

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI  
PEDAGOGICKÁ FAKULTA  
Ústav speciálněpedagogických studií

**Bakalářská práce**  
Kateřina Johnová

**Úroveň rytmické reprodukce a opakování vět u žáků druhého ročníku  
základní školy**

Olomouc 2014

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

### **Čestné prohlášení**

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně a použila jen uvedené prameny a literaturu.

V Letohradě dne 17. 4. 2014

.....

Kateřina Johnová

## **Poděkování**

Děkuji PhDr. Renatě Mlčákové, Ph.D. za odborné vedení při zpracování bakalářské práce.

## Obsah

### Úvod 6

<b>1</b>	<b>Rytmus</b> .....	<b>7</b>
1.1	Rytmičká reprodukce .....	8
1.2	Zkouška rytmičké reprodukce .....	9
<b>2</b>	<b>Fonologické schopnosti</b> .....	<b>11</b>
2.1	Fonologické uvědomování .....	11
2.2	Rychlé souvislé pojmenování.....	12
2.2.1	Test rychlého automatizovaného pojmenování (RAN-test).....	12
2.3	Krátkodobá verbálně akustická paměť .....	13
2.4	Rychlost artikulace .....	14
<b>3</b>	<b>Jazyk, jazykové roviny a akcenty řeči</b> .....	<b>15</b>
3.1	Foneticko-fonogická rovina .....	15
3.2	Lexikálně-sémantická rovina .....	16
3.3	Pragmatická rovina .....	17
3.4	Morfologicko-syntaktická rovina .....	17
3.4.1	Diagnostika v morfologicko-syntaktické rovině .....	19
<b>4</b>	<b>Mladší školní věk</b> .....	<b>23</b>
4.1	Tělesný vývoj a rozvoj motoriky.....	23
4.2	Vývoj poznávacích procesů.....	24
4.2.1	Vnímání.....	24
4.2.2	Představitivost .....	24
4.2.3	Paměť .....	24
4.2.4	Pozornost.....	24
4.2.5	Myšlení.....	24
4.3	Řeč .....	25
<b>5</b>	<b>Výzkumné šetření</b> .....	<b>26</b>
5.1	Cíle.....	26
5.2	Výzkumné otázky .....	26

5.3	Organizační zajištění.....	27
5.4	Charakteristika výzkumného vzorku .....	27
5.5	Metody šetření.....	29
5.5.1	Průběh zkoušky rytmické reprodukce.....	29
5.5.2	Průběh zkoušky opakování vět.....	30
<b>6</b>	<b>Výsledky šetření.....</b>	<b>31</b>
6.1	Výsledky zkoušky rytmické reprodukce.....	31
6.2	Výsledky zkoušky opakování vět .....	37
<b>7</b>	<b>Analýza výsledků .....</b>	<b>44</b>
	<b>Závěr práce .....</b>	<b>46</b>
	<b>Seznam literatury.....</b>	<b>47</b>
	<b>Seznam tabulek .....</b>	<b>49</b>
	<b>Seznam grafů.....</b>	<b>50</b>
	<b>Seznam Příloh .....</b>	<b>52</b>
	<b>Anotace.....</b>	<b>69</b>

## Úvod

Před nástupem na vysokou školu jsem studovala na střední pedagogické škole v Litomyšli. Praxe ve školce a školní družině mi poskytla možnost sledovat rok od roku zvyšující se nárůst dětí s logopedickými problémy, což může být způsobeno i tím, že rodiče nemají na děti dostatek času, aby si s nimi povídali, četli, říkali říkadla či říkanky a zpívali. Je nutné si uvědomit, že právě díky těmto činnostem se rozvíjí řeč, sluchové vnímání, pozornost, paměť, představivost a rytmické cítění, což jsou důležité předpoklady pro osvojení si čtení a psaní.

V rámci předmětu logopedie nám byly představeny různé metody a odborné zkoušky sloužící k diagnostice úrovně řeči a sluchového vnímání u dětí různých věkových kategorií. Z představených diagnostických metod a technik mě zaujala zkouška rytmické reprodukce a zkouška opakování vět. Ačkoliv jsou v logopedické praxi tyto dvě zkoušky často neoprávněně opomíjené, vybrala jsem si je pro potřeby svého výzkumu především proto, že díky nim lze vyšetřit více částí lidského vnímání najednou, a to jak z oblasti smyslového vnímání a motoriky, tak i řečového projevu.

Cílem mé bakalářské práce s názvem Úroveň rytmické reprodukce a opakování vět u žáků druhého ročníku základní školy, je zjistit míru schopnosti rytmické reprodukce a opakování vět u žáků mladšího školního věku a uplatnění nabytých zkušeností v budoucí možné praxi s touto věkovou skupinou.

Svoji práci jsem rozčlenila na teoretickou a praktickou část. V teoretické práci se zabývám objasněním důležitých pojmů pro oba typy výše zmiňovaných zkoušek. Dále pak se zaměřuji na samotné představení obou zkoušek. Empirická část je převážně zaměřena na vlastní výzkum provedený na Základní škole U Dvora a Základní škole Komenského v Letohradě, na interpretaci jeho výsledků a ověření či vyvrácení stanovených výzkumných otázek.

## I. Teoretická část

### 1 Rytmus

Rytmus hraje v našem životě významnou roli, a to jak v životě jedince, tak i lidstva. Nikdo z nás si asi nedokáže představit, že rytmus je základem veškeré naší existence a že jsme obklopeni a prostoupeni rytmy, ovlivňujícími i určujícími veškerý život, již od počátku vzniku života na zemi. Navíc rytmy v podobě zvuků vnímáme, slyšíme, cítíme a zároveň je i produkujeme. (Nuska, 2013)

Původ slova rytmus a jeho význam, dnes již skoro tisíciletý, poukazuje ke spojení rytmu s časem. Například Platon charakterizuje rytmus jako řád či organizaci probíhajícího času. (Nuska, 2013)

Pojem rytmus byl formulován v oblasti antické řecké civilizace a je zajímavé, že se s tímto termínem nesetkáme v žádné jiné starověké kultuře. Ve starořeckých textech se většinou pojem *rhythmos* pojí se slovem *rhein*, což znamená „téci, proudit“, ovšem můžeme se setkat i s jiným výkladem, který nese zcela odlišný význam. Slovo *rhythmos* může být také přeloženo jako „pouto“ či „udržování“. (Růžičková-Piňosová, 1972) Řecké pojmenování rytmu se stalo východiskem pro latinské slovo *rhythmus*, které pak bylo základem pojmenování rytmu ve všech evropských jazycích. (Nuska, 2013)

V obecné rovině slovo rytmus můžeme vysvětlit jako pravidelné střídání fází nějakého děje. Rytmus, jak už jsme v úvodu naznačovali, je všude kolem nás. Můžeme ho najít v přírodě, například v podobě střídání dne a noci nebo ročních období, přílivu a odlivu a pohybu planet. V biologii jako periodické opakování fyziologických změn v živém organismu. (Sokol, 2004) Rytmus nalézáme i v umění. Již Platon uvádí, že v kterékoliv kulturní oblasti (v architektuře, malířství, sochařství, hudbě, tanci i dramatu) musí být dílo dobře stvořeno též s ohledem na rytmus. Pojem rytmus nalézáme také v poezii. Znamená střídání dlouhých či krátkých, přízvučných i nepřízvučných slabik, opakujících se pravidelně v každém verši podle určitých pravidel. (Barvík, Malát, Tauš, 1960)

Aristoteles ve čtvrté kapitole svého spisu *Poetiky* prohlašuje, že melodie a rytmus náleží ke zvukové stránce, která má velký význam v poezii a rétorice. V druhé kapitole spisu pak hodnotí „lahodnou“ tu řeč, která obsahuje rytmus, melodii a metrum. (Nuska, 2013) Poslední oblastí, kde je rytmus důležitý a dá se říci, že zcela jistě nepostradatelný je hudba. Zde slovo rytmus můžeme charakterizovat jako pravidelné střídání přízvučných

a nepřívzučných dob. (Sokol, 2004) Druhou definici z hlediska hudby jsme převzali od Marka Fraňka, který je autorem několika statí z okruhu hudební psychologie, ten popisuje rytmus jako „*strukturovaně – časovou organizaci zvuků a rytmus je charakterizován pomocí dvou základních vlastností, seskupování a periodické opakování.*“ (Fraňek, 2005, s. 108)

Z lingvistického hlediska pojem rytmus označuje pravidelné uspořádání zvukových prvků, přízvuků, dlouhých slabik apod. Patří k základnímu zvukovému materiálu ve výstavbě řeči spolu s ostatními modulačními faktory. V logopedické terapii se rytmizace mluvy používá jako pomocná metoda. (Sovák, 1986)

„*Specifikem dětské mluvy je záliba pro rytmus, melodii řeči i různé intonační rozdíly.*“ (Hamplová, 2009, s. 8)

Rytmus patří mezi prozodické faktory, které významně ovlivňují kvalitu produkce i recepce řeči. (Klenková, Kolbábková, 2002) Pokud budeme cíleně u dítěte rozvíjet rytmickou reprodukci, můžeme vidět i zlepšení v těchto složkách řeči. (Jucovičová, Žáčková, 2008) A nejen to, díky rytmickému cítění se dítě dokáže lépe orientovat ve slabičné struktuře slova a snadněji tak rozluští jeho smysl. Pomocí rytmizace slov také usnadníme dítěti zvládnout rozklad slov na slabiky. Na základě toho si dítě začne uvědomovat, že slovo se skládá z menších částí. Při rytmizaci slov se zlepšuje i výslovnost hlásek a rozšiřuje se slovní zásoba. Schopnost rytmické reprodukce je jedním z předpokladů pro úspěšné zvládnutí základních školních dovedností. (Klenková, Kolbábková, 2002)

## **1.1 Rytmická reprodukce**

„*Rytmická reprodukce je napodobování, opakování, provedení dříve vyslechnutého pravidelného hudebního pohybu členěného do pravidelných úseků střídáním přízvukných a nepřívzučných či delších a kratších tónů (dob).*“ (Hamplová, 2009, s. 8)

Souvisí se sluchovou percepcí, dále pak s vnímáním vlastního pohybu, úrovní motoriky, taktilním vnímáním, zrakovým vnímáním, sluchovou pamětí a pozorností. (Mlčáková, 2012)

Pokud má dítě obtíže s vnímáním a reprodukcí rytmu, dá se předpokládat, že tyto komplikace se nepříznivě promítnou i do pohybového projevu dítěte, řeči, čtení i psaní. Zdeněk Žlab (1960) zjistil, že tyto děti také obvykle více chybují v diktátech, především v rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek. Dále selhávají i ve zkouškách pravolevé a prostorové orientace a zkouškách sluchové percepcie. (Žlab in Matějček, 1987)

Vnímání a reprodukce rytmu jsou komplexní dovednosti, a proto případný neúspěch lze vysvětlit buď obtížemi v jedné oblasti, nebo v oblasti koordinace dílčích funkcí:



- dítě rytmus přesně neslyší
- sluchem vnímá správně, ale obtíže jsou v kinestetickém vnímání a koordinaci pohybů
- výše uvedené prvky zvládá, ale není schopno daný rytmus vícekrát opakovat (první takt je správně, další s chybou a dále chyb přibývá). Na základě tohoto rozdělení by se v rámci nápravy měli trénovat ty dovednosti, které obtíže pravděpodobně způsobují. (Zelinková, 2011)

Zelinková (2011) ve své knize Pedagogická diagnostika a individuální plán uvádí několik cvičení, která se zaměřují na rozvoj vnímání rytmu a jeho reprodukci. Pro rozvoj vnímání rytmu doporučuje cvičení, v nichž má dítě za úkol poslouchat dvě rytmické struktury a následně říci, zda jsou stejné či ne. Dalším, o něco obtížnějším úkolem je, že dítě opět vyslechne rytmickou strukturu a následně vyhledá její odpovídající grafický záznam. (Zelinková, 2011)

V rámci rozvoje rytmické reprodukce doporučuje cvičit reprodukci rytmu slyšeného, reprodukci rytmu viděného (notový záznam či dohodnuté grafické znázornění), hledání slov, která odpovídají zadanému grafickému znázornění například -= léto (dlouhá čárka znázorňuje slabiku s dlouhou samohláskou a tečka slabiku s krátkou samohláskou). Dále bychom se měli zaměřit na cvičení, která jsou postavená na koordinaci pohybu s vnímáním rytmu. (Zelinková, 2011)

Avšak nejpřirozenější cestou pro rozvoj vnímání a reprodukci rytmu jsou rytmická říkadla, písničky a pohybová cvičení. (Zelinková, 2011)

## 1.2 Zkouška rytmické reprodukce

*„Z. Žlab (1960) a nezávisle na něm i J. Snížek (1966) použili sestav krátkých a dlouhých zvuků z Morseovy abecedy prezentovaných dítěti sluchovou cestou bzučákem a současně zrakovou cestou pomocí světelného zdroje, který se na kratší a delší dobu rozsvěcuje. Zkouška slouží dobře k diagnostice, kde hodnotíme, kolik vzorců a v jakém stupni složitosti je dítě schopno reprodukovat.“* (Matějček, 1987, s. 203)

Pro dítě tato zkouška může být velice náročná. Dítě musí určit počet zvuků, obtížné je dokázat spočítat zvuky pouze se sluchovou oporou, zvuk je pro dítě pomíjivý, není hmatatelný. Dále dítě musí zvuky diferencovat, analyzovat a oddělit je od sebe. (Bednářová, Šmardová, 2007)

Proto bychom měli přizpůsobit délku rytmické sestavy a její náročnost schopnostem dítěte. Nejprve začínáme s dvěma prvky (-.), postupně jejich počet rozšiřujeme. Prvky

v sestavě bychom nejdříve měli střídat pravidelně (-.-.), a pokud dítě toto zvládne, tak přecházíme k nepravidelným rytmickým strukturám (...). (Jucovičová, Žáčková, 2008)

K tomu, aby dítě v těchto zkouškách bylo úspěšné, je potřeba, aby mělo dostatečně rozvinuté sluchové vnímání a dokázalo členit čas. Nejsou-li tyto dovednosti rozvinuté v dostatečné míře, může se to odrazit v pravopise chybami v určování délek samohlásek, neschopností členit slova ve slabiky, ale i v nejisté výslovnosti dlouhých hlásek při čtení. Protože v českém jazyce je délka samohlásek nositelem významu, nelze tyto chyby přehlížet a vyhodnocovat jako nedostatek pozornosti dítěte. (Žlab in Matějček, 1987)

Žlab (1982) upozorňuje na to, že zejména děti s lehkou mozkovou dysfunkcí (dyslektici, dysortografici) a se specifickým logopedickým nálezem (děti s vývojovou dysfází, opožděným vývojem řeči, dyslalií) dosahují ve zkoušce rytmické reprodukce podstatně nižších výsledků než ostatní děti. (Žlab in Matějček, 1987)

Zkouška rytmické reprodukce je též výborným východiskem pro terapii. (Žlab in Matějček, 1987)

## 2 Fonologické schopnosti

Pro rozvoj čtení a psaní jsou důležité fonologické procesy. „*Fonologie je lingvistický obor, který zkoumá funkci hlásek vzhledem k vyšším složkám jazyka.*“ (Dvořák, 2007, s. 60) Nejmenší jednotkou řeči je foném. Přidáním, nahrazením, vynecháním či přemístěním fonému, změním význam slova. Hrou se slovy rozvíjíme u dítěte sluchovou analýzu a syntézu (např. kos-kost). Díky tomu získá jedinec lepší představu o tom, že slova jsou tvořena z hlásek-fonémů, a fonémy pak můžeme zaznamenávat např. grafémy. (Mlčáková, 2013)

### 2.1 Fonologické uvědomování

Fonologické uvědomování je schopnost jasného a zřetelného uvědomění si zvukové stránky slov. (Mlčáková, 2013) Tuto schopnost pokládáme za ukazatel úspěšnosti, přičemž zajímavým faktem může být i ta skutečnost, že schopnost není závislá na tom, zda dítě zná písmena. Výzkumy poukazují i nato, že se dítě dokáže odpoutat od obsahu slova a umí si uvědomit jeho akustickou formu a složení jednotlivých částí slova. (Mlčáková, 2013)

Vývoj schopnosti fonologického uvědomování začíná v předškolním věku a významně závisí na tréninku (Mlčáková, 2013) Z tohoto důvodu je velmi vhodné zařazovat každodenní hry se slovy do vzdělávacího programu dětí předškolního věku (např. dělení slov na slabiky, rýmování, vynechávání nebo přidání části slova, činnosti směřující k dovednosti vyčlenit slova ve větách, slabiky ve slovech, analyzovat hlásky ve slově a hledání slov na předem uvedené počáteční písmeno). (Siwek,2011)

Ve vývoji fonologického uvědomování, který lze charakterizovat jako proces směřování od obecného vnímání řeči k dílčímu, můžeme rozlišovat tato stádia:

- „*Ucho*“ *pro rýmy (ve věku kolem tří let).*

- *Uvědomování si segmentů řeči, rýmů a aliterací ve slovech.*

- *Dělení slov na slabiky v předškolním věku.*

- *Vyčlenění všech fonémů ve slovech – vynechání, nahrazování fonémů apod., rozvíjí se ve školním věku zejm. vlivem čtení a psaní.*

-*Složitější manipulace s fonémy ve slovech – vynechání, nahrazování fonému apod., rozvíjí se ve školním věku, zejména vlivem čtení a psaní (Zelinková, Axelrood, Mikulajová2002).*“ (Mlčáková, 2013, s. 74)

## **2.2 Rychlé souvislé pojmenování**

Předpokladem k rychlému osvojení si čtenářských dovedností je schopnost dítěte viděné hbitě pojmenovat (Mlčáková, 2013). Dítě s deficitem v oblasti zraku může mít tuto schopnost do určité míry omezenou. Obdobnou překážku na cestě v nácviu čtenářských dovedností mohou mít i děti se specifickými poruchami učení a děti s ADHD. (Jošt, 2011)

Schopnost dítěte viděné rychle pojmenovat lze ověřit testem rychlého automatizovaného pojmenování (RAN-test). (Jošt, 2011)

### **2.2.1 Test rychlého automatizovaného pojmenování (RAN-test)**

Tento test je sestaven na následujícím principu: vyšetřovanému jsou předkládány řady číslic, písmen, obrázků či barev a úkolem vyšetřované osoby je v co nejkratším čase postupně jmenovat jednu položku (číslice, barvy atd.) za druhou. Vyhodnocení testu probíhá dvojím způsobem v tzv. kontinuální či tzv. diskrétní podobě. U kontinuální formy vyhodnocení je vyšetřovanému předložena celá tabule se všemi podněty (barvami, obrázky, písmeny či číslicemi). Podněty jsou uspořádány stejně jako písmena v textu do řádků. Vyšetřovaná osoba pak pohybuje očima zleva doprava a shora dolů, jako při čtení. Výsledkem je celkový součet reakčních časů, vyjádřených v časových jednotkách. Tato kontinuální forma testu předpokládá, že si jedinec zvládne prohlédnout celou předloženou stránku, vizuálně dokáže zpracovat velké množství podnětů, je schopen se v nich orientovat a v neposlední řadě se dokáže soustředit postupně na jeden podnět za druhým. Toto je náročné především na pozornost a sekvenční zpracování, při kterém musí vyšetřovaná osoba dodržet určitou posloupnost. Není to zcela čistá zkouška rychlého automatizovaného pojmenování, ale je obohacena o další schopnosti nutné pro čtení, a proto je kontinuální formát spolehlivějším ukazatelem čtení než diskrétní formát. V diskrétní neboli nespojitě podobě je vyšetřovanému jedinci předložen každý podnět zvlášť a zaznamenávána je každá časová reakce, z nichž se počítá průměr. Vzhledem k tomu, že se jedná o relativně jednoduchou formu testu, umožňuje ve své barevné či obrázkové podobě vyšetření dětí předškolního věku. Výzkumem byla zjištěna spojitost mezi nízkým testovým skórem (pomalou reakcí na podněty) v předškolním věku a pozdějšími obtížemi při nácviu čtení. Test predikuje zejména tempo čtení a jeho plynulost, naproti tomu jeho vztah k porozumění a chybovosti čtení je volný. (Jošt, 2011)

## 2.3 Krátkodobá verbálně akustická paměť

Jako paměť je označován psychických proces, který umožňuje zapamatovat si, uchovat a vybavit informace a podněty. Fyziologickým základem tohoto poznávacího procesu je vytváření paměťových stop a spojů. (Cakirpapaloglu, 2012)

Podle obsahu vnímání rozlišujeme paměť zrakovou (vizuální), sluchovou (auditivní), čichovou, hmatovou (dotekovou), motorickou a smíšenou (kombinovanou). (Jošt, 2011) Sluchová paměť slouží k dobrému zapamatování slyšeného. Pokud sluchová paměť není dostatečně rozvinuta, může být jednou z příčin obtíží ve sluchové analýze a syntéze a také ve fonematické diferenciaci. Sluchová paměť je potřebná zvláště v těch aktivitách, při nichž žáci vypracovávají úkoly pouze se sluchovou oporou. Proto případné nedostatky ve sluchové paměti mohou být u začínajících čtenářů překážkou při skládání hlásek a písmen do slabik či slov. (Mlčáková, 2012)

Paměť je závislá na opakování, a opakováním může vzniknout paměť profesní, paměť na barvy, vůni, čísla, slova, paměť verbální, paměť na tváře a orientaci v prostoru atp. (Jošt, 2011)

Proces zapamatování si prochází několika fázemi. Každý poznaček zaznamenaný smysly je vstřípen bezprostřední paměti. Poté se přes krátkodobou paměť dostane do paměti dlouhodobé. V krátkodobé paměti se uchovávají informace, které jsou potřeba k psychickým aktivitám. Informace jsou zde podrženy v řádech několika sekund. Někdy jde jen o pasivní zapamatování informace: krátkodobá paměť se stává tzv. pracovní paměti, pokud má své využití v určitém úkolu např. při čtení si musíme pamatovat první a další slova věty, dokud celou větu nedočteme. Pracovní paměť využíváme ve většině každodenních úkolů. V krátkodobé paměti rozlišujeme dvě složky a to složku verbální (jazyková) a neverbální (podněty mimojazyková - gesta, mimika, haptika, proxemika atd.). (Jošt, 2011)

*„Úlohu krátkodobé verbálně akustické paměti v porozumění řeči popsal Lurija (1988 in Zelinková, Alexrood, Mikulajová, 2002). Děti s obtížemi ve čtení dekódují grafémy na fonémy, ale řetězce fonémů nepodrží v paměti tak dlouho, aby je spojily do slov.“* (Mlčáková, 2013, s. 77)

Tuto schopnost lze testovat úlohami k tomu určenými, požadavkem je, aby vyšetřovaná osoba zvládla uchovat verbálně sdělené informace. Zkouška probíhá tak, že examinator řekne nahlas vyšetřovanému např. řadu náhodně uspořádaných slov, kterou následně má vyšetřovaná osoba zopakovat. Samozřejmostí je zachování jejich správného pořadí. Začínáme krátkými řadami a postupujeme k řadám mnohočlenným. Ta řada, kterou jako poslední dítě zopakuje správně, je ukazatelem míry jeho krátkodobé

paměti. Podoba informací je fonologická a v paměti se zobrazuje fonologickými znaky. (Jošt, 2011)

## 2.4 Rychlost artikulace

Pojem artikulace můžeme definovat jako výslovnost nebo vytváření hlásek mluvidly. (Dvořák, 2007) Správná a zřetelná artikulace je jedním z významných předpokladů srozumitelnosti v komunikaci. (Jošt, 2011) Pokud je u dítěte vývoj řeči nějakým způsobem narušen, může vzniknout obtíž v oblasti rychlé artikulace (např. děti s verbální dyspraxií) a je velmi pravděpodobné, že se u těchto dětí vyskytne rovněž problém v oblasti osvojení si čtenářských dovedností. (Zelinková, Alexrood, Mikulajová, 2002) Dyspraxie znamená částečné snížení schopnosti a dovednosti vykonávat obratně složitější úkony. *„Vývojovou verbální dyspraxii popisuje Dvořák (2007) jako specifickou vývojovou odchylku na úrovni slov, jedná se o poruchu v realizaci slova, v řeči dětí můžeme pozorovat redukce souhláskových shluků, eliminace koncových konsonantů ve slově, redundance (přidávání) hlásek, nadbytečnost hlásky ve slově, transpozice (převrácení) sledu hlásek ve slově, specifické asimilace, deformace – komolení slov, kdy slovo je změněno více způsoby, např. redukcí a redundancí hlásek.“* (Mlčáková, 2013, s. 78)

### 3 Jazyk, jazykové roviny a akcenty řeči

Jazyk můžeme charakterizovat jako soustavu zvukových a dorozumivacích prostředků znakové podoby. Prostřednictvím něj jsme schopni vyjádřit veškeré vědění a představy člověka o světě a o jeho vlastním vnitřním prožíváním. Jazyk je jevem sociálním. Moderní lingvistika rozlišuje jazyk jako systém a řeč nebo řečové akty jako aktuální použití této kompetence. Jazyků je na světě mnoho, ve všech ale můžeme rozeznat podobné složky či vrstvy (např. vrstvu fonetickou, lexikální, gramatickou a stylovou) a i vztah jazyka a řeči je u všech podobný. Každý řečový akt se děje v určitém jazyce, který se jeho uživatel musel naučit. Dítě si také musí v průběhu svého života osvojit i čtyři jazykové roviny a to rovinu foneticko-fonologickou, lexikálně-sémantickou, morfologicko-syntaktickou a pragmatickou rovinu. (Klenková, 2000)

Nyní se blíže zaměříme na jednotlivé jazykové roviny, zvláště pak na rovinu morfologicko - syntaktickou.

#### 3.1 Foneticko-fonologická rovina

Fonetika je vědní disciplína, která zkoumá zvukovou stránku lidské řeči z hlediska artikulačního, akustického a percepčního. (Klenková, 2000) Dle Ohnesorga (1974) se fonetika zabývá tvořením hlásek, tím, jak jsou vnímány prostřednictvím sluchu, případně zraku, dále si všímá toho, jak jsou hlásky spojeny v hláskové řady a jejich změn během promluvy, sleduje úpravu řeči modulačními faktory. (Mlčáková, 2010) Modulační faktory jsou důležité v mluvené řeči mluvené a i ve čtení. V běžné řeči představují emocionální složku, která doplňuje, zdůrazňuje či zcela mění obsah sdělení. Mezi modulační faktory řadíme: intonaci řeči, tempo řeči a pauzy, rytmus řeči, přízvuk a barvu hlasu. (Sovák, 1987) U dětí, jejichž řeč je chudá z hlediska modulačních faktorů lze dosáhnout určitého zlepšení, pokud dítěti čteme, říkáme mu říkadla a básničky. (Zelinková, 2001)

Fonologie je vědní obor, který studuje soustavu zvukových prostředků jazyka a jeho systém fonémů, zkoumá funkce hlásek, jejich schopnost rozlišovat slova svou přítomností a záměnou. (Dvořák, 2007) Dle Ohnesorga (1974) sleduje fonologie hlásky – fonémy, které mají rozlišitelnou funkci. Nejmenší jednotkou řeči, která nese význam je foném. Jeho přidáním, vynecháním, nahrazením či přemístěním se mění význam slova. (Dvořák, 2007) Fonologie si všímá distinktivních rysů hlásek (Ohnesorg, 1974), což jsou vlastnosti hlásek,

kterými se jedna liší od druhé a tím slouží k rozlišení významu slov. (Dvořák, 2007) K distinktivním rysům hlásek patří: neznělost/znělost (kosa-koza), kontinuálnost/nekontinuálnost (les-pes), nosovost/nenosovost (mrak-drak), tvrdost/měkkost (dýky-díky), difuznost/kompaktnost (pec-pac), kvalita vokálů (dal-dál), artikulačně blízké jsou si hlásky (rak-lak) a akusticky blízké (kos-koš). (Mlčáková, 2010)

Foneticko-fonologickou rovinu lze zkoumat ze všech jazykových rovin nejdříve. Důležitý moment v ontogenezi řeči je období mezi šestým a devátým měsícem, kdy dochází k přechodu z pudového žvatlání na napodobivé. Dle Lechty (1990) od tohoto stádia je možné mluvit o vývoji výslovnosti v pravém slova smyslu, protože do té doby zvuky, které dítě produkuje, nelze považovat za hlásky mateřského jazyka. Pořadí fixace jednotlivých hlásek se řídí pravidlem nejmenší fyziologické námahy, kdy nejprve dítě tvoří hlásky méně artikulačně namáhavé (samohlásky, retné souhlásky) a až v poslední fázi artikuluje hrdelní hlásky. Osvojení hlásek je ovlivněno několika faktory, především úrovní motoriky mluvních orgánů, schopností fonemické diferenciaci, intelektovými schopnostmi a podnětností prostředí. Před zahájením školní docházky by dítě mělo správně vyslovovat všechny hlásky. Pozornost je nutné věnovat modulačním faktorům řeči, fonačním a dechovým cvičením a i cvičením sluchové diferenciaci. (Bytešníková, 2012)

### **3.2 Lexikálně-sémantická rovina**

Lexikálně-sémantická rovina sleduje úroveň pasivní a aktivní slovní zásoby dítěte a její vývoj. (Klenková, 2000) Dle Dvořáka (1999) je aktivní slovní zásoba množství slov, kterým jedinec běžně používá v komunikaci. Jako pasivní slovní zásoba bývá označován soubor slov, kterým člověk rozumí, ale sám je nepoužívá. (Horáková, 2012) Počátky rozvoje pasivní slovní zásoby můžeme pozorovat už okolo desátého měsíce, kdy dítě začíná rozumět řeči. Kolem jednoho roku dochází i k rozvoji aktivní slovní zásoby. Dítě začíná pomalu používat první slova. Z výzkumů vyplývá, že v jednom roce je slovní zásoba dítěte asi 5 -7 slov, ve dvou letech dítě umí asi 200 slov, ve třech letech si dítě osvojí téměř 1000 slov a v šesti letech dosahuje slovní zásoba kolem 2500 – 3000 slov. (Klenková, 2000) Dítě ale také stále komunikuje i neverbálně za použití pohledu, pláče, mimiky a pohybů. (Klenková, 2000)

Se slovní zásobou souvisí sémantika, což je disciplína zabývající se významem slov. Záleží na tom, jak dítě rozumí smyslu slov, vět či souvětí a jak dokáže užívat vhodných slov při mluvení. (Mlčáková, 2010)



### 3.3 Pragmatická rovina

Pragmatická rovina dle Lechty (1990) představuje praktickou aplikaci komunikačních schopností jednotlivce. Tato rovina je tedy založena na sociálních a psychologických aspektech komunikace. Můžeme tedy říci, že se jedná o oblast jazykových schopností, která v sobě zahrnuje správné užívání jazyka v rámci společenského kontextu. (Bytešnicková, 2007) Již dvouleté či tříleté dítě chápe svoji roli komunikačního partnera a je schopné adekvátně reagovat v určitých situacích. U tříletých a starších dětí lze sledovat snahu a potřebu komunikovat s dospělými ze svého okolí.

(Klenková, 2000)

Tříleté dítě dává přednost verbální formě komunikace před neverbální a pomocí řeči se snaží dosáhnout cíle. Čtyřleté dítě pak dokáže spontánně vyprávět o svých zážitcích, pocitech a přáních. Mezi pátým a šestým rokem řečový projev dítěte po obsahové i formální stránce odpovídá kritériím běžné konverzace. Dítě aktivně a spontánně navazuje řečový kontakt s dětmi i s dospělými a je schopné zformulovat otázku a adekvátně odpovědět na dotaz. Ve školním věku se pak dítě postupně učí vyjadřovat se závisle na komunikační situaci, různým komunikačním žánrům (pozdrav, oslovení, příkaz, prosba, omluva aj.) a základní komunikační pravidlům (zahájení a ukončení dialogu, střídání rolí mluvčího a posluchače, zdvořilé vystupování).

(Bednářová, Šmardová, 2007)

### 3.4 Morfologicko-syntaktická rovina

Dle Lechty tato rovina odráží poměrně přesně celkovou úroveň duševního vývoje dítěte. Z logopedického hlediska je důležité, že na rozdíl od jiných projevů – například výslovnosti, podle které se nedá posuzovat reálná úroveň intelektu, jsou rozdíly v osvojování si gramatické roviny mateřského jazyka mezi mentálně postiženými a dětmi v „normě“ nápadné již na první pohled. Tuto rovinu řeči můžeme začít zkoumat až okolo jednoho roku, kdy začíná vývoj řeči v pravém slova smyslu. (Klenková, 2000)

Do morfologicko-syntaktické roviny řadíme uplatňování gramatických pravidel, gramatickou správnost slov, vět, slovosledu, rodu, čísla, pádu atd. (Bytešnicková, 2007).

Vývoj gramatiky vychází z transferu - gramatické formy, kterou dítě slyší v určité situaci a použije ji analogicky i v jiných situacích. Dítě si postupně osvojuje gramatiku svého mateřského jazyka tak, že napodobuje gramatický vzor, později napodobuje, ale zároveň si i pamatuje slyšené a přenáší na to, co chce samo říci. (Bytešnicková, 2007)

Prvními projevy dítěte jsou jednotlivá slova, která splní funkci celých vět

- jednoslovných vět. (Bytešníková, 2007) Slova vznikají opakováním slabik (např. mama, tata), jsou neohebná, nedají se skloňovat ani časovat. (Klenková, 2006) V řeči dítěte se nejprve začínají objevovat onomatopoická (zvukomalebná) citoslovce, dále podstatná jména v prvním pádě a slovesa buď v infinitivu nebo v rozkazovacím způsobu či ve třetí osobě. Postupem věku se zastoupení slovních druhů v řeči dítěte mění. Toto období izolovaných slov, trvá asi do jednoho a půl roku až dvou let. Následuje etapa dvouslovných vět. (Bytešníková, 2007) Dvouslovné věty jsou tvořeny především hromaděním dvou jednoslovných vět. Podle Lechty, dítě ve větě používá tzv. „pivotovu gramatiku“, v rámci níž jsou slovní druhy v pevné vazbě například mama „pá-pá“ (slovo „pá-pá“ je slovo - pivot). (Klenková, 2006) K prudkému rozvoji řeči z hlediska užívání slovních druhů dochází mezi druhým a třetím rokem života dítěte. Ve verbálním projevu jedince se objevují i další slovní druhy – přídavná jména a osobní zájmena. Nejpozději si dítě osvojuje číslovky, spojky a předložky. Po čtvrtém roce života už by ale mělo užívat všechny slovní druhy. (Klenková, 2006)

Dle Lechty kolem dvou a půl let až tří let dítě dochází k užívání víceslovných až trojslovných vět, jimiž je dítě schopno postihnout vzájemné vztahy „agent-akce-objekt“ (např. táta jí maso). To je možné realizovat na základě toho, že dítě začíná skloňovat, ohýbat a časovat slovesa, nastává zjevný pokrok v gramatické stavbě promluvy. Po třetím roce dítě začíná rozlišovat jednotné a množné číslo. Poměrně dlouhou dobu mohou přetrvávat problémy s realizací dokonavých sloves stupňování přídavných jmen. Tvořit souvětí začíná dítě v rozmezí třetího a čtvrtého roku, nejdříve tvoří souvětí slučovací. Pokud se vyskytnou odchylky v gramatické stavbě řeči do čtvrtého roku života, mluvíme o tzv. fyziologickém dysgramatismu. Jde o přirozený jev, nepovažujeme ho za narušenou komunikační schopnost. Po čtvrtém roce by však dítě mělo komunikovat gramaticky správně. (Bytešníková, 2007) Pokud přetrvávají i po čtvrtém roce u dítěte chyby v ohýbání slovních druhů, používání rodů a ve skladbě vět, může se jednat o narušení morfologicko-syntaktické roviny, projevy dysgramatismu a nedostatky v jazykovém citu, případně narušení vývoje řeči. Jazykový cit neboli jazykovou kompetenci charakterizuje Žlab (1992) jako schopnost více či méně přesně zvládat gramatická pravidla bez jejich předchozího teoretického osvojení. (Mlčáková, 2012)

*„Narušení v rovině morfologicko-syntaktické se projevuje nesprávným tvořením gramatických tvarů-dysgramatismů. Dvořák (2007) charakterizuje dysgramatismus jako vývojovou odchylku, neúplně a nepřesně vyvinutou schopnost (až neschopnost) užívat v mateřské řeči správně gramatických pravidel. Rozlišujeme tři stupně dysgramatismu:*

*poruchu morfologickou, tj. na úrovni slov – v řeči se objevují chyby ve slovních tvarech, v časování, skloňování; poruchu syntaktickou, tj. na úrovni vět – narušení větné skladby, které se projevuje ve tvoření vět, ve vyjadřování myšlenek, mluva je fragmentální, neúplná (chybí např. předložky, zvrtná zájmena s charakteristickým příznakem tzv. telegrafického stylu.“ (Mlčáková, 2012, s. 19)*

### **3.4.1 Diagnostika v morfologicko-syntaktické rovině**

Gramatickou úroveň řeči je obtížné posoudit především proto, že je do značné míry závislá na subjektivním hodnocení pozorovatele. (Žlab in Mlčáková, 2012) Z pozorování spontánního mluveného projevu a subjektivního hodnocení examinátora lze stanovit diagnózu dysgramatismu. Někdy může mít examinátor nejistotu, zda méně nápadné formy považovat ještě za projev fyziologického dysgramatismu nebo již za příznak patologický. Naši pozornosti mohou uniknout lehčí dysgramatismy. Aby bylo možno objektivně posoudit jazykové cítění - tj. schopnost dítěte používat v řeči obvyklé gramatické tvary – byla pro tento účel připravena Zkouška jazykového citu. (Žlab in Mlčáková, 2012)

U morfologicko-syntaktické roviny zjišťujeme schopnost skloňování, časování, užívání rodů, přechylování, stupňování přídavných jmen, stupňování příslovcí, tvoření vět a souvětí, slovosled, tvoření otázky a záporu, uplatňování předložek a zvrtných zájmen ve spontánní řečové produkci, a to mluvené, případně psané. (Mlčáková, 2012)

Během spontánního mluvního projevu dítěte lze hodnotit úroveň roviny morfologicko-syntaktické, a to především v průběhu vyprávění, rozhovoru, případně neverbálních reakcí na otázky, při popisu předmětů, situací, situačních fotografií, při reprodukci příběhu, pohádky, při opakování vět. Také je možno hodnotit úroveň jazykového cítění z písemného projevu – písemných odpovědí na otázky, psaní na dané téma apod. (Mlčáková, 2012)

Při zkoumání gramatické roviny řeči bychom si také měli všimnout, jak dítě rozumí instrukci, položené otázce, větě, delšímu souvětí či textu přečtenému examinátorem. (Mlčáková, 2012)

Nyní se zaměříme na jednotlivé diagnostické metody, kterými můžeme zjistit úroveň morfologicko-syntaktické jazykové roviny zvláště pak na zkoušku opakování vět.

### **3.4.1.1 Zkouška jazykového citu**

Zkouška jazykového citu (Žlab, 1992) je určena a standardizována pro žáky mladšího školního věku. Díky této zkoušce můžeme ověřit schopnost dítěte užívat v mluvené řeči správné gramatické tvary, umožňuje také určit její úroveň vzhledem k věku a měla by také přispět k odhalení dysgramatismu. Zkouška je sestavena z pěti subtestů, jejichž úroveň obtížnosti postupně narůstá. V prvním subtestu dítě k danému slovu má říci ukazovací zájmeno (např. pes-ten pes). Druhý subtest se skládá ze dvou částí – v první jde o přechylování, ve druhé části má dítě z podstatného jména či slovesa vytvořit přídavné jméno (např. krása-krásný). Třetí subtest má také dva oddíly – v prvním oddíle má dítě použít správného deklinačního tvaru podstatného jména. Druhý oddíl je pak zaměřen na převádění vět z času přítomného do minulého. Čtvrtý subtest zjišťuje schopnost dítěte použít v načaté větě ve správných tvarech dvě až tři slova (vždy jde o podstatné jméno ve spojení s přídavným, číslovkou nebo zájmenem), která examinátor vysloví v nominativu. V posledním subtestu má dítě za úkol určit slovní kořen z řady slov. V jednotlivých subtestech dítě získává určité body. Součet všech bodů pak dává celkové skóre. Jsou uvedeny stenové normy společné pro obě pohlaví. (Mlčáková, 2012)

### **3.4.1.2 Heidelbergský test vývoje řeči (H-S-E-T)**

Autory této diagnostické metody jsou Grimmová a Schöler (1978, 1991). Z německého originálu byl test přeložen Mikulajovou do slovenštiny a následně i do českého jazyka. (Grimmová, Schöler, Mikulajová, 1997) Tato diagnostická metoda je vhodná pro děti od 4 do 9 let. Test je zaměřen například na: porozumění větám, pojmenování, zopakování věty, dovednost tvořit množné a jednotné číslo, věty, slova odvozená a další. (Mlčáková, 2012)

### **3.4.1.3 Zkouška opakování vět**

Zkoušku jsme interpretovali z knihy Vývinová dysfázia: specificky narušený vývoj řeči od autorek Mikulajová a Rafajdusová, které se opíraly o psychologický výzkum dětské řeči Helgy Grimmové. Zkouška obsahuje deset vět. Věty jsou seřazeny podle narůstající gramatické náročnosti. Dítě má za úkol větu co nejpřesněji zopakovat. Pro své potřeby výzkumu, který probíhal u českých dětí, jsme si věty, z důvodu lepšího porozumění, převedli ze slovenštiny do českého jazyka. Tento fakt je u této zkoušky obzvláště důležitý, právě z toho důvodu, že děti musí znát nejen daný pojem (konev), ale i obsah tohoto pojmu (nádoba, kterou se zalévá zahrada).

Typy vět:

1.Zvolací věta.

Píchneš se do prstu!

2.Rozkazovací způsob plus zápor.

Nešlápní do kaluže!

3.Tázací věta.

Je to koťátko milé?

4.Přítomný čas plus přívlastek plus předmět.

Jirka nabízí dětem čokoládu.

5.Trpný rod plus minulý čas.

Pes byl přivázaný na řetězu.

6.Příslovecné určení času plus zápor.

Dnes není pěkné počasí.

7.Minulý čas plus přivlastňovací zájmeno

Martin byl včera u své tety.

8.Nevyjádřený podmět plus přivlastňovací přídavné jméno plus sedmý pád.

Hraje si s Maruščinou panenkou.

9.Slovesné tvary podstatných jmen v druhém pádě.

Maminka má hodně praní, žehlení a vaření.

10.Podmiňovací způsob plus minulý čas.

Raději bych měl velké auto.

Mikulajová a Rafajdusová (1993) tuto zkoušku používaly u dětí s vývojovou dysfázií. U této kategorie osob si povšimly, že zkouška opakování vět ukazuje na narušený vývoj morfologicko-lexikální a sémanticko-syntaktické roviny řeči, na které se pravděpodobně podílejí poruchy akusticko-verbální paměti. (Mikulajová, Rafajdusová, 1993)

Obecně lze konstatovat, že nejvíce obtížné je pro děti (především dysfatické): zapamatovat si celou větu, použít podmiňovací způsob, správně ohýbat slova a říci je ve správném rodě, použít přivlastňovací zájmeno, příslovce času, předložku, přídavné jméno, zvrtné zájmeno. Stává se také, že si děti nemohou vzpomenout na některé slovo ve větě. V této situaci se buď pokusí nahradit výraz jiným slovním spojením, které může být významově či zvukově podobné, ale může také být i celkem nesmyslné. (Mikulajová, Rafajdusová, 1993)

## 4 Mladší školní věk

Mladší školní věk začíná od šesti či sedmi let, v tomto období dítě nastupuje do školy a končí zhruba v desíti až jedenácti letech, kdy se objevují známky prvního pohlavního dospívání. (Langmeier, Krejčířová, 2006)

Zdeněk Matějček (1968) dává přednost samostatnému rozlišení mladšího školního věku (zhruba 6-8 let), středního školního věku (přibližně mezi 9-12 rokem) a staršího školního věku, který se již kryje s pubescencí. Děti v mladším školním věku jsou stále hravé, mají rády pohádky a jsou značně ovlivnitelné. Schopnost soustředit se na jednu věc zvládnou jen na poměrně krátkou dobu asi na 10 minut. Pro toto období je také charakteristický střízlivý realismus. Díky tomu se jedinci snaží pochopit svět takový jaký je. Tento charakteristický rys školního dítěte můžeme pozorovat v jeho řeči, kresbě, písemném projevu, ve čtenářských zájmech i hře. Z počátku je školák zpravidla hodně závislý na autoritě („naivní“ realismus) a teprve později se dítě stává kritičtější (kritický realismus). (Langmeier, Krejčířová, 2006)

### 4.1 Tělesný vývoj a rozvoj motoriky

Období mladšího školního věku je ohraničeno první a druhou strukturální přeměnou organismu. Děti v tomto období se nám jeví jako harmonicky rozvinuté. Můžeme u nich však pozorovat i značné individuální rozdíly, včetně rozdílů pohlaví. Růst těla a hmotnosti je ještě po vstupu do školy zrychlený, zpomaluje se až kolem osmého roku. Zároveň se v tuto dobu posiluje i odolnost organismu, zvyšuje se objem srdce, hmotnost mozku, zdokonaluje se vegetativní regulace, zrychluje se vedení vzruchu mezi nervy, zdokonaluje se činnost svalů a pohyblivost kloubů. (Šimíčková-Čížková, 2010)

V motorickém vývoji dochází k postupnému zklidnění. Zlepšuje se hrubá motorika. Pohyby jsou rychlejší, přesnější a koordinovanější. Vyrůstá také svalová síla. Mnohé děti v tomto období navštěvují s oblibou pohybové kroužky. Ke zlepšení dochází i v jemné motorice, zvláště pak v grafomotorice a i ve vizuomotorické koordinaci. (Šimíčková-Čížková, 2010)

## **4.2 Vývoj poznávacích procesů**

### **4.2.1 Vnímání**

V období mladšího školního věku se vnímání stává cílevědomým aktem, přestává mít ráz náhodnosti. Činnost všech analyzátorů se stále zpřesňuje. Výrazné pokroky můžeme pozorovat hlavně v oblasti zrakového a sluchového čítí. Dítě v mladším školním věku nevnímá už věci v celku, ale snaží se je prozkoumat po částech až do malých detailů. Ve vnímání je mladší školák daleko pozornější, vytrvalejší, pečlivější a méně závislý na svých okamžitých přáních a potřebách. Je poměrně dobrým a stále častěji kritickým pozorovatelem. (Šimíčková-Čížková, 2010)

### **4.2.2 Představivost**

Dosahuje u dětí mladšího školního věku vrcholu. Dítě v tomto věku dovede rozlišit skutečnost a fantazii. Fantazie je do určité míry potlačena realitou. Vlivem školní práce se rozvíjí úmyslná, záměrná představivost. (Šimíčková-Čížková, 2010)

### **4.2.3 Paměť**

Na počátku mladšího školního věku převládá neúmyslná, mechanická paměť, bezprostředně spojená s vnímáním. Paměť se však rychle zdokonaluje. Dítě začíná samo využívat záměrných paměťových strategií a propojuje druhy paměti. Čím jasněji si dítě uvědomuje cíl a účel zapamatování, tím je paměť efektivnější. Důležitou roli v zapamatování si věcí hraje motivace. (Šimíčková-Čížková, 2010)

### **4.2.4 Pozornost**

Během období mladšího školního dochází také k rozvoji pozornosti, jak po stránce kvalitativní, tak i kvantitativní. Pozornost je v tomto věku velice důležitá, rozhoduje totiž o kvalitě ostatních poznávacích procesů, a tím i o tom, zda dítě bude úspěšné ve škole. Na počátku školní docházky je pozornost krátkodobá, spontánně zaměřená a není schopna odolávat rušivým vlivům okolí. Vůlí ovládaná pozornost je pro žáky velmi vyčerpávající, nemají totiž ještě vytvořené autoregulační mechanismy. Postupem času bezděčná pozornost přechází na pozornost záměrnou. (Šimíčková-Čížková, 2010)

### **4.2.5 Myšlení**

Vývoj myšlení je ovlivněn školní činností a osobností učitele. Mladší školák si postupně osvojuje schopnost logických operací. Podstatným rysem v jeho myšlení je



konkrétnost a názornost. Na začátku školního věku by proto měl učitel používat ve výuce názorné pomůcky. (Šimíčková-Čížková, 2010)

Postupem času se vlivem řízeného vyučování myšlenková činnost odděluje od vnímání a stává se tak relativně samostatným procesem. V myšlení také můžeme pozorovat větší objektivnost a přesnost díky tomu, že mladší školák dokáže pochopit vztahy konkrétní logiky a díky jeho vázanosti na realitu. (Šimíčková-Čížková, 2010)

Podle Vágnerové (1999) rozvoj myšlení přináší v tomto věku schopnost zacházet se symboly a znaky, což je velmi důležité pro osvojení si čtení, psaní a počítání. Kolem osmi let dochází i k zpřesnění chápání času. Děti v této vývojové etapě se učí znát denní a týdenní rytmus, roční období, hodiny a nezvratnost běhu času. (Šimíčková-Čížková, 2010)

V rámci kognice mladší školák je podle Vágnerové (1999) schopen uvažovat o vlastním poznání a dokáže využít i zpětnou vazbu. (Šimíčková-Čížková, 2010)

### **4.3 Řeč**

S rozvojem myšlení se obohacuje i řeč. Ve školním věku roste významně slovní zásoba. Příhoda (1963) uvádí, že sedmileté děti znají průměrně 18 633 slov, Hurlocková asi kolem 20 000 slov. Mezi dětmi, které vstupují do školy, jsou však interindividuální rozdíly ve slovní zásobě, skladbě řeči a výslovnosti. (Langmeier, Krejčířová, 1998)

Ve škole si dítě osvojuje řeč psanou a čtenou. Tyto školní dovednosti však vyžadují složitou souhru funkcí analyzátorů (sluchového, zrakového a kinestetického) a jsou podmíněny kvalitou smyslové analýzy a syntézy souvisejícími se složitými neuropsychickými procesy. Vlivem školy a dovednosti číst se řeč dítěte rozvíjí - roste slovní zásoba, délka a složitost vět i souvětí, zkvalitňuje se větná stavba včetně užití gramatických pravidel, patrný je pokrok v artikulaci. Patlavost, která u mnohých dětí přetrvává částečně ještě na začátku školní docházky, mnohdy mizí během prvního roku školní docházky nebo brzy potom. (Langmeier, Krejčířová, 1998)

## II. Praktická část

### 5 Výzkumné šetření

#### 5.1 Cíle

Hlavní cílem výzkumného šetření bylo zjistit úroveň rytmické reprodukce a opakování vět u žáků druhého ročníku základní školy běžného typu.

Jako dílčí cíle jsme si stanovili:

- Provést vyšetření žáků druhého ročníku základní školy zkouškou rytmické reprodukce a zkouškou opakování vět.
- Analyzovat výsledky zkoušky rytmické reprodukce a zkoušky opakování vět.
- Porovnat výsledky zkoušky rytmické reprodukce a zkoušky opakování vět mezi výzkumnou skupinou chlapců a dívek, žáky s odkladem školní docházky a bez odkladu a na konec mezi žáky, kteří hrají na hudební nástroj a žáky, kteří nemají zálibu ve hře na hudební nástroj.

#### 5.2 Výzkumné otázky

Stanovili jsme si tyto výzkumné otázky:

1. Dosahují dívky ve zkoušce rytmické reprodukce lepších výsledků než chlapci?
2. Dosahují dívky ve zkoušce opakování vět lepších výsledků než chlapci?
3. Budou žáci v druhém pokusu zkoušky rytmické reprodukce úspěšnější než v prvním pokusu?
4. Dosahují žáci s OŠD<sup>1</sup> ve zkoušce rytmické reprodukce, lepších výsledků než žáci bez OŠD?
5. Dosahují žáci s OŠD ve zkoušce opakování vět, lepších výsledků než žáci bez OŠD?

---

<sup>1</sup> OŠD – odklad školní docházky

6. Dosahují žáci, kteří hrají na hudební nástroj ve zkoušce rytmické reprodukce, lepších výsledků než ti žáci, kteří na žádný hudební nástroj nehrají?

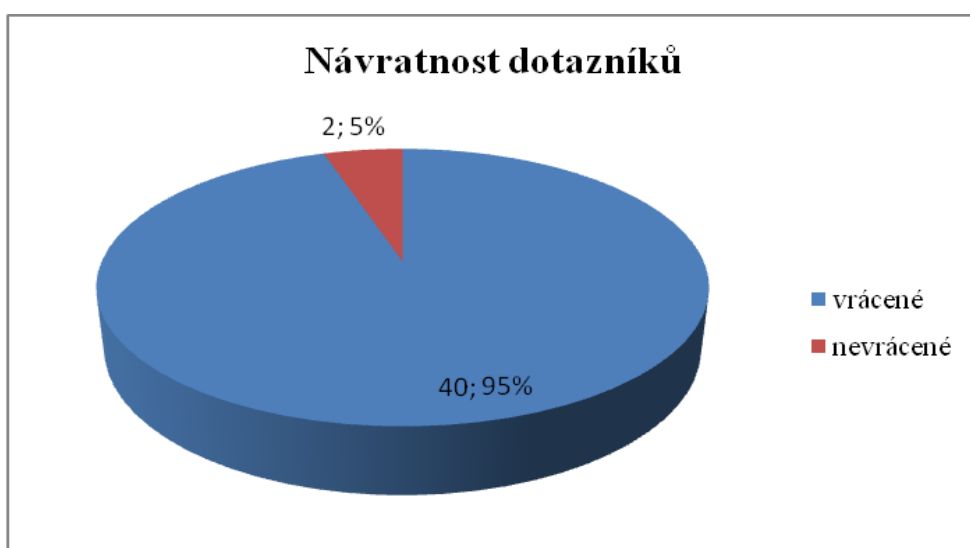
7. Dosahují žáci, kteří hrají na hudební nástroj ve zkoušce opakování vět, lepších výsledků než ti žáci, kteří na žádný hudební nástroj nehrají?

### 5.3 Organizační zajištění

Před samotným výzkumným šetřením jsme oslovili vedení škol a rodiče dětí, zda souhlasí s provedením výzkumného šetření.

Celkem bylo rozesláno 42 dotazníků o souhlasu. Z celkového počtu dotazníků se vrátilo 40 dotazníků, tj. 95 % a 2 dotazníky, tj. 5 % se nevrátily. (graf č. 1)

Samotný výzkum proběhl v termínu leden - duben 2013 na Základní škole U Dvora a Základní škole Komenského v Letohradě.

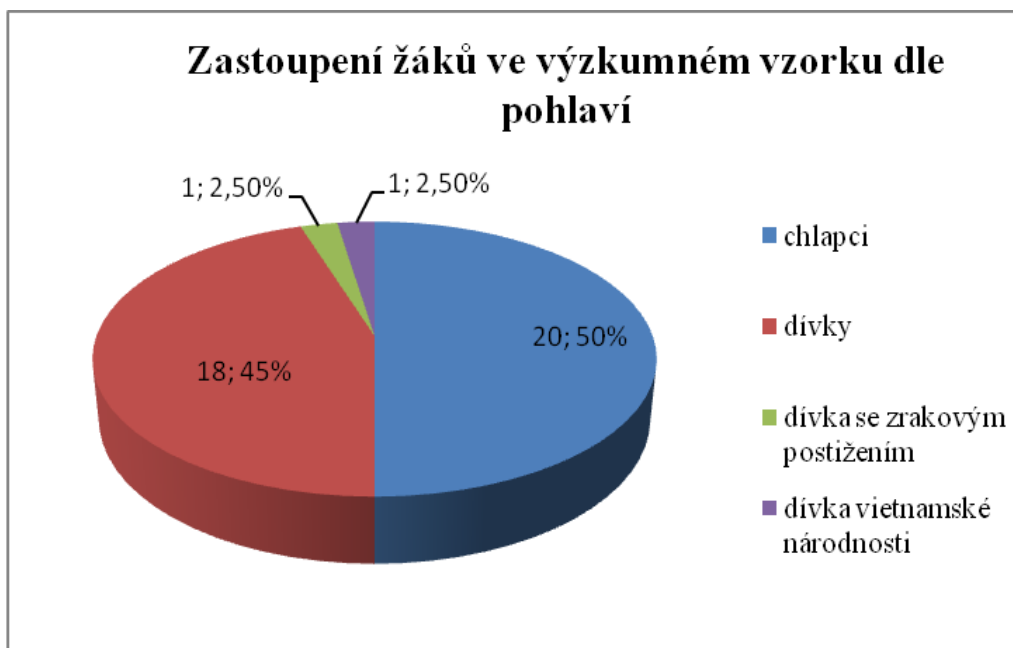


Graf č. 1: Návratnost dotazníků

### 5.4 Charakteristika výzkumného vzorku

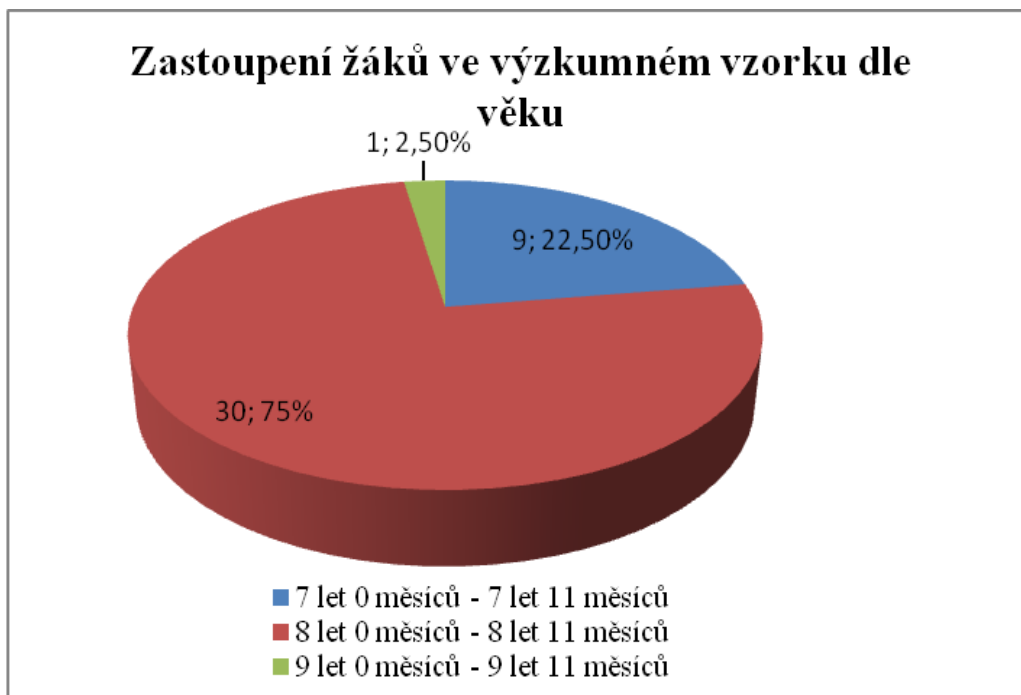
Výzkumného šetření se zúčastnilo celkem 40 dětí, z toho bylo 20 děvčat a 20 chlapců. Je nutné podotknout, že ve výzkumném vzorku byla jedna dívka se zrakovým postižením, konkrétně se zbytky zraku a jedna dívka vietnamské národnosti. (graf č. 2) Jediní se zbytky zraku byl poskytnut specifický přístup. Byly dodrženy pravidla zrakové hygieny a proběhla i úprava pomůcky ke zkoušce rytmické reprodukce, kde bylo třeba zvýraznit tlačítko bzučáku. U dívky vietnamské národnosti je třeba zmínit, že přišla do České republiky ve čtyřech letech. Slovní zásobu zatím nemá dostatečně rozvinutou, některá slova ve větách byla pro ni

neznámá, proto zkoušku opakování vět u ní nemůžeme brát jako validní. Pro tuto testovou metodu je třeba, aby jedinec znal nejen dané pojmy ve větách, ale také aby jim i rozuměl.



Graf č. 2: Zastoupení žáků ve výzkumném vzorku dle pohlaví

Výzkumné šetření proběhlo u žáků druhého ročníku běžné základní školy. Věk dětí se tedy pohyboval v rozmezí 7 let 0 měsíců - 7 let a 11 měsíců, 8 let 0 měsíců - 8 let 11 měsíců a dívka se zrakovým postižením dovršila 9 let a 3 měsíce. (graf č. 3)



Graf č. 3: Zastoupení žáků ve výzkumném vzorku dle věku

## 5.5 Metody šetření

Při výzkumném šetření byly využity metody pedagogického výzkumu a to dotazník pro rodiče a dvě testové metody, kterými byly zkouška rytmické reprodukce dle Zdeňka Žlaba a zkouška opakování vět, kterou jsme převzali od Mikulajové a Rafajdusové. Obě tyto testové metody byly blíže popsány v teoretické části bakalářské práce v kapitole 1.2 a 3.4.1.3

### 5.5.1 Průběh zkoušky rytmické reprodukce

Zkouška probíhala v prázdné třídě. Děti byly volány individuálně. Ke zkoušce bylo potřeba bzučáku, tužky a předem připraveného záznamového archu, kde se zapisovaly výsledky.

Před samotnou zkouškou proběhlo představení a seznámení se s dětmi. Každému jedinci pak byla individuálně představena pomůcka k rytmické reprodukci - bzučák. Následoval zácvik na bzučáku, který obsahoval tři rytmické struktury. Cílem bylo zjistit, zda je žák schopen rozlišit krátký a dlouhý tón. Samostatný zácvik a samotná zkouška probíhala tak, že examinátor před zácvikem či zkouškou vždy uvedl: „Nyní ti na bzučáku zahrají určitou rytmickou strukturu. Snaž se dobře poslouchat a pak zopakuj na bzučáku to, co jsi slyšel“.

Rytmické struktury zácviku
.-
..-
.-.

Tabulka č.1: Jednotlivé rytmické struktury zácviku

Následovala samotná zkouška rytmické reprodukce, která obsahovala osm rytmických struktur. Rytmické struktury se skládaly z krátkých a dlouhých prvků a byly řazeny podle narůstající náročnosti. Nejkratší rytmická struktura měla dva prvky, nejdelší pak šest prvků. Postupovalo se podle stejného způsobu jako u zácviku. Žáci měli dva pokusy, pokud jedinec zvládl rytmickou strukturu zopakovat napoprvé dobře, druhý pokus byl už vynechán. Výkony byly zaznamenány do předem připraveného archu.

<b>Jednotlivé struktury zkoušky rytmické reprodukce</b>			
<b>Rytmická struktura</b>	<b>1. pokus</b>	<b>2. pokus</b>	<b>Poznámka</b>
.-			
-.			
.--			
-.-			
-.-.			
... ..			
..--			
-.. -..			

Tabulka č. 2: Jednotlivé struktury zkoušky rytmické reprodukce

### **5.5.2 Průběh zkoušky opakování vět**

Zkouška obsahuje celkem deset vět. Věty jsou řazeny podle narůstající gramatické obtížnosti. Pro své potřeby výzkumu, který probíhal u českých dětí, jsme si věty ze slovenštiny, z důvodu lepšího porozumění, převedli do českého jazyka. Tento fakt je u zkoušky tohoto typu obzvláště důležitý, právě z toho důvodu, že děti musí znát nejen daný pojem, ale musí mu i rozumět.

Zkouška probíhala v prázdné třídě. Děti byly volány individuálně. Ke zkoušce bylo potřeba tužky a předem připraveného archu, kde se zapisovaly výsledky.

Examinátor před zkouškou vždy uvedl: „Zopakuj větu tak, jak jsi ji slyšel.“ Žáci měli jen jeden pokus pro splnění. Do záznamového archu byla přesně zaznamenána věta, tak jak jí jedinec reprodukoval. Ve zpracování výzkumu pak jeden bod obdržel ten, kdo větu správně zopakoval a nula bodů získal ten, který ve větě něco vynechal, přehodil umístění slov či řekl slovo v nesprávném tvaru.

## 6 Výsledky šetření

Výsledky šetření umožnily nalézt odpovědi na stanovené výzkumné otázky.

### 6.1 Výsledky zkoušky rytmické reprodukce

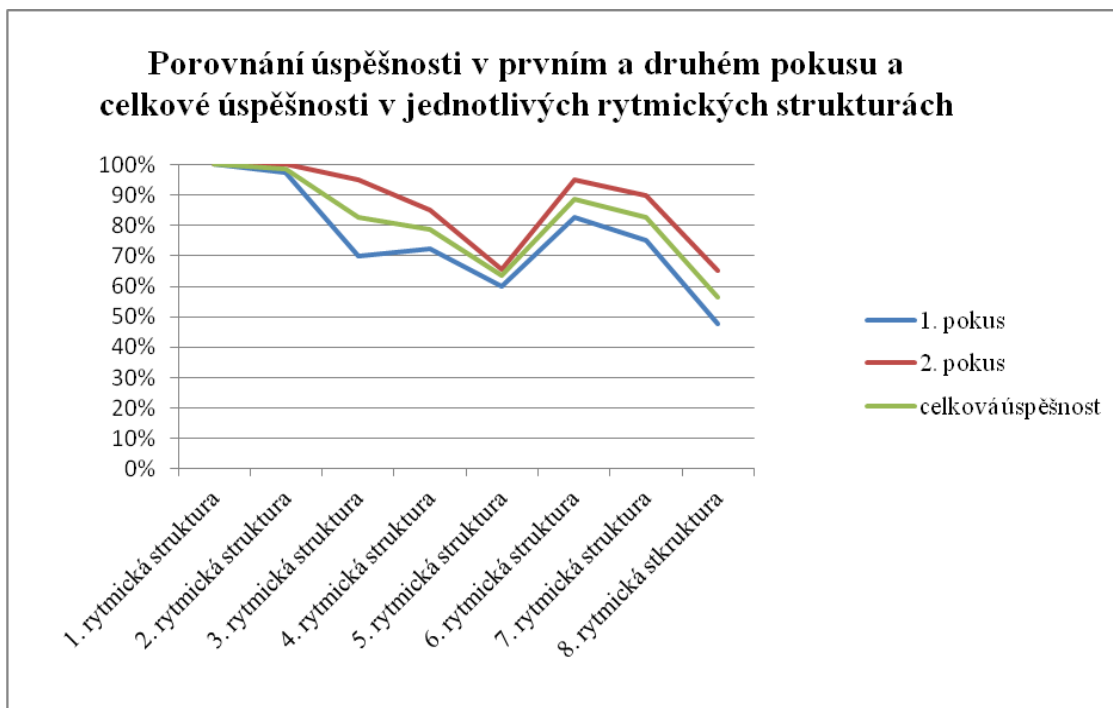
Zápis výsledků do tabulky: žák reprodukoval rytmickou strukturu zcela správně.....1 bod

: žák nezvládl zahrát rytmickou strukturu dle předlohy.....0 bodů

Podrobnější zápis výsledků jednotlivých žáků viz. příloha č. 3

<b>Porovnání úspěšnosti v prvním a druhém pokusu a celkové úspěšnosti v jednotlivých rytmických strukturách</b>									
<b>Rytmické struktury</b>	<b>1.</b>	<b>2.</b>	<b>3.</b>	<b>4.</b>	<b>5.</b>	<b>6.</b>	<b>7.</b>	<b>8.</b>	<b>Σ</b>
<b>Počet bodů</b> <b>První pokus</b>	40	39	28	29	24	33	30	19	242
	100%	97,5%	70%	72,5%	60%	82,5%	75%	47,5%	75,6%
<b>Počet bodů</b> <b>Druhý pokus</b>	40	40	38	34	27	38	36	26	279
	100%	100%	95%	85%	65,5%	95%	90%	65%	86,9%
<b>Absolutní četnost všech získaných bodů</b>	80	79	66	63	51	71	66	45	521
<b>Relativní četnost všech získaných bodů</b>	100%	98,75%	82,5%	78,75%	63,75%	88,75%	82,5%	56,25%	81,4%

Tabulka č. 3: Porovnání úspěšnosti v prvním a druhém pokusu a celkové úspěšnosti v jednotlivých rytmických strukturách



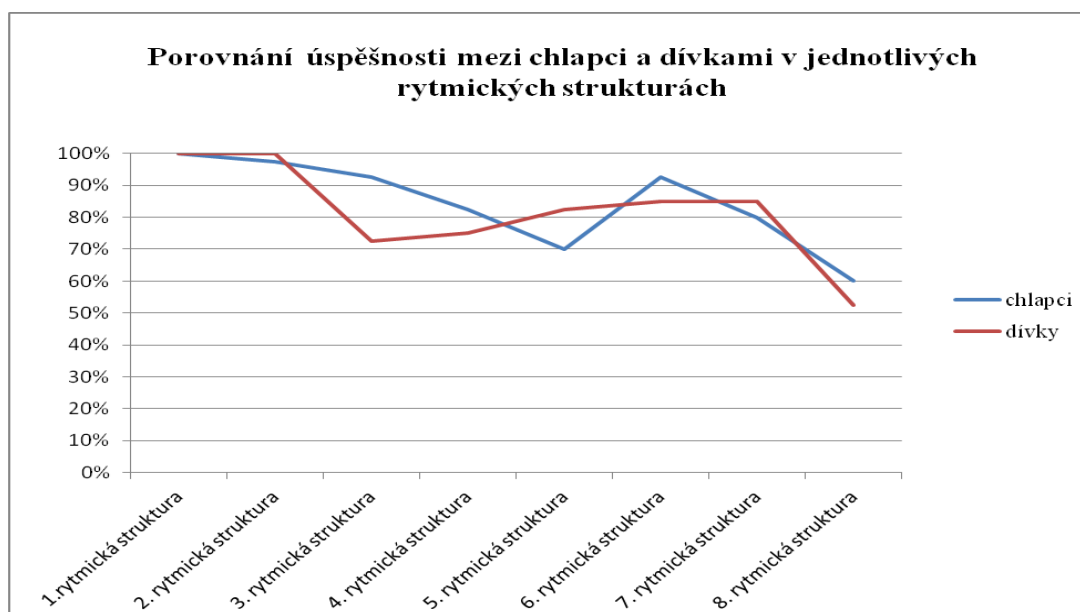
Graf č. 4: Porovnání úspěšnosti u žáků v prvním a druhém pokusu a celkové úspěšnosti v jednotlivých rytmických strukturách

Žáci druhé třídy základní školy zvládli zkoušku rytmické reprodukce na 81,4 %. V prvním pokusu nejméně chybovali v první struktuře (-.), kde byly úspěšní na 100%, jako nejtěžší se ukázala osmá struktura (-.. -..), kterou zvládli na 47,5%. V druhém pokusu opět nejlépe dopadla první struktura (-.), kterou žáci zvládli na 100% a nejhůře osmá struktura (-.. -..), ve které obstáli na 62,5%. Celkově pro žáky byla nejlehčí první struktura (-.), tu zvládli na 100% a nejobtížnější osmá struktura (-.. -..), kterou se jim podařilo splnit na 55%. Z výsledků vyplývá, že pro žáky jsou obtížné ty struktury, kde je více prvků, začínají dlouhým tónem a střídá se zde krátký a dlouhý prvek /-.. -../, /-.-./ a /-.-./ (tabulka č. 3, graf č. 4)



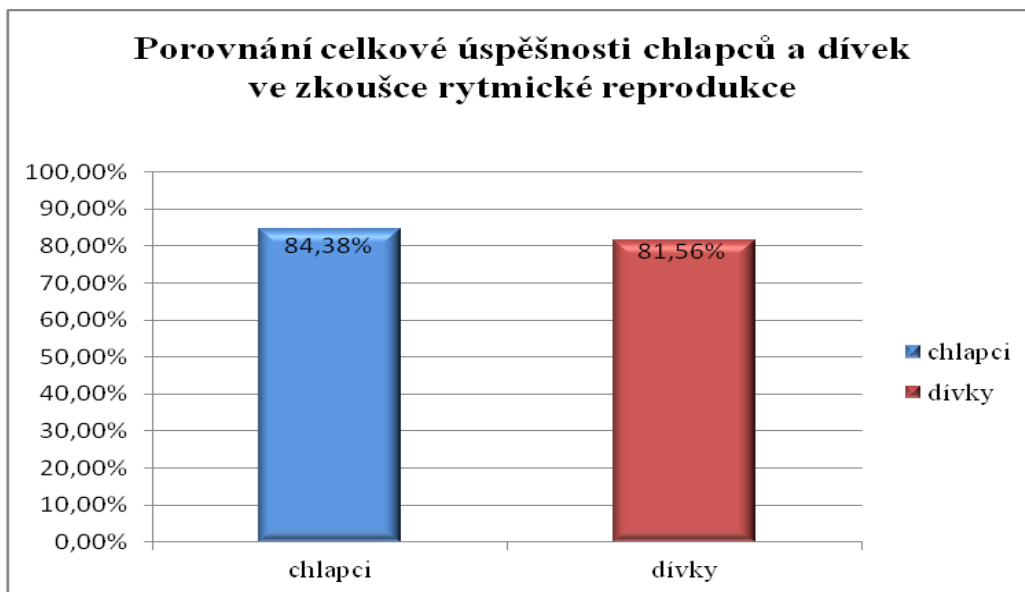
Porovnání úspěšnosti chlapců a dívek (1. a 2. pokus dohromady) v jednotlivých rytmických strukturách v bodech										
Pohlaví	Rytmické struktury	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	Σ
Chlapci	Absolutní četnost	40	39	37	33	28	37	32	24	270
	Relativní četnost	100%	97,5%	92,5%	82,5%	70%	92,5%	80%	60%	84,38%
Dívky	Absolutní četnost	40	40	29	30	33	34	34	21	261
	Relativní četnost	100%	100%	72,5%	75%	82,5%	85%	85%	52,5%	81,56%

Tabulka č. 4: Porovnání úspěšnosti chlapců a dívek v jednotlivých rytmických strukturách.



Graf č. 5: Porovnání úspěšnosti chlapců a dívek v jednotlivých rytmických strukturách

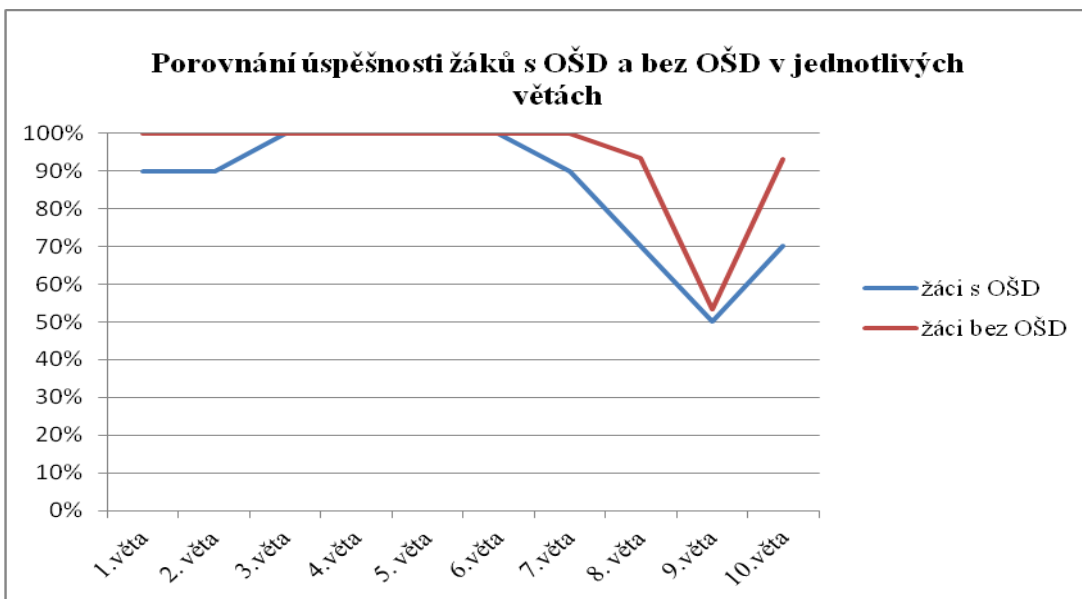
Chlapci byli úspěšnější ve čtyřech rytmických strukturách: ve třetí (.-), čtvrté (-.-), šesté (... ..) a osmé (-. -.), které obsahovaly tři až šest prvků. Dívkám se pak dařilo o něco lépe ve třech rytmických strukturách: ve druhé (-.), páté (-.-) a sedmé (...-), které obsahovaly dva až čtyři prvky. První rytmickou strukturu (-) zvládli chlapci i dívky shodně na 100%. (tabulka č. 4, graf č. 5)



Graf č. 6: Porovnání celkové úspěšnosti chlapců a dívek ve zkoušce rytmické reprodukce

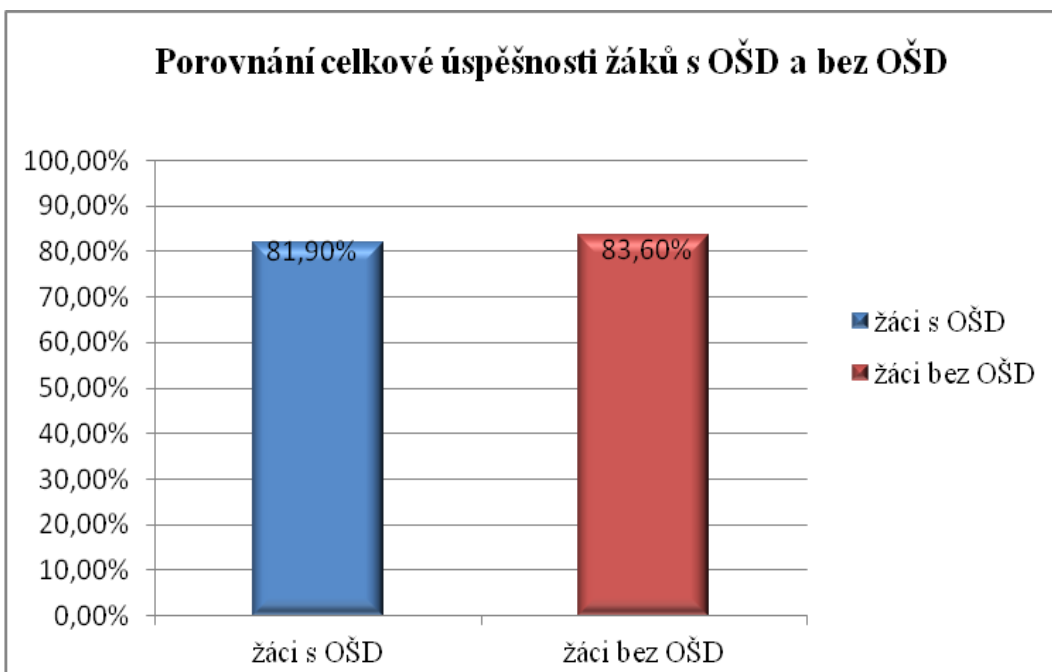
<b>Porovnání úspěšnosti žáků (1. a 2. pokus dohromady) s OŠD a žáků bez OŠD v jednotlivých rytmických strukturách v bodech</b>											
	Počet žáků	Rytmické struktury	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	Σ
<b>Žáci bez OŠD</b>	<b>10</b>	<b>Absolutní četnost</b>	20	20	18	15	12	17	20	11	131
		<b>Relativní četnost</b>	100%	100%	90%	75%	60%	85%	100%	55%	81,9%
<b>Žáci s OŠD</b>	<b>30</b>	<b>Absolutní četnost</b>	60	59	48	47	39	54	46	34	403
		<b>Relativní četnost</b>	100%	98,3%	80%	78,3%	65%	90%	76,7%	56,7%	83,6%

Tabulka č. 5: Porovnání úspěšnosti žáků (1. a 2. pokus dohromady) s odkladem školní docházky a žáků bez odkladu v jednotlivých rytmických strukturách v bodech



Graf č. 7: Porovnání úspěšnosti žáků s OŠD a bez OŠD v jednotlivých rytmických strukturách

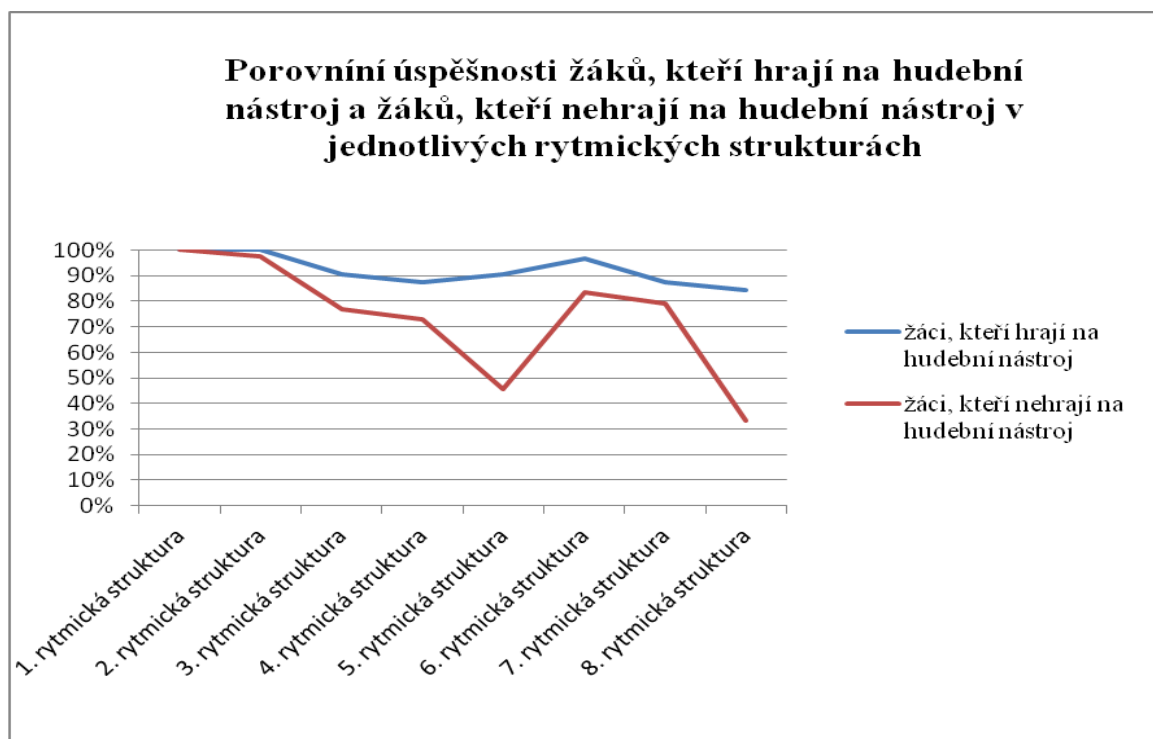
Žáci s odkladem školní docházky byli úspěšnější ve čtyřech rytmických strukturách: ve čtvrté (-.-), páté (-.-), šesté (... ..) a osmé (-. -.), které obsahovaly tři až šest prvků. Žákům bez odkladu se pak dařilo o něco lépe ve třech rytmických strukturách: v druhé (-), třetí (.-) a sedmé(...-), které obsahovaly dva až čtyři prvky. První rytmickou strukturu (-) zvládly děti s odkladem školní docházky i bez shodně na 100%. (tabulka č.5, graf č.7 )



Graf č. 8: Porovnání celkové úspěšnosti žáků s OŠD a bez OŠD ve zkoušce rytmické reprodukce

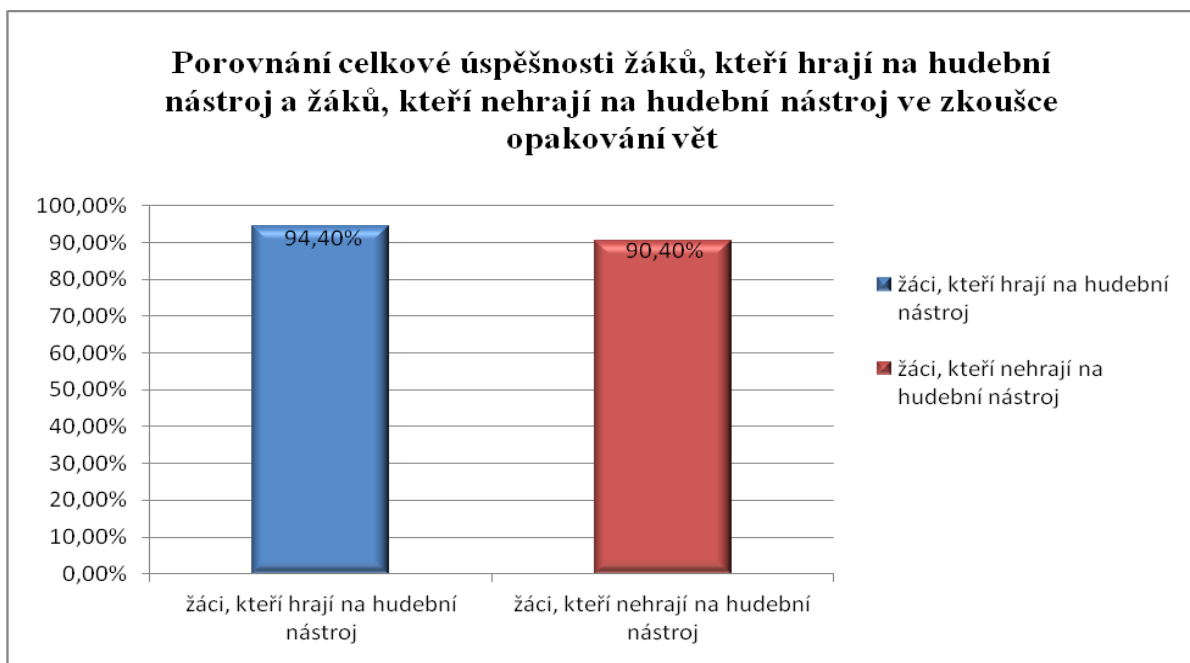
Porovnání úspěšnosti žáků (1. a 2. pokus dohromady), kteří hrají na hudební nástroj a žáků, kteří nehrají na hudební nástroj v jednotlivých rytmických strukturách v bodech											
	Počet žáků	Rytmické struktury	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	Σ
Žáci, kteří hrají na hudební nástroj	16	Absolutní četnost	32	32	29	28	29	31	28	27	237
		Relativní četnost	100%	100%	90,6%	87,5%	90,6%	96,9%	87,5%	84,4%	92,6%
Žáci, kteří nehrají na hudební nástroj	24	Absolutní četnost	48	47	37	35	22	40	38	16	283
		Relativní četnost	100%	97,7%	77,1%	72,9%	45,8%	83,3%	79,2%	33,3%	73,7%

Tabulka č. 6: Porovnání úspěšnosti žáků, kteří hrají na hudební nástroj a žáků, kteří nehrají na hudební nástroj v jednotlivých rytmických strukturách



Graf č. 9: Porovnání úspěšnosti žáků, kteří hrají na hudební nástroj a žáků, kteří nehrají na hudební nástroj v jednotlivých rytmických strukturách

Žáci, kteří hrají na hudební nástroj byli úspěšnější v sedmi rytmických strukturách: ve druhé (-), třetí (.-), čtvrté (-.-), páté (-.-), šesté (... ..), sedmé (.. --), osmé (-. -.). První rytmickou strukturu zvládli žáci, kteří hrají na hudební nástroj shodně jako žáci, kteří na žádný hudební nástroj nehrající žáci na 100%. (tabulka č. 6, graf č. 9)



Graf č. 10: Porovnání celkové úspěšnosti žáků, kteří hrají na hudební nástroj a žáků, kteří nehrají na hudební nástroj

## 6.2 Výsledky zkoušky opakování vět

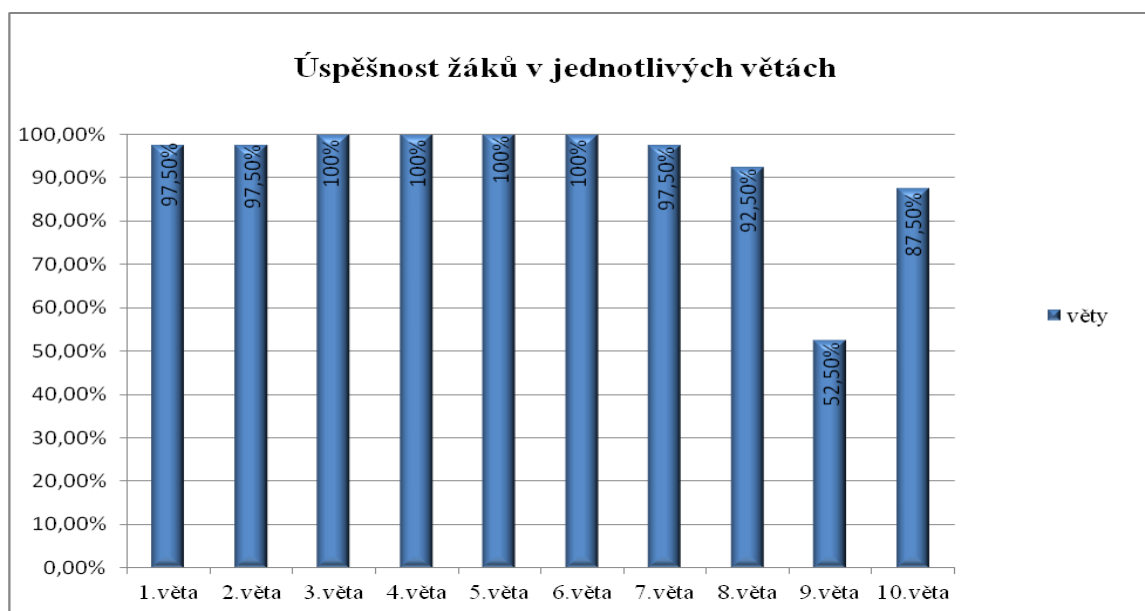
Zápis výsledků do tabulky: žák zopakoval větu zcela správně .....1 bod

: žák nezvládl zopakovat větu dle předlohy.....0 bodů

Podrobnější zápis výsledků jednotlivých žáků viz. příloha

Úspěšnost žáků v jednotlivých větách											
Věty	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	Σ
<b>Absolutní četnost bodů</b>	39	39	40	40	40	40	39	37	21	35	369
<b>Relativní četnost bodů</b>	97,5%	97,5%	100%	100%	100%	100%	97,5%	92,5%	52,5%	87,5%	92,3%

Tabulka č. 7: Úspěšnost v jednotlivých větách

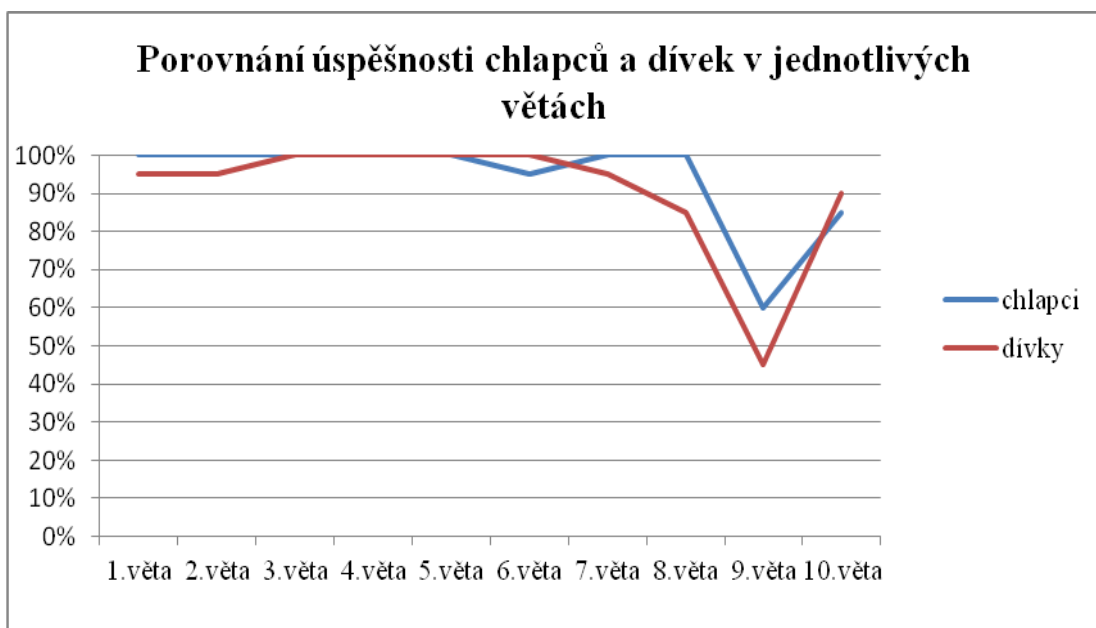


Graf č. 11: Úspěšnost žáků v jednotlivých větách

Žáci druhé třídy základní školy byli úspěšní ve zkoušce opakování vět na 92,3%. Jako nejobtížnější se ukázala devátá věta (Maminka má hodně praní, žehlení a vaření). Největší problém byl v zapamatování si celé věty a v zachování správného pořadí slov. Druhou nejobtížnější větou byla desátá (Raději bych měl velké auto). Nejčastější příčinou chybného zopakování této věty byl fakt, že žáci ve větě chybně použili podmiňovací způsob. (tabulka č. 7, graf č. 11)

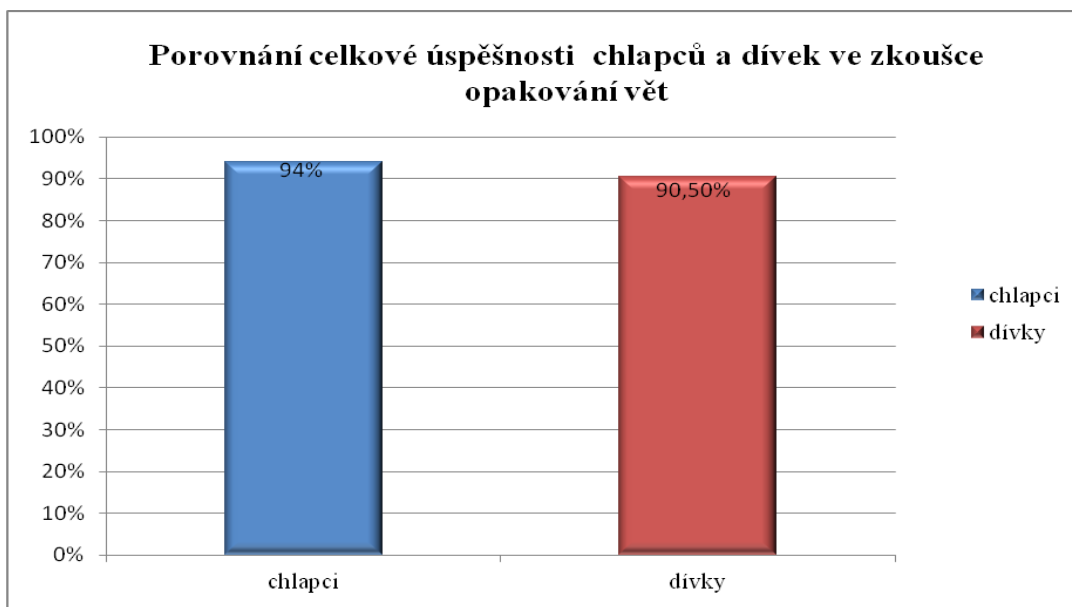
Porovnání úspěšnosti chlapců a dívek v jednotlivých větách v bodech												
Pohlaví	Věty	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	Σ
Chlapci	Absolutní četnost	20	20	20	20	20	19	20	20	12	17	188
	Relativní četnost	100%	100%	100%	100%	100%	95%	100%	100%	60%	85%	94%
Dívky	Absolutní četnost	19	19	20	20	20	20	19	17	9	18	181
	Relativní četnost	95%	95%	100%	100%	100%	100%	95%	85%	45%	90%	90,5%

Tabulka č. 8: Porovnání úspěšnosti chlapců a dívek v jednotlivých větách



Graf č. 12: Porovnání chlapců a dívek v jednotlivých větách

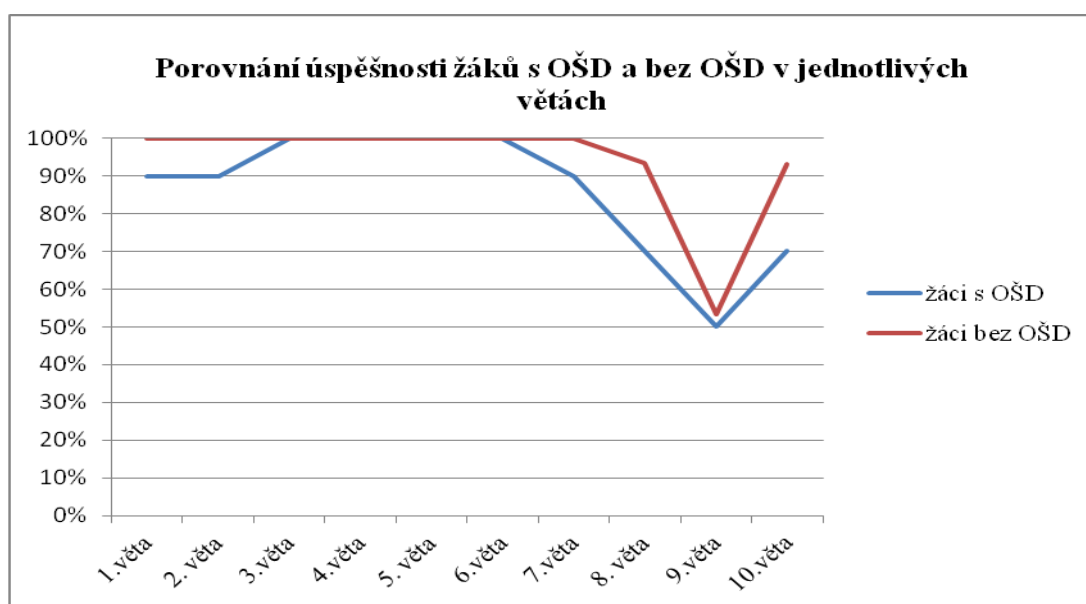
Chlapci byli úspěšnější celkem v pěti větách: v první (Píchneš se do prstu!) druhé (Nešlápni do kaluže.), sedmé (Martin byl včera u své tety.), osmé (Hraje si s Maruščinou panenkou.) a deváté (Maminka má hodně praní, žehlení a vaření). Dívky uspěly o něco lépe ve dvou větách: v šesté (Dnes není pěkné počasí.) a v desáté (Raději bych měl velké auto). Shodně na 100% zvládli chlapci i dívky třetí větu (Je to koťátko milé?), čtvrtou (Jirka nabízí dětem čokoládu.), a pátou (Pes byl přivázaný na řetězu.). (tabulka č. 8, graf č. 12)



Graf č. 13: Porovnání celkové úspěšnosti chlapců a dívek ve zkoušce opakování vět

Porovnání úspěšnosti žáků s odkladem školní docházky a žáků bez odkladu v jednotlivých větách v bodech													
	Počet Žáků	Věty	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	Σ
Žáci bez OŠD	30	Absolutní četnost	30	30	30	30	30	30	30	28	16	28	282
		Relativní četnost v %	100	100	100	100	100	100	100	93,3	53,3	93,3	94
Žáci s OŠD	10	Absolutní četnost	9	9	10	10	10	10	9	7	5	7	86
		Relativní četnost v %	90	90	100	100	100	100	90	70	50	70	86

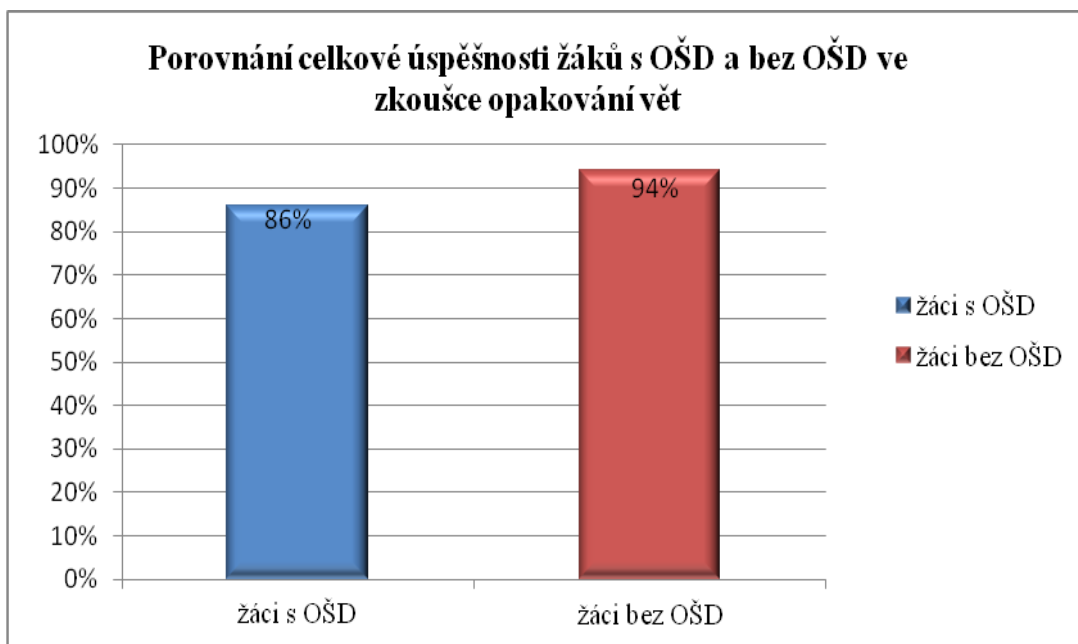
Tabulka č. 9: Porovnání úspěšnosti žáků s OŠD a bez OŠD v jednotlivých větách



Graf č. 14: Porovnání úspěšnosti žáků s OŠD a bez OŠD v jednotlivých větách

Žáci bez odkladu školní docházky dosáhli lepších výsledků v šesti větách: v první (Píchneš se do prstu!), druhé (Nešlápni do kaluže.), sedmé (Martin byl včera u své tety.), v osmé (Hraje si s Maruščinou panenkou.), deváté (Maminka má hodně praní, žehlení a vaření.) a v desáté (Raději bych měl velké auto). Shodně na 100% zvládli žáci bez odkladu školní docházky a žáci s odkladem třetí větu (Je to koťátko milé?), čtvrtou (Jirka nabízí dětem čokoládu.), pátou (Pes byl přivázaný na řetězu.) a šestou větu (Dnes není pěkné počasí.). (tabulka č.9, graf č.14 )

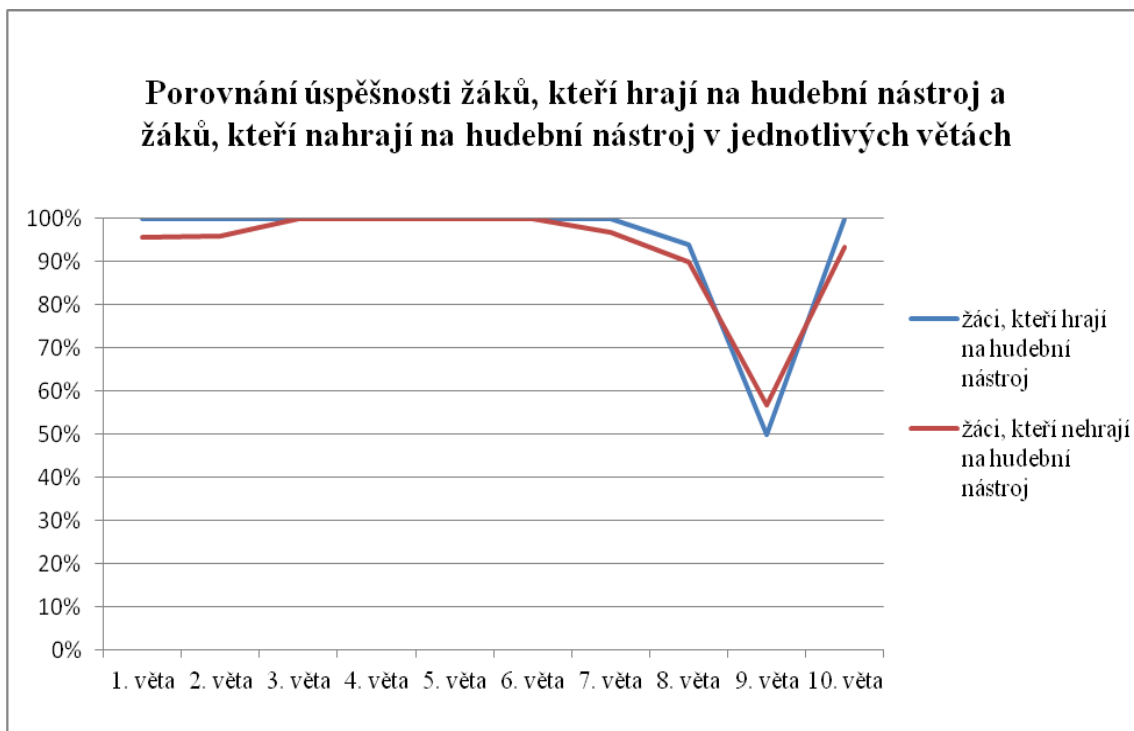




Graf č. 15: Porovnání celkové úspěšnosti žáků s OŠD a bez OŠD ve zkoušce opakování vět

Porovnání úspěšnosti žáků, kteří hrají na hudební nástroj a žáků, kteří nehrají na hudební nástroj v jednotlivých větách v bodech													
Věk	Počet žáků	Věty	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	Σ
Žáci, kteří hrají na hudební nástroj	16	Absolutní četnost	16	16	16	16	16	16	16	15	8	16	151
		Relativní četnost v %	100	100	100	100	100	100	100	93,8	50,0	100	94,4
Žáci, kteří nehrají na hudební nástroj	24	Absolutní četnost	23	23	24	24	24	23	23	21	13	19	217
		Relativní četnost v %	95,6	95,8	100	100	100	100	96,7	90,0	56,7	93,3	90,4

Tabulka č. 10: Porovnání úspěšnosti žáků, kteří hrají na hudební nástroj a žáků, kteří nehrají na hudební nástroj v jednotlivých větách



Graf č. 16: Porovnání žáků, kteří hrají na hudební nástroj a žáků, kteří nehrají na hudební nástroj v jednotlivých větách

Žáci, kteří hrají na hudební nástroj, byli úspěšnější v pěti větách: v první (Píchněš se do prstu!), druhé (Nešlápni do kaluže.), sedmé (Martin byl včera u své tety.), osmé (Hraje si s Maruščinou panenkou.) a v desáté větě (Raději bych měl velké auto). Žáci, kteří na žádný hudební nástroj nehrají, pak dosáhli lepších výsledků v deváté větě (Maminka má hodně praní, žehlení a vaření). Shodně na 100% byli úspěšní žáci, kteří hrají na hudební nástroj a žáci, kteří nehrají na hudební nástroj ve třetí větě (Je to koťátko milé?), čtvrté (Jirka nabízí dětem čokoládu.), páté (Pes byl přivázaný na řetězu.) a v šesté větě (Dnes není pěkné počasí.). (tabulka č. 10, graf č. 16)



Graf č. 17: Porovnání celkové úspěšnosti žáků, kteří hrají na hudební nástroj a žáků, kteří nehrají na hudební nástroj.

## 7 Analýza výsledků

Před samotným výzkumným šetřením jsme si stanovili šest výzkumných otázek. Na základě výzkumného šetření a následného zpracování výsledků do tabulek a grafů jsme došli k těmto závěrům:

Výzkumná otázka č. 1

Dosahují dívky ve zkoušce rytmické reprodukce lepších výsledků než chlapci?

Ve zkoušce rytmické reprodukce byli chlapci úspěšnější než dívky. Chlapci tuto zkoušku zvládli na 84,56%, což je o 2,82% více než dívky, které ve zkoušce opakování vět obstály na 81,56%.

Výzkumná otázka č. 2

Dosahují dívky ve zkoušce opakování vět lepších výsledků než chlapci?

Ve zkoušce opakování vět byli opět úspěšnější chlapci, kteří ve zkoušce obstáli na 94%, což je o 3,5% více než dívky, které zkoušku zvládly na 90,5%.

Výzkumná otázka č. 3

Budou žáci v druhém pokusu zkoušky rytmické reprodukce úspěšnější než v prvním pokusu?

Žáci druhých tříd základní školy uspěli lépe v druhém pokusu zkoušky rytmické reprodukce. Tvrzení dokládá tabulka č. 3 a graf č. 4, kde můžeme vidět, že žáci lépe reprodukovali rytmus na druhý pokus, kromě první rytmické struktury, kde oba pokusy dopadly shodně a páté struktury, kde žáci byli úspěšnější v prvním pokusu.

Výzkumná otázka č. 4

Dosahují žáci s OŠD ve zkoušce rytmické reprodukce, lepších výsledků než žáci bez OŠD?

Výsledky ukázaly, že žáci bez OŠD byli ve zkoušce rytmické reprodukce úspěšnější než žáci, kteří měli OŠD. Žáci bez OŠD zvládli zkoušku na 83,6%, což je o 1,7 % více, než získali žáci s OŠD, kteří ve zkoušce obstáli na 81,9 %.

#### Výzkumná otázka č. 5

Dosahují žáci s OŠD ve zkoušce opakování vět, lepších výsledků než žáci bez OŠD?

Vzhledem ke zjištěným výsledkům žáci bez OŠD byli ve zkoušce opakování vět opět úspěšnější, než ti žáci, kteří měli OŠD. Žáci bez OŠD uspěli ve zkoušce na 94%, což je o 8% více, než získali žáci s OŠD, kteří ve zkoušce obstáli na 86%.

#### Výzkumná otázka č. 6

Dosahují žáci, kteří hrají na hudební nástroj, ve zkoušce rytmické reprodukce lepších výsledků, než ti žáci, kteří na žádný hudební nástroj nehrají?

Žáci, kteří hrají na hudební nástroj, ve zkoušce rytmické reprodukce byli úspěšnější, než ti žáci, kteří na žádný hudební nástroj nehrají. Žáci, kteří hrají na hudební nástroj, obstáli ve zkoušce rytmické reprodukce na 92,60%, což je o 18,90% více, než ti žáci, kteří na žádný hudební nástroj nehrají. Ti ve zkoušce rytmické reprodukce byli úspěšní na 73,70%.

#### Výzkumná otázka č. 7

Dosahují žáci, kteří hrají na hudební nástroj, ve zkoušce opakování vět lepších výsledků, než ti žáci, kteří na žádný hudební nástroj nehrají?

Žáci, kteří hrají na hudební nástroj, ve zkoušce opakování vět byli úspěšní než ti žáci, kteří na žádný hudební nástroj nehrají. Žáci, kteří hrají na hudební nástroj, ve zkoušce opakování vět obstáli na 94,40%, což je o 4,00% více, než ti žáci, kteří nemají zálibu ve hře na hudební nástroj. Ti ve zkoušce opakování vět byli úspěšní na 90,40%.

## Závěr práce

Pro dítě mladšího školního věku, které nastupuje do základní školy, je třeba pro úspěšné osvojování školních znalostí a dovedností, aby disponovalo komunikačními kompetencemi na adekvátní úrovni. Veškeré nedostatky v této oblasti, kdy může docházet k narušení řečového projevu, mají negativní dopad na školní úspěšnost dítěte. Oblast řečového projevu a jeho odchylky od normy byla i součástí našeho výzkumu, který byl jednou z podstatných částí naší bakalářské práce s názvem Úroveň rytmické reprodukce a opakování vět u žáků druhého ročníku základní školy. Cílem práce bylo zjistit úroveň rytmické reprodukce a opakování vět u žáků druhé třídy základní školy. Z výsledků šetření vyplývá, že žáci ve zkoušce rytmické reprodukce uspěli na 81,4% a ve zkoušce opakování vět na 92,3%. Ve zkoušce opakování vět žáci tedy uspěli daleko lépe, než ve zkoušce rytmické reprodukce. Dále jsme chtěli porovnat úspěšnost mezi pohlavími, mezi žáky s OŠD a bez OŠD a mezi žáky, kteří mají zálibu ve hře na hudební nástroj a žáky, kteří na žádný hudební nástroj nehrají. Z výsledků vyplývá, že chlapci byli ve zkoušce rytmické reprodukce úspěšnější o 2,82% a ve zkoušce opakování vět o 3,5%, než dívky. Tento výsledek může být daný i tím, že v dnešní době stále více chlapců nachází zálibu ve hře na hudební nástroj, zpívání či tanci. V porovnání žáků s OŠD a bez OŠD byli žáci bez OŠD úspěšnější ve zkoušce rytmické reprodukce o 1,7% a ve zkoušce opakování vět o 8%, než žáci s OŠD. V rámci porovnání úspěšnosti žáků, kteří hrají na hudební nástroj a žáků, kteří nemají zálibu ve hře na hudební nástroj, uspěli v obou testových metodách žáci, kteří se věnují hře na nástroj. Ve zkoušce opakování vět byli žáci, kteří hrají na hudební nástroj úspěšnější o 18,90% a ve zkoušce opakování vět o 4%, než ti žáci, kteří na žádný hudební nástroj nehrají. Můžeme tedy konstatovat, že hra na hudební nástroj má vliv na rozvoj smyslového vnímání a s tím související rytmické reprodukce.

Všechny poznatky zmiňované ve výše uvedeném výzkumu nám umožnili lépe rozkrýt specifika řečového projevu u dětí mladšího školního věku. Jsme si vědomi, že nelze výsledky vzhledem k rozsahu souboru zobecnit. Přesto vnímáme jako velmi důležité zařazovat do výuky dětí mladšího školního věku rytmická cvičení typu básniček, písniček, dětských říkadél aj., což by mělo vést k rozvoji rytmické reprodukce u těchto dětí a následně zlepšení řečového projevu a školních výsledků.

Domníváme se, že cíle, které jsme si v rámci bakalářské práce stanovili, se nám podařilo splnit.

## Seznam literatury

- BARVÍK, M., MALÁT, J., TAUŠ, K., 1960. *Stručný hudební slovník*. 5. vyd. Praha: Státní nakladatelství krásné literatury, hudby a umění. ISBN (neuvedeno)
- BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V., 2007. *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. 1. vyd. Brno: Computer Press. ISBN 978-80-251-1829-0.
- BYTEŠNÍKOVÁ, I., 2012. *Rozvoj komunikačních kompetencí u dětí předškolního věku*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3008-0.
- CAKIRPALOGLU, P., 2012. *Úvod do psychologie osobnosti*. 1. vyd. Grada Publishing. ISBN 978-80-247-4033-1.
- DVOŘÁK, J., 2007. *Logopedický slovník*. 3. upravené a rozšířené vyd. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum, 60 s. ISBN 978-80-902536-6-7.
- FRANĚK, M., 2005. *Hudební psychologie*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 108 s. ISBN 80-246-0965-7.
- HAMPLOVÁ, I., 2009. *Rozvoj rytmické reprodukce u dětí předškolního věku*. Olomouc, 8 s. Bakalářská práce. Pedagogická fakulta, UP Olomouc, katedra speciálně pedagogických studií. Vedoucí bakalářské práce Mgr. Renata Mlčáková, Ph. D.
- HORÁKOVÁ, A., 2012. Lexikálně-sémantická jazyková rovina. In VRBOVÁ, R. a kol. *Katalog posuzování míry speciálně vzdělávacích potřeb – část II. (Diagnostické domény pro žáky s narušenou komunikační schopností)*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 19-21 s. ISBN 978-80-244-3056-0.
- JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H., 2008. *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 987-80-7367-474-8.
- KLENKOVÁ, J., KOLBÁBKOVÁ, H., 2002. *Diagnostika předškoláka: správný vývoj řeči dítěte*. 1. vyd. Brno: MC nakladatelství. ISBN 80-239-0082-X.
- KLENKOVÁ, J., 2006. *Logopedie*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 80-247-1110-9.
- LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D., 2006. *Vývojová psychologie*. 2. aktualizované vyd. Praha: Grada. ISBN 80-247-1284-9.
- MATĚJČEK, Z., 1987. *Dyslexie – specifické poruchy čtení*. 3. upravené a rozšířené vyd. Praha H&H, 203 s. ISBN 80-85787-27-X.
- MIKULAJOVÁ, M., RAFAJDUSOVÁ, I., 1993. *Vývinová dysfázia. Špecificky narušený vývin řeči*. 1. vyd. Bratislava: vlastním nákladem. ISBN 80-900445-0-6.
- MLČÁKOVÁ, R., 2013. Hra na hudební nástroj a rozvoj sluchové analýzy a syntézy u dětí předškolního věku. In VITÁSKOVÁ, K. a kol. *Vybrané typy narušené komunikační*

*schopnosti v interdisciplinárním přístupu: výsledky partikulárních výzkumných šetření.* 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 74-78 s. ISBN 978-80-244-3433-9.

MLČÁKOVÁ, R., 2012. Morfologicko-syntaktická jazyková rovina. In VRBOVÁ, R. a kol. *Katalog posuzování míry speciálně vzdělávacích potřeb – část II. (Diagnostické domény pro žáky s narušenou komunikační schopností).* Olomouc: Univerzita Palackého, 19-21 s. ISBN 978-80-244-3056-0.

NUSKA, B., 2013. *Rytmus, tvorba, divadlo.* 1. vyd. Praha: Pražská scéna. ISBN 978-80-86102-76-4.

PIŇOSOVÁ-RUŽIČKOVÁ, K., 2008. *Procesuální principy v rytmickém parametru v současné umělé hudbě.* 1. vyd. Brno: Janáčkova akademie múzických umění v Brně. ISBN 978-80-86928-33-3.

SIWEK, B., 2011. *Jak si poradit s pravopisem: cvičení pro děti s dysortografií.* 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-988-0.

SOKOL, J., 2004. *Čas a rytmus.* 2. rozšířené vyd. Praha: Oikoymenh. ISBN 80-7298-123-4.

SOVÁK, M., 1998. *Logopedie předškolního věku.* 3. upravené a rozšířené vyd. Praha: SPN. ISBN (neuvedeno).

ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, J. a kol., 2010. *Přehled vývojové psychologie.* 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 978-80-244-2433-0.

ZELINKOVÁ, O., 2012. *Dyslexie v předškolním věku.* 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-321-5.

ZELINKOVÁ, O., 2009. *Poruchy učení.* 11. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-514-1.



## Seznam tabulek

Tabulka č.1: Jednotlivé rytmické struktury zácvičku .....	29
Tabulka č.2: Jednotlivé struktury zkoušky rytmické reprodukce .....	30
Tabulka č.3: Porovnání úspěšnosti v prvním, druhém pokusu a celkové a celkové úspěšnosti v jednotlivých rytmických strukturách .....	31
Tabulka č.4: Porovnání úspěšnosti chlapců a dívek v jednotlivých rytmických strukturách .	33
Tabulka č.5: Porovnání úspěšnosti žáků s OŠD a žáků bez OŠD v jednotlivých rytmických strukturách .....	34
Tabulka č.6: Porovnání úspěšnosti žáků, kteří hrají na hudební nástroj a žáků, kteří nemají zálibu ve hře na hudební nástroj v jednotlivých rytmických strukturách .....	36
Tabulka č.7: Úspěšnost v jednotlivých větách .....	37
Tabulka č.8: Porovnání úspěšnosti chlapců a dívek v jednotlivých větách .....	38
Tabulka č.9: Porovnání úspěšnosti žáků s OŠD a bez OŠD v jednotlivých větách .....	40
Tabulka č.10: Porovnání úspěšnosti žáků, kteří hrají na hudební nástroj a žáků, kteří nehrají na hudební nástroj v jednotlivých větách .....	41

## Seznam grafů

Graf č.1: návratnost dotazníků .....	27
Graf č.2: Zastoupení žáků ve výzkumném vzorku dle pohlaví.....	28
Graf č.3: Zastoupení žáků ve výzkumném vzorku dle věku .....	28
Graf č.4: Porovnání úspěšnosti u žáků v prvním a druhém pokusu a celkové úspěšnosti v jednotlivých rytmických strukturách.....	32
Graf č.5: Porovnání úspěšnosti chlapců a dívek v jednotlivých rytmických strukturách .....	33
Graf č.6: Porovnání celkové úspěšnosti chlapců a dívek ve zkoušce rytmické reprodukce....	34
Graf č.7: Porovnání úspěšnosti žáků s OŠD a bez OŠD v jednotlivých rytmických strukturách .....	35
Graf č.8: Porovnání celkové úspěšnosti žáků s OŠD a bez OŠD ve zkoušce rytmické reprodukce .....	35
Graf č.9: Porovnání úspěšnosti žáků, kteří hrají na hudební nástroj a žáků, kteří nehrají na hudební nástroj v jednotlivých rytmických strukturách.....	36
Graf č.10: Porovnání celkové úspěšnosti žáků, kteří hrají na hudební nástroj a žáků, kteří nehrají na hudební nástroj.....	36
Graf č.11: Úspěšnost žáků v jednotlivých větách .....	38
Graf č.12: Porovnání úspěšnosti chlapců a dívek v jednotlivých větách.....	39
Graf č.13: Porovnání celkové úspěšnosti chlapců a dívek ve zkoušce opakování vět .....	39
Graf č.14: Porovnání úspěšnosti žáků s OŠD a bez OŠD v jednotlivých větách .....	40
Graf č.15: Porovnání celkové úspěšnosti žáků s OŠD a bez OŠD ve zkoušce opakování vět.....	41
Graf č.16: Porovnání úspěšnosti žáků, kteří hrají na hudební nástroj a žáků, kteří nehrají na hudební nástroj v jednotlivých větách .....	42
Graf č.17: Porovnání celkové úspěšnosti žáků, kteří hrají na hudební nástroj a žáků, kteří nehrají na hudební nástroj ve zkoušce opakování vět .....	43

## **Seznam zkratk**

OŠD: odklad školní docházky

## Seznam Příloh

Příloha č.1: Dotazník pro rodiče.

Příloha č.2: Záznamový arch zkoušky opakování vět

Příloha č.3: Zápis zkoušky rytmické reprodukce-žáci

Příloha č.4: Zápis zkoušky rytmické reprodukce-chlapci

Příloha č.5: Zápis zkoušky rytmické reprodukce-dívky

Příloha č.6: Zápis zkoušky rytmické reprodukce-žáci s OŠD

Příloha č.7: Zápis zkoušky rytmické reprodukce-žáci bez OŠD

Příloha č.8: Zápis zkoušky rytmické reprodukce-žáci, kteří hrají na hudební nástroj

Příloha č.9: Zápis zkoušky rytmické reprodukce žáci, kteří nehrají na hudební nástroj

Příloha č.10: Zápis opakování vět-žáci

Příloha č.11: Zápis zkoušky opakování vět-chlapci

Příloha č.12: Zápis zkoušky opakování vět-dívky

Příloha č.13: Zápis zkoušky opakování vět-žáci s OŠD

Příloha č.14: Zápis zkoušky opakování vět-žáci bez OŠD

Příloha č.15: Zápis zkoušky opakování vět-žáci, kteří hrají na hudební nástroj

Příloha č.16: Zápis zkoušky opakování vět-žáci, kteří nehrají na hudební nástroj

## Příloha č. 1: Dotazník pro rodiče.

Vážení rodiče,

jsem studentkou druhého ročníku oboru speciální pedagogika-ortokomunikace na Univerzitě Palackého v Olomouci. V rámci své bakalářské práce jsem si vybrala téma: „Úroveň rytmické reprodukce a opakování vět u dětí druhého ročníku základní školy.“ Chtěla jsem Vás poprosit, zda by bylo možné pracovat na výzkumném šetření ve spolupráci s vašimi dětmi. Cílem mé práce je zjistit úroveň rytmické reprodukce a opakování vět u dětí druhého ročníku základní školy.

Výzkumné šetření bude probíhat od ledna- dubna 2013.

Prosím Vás, o vyplnění tohoto formuláře a vyznačení Vámi zvolené možnosti podtržením.

1. **Souhlasím-Nesouhlasím** s provedením zkoušky rytmické reprodukce u mého dítěte, které bude probíhat od ledna-dubna 2013.
2. **Souhlasím-Nesouhlasím** s provedením zkoušky opakování vět u mého dítěte, které bude probíhat od ledna-dubna 2013.
3. **Souhlasím-Nesouhlasím** se sdělením nezbytných údajů o našem dítěti, které budou shromážděny pouze autorkou práce a nebudou zpřístupněny žádné třetí osobě.

Syn/dcera.....  
.....

Narozen/a.....Bydliště.....  
.....

Podpis rodičů (případně zákonných zástupců) .....

Případné dotazy Vám zodpoví autorka práce (Kateřina Johnová) na emailové adrese [katka.johnova@seznam.cz](mailto:katka.johnova@seznam.cz)

Se srdečným pozdravem Kateřina Johnová.

### Zkouška opakování vět

Jméno a příjmení.....

Datum narození.....

Věk .....

Základní škola.....

Datum vyšetření.....

Vyšetřila.....

<b>Věta</b>	<b>Repetice</b>
Píchneš se do prstu!	
Nešlápni do kaluže.	
Je to koťátko milé?	
Jirka nabízí dětem čokoládu.	
Pes byl přivázaný na řetězu.	
Dnes není pěkné počasí.	
Martin byl včera u své tety.	
Hraje si s Maruščinou panenkou.	
Maminka má hodně praní, žehlení a vaření.	
Raději bych měl velké auto.	

Příloha č.3: Zázpis zkoušky rytmické reprodukce-žáci.

Rytmická struktura	1.		2.		3.		4.		5.		6.		7.		8.		Σ		Σ
	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	7	8	15/16
R1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	7	8	15/16
R2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	8	8	16/16
R3	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	5	8	13/16
R4	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	7	7	14/16
R5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	7	8	15/16
R6	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	0	1	6	7	13/16
R7	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	0	1	5	7	12/16
R8	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	0	0	5	7	12/16
R9	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	1	1	1	1	0	1	5	6	11/16
R10	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	6	8	14/16
R11	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	6	8	14/16
R12	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	7	7	14/16
R13	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	0	6	6	12/16
R14	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	7	7	14/16
R15	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	7	7	14/16
R16	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	5	6	11/16
R17	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	8	8	16/16
R18	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	1	0	0	5	6	11/16
R19	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	7	8	15/16
R20	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	6	8	14/16
R21	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	2	4	6/16
R22	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	8	8	16/16
R23	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	7	8	15/16
R24	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	1	1	0	0	0	0	4	5	9/16
R25	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	6	7	13/16
R26	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	7	8	15/16
R27	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	7	7	14/16
R28	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	8	8	16/16
R29	1	1	1	1	0	1	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0	4	5	9/16
R30	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	8	8	16/16
R31	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	8	8	16/16
R32	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	5	7	12/16
R33	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0	0	4	7	11/16
R34	1	1	1	1	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	3	4	7/16
R35	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	8	8	16/16
R36	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	1	5	7	12/16
R37	1	1	1	1	0	1	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0	4	5	9/16
R38	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	0	6	6	12/16
R39	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	8	8	16/16
R40	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	1	1	0	0	5	6	11/16
Σ	40	40	39	40	28	38	29	34	24	27	33	38	30	36	19	26	242	279	521/640
Úspěšnost v %	100	100	97,5	100	70	95	72,5	85	60	65,5	82,5	95	75	90	47,5	62,5	75,6	86,9	81,4
Σ	80		79		66		63		51		71		66		45				
Úspěšnost v%	100		98,75		82,5		78,75		63,75		88,75		82,5		56,25				

Příloha č.4: Zázpis zkoušky rytmické reprodukce-chlapci.

Rytmická struktura	1.		2.		3.		4.		5.		6.		7.		8.		Σ		Σ
R1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	7	8	15/16
R2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	8	8	16/16
R3	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	5	8	13/16
R4	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	7	7	14/16	
R5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	7	8	15/16	
R6	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	0	1	6	7	13/16	
R7	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	0	1	5	6	11/16
R8	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	0	0	5	7	12/16
R9	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	1	1	1	1	0	1	5	6	11/16
R10	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	6	8	14/16
R11	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	6	8	14/16
R12	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	7	7	14/16
R13	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	0	6	6	12/16
R14	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	7	7	14/16
R15	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	7	7	14/16
R16	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	5	6	11/16
R17	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	8	8	16/16
R18	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	1	0	0	5	6	11/16
R19	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	7	8	15/16
R20	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	6	8	14/16
Σ	20	20	19	20	17	20	15	18	13	15	18	19	14	18	9	15	125	144	270/320
Úspěšnost v %	100	100	95	100	85	100	75	90	65	75	90	95	70	90	15	75	78,12	90	84,38
Σ	40		39		37		33		28		37		32		24				
Úspěšnost v %	100		97,5		92,5		82,5		70		92,5		80		60				



Příloha č.5: Zápis zkoušky rytmická reprodukce-děvčata.

Rytmická struktura	1.		2.		3.		4.		5.		6.		7.		8.		Σ		Σ
R1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	2	4	6/16
R2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	8	8	16/16
R3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	7	8	15/16
R4	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	1	1	0	0	0	0	4	5	9/16
R5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	6	7	13/16
R6	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	7	8	15/16
R7	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	7	7	14/16
R8	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	8	8	16/16
R9	1	1	1	1	0	1	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0	4	5	9/16
R10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	8	8	16/16
R11	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	8	8	16/16
R12	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	5	7	12/16
R13	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0	0	4	7	11/16
R14	1	1	1	1	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	3	4	7/16
R15	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	8	8	16/16
R16	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	1	5	7	12/16
R17	1	1	1	1	0	1	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0	4	5	9/16
R18	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	0	6	6	12/16
R19	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	8	8	16/16
R20	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	1	1	0	0	5	6	11/16
Σ	20	20	20	20	11	18	14	16	11	12	15	19	16	18	10	11	117	134	261/320
Úspěšnost v %	100	100	100	100	55	90	70	80	55	60	75	95	80	90	50	55	73,1	83,75	81,56
Σ	40		40		29		30		33		34		34		21				
Úspěšnost v %	100		100		72,5		75		82,5		5		85		52,5				

Příloha č.6: Zázpis zkoušky rytmičké reprodukce - žáci s OŠD.

Rytmičká struktury	1.		2.		3.		4.		5.		6.		7.		8.		Σ		Σ
R1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	7	8	15/16
R7	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	0	1	5	6	11/16
R12	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	7	7	14/16
R13	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	5	8	13/16
R26	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	1	5	7	12/16
R27	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	7	7	15/15
R28	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	8	8	16/16
R37	1	1	1	1	0	1	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0	4	5	9/16
R39	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	8	8	16/16
R 40	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	1	1	0	0	5	6	11/16
Σ	10	10	10	10	8	10	6	9	6	6	8	9	10	10	4	7	61	70	131/160
Úspěšnost v %	100	100	100	100	80	100	60	90	60	60	80	90	100	100	40	70	76,3	87,5	81,9
Σ	20		20		18		15		12		17		20		11				
Úspěšnost v %	100		100		90		75		60		85		100		55				

Příloha č.7: Zázpis zkoušky rytmické reprodukce -žáci bez OŠD.

Rytmická struktura	1.		2.		3.		4.		5.		6.		7.		8.		Σ		Σ
R14	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	7	7	14/16
R15	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	7	7	14/16
R22	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	8	8	16/16
R8	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	0	0	5	7	12/16
R9	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	1	1	1	1	0	1	5	6	11/16
R5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	7	8	15/16
R23	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	7	8	15/16
R29	1	1	1	1	0	1	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0	4	5	9/16
R21	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	2	4	6/16
R6	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	0	1	6	7	13/16
R16	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	5	6	11/16
R25	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	6	7	13/16
R33	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0	0	4	7	11/16
R35	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	8	8	16/16
R38	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	0	6	6	12/16
R34	1	1	1	1	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	3	4	7/16
R10	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	6	8	14/16
R11	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	6	8	14/16
R24	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	1	1	0	0	0	0	4	5	9/16
R18	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	1	0	0	5	6	11/16
R19	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	7	8	15/16
R20	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	6	8	14/16
R2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	8	8	16/16
R3	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	5	8	13/16
R17	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	8	8	16/16
R32	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	5	7	12/16
R4	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	7	7	14/16
R30	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	8	8	16/16
R31	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	8	8	16/16
R36	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	1	5	7	12/16
Σ	30	30	29	30	20	28	22	25	18	21	25	29	20	26	14	20	178	209	403 /480
Úspěšnost v %	100	100	96,7	100	66,7	93,3	73,3	83,3	60	70	83,3	96,7	66,7	86,7	46,7	66,7	74,2	87,1	83,6
Σ	60		59		48		47		39		54		46		34				
Úspěšnost v %	100		98,3		80		78,3		65		90		76,7		56,7				

Příloha č.8: Zápis zkoušky rytmické reprodukce-žáci, kteří hrají na hudební nástroj.

Rytmická struktura	1.		2.		3.		4.		5.		6.		7.		8.		Σ		Σ
	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	7	8	15/16
R1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	7	8	15/16
R2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	8	8	16/16
R3	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	5	8	13/16
R4	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	7	7	14/16
R11	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	6	8	14/16
R17	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	8	8	16/16
R20	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	6	8	14/16
R22	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	8	8	16/16
R23	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	7	8	15/16
R26	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	7	8	15/16
R27	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	7	7	14/16
R28	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	8	8	16/16
R30	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	8	8	16/16
R31	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	8	8	16/16
R33	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0	0	4	7	11/16
R39	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	8	8	16/16
Σ	16	16	16	16	13	16	12	16	14	15	15	16	13	15	13	14	112	125	237 / 256
Úspěšnost v %	100	100	100	100	81,2	100	75	100	87,5	93,8	93,8	100	81,2	93,8	81,2	87,5	87,5	97,7	92,6
Σ	32		32		29		28		29		31		28		27				
Úspěšnost v %	100		100		90,6		87,5		90,6		96,9		87,5		84,4				

Příloha č.9: Zápis zkoušky rytmické reprodukce-žáci, kteří nehrají na hudební nástroj.

Rytmická struktura	1.		2.		3.		4.		5.		6.		7.		8.		Σ		Σ
R5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	7	8	15/16	
R6	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	0	1	6	7	13/16
R7	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	0	1	5	6	11/16
R8	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	0	0	5	7	12/16
R9	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	1	1	1	1	0	1	5	6	11/16
R10	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	6	8	14/16
R12	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	7	7	14/16
R13	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	0	6	6	12/16
R14	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	7	7	14/16
R15	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	7	7	14/16
R16	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	5	6	11/16
R18	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	1	0	0	5	6	11/16
R19	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	7	8	15/16
R21	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	2	4	6/16
R24	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	1	1	0	0	0	0	4	5	9/16
R25	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	6	7	13/16
R29	1	1	1	1	0	1	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0	4	5	9/16
R32	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	5	7	12/16
R34	1	1	1	1	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	3	4	7/16
R35	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	8	8	16/16
R36	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	1	5	7	12/16
R37	1	1	1	1	0	1	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0	4	5	9/16
R38	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	0	6	6	12/16
R40	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	1	1	0	0	5	6	11/16
Σ	24	24	23	24	15	22	17	18	10	12	18	22	17	21	6	10	130	153	283/384
Úspěšnost v %	100	100	95,8	100	62,5	91,7	70,8	75	41,7	50	75	91,7	70,8	87,5	25	41,7	67,7	79,7	73,7
Σ	48		47		37		35		22		40		38		16				
Úspěšnost v %	100		97,9		77,1		72,9		45,8		83,3		79,2		33,3				

Příloha č.10: Zápis zkoušky opakování vět-žáci.

Věta	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	Σ
R1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10/10
R2	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	9/10
R3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10/10
R4	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10/10
R5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10/10
R6	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10/10
R7	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	9/10
R8	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	8/10
R9	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	9/10
R10	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	9/10
R11	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10/10
R12	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10/10
R13	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	9/10
R14	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10/10
R15	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10/10
R16	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10/10
R17	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	9/10
R18	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	8/10
R19	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	8/10
R20	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10/10
R21	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	9/10
R22	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	9/10
R23	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10/10
R24	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	9/10
R25	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10/10
R26	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	9/10
R27	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10/10
R28	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	9/10
R29	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10/10
R30	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	9/10
R31	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	9/10
R32	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10/10
R33	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	9/10
R34	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	9/10
R35	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10/10
R36	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	9/10
R37	0	0	1	1	1	1	0	0	0	0	4/10
R38	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10/10
R39	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10/10
R40	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	7/10
Σ	39	39	40	40	40	39	39	37	21	35	369/ 400
Úspěšnost v %	97,5	97,5	100	100	100	97,5	97,5	92,5	52,5	87,5	92,3

Příloha č.11: Zázpis zkoušky opakování vět-chlapci.

Věta	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	Σ
R1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10/10
R2	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	9/10
R3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10/10
R4	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10/10
R5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10/10
R6	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10/10
R7	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	9/10
R8	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	8/10
R9	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	9/10
R10	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	9/10
R11	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10/10
R12	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10/10
R13	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	9/10
R14	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10/10
R15	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10/10
R16	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10/10
R17	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	9/10
R18	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	8/10
R19	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	8/10
R20	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10/10
Σ	20	20	20	20	20	19	20	20	12	17	188/200
Úspěšnost v %	100	100	100	100	100	95	100	100	60	85	94

Příloha č.12: Zápis zkoušky opakování vět- dívky.

Věta	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	Σ
R1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	9/10
R2	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	9/10
R3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10/10
R4	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	9/10
R5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10/10
R6	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	9/10
R7	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10/10
R8	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	9/10
R9	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10/10
R10	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	9/10
R11	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	9/10
R12	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10/10
R13	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	9/10
R14	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	9/10
R15	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10/10
R16	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	9/10
R17	0	0	1	1	1	1	0	0	0	0	4/10
R18	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10/10
R19	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10/10
R20	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	7/10
Σ	19	19	20	20	20	20	19	17	9	18	181/200
Úspěšnost v %	95	95	100	100	100	100	95	85	45	90	90,5



Příloha č.13: Zápis zkoušky opakování vět-žáci s OŠD.

Věta	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	Σ
R1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10/10
R7	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	9/10
R12	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10/10
R13	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	9/10
R26	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	9/10
R27	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10/10
R28	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	8/10
R37	0	0	1	1	1	1	0	0	0	0	4/10
R39	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10/10
R40	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	7/10
Σ	9	9	10	10	10	10	9	7	5	7	86/100
Úspěšnost v %	90	90	100	100	100	100	90	70	50	70	86

Příloha č.14: Zápis zkoušky opakování vět-žáci bez OŠD.

Věta	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	Σ
R14	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10/10
R17	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	9/10
R5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10/10
R19	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	8/10
R18	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	8/10
R11	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10/10
R30	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	9/10
R9	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	9/10
R8	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	9/10
R23	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10/10
R15	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10/10
R29	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10/10
R21	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	9/10
R6	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10/10
R16	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10/10
R25	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10/10
R3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10/10
R33	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	9/10
R35	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10/10
R38	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10/10
R34	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	9/10
R10	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	9/10
R24	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	9/10
R20	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10/10
R2	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	9/10
R32	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10/10
R4	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10/10
R28	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	8/10
R31	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	9/10
R36	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	9/10
Σ	30	30	30	30	30	30	30	28	16	28	282/300
Úspěšnost v %	100	100	100	100	100	100	100	93,3	53,3	93,3	94

Příloha č.15: Zápis zkoušky opakování vět-žáci, kteří hrají na hudební nástroj.

Věta	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	Σ
R1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10/10
R2	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	9/10
R3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10/10
R4	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10/10
R11	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10/10
R17	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	9/10
R20	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10/10
R22	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	9/10
R23	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10/10
R26	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	9/10
R27	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10/10
R28	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	8/10
R30	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	9/10
R31	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	9/10
R33	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	9/10
R39	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10/10
Σ	16	16	16	16	16	16	16	15	8	16	151/160
Úspěšnost v %	100	100	100	100	100	100	100	93,8	50	100	94,4

Příloha č.16: Zápis zkoušky opakování vět-žáci, kteří nehrají na hudební nástroj.

Věta	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	Σ
R5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10/10
R6	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10/10
R7	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	9/10
R8	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	9/10
R9	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	8/10
R10	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	9/10
R12	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10/10
R13	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	9/10
R14	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10/10
R15	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10/10
R16	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10/10
R18	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	8/10
R19	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	8/10
R21	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	9/10
R24	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	9/10
R25	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10/10
R29	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10/10
R32	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10/10
R34	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	9/10
R35	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10/10
R36	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	9/10
R37	0	0	1	1	1	1	0	0	0	0	4/10
R38	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10/10
R40	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	7/10
Σ	23	23	24	24	24	23	23	21	13	19	217/240
Úspěšnost v %	95,8	95,8	100	100	100	95,8	95,8	87,5	54,2	79,2	90,4

## Anotace

<b>Jméno a příjmení:</b>	Kateřina Johnová
<b>Katedra:</b>	Ústav speciálněpedagogických studií
<b>Vedoucí práce:</b>	PhDr. Renata Mlčáková, Ph.D.
<b>Rok obhajoby:</b>	2014

<b>Název práce:</b>	Úroveň rytmické reprodukce a opakování vět u žáků 2.ročníku základní školy
<b>Název v angličtině:</b>	The level of rhythmic reproduction and the repetition of sentences for pupils in the second grade of elementary school
<b>Anotace práce:</b>	<p>Bakalářská práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. První část práce se zaměřuje na představení zkoušky rytmické reprodukce a zkoušky opakování vět, na objasnění důležitých pojmů s těmito zkouškami související a na období mladšího školního věku.</p> <p>Cílem praktické části pak bylo zjistit úroveň rytmické reprodukce a opakování vět u druhého ročníku základní školy.</p>
<b>Klíčová slova:</b>	Rytmus, rytmická reprodukce, zkouška rytmické reprodukce, fonologické schopnosti, jazykové roviny, zkouška opakování vět, mladší školní věk
<b>Anotace v angličtině:</b>	<p>The thesis is divided into the theoretical part and practical part. The first one focuses on the level of rhythmic reproduction and the repetition of sentences, on clarification of important concepts related to these tests and school age.</p> <p>The goal of the practical part of this bachelor work was to determine the level of rhythmic reproduction and repetition of sentences in the second year of primary school</p>
<b>Klíčová slova v angličtině:</b>	Rhythm, rhythmic reproduction, the level of rhythmic reproduction, phonological ability, language levels, the repetition of sentences, school age

<b>Přílohy vázané v práci:</b>	<p>Počet příloh: 16</p> <p>Příloha č.1 Dotazník pro rodiče.</p> <p>Příloha č.2 Záznamový arch zkoušky opakování vět.</p> <p>Příloha č.3 Zápis zkoušky rytmické reprodukce-žáci.</p> <p>Příloha č.4 Zápis zkoušky rytmické reprodukce-chlapci.</p> <p>Příloha č.5 Zápis zkoušky rytmické reprodukce-dívky.</p> <p>Příloha č.6 Zápis zkoušky rytmické reprodukce-žáci s OŠD.</p> <p>Příloha č.7 Zápis zkoušky rytmické reprodukce-žáci bez OŠD.</p> <p>Příloha č.8 Zápis zkoušky rytmické reprodukce-žáci, kteří hrají na hudební nástroj.</p> <p>Příloha č.9 Zápis zkoušky rytmické reprodukce žáci, kteří nehrají na hudební nástroj.</p> <p>Příloha č.10 Zápis opakování vět-žáci.</p> <p>Příloha č.11 Zápis zkoušky opakování vět-chlapci.</p> <p>Příloha č.12 Zápis zkoušky opakování vět-dívky.</p> <p>Příloha č.13 Zápis zkoušky opakování vět-žáci s OŠD.</p> <p>Příloha č.14 Zápis zkoušky opakování vět-žáci bez OŠD.</p> <p>Příloha č.15 Zápis zkoušky opakování vět-žáci, kteří hrají na hudební nástroj.</p> <p>Příloha č.16 Zápis zkoušky opakování vět-žáci, kteří nehrají na hudební nástroj.</p>
<b>Rozsah práce:</b>	48 stran
<b>Jazyk práce:</b>	Český jazyk