



Zdravotně  
sociální fakulta  
Faculty of Health  
and Social Sciences

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

**Úroveň sluchové diference, sluchové analýzy  
a syntézy u žáků s parciálními poruchami na 1. a 2.  
stupni ZŠ**

## **BAKALÁŘSKÁ PRÁCE**

Studijní program:

**SPECIÁLNÍ PEDAGOGIKA**

**Autor:** Mgr. Kateřina Mocharová

**Vedoucí práce:** Mgr. Marie Bízková

České Budějovice 2019

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci s názvem „*Úroveň sluchové diferenciacce, sluchové analýzy a syntézy u žáků s parciálními poruchami na 1. a 2. stupni ZŠ*“ jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů v seznamu citované literatury.

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

V Českých Budějovicích dne 29. 04. 2019

.....

(jméno a příjmení)

## **Poděkování**

Poděkování patří vedoucí této práce paní Mgr. Marii Bízkové za její odborné rady a konzultace, které mi poskytla během zpracování této bakalářské práce. Děkuji jí za vstřícnost a ochotu ke spolupráci.

# Úroveň sluchové diferenciacie, sluchové analýzy a syntézy u žáků s parciálními poruchami na 1. a 2. stupni ZŠ

## Abstrakt

Teoretická část vymezuje specifické poruchy učení, zabývá se příčinami chyb ve čtení a psaní, sluchovým vnímáním, fonemickým sluchem a pamětí. Sleduje vývoj specifických poruch učení u žáků 2. stupně ZŠ a jejich vliv na výkony žáka ve výuce. Věnuje se zvukové a grafické stránce jazyka.

Praktická část obsahuje cíle, hypotézy, použité metody a techniky a popisuje vlastní realizaci výzkumu. Výzkum byl proveden kvantitativní metodou sběru dat, použila jsem standardizované testy Sluchové diferenciacie (SD) a Sluchové analýzy a syntézy (SA a SS) od autorky Jiřiny Bednářové (2017). Hlavním cílem práce bylo zjistit úroveň fonemického sluchu u žáků s parciálními poruchami na 1. a 2. stupni ZŠ.

Výzkum ukázal, že úroveň fonemického sluchu je u těchto žáků celkově na nižší úrovni než jsem předpokládala na začátku práce. **Test sluchové diferenciacie** zvládlo na 1. stupni na 100 % splnit 52 % žáků, na 2. stupni 40 % žáků. **Test sluchové analýzy** zvládlo na 1. stupni na 100 % splnit 12 % žáků, na 2. stupni 32 % žáků. **Test sluchové syntézy** dokázalo na 100 % splnit 8 % žáků 1. stupně a 12 % žáků 2. stupně. Není tedy pravdou, že by se s věkem schopnost sluchové diferenciacie, analýzy a syntézy výrazně zlepšovala. Specifické poruchy učení a oslabení dílčích funkcí ovlivňují výkony žáků nejen na 1. a 2. stupni ZŠ, ale i v dalších letech.

Práce se může stát výchozím materiálem pro další výzkum. Zajímavé by bylo zjistit úroveň fonemického sluchu u žáků a studentů s parciálními poruchami na středních a vysokých školách.

## Klíčová slova

Fonemický sluch; sluchová diferenciacie; sluchová analýza; sluchová syntéza; specifické poruchy učení

# **The phonemic hearing level of pupils with partial disorders at lower and upper primary school**

## **Abstract**

The theoretical part defines specific learning disabilities, deals with the causes of errors in reading and writing, auditory perception, phonemic hearing and memory. It monitors the development of specific learning disabilities of upper primary school pupils and their influence on efficiency of pupil's education. It deals with the audio and graphical aspects of language.

The practical part contains the objectives, hypotheses, methods, and techniques which were used, and describes the actual realization of the research. The research was carried out using the quantitative method of data collection, I used standardized tests of Auditory Differentiation (AD) and Auditory Analysis and Synthesis (AA and AS) by Jiřina Bednářová (2017). The main aim of this work was to find out the phonemic hearing level of pupils with partial disorders at lower and upper primary school.

The research has shown that the level of phonemic hearing of these pupils is generally lower than I expected at the beginning of my work. 52 % of pupils were able to perform 100 % of **the auditory differentiation test** at lower primary school, 40 % of the pupils at upper primary school. 12 % of pupils at lower primary school were able to complete **the auditory analysis test** at 100 %, 32 % at upper primary school. A total of 8 % of lower primary school pupils and 12 % of upper primary school pupils achieved 100 % in **the auditory synthesis test**. Thus, it is not true that the ability of auditory differentiation, analysis and synthesis significantly improves with age. Specific learning disabilities and weakening of partial functions affect the educational results of pupils not only at lower and upper primary schools, but also in subsequent years.

This work can become a starting material for further research. It would be interesting to find out the phonemic hearing level of pupils and students with special disorders at secondary schools and universities.

## **Keywords**

Phonemic hearing; auditory differentiation; auditory analysis; auditory synthesis; specific learning disorders

## OBSAH:

ÚVOD .....	9
TEORETICKÁ ČÁST .....	11
1. Specifické poruchy učení .....	11
1.1 Úvod kapitoly .....	11
1.2 Základní vymezení .....	11
1.2.1 Dyslexie.....	11
1.2.2 Dysgrafie .....	12
1.2.3 Dysortografie.....	13
1.2.4 Dyskalkulie .....	13
1.2.5 Dyspinxie .....	14
1.2.6 Dyspraxie .....	14
1.2.7 Dymúzie.....	15
1.3 Závěr kapitoly.....	15
2. Zvuková a grafická stránka jazyka .....	16
2.1 Úvod kapitoly .....	16
2.2 Vymezení základních pojmů .....	16
2.2.1 Hlásky, fonémy, fonologie, fonetika.....	16
2.2.2 Fonematický sluch; fonematické uvědomění.....	16
2.2.3 Písmena, písmo, pravopis.....	16
2.3 Závěr kapitoly.....	17
3. Možné příčiny chybování při čtení a psaní .....	18
3.1 Úvod kapitoly .....	18
3.2 Biomedicínské příčiny.....	18
3.2.1 Genetika .....	18
3.2.2 Syndrom lehké mozkové dysfunkce (LMD).....	18
3.2.3 Narušená paměť .....	19
3.3 Příčiny chyb ze strany žáka .....	19
3.4 Chyby plynoucí ze vztahu „učitel – žák“ .....	19
3.5 Chybný postoj rodičů .....	20
3.6 Stresové situace ve výuce .....	20
3.7 Závěr kapitoly.....	20

4.	Sluchové vnímání řeči .....	21
4.1	Úvod kapitoly .....	21
4.2	Vývoj sluchového vnímání řeči a jeho vliv na úroveň čtení a psaní .....	21
4.2.1	Poruchy sluchového vnímání řeči .....	22
4.2.2	Techniky nápravy sluchového vnímání .....	22
4.2.3	Nácvik naslouchání .....	22
4.3	Fonematický sluch.....	23
4.4	Sluchová diferenciacie.....	23
4.4.1	Techniky nápravy sluchové diferenciacie řeči .....	24
4.5	Sluchová analýza a syntéza řeči .....	24
4.5.1	Nácvik sluchové analýzy a syntézy.....	25
4.6	Rozlišování měkkých slabik di, ti, ni a tvrdých dy, ty, ny .....	26
4.7	Sluchové rozlišování délky samohlásek.....	26
4.8	Závěr kapitoly.....	27
5.	Paměť.....	28
5.1	Úvod kapitoly .....	28
5.2	Rozvoj paměti.....	28
5.3	Porucha v zapamatování informací .....	28
5.4	Sluchová paměť .....	28
5.4.1	Procvičování sluchové paměti.....	29
5.5	Závěr kapitoly.....	30
6.	Vnímání a reprodukce rytmu .....	31
6.1	Úvod kapitoly .....	31
6.2	Rytmičné vnímání .....	31
6.2.1	Náprava vnímání a reprodukce rytmu.....	31
6.3	Závěr kapitoly.....	32
7.	SPU na 2. stupni ZŠ.....	33
7.1	Úvod kapitoly .....	33
7.2	Přechod žáka s SPU na 2. stupeň ZŠ.....	33
7.3	Puberta.....	33
7.4	Vliv SPU na úspěch ve studiu .....	33
7.5	Reedukace na 2. stupni ZŠ .....	34
7.6	Závěr kapitoly.....	34
	PRAKTICKÁ ČÁST .....	35

8. Cíle práce a hypotézy.....	35
8.1 Cíle .....	35
8.2 Hypotézy.....	35
9. Metodika .....	36
9.1 Použité metody a techniky.....	36
9.1.1 Charakteristika šetřeného vzorku.....	36
9.1.2 Vlastní realizace výzkumu .....	36
9.1.3 Test sluchové diferenciacce (SD) .....	37
9.1.4 Sluchová analýza a syntéza (SA a SS).....	37
10. Výsledky .....	39
10.1 Analýza zkoumaného vzorku .....	39
10.2 Analýza testu sluchového rozlišování .....	42
10.3 Rozbor testu sluchové analýzy .....	47
10.4 Analýza testu sluchové syntézy.....	52
10.5 Vyhodnocení úspěšnosti respondentů v jednotlivých testech .....	57
DISKUSE.....	66
ZÁVĚR .....	70
SEZNAM LITERATURY .....	72
SEZNAM PŘÍLOH.....	76
SEZNAM ZKRATEK .....	83



## ÚVOD

Sluchová percepce je jednou ze základních oblastí, které hrají roli při rozvoji komunikační schopnosti. Sluchové vnímání úzce souvisí se zvládnutím fonologického systému mateřského jazyka, především s jeho kódováním a dekodováním. S tím souvisí i budoucí zvládnutí školních dovedností a rozvoj funkcí, které se podílejí na čtení, psaní a počítání.

Zpočátku vnímá malé dítě význam slov a jejich užití. Následuje zájem o zvukovou stránku slova, v batolecím a předškolním období převažují říkanky. Po čtvrtém roce začíná vnímat slabiky ve slově a využívat je v různých rozpočítadlech nebo jednoduchých rýmovaných básničkách. V období pátého roku dokáže rozpoznat první hlásku ve slově. Začíná si uvědomovat, že řeč je složená ze slabik a hlásek a následně tyto dovednosti užívat. Právě na uvědomování si hláskové struktury slova, úrovně sluchové diferenciaci jednotlivých hlásek, sluchové analýzy a syntézy se zaměřuje tato bakalářská práce. V případě oslabení některé z těchto schopností se objeví obtíže při nabývání a užívání právě takových dovedností, jako je mluvení, porozumění mluvené řeči, čtení, psaní nebo počítání. Ve čtení se projeví potíže se spojováním písmen do slabik, slabik do slov. Objevuje se špatná technika, dochází k předčítání, domýšlení slov, nepřesnému a pomalému čtení. V důsledku zvýšené náročnosti tak často uniká skutečný obsah čteného textu. Při psaní jedinec nerozlišuje hranice slov, vynechává písmena a slova komolí. Při potížích ve sluchové diferenciaci dochází k záměně znělých a neznělých souhlásek, sykavek, chybnému rozeznávání délky samohlásek, potížím s měkčením a četným gramatickým chybám (při užívání vzorů podstatných a přídavných jmen). Tato skutečnost velice úzce souvisí se specifickými poruchami učení.

Problematika specifických poruch učení se nejvíce řeší na počátku, či v průběhu docházky na 1. stupni ZŠ. Právě v této době je nejvhodnější čas na podchycení případných potíží, které by mohly dítěti ztížit cestu ke vzdělávání. Specifické poruchy učení ovšem samy neodezní ani nikam nezmizí. Mají vliv na jejich celoživotní orientaci a adaptaci ve společnosti.

Toto téma jsem si vybrala, protože jsem učitelkou na 1. stupni ZŠ. V současné době vyučuji první třídu. Mým hlavním úkolem je naučit děti číst, psát a počítat. Právě v prvním ročníku se začínají objevovat potíže související s chybnou sluchovou diferenciací, analýzou a syntézou. Protože jsem učila i v jiných ročnících, setkávala jsem se velice často se specifickými poruchami učení. Zajímalo mě, jak se tyto poruchy vyvíjí na 2. stupni ZŠ. Jestli se s věkem obtíže ve sluchovém vnímání zvětšují, zmenšují nebo snad úplně vymizí.

Teoretická část vymezuje jednotlivé specifické poruchy učení, zvukovou a grafickou stránku jazyka, popisuje příčiny chybování ve čtení a psaní, věnuje se sluchovému vnímání, fonematickému sluchu a paměti. Sleduje vývoj specifických poruch učení u žáků 2. stupně ZŠ a jejich vliv na výkony žáka ve výuce.

Praktická část měla za cíl zjistit úroveň fonematického sluchu u žáků s parciálními poruchami na 1. a 2. stupni ZŠ. Ve svém výzkumu bych chtěla zjistit úroveň sluchového rozlišování, sluchové analýzy a syntézy zvláště u žáků 1. stupně a 2. stupně. Získané výsledky bych u každého testu porovnála, abych získala přehled o tom, jestli se s rostoucím věkem neúspěšnost v dílčích schopnostech snižuje či nikoli.

Ráda bych zjistila, že se s postupujícím věkem potíže v dílčích schopnostech zmírňují. Žáci, kteří mají diagnostikovanou některou ze specifických poruch učení, by měli pravidelně pod odborným vedením ve školách nebo školských poradenských zařízeních pracovat. Samozřejmě je to individuální záležitost, u někoho se pokrok může dostavit ve větší míře, u někoho v menší. Někdo má větší píli, někdo reedukaci moc času nevěnuje. Někdo má „lehčí“ formu poruchy, někdo zase „těžší“. Do budoucna by bylo jistě zajímavé zjistit úroveň sluchového rozlišování také u žáků středních a vysokých škol.

# TEORETICKÁ ČÁST

## 1. Specifické poruchy učení

### 1.1 Úvod kapitoly

V první kapitole je blíže vysvětlen pojem specifické poruchy učení (SPU). Seznámíme se s jednotlivými druhy, projevy, základními příčinami a možnostmi nápravy SPU.

### 1.2 Základní vymezení

Specifické poruchy učení (SPU) jsou v poslední době ve školství velmi aktuálním tématem. Vyskytují se u 2 – 4 % dětské populace, u chlapců 3krát častěji než u dívek. Jedná se o různorodou skupinu poruch, které se u dětí projeví potížemi při získávání základních vzdělávacích dovedností (čtení, psaní, počítání). U každého jedince se projevují jinak. Zasahují však do celého vzdělávacího procesu a negativně ovlivňují výkony žáka ve škole a tím i jeho psychiku (Pipeková, 2010).

Zelinková (1994) ve své knize Poruchy učení píše, že specifické poruchy učení mají řadu společných projevů, jako jsou například poruchy řeči, soustředění, pravolevé a prostorové orientace nebo třeba nedostačující míra zrakového a sluchového vnímání. Příčiny jejich vzniku jsou různé, jednou z možných příčin je lehká mozková dysfunkce. Proto se poruchy čtení, psaní, pravopisu a počítání nazývají souhrnně **specifické vývojové poruchy učení**.

Tím, že se člověk neustále vyvíjí a roste, vyvíjí se také SPU. Někteří lidé se dokáží zlepšit natolik, že se SPU zcela vytratí, u některých stále v určité míře potíže přetrvávají. Školou povinné děti musí být všestranné, jsou neustále pod kontrolou učitelů. Málodky se mohou vyhnout aktivitám a věcem, které nemají rády a které jim nejdou. To je jejich značná nevýhoda. V dospělosti se člověk může vyhnout činnostem, ve kterých nevyčníká a přes to může být uznávaný v práci. I přes přetrvávající SPU je v dospělosti důležité přijmout poruchu a snažit se ji překonat. Nikdy není pozdě na nápravu (Selikowitz, 2012).

#### 1.2.1 Dyslexie

*„Dyslexie je specifická porucha čtení, při které se dítě nemůže naučit číst, ačkoliv má dobrého učitele, vhodné rodinné zázemí a přiměřené nadání.“ (Zelinková, 2008, s. 65).*

Jedná se o **poruchu čtení**, kdy úroveň čtení je nižší než úroveň inteligence. Ovlivňuje děti napříč jazyky, systémy psaní a vzdělávacími přístupy (Protopapas, Parilla, 2018). Stein (2018) ve svém článku píše, že jde o poruchu, která má negativní vliv na schopnost naučit se číst, přičemž ale není porušeno ústní vyjadřování a samostatné myšlení. Zelinková (2008, s. 39) uvádí, že: „*Dyslexie je porucha, která má biomedicínské příčiny.*“ Serniclaes a Seck (2018) tvrdí, že dyslexie má tři rozeznatelné zdroje: *vizuální deficit*, který ovlivňuje vnímání psaného textu, *fonologický deficit*, který má vliv na vnímání zvuků mluvené řeči a *bimodální deficit*, který narušuje přidružení písmen ke zvukům řeči. Projevuje se v rychlosti čtení (pomalé tempo), správnosti čtení (záměna písmen, domýšlení textu), dítě při čtení slabikuje, nerozumí textu. Dále dodává, že je společně s dyskalkulií ze 40 – 50 % dědičná. Starší žáci se mohou naučit číst rychle a správně, ale stále jim může dělat problémy pochopení textu. Musí si text číst opakovaně, aby ho pochopili. Potíže mívají ve všech předmětech, kde musí z textu získávat informace. Obtíže dělá i výuka cizích jazyků. Na 2. stupni ZŠ se žáci mohou zlepšit. Hlavně ti, kteří dokáží své nedostatky nahradit např. dobrou pamětí nebo schopností se učit. Budoucí povolání by měli volit dle toho, v čem jsou úspěšní (Zelinková, 2008).

Aby dítě bez problémů zvládalo čtení a psaní, je potřeba spolupráce obou hemisfér. V tomto mají bohužel nevýhodu chlapci, kteří jsou lepší v činnostech, které zaměstnávají jen jednu hemisféru. U chlapců se dyslexie vyskytuje více než u dívek (Lechta, 2002).

Postupem času lze dyslexii zmírnit. U každého je to individuální. Někteří žáci vystudují vysokou školu bez problémů, některé trápí celý život. Podle Zelinkové (2008) lze s reedukací dyslexie začít v každém věku. Záleží na tom, jakým způsobem a jestli vůbec se s člověkem dříve pracovalo, jak je motivován a jestli chce na sobě zapracovat.

### **1.2.2 Dysgrafie**

Dysgrafie je specifická porucha psaní. Zasahuje především **písemný projev**, který je nečitelný a neupravený. „*Takové dítě nedovede napodobit tvary písmen, nepamatuje si je, zaměňuje je, zrcadlově obrací. Zpravidla píše toporně a křečovitě, takže písmo má někdy zcela zvláštní ráz, a to nikoliv proto, že by dítě trpělo nějakou poruchou hybnosti, ale že si s tvary písmen prostě neví rady.*“ (Matějček, 1987, s. 75). Dítě si hůře pamatuje tvary písmen, které ještě nejsou zcela zautomatizovány.

Častěji se u žáků vyskytují mírnější obtíže, jako nápadně neúhledné písmo (příliš velké, malé nebo kostrbaté písmo), pomalé psaní, časté škrtnání atd.

Dysgrafie se nejvíce projevuje v českém jazyce a matematice. Měli bychom kontrolovat pochopení čteného textu a naučit žáka vyhledávat a vyznačovat důležité informace (Michalová, 2001).

Žáci 2. stupně mají problémy se zápisy, sešity nemůžeme přečíst ani my, ani oni sami. Své potíže mohou kompenzovat psáním na počítači (Zelinková, 2008).

### ***1.2.3 Dysortografie***

Dysortografie je specifická **porucha pravopisu**. Často bývá spojena s dyslexií a dysgrafií. Je charakteristická výskytem specifických dysortografických chyb, jako je záměna krátkých a dlouhých samohlásek, nerozlišují tvrdé a měkké slabiky (di - dy, ti - ty, ni - ny), nedodržují hranice slov v písmu, vynechávají, přidávají a zaměňují písmena, někdy i celé slabiky. Projevuje se chybnou aplikací mluvnického učiva (Zelinková, 1994). Matějček (1987) uvádí, že v diktátech dochází často k záměně tvarově podobných písmen (např. b - d), což ukazuje na nedokonalou zrakovou diferenciaci tvarů. Zelinková (2008) dodává, že psaní diktátu je pro dítě s dysortografií velmi obtížné. Při psaní přemýšlí nad délkou samohlásek, hláskovou stavbou slova a nemá čas ještě zvládnout napsat slova gramaticky správně. Také starším žákům dělají diktáty a zápisy poznámek při výkladu velký problém.

### ***1.2.4 Dyskalkulie***

Dyskalkulie je specifická porucha učení, postihující **matematické schopnosti** jedince. Je to obdoba dyslexie v oblasti matematiky. Dítě má při běžné inteligenci problémy naučit se počítat, nechápe symbolickou povahu čísla. Naučí se řadu čísel za sebou, ale přechody přes desítku dělají problémy. Narušeno je také abstraktní myšlení (Matějček, 1987). Lewis a Lynn (2018) uvádí, že mozek člověka s dyskalkulií jinak zpracovává číselné informace. Je pomalejší a náchylnější k chybám při zpracování čísel psaných pomocí číslic i grafickými znaky.

Zelinková (1994) doplňuje, že osoby s dyskalkulií se hůře orientují v čase, prostoru, chybují v pravolevé orientaci, zaměňují tvarově podobné číslice (např. 9 - 6) a čísla (např. 2009 - 2900), chybují v početních operacích (sčítání, odečítání, násobení, dělení),

mají nesprávné matematické představy, potíže jsou patrné i v geometrii. Kromě matematiky mají žáci problémy v předmětech, kde se vyskytují letopočty (dějepis), výpočty (fyzika, chemie) a údaje o nadmořské výšce (zeměpis).

Dyskalkulií je tolik, jako je dětí, které jí trpí. Každý člověk je jiný, každý jedinec dělá určité chyby. Důležité je, abychom přišli na příčinu těchto chyb. Teprve pak je náprava úspěšná. Dítě by se samo mělo naučit rozpoznat a překonat chyby ve svých myšlenkových pochodech. V příkladech bychom měli hodnotit nejen výsledek, ale i správnost postupu. Dyskalkulii a s ní také všechny ostatní specifické poruchy učení mohou nepříznivě ovlivňovat i faktory, jako jsou stres, strach, bezmoc, pocity méněcennosti, zvýšené nároky rodičů a učitelů atd. (Simon, 2008).

### ***1.2.5 Dyspinxie***

Jedná se o specifickou **poruchu kreslení**. Vyznačuje se nízkou úrovní kreseb. Dyspinxie se vyskytují společně s dysgrafií, samostatný výskyt je velice vzácný (Lechta et al., 2003). Pro člověka, který má potíže naučit se psát, je těžké naučit se kreslit. „*Vidíme tedy velmi často tutéž neobratnost v zacházení s tužkou při kreslení jako při psaní, křečovitě, tvrdé tahy a trvalou nejistotu. Dítě nedovede přenést svoji představu utvořenou v trojrozměrném prostoru na plochu papíru.*“ (Matějček, 1987, s. 79). Takové děti nejsou schopny zpodobnit nějakou konkrétní představu (např. nakreslit hájovnu, les a zvířata, která kolem pobíhají) nebo napodobit soustavy tvarů, které musí nejdříve rozložit na jednotlivé části a pak je teprve reprodukovat (Matějček, 1972).

### ***1.2.6 Dyspraxie***

Dyspraxie je specifická porucha učení, která postihuje **motorické funkce**. Zelinková (2008, s. 167) uvádí: „*Děti postižené touto poruchou mají obtíže naučit se jíst lžičkou, jasně a srozumitelně hovořit, samostatně se oblékat, zapínat knoflíky, jezdit na koloběžce nebo tříkolce apod. Obtíže v koordinaci pohybů a neobratnost u nich přetrvávají až do dospělosti.*“ Vyznačuje se velkým svalovým napětím. Vyskytuje se u 6 % lidí na světě. Úzce souvisí se špatným životním stylem dnešní doby. Děti místo pohybu holdují počítačům a mobilům, což souvisí s obezitou. Zelinková (2008) píše, že se dyspraxie často pojí s některou z dalších vývojových poruch, jako je dyslexie, autismus, Aspergerův syndrom nebo syndrom poruchy pozornosti s hyperaktivitou (ADHD).

U dětí se často objevují pocity méněcennosti, což může vést ke zdravotním problémům. Dítě trpící dyspraxií se v období docházky na 1. stupni ZŠ nemusí umět obléknout ani svléknout. Potíže mívá v tělesné výchově, při stolování se může chovat nezpůsobně, písmo nemusí mít úhledné a ani kreslení nemusí odpovídat jeho věku. Ve sluchovém rozlišování může mít problém odlišit důležité zvuky od nedůležitých (Kirby, 1999).

Na 2. stupni ZŠ se u všech dospívajících jedinců objevuje puberta, která znamená fyzické i duševní změny. Žáci s dyspraxií mají v tomto období nízké sebevědomí. To souvisí i s postojem spolužáků, kteří jsou při přijímání jedinců do party vybíraví. Pocity úzkosti mohou vést k problematickému chování doma i ve škole. Každou změnu nesou těžce (Kirby, 1999).

### ***1.2.7 Dysmúzie***

Patří do specifických poruch učení, vyznačuje se chybným osvojováním **hudebních schopností**. Člověk trpící dysmúzií neslyší správně tóny, melodie, zkrátka nemá hudební vlohy. Má problémy se čtením not. Často se objevují vynikající muzikanti, kteří výborně hrají (zpívají), ale nepotřebují noty. Lidé s dysmúzií nedokáží zazpívat (zahrát) melodie správně, neumí dodržovat rytmus a tempo (Zelinková, 2008).

### ***1.3 Závěr kapitoly***

Po přečtení první kapitoly víme, jaké specifické poruchy učení existují – dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspinxie, dyspraxie a dysmúzie. Seznámili jsme se s jejich příčinami, projevy, možnostmi nápravy a vývojem v průběhu školní docházky na ZŠ.

## 2. Zvuková a grafická stránka jazyka

### 2.1 Úvod kapitoly

Druhá kapitola nás seznamuje se základními jednotkami zvukové stránky řeči, vysvětluje pojmy fonetika, fonologie, fonematický sluch, fonematické uvědomění, foném. Zabývá se i psanou (grafickou) podobou jazyka.

### 2.2 Vymezení základních pojmů

#### 2.2.1 Hlásky, fonémy, fonologie, fonetika

„**Hlásky** jsou základní prvky souvislého mluvení, jimiž uskutečňujeme věty.“ (Hála, 1941, s. 123). Jedná se o zvuky lidské řeči, ze kterých jsou složena slova (Havránek a Jedlička, 1998). Jsou to nejmenší jednotky lidské řeči, které mluvčí vytváří pomocí mluvidel a posluchač je prostřednictvím sluchu vnímá. Jednotlivé hlásky mohou měnit význam slov. Jde např. o krátké a dlouhé samohlásky (lak – lák) nebo o znělé a neznělé souhlásky (bil – pil). Hlásky, které mohou takto měnit význam slov, nazýváme **fonémy**. Fonémy jsou předmětem zkoumání **fonologie**. **Fonetika** se na rozdíl od fonologie zabývá zvukovou stránkou jazyka, tedy jakou má řeč melodii, dynamiku, tempo a další vlastnosti. Zajímá se o to, jakým způsobem se hlásky tvoří a jak je vnímáme (Čechová, 1996).

#### 2.2.2 Fonematický sluch; fonematické uvědomění

**Fonematický sluch** podrobněji rozlišuje rozdíly mezi jednotlivými hláskami. Díky němu přesně rozpoznáváme jednotlivé hlásky (Kutálková, 1996). **Fonematické uvědomění** můžeme charakterizovat jako členění slov na jednotlivé hlásky – **fonémy** (Bytešníková, 2012).

#### 2.2.3 Písmena, písmo, pravopis

Hlásky se v písemném projevu zapisují **písmeny**. Písmena jsou grafické symboly, které vnímáme zrakem a které tvoří grafickou soustavu daného jazyka – **písmo**. Havránek a Jedlička (1998) uvádí, že v českém jazyce se v psaní užívá písmo hláskové. Většinou odpovídá jedné hlásce jedno písmeno. Pravidla, kterými se řídíme v případě, že chceme zachytit mluvené projevy písmem, se souhrnně nazývají **pravopis** (Cvrček, 2010).



### ***2.3 Závěr kapitoly***

Zvuková a grafická stránka jazyka úzce souvisí s problematikou SPU. Porucha fonemického sluchu je zásadní pro rozlišování hlásek. V případě, že dítě sluchem nerozliší správně konkrétní hlásky, dochází k chybování ve sluchové diferenciaci, potížím s rozlišováním znělých a neznělých hlásek, délky hlásek, sykavek, tvrdých a měkkých slabik. To vše má negativní vliv na správnost čtení a psaní.

### 3. Možné příčiny chybování při čtení a psaní

#### 3.1 Úvod kapitoly

Třetí kapitola se podrobněji věnuje příčinám chybování ve čtení a psaní. Mezi ty základní patří dědičnost, drobné organické poškození mozku – syndrom lehké mozkové dysfunkce (LMD), nesprávná spolupráce hemisfér a narušená paměť.

#### 3.2 Biomedicínské příčiny

V případě, že se u žáka při čtení a psaní vyskytnou chyby, musíme zjistit jejich **příčinu**. Je potřeba si uvědomit, že specifické poruchy učení postihují **pouze** osvojování čtení nebo psaní nebo obojího. Jedná se o vývojové nedostatky, které se objevují v různé míře - od pouhých náznaků až po úplnou neschopnost (Sovák, 1980).

##### 3.2.1 Genetika

Profesor Matějček (1972) uvádí, že příčinou poruch čtení a psaní může být genetika nebo k nim dochází poškozením určitých mozkových struktur v raných stádiích vývoje, které díky tomu nemohou správně odvádět předpokládanou psychickou funkci. Hemisféry mají rozdílné funkce, každá zpracovává získanou informaci jinak. **Pravá hemisféra** zpracovává přírodní zvuky, rytmus, prostorové vztahy, izolované hlásky (zvuky), tvary písmen a číslic. **Levá hemisféra** zpracovává řeč, slova, vět, slabiky, melodii, zabývá se analýzou a syntézou a porozuměním řeči. Obě hemisféry by měly navzájem spolupracovat. V případě, že je spolupráce narušena, mohou vzniknout SPU (Michalová, 2001). Poruchy genetického původu se napravují lépe. U poruch vzniklých na základě časného poškození mozku je náprava obtížnější. Při podrobnějším zkoumání poruch čtení a psaní můžeme objevit potíže ve zrakovém rozlišování, sluchovém rozlišování, sluchové analýze a syntéze, opožděném vývoji řeči, nevyhraněné lateralitě, prostorové orientaci i potíže s řečí. Právě opožděný vývoj řeči je jedním z příznaků lehké mozkové dysfunkce (LMD), která je jednou z příčin poruch při čtení a psaní.

##### 3.2.2 Syndrom lehké mozkové dysfunkce (LMD)

**Syndrom lehké mozkové dysfunkce** je označován také jako **syndrom poruchy pozornosti (ADD)** a **syndrom poruchy pozornosti s hyperaktivitou (ADHD)**.

Jedná se o lehké organické poškození mozku, které nemá vliv na intelekt dítěte. Může mít dvě formy – hyperaktivní a hypoaktivní. Žáci, u kterých se syndrom vyskytuje, často zapomínají domácí úkoly a pomůcky, jsou nesoustředění, emočně labilní, impulsivní a nápadní v chování. Často selhávají v učivu, které již dříve uměli. Mívají problémy v oblasti hrubé a jemné motoriky, poruchy krátkodobé paměti, myšlení, řeči a v oblasti percepce (Jucovičová et al., 2007).

### **3.2.3 Narušená paměť**

Narušená paměť může být jednou z příčin SPU. Je ovlivněna pozorností. Narušená sluchová paměť je pro učení významný problém, protože ve škole jsou nové informace a vědomosti žákům často předkládány verbální cestou bez zrakové podpory (Michalová, 2015).

### **3.3 Příčiny chyb ze strany žáka**

Podle Sováka (1986) může být příčinou chyb ze strany žáka **školní nezralost, přecvičování levorukosti, narušená poznávací schopnost, opoždění řeči** atd. Nejistota z výkonů při čtení a psaní bývá u dětí do 9. roku běžná. Učitel by jim měl být schopen pomoci překonat problémy. Nejdůležitější je upevnit spojení *hláska – písmeno* a následně procvičovat psaní (opis, přepis, diktát). Sovák (1980) uvádí, že pokud jsou příčiny neúspěchu v žákovi a jeho vlastnostech, je zapotřebí jim předejít pomocí prevence.

Sovák (1986) tvrdí, že rozpoznat příčiny čtenářských a písařských potíží je pro další rozvoj žáka klíčové. Učitelé by měli být schopni co nejdříve rozpoznat specifické chyby, kterých se žáci při výuce dopouštějí. Mohou tak předejít dalším výukovým problémům, které by nepříznivě ovlivnily postoj žáka ke vzdělávání i k sobě samému. Učitel musí respektovat individuální zvláštnosti žáka.

### **3.4 Chyby plynoucí ze vztahu „učitel – žák“**

V případě vztahu **učitel – žák** může být příčinou vzájemný nesoulad. Vztah může narušit např. negativní motivace ve výuce nebo nadměrná rychlost výkladu učiva bez ohledu na to, zda má žák zafixované základy.

### ***3.5 Chybný postoj rodičů***

Sovák (1986) uvádí, že chyby mohou být i na straně **rodičů**. Odpor dítěte ke čtení, psaní a učení vůbec může vyvolat perfekcionistická výchova, která vyžaduje podávání co nejlepších výkonů. Tím dochází k přetěžování dítěte a pocity strachu z možného neúspěchu a neuspokojení přání rodičů. Kladný vztah a správný postoj ke čtení a psaní je dle Sováka (1980) úkolem školy, nutná je ale také spolupráce rodiny. Drobné úspěchy je zapotřebí vyzdvihnout a podpořit, drobné neúspěchy naopak nenápadně přehlédneme.

### ***3.6 Stresové situace ve výuce***

Učení může být vážně narušeno v případě, že je dítě ve stresu. S učením úzce souvisí paměť, která ve stresových situacích selhává. Ve školním prostředí může dítě zažít řadu stresových situací, jako je např. zklamání, křivda nebo časově limitované úkoly. Stres může způsobovat i samotný učitel, zejména ten, který se nad žáky vyvyšuje a působí arogantně. U žáka tak způsobí nechuť k učení a s ním spojené školní neúspěchy (Sovák, 1986).

### ***3.7 Závěr kapitoly***

Brzké rozpoznání příčin SPU je pro budoucí vývoj žáka velice důležité. Záleží především na učiteli, který by měl co nejdříve rozpoznat chyby vedoucí k potížím při čtení a psaní. Horší výsledky ve výuce ale mohou být důsledkem i něčeho jiného – např. špatného vztahu učitele s žákem, velkých nároků rodičů na dítě, stresu ve škole, nesprávného vedení učitele nebo špatného postoje žáka k učení.

## 4. Sluchové vnímání řeči

### 4.1 Úvod kapitoly

Čtvrtá kapitola se věnuje sluchovému vnímání řeči, které je pro člověka důležité zejména proto, aby se naučil správně mluvit. Zabývá se vývojem sluchové percepce od narození do předškolního věku dítěte. Dozvíme se konkrétní techniky a způsoby nápravy při chybné sluchové diferenciaci, sluchové analýze a syntéze, rozlišování tvrdých a měkkých slabik a délky samohlásek.

### 4.2 Vývoj sluchového vnímání řeči a jeho vliv na úroveň čtení a psaní

Člověk má vrozenou schopnost naučit se mluvit, řeči se ale musí naučit. Aby se naučil mluvit, musí být v pořádku nejen sluch a obratnost mluvidel, ale i prostředí, ve kterém žije. To by mělo být dostatečně podnětné a mělo by tak vytvářet vhodný vzor, podle něž se řeč vytvoří (Dolejší, 2003). V případě narušení sluchu bývá řeč poškozena. Dítě vnímá sluchem až 60 % informací ze svého okolí. U dětí s poruchami učení je vývoj sluchového vnímání opožděný.

**Sluchová percepce** je: „*schopnost přijímat, diferencovat a interpretovat zvuky různé kvality, tedy jak řečové, tak i neřečové. Řadíme sem schopnost naslouchání, sluchové rozlišování, sluchovou paměť, sluchovou analýzu a syntézu a vnímání rytmu.*“ (Bytešníková, 2012, s. 115). Vyvíjí se již v prenatálním období kolem 20. týdne těhotenství. Plod v 6. měsíci vnímá a reaguje na hudbu nebo hlas matky, dokonce se již začíná učit mateřskému jazyku (Průcha, 2011). Bytešníková (2012) poukazuje na to, že se mateřskému jazyku učíme právě prostřednictvím sluchu. V období kolem 3. měsíce života dítě ještě neumí samostatně mluvit, reaguje však na jednoduché pokyny a zákazy. Na konci prvního roku rozumí obsahu jednoduchých vět, v průběhu druhého roku zná již některá slova. Ta se snaží opakovat po dospělých. Rozvíjet význam těchto slov začíná po pátém roce života. V období mezi čtvrtým a pátým rokem začíná rozlišovat jednotlivá slova ve větě a v pěti letech začíná ve slovech vnímat jednotlivé hlásky. Nejprve poznají první hlásku slova, pak poslední hlásku a nakonec prostřední hlásky, které jsou pro sluchové rozlišování nejtěžší. Mezi šestým a sedmým rokem vnímá dítě délky samohlásek a rozlišuje tvrdé a měkké slabiky (Pokorná, 1997).

Zelinková (1994) uvádí, že v dnešní době nejsou moc dobré podmínky pro rozvoj sluchového vnímání. Kolem nás slyšíme velké množství zvuků a my se tak učíme záměrně „zavírat uši“, odnaučujeme se slyšet. Narušuje se tak rozlišování jemnějších zvuků i schopnost naslouchat lidské řeči.

#### **4.2.1 Poruchy sluchového vnímání řeči**

- Chybná analýza jednotlivých slov
- Záměna znělých a neznělých hlásek
- Potíže ve sluchové analýze a syntéze řeči – chyby se objevují v rozkládání (analýze) slov na hlásky, které způsobuje neschopnost psaní diktátů a ve skládání (syntéze) hlásek do slabik a slabik do slov, které je potřebné pro čtení
- Chybná diferenciaci dlouhých a krátkých samohlásek
- Sluchové rozlišování měkkých a tvrdých hlásek d-d', t-t' a n-ň (Pokorná, 1997).

#### **4.2.2 Techniky nápravy sluchového vnímání**

Jak uvádí Zelinková (1994), je třeba se při nápravě sluchového vnímání zaměřit na jednotlivé oblasti, které spolu významně souvisejí, např. sluchová analýza a syntéza nemohou existovat bez sluchové paměti. Je to důležité kvůli přesnější diagnostice i reedukaci. Každá mozková hemisféra je zaměřena na něco jiného, proto je dobré procvičovat pravo- i levohemisférové funkce. Levá hemisféra zpracovává řeč a melodii. Pravá hemisféra zpracovává přírodní zvuky, rytmy a izolované hlásky, které se chovají jako přírodní zvuky.

Je dobré provádět především nácvik naslouchání, cvičení sluchové paměti, sluchové diferenciaci a sluchové analýzy a syntézy.

#### **4.2.3 Nácvik naslouchání**

Děti by měly být v klidném prostředí, kde nejsou ničím rušeny a mohou se soustředit na sluchové vjemy. Zelinková (1994) uvádí příklady různých cvičení, např. poznávání zvířat dle hlasu, předmětů dle zvuku, určování délky, intenzity a kvality zvuku (u hudebních nástrojů). Protože levá hemisféra rozlišuje melodie, můžeme se zaměřit na poznávání písní podle melodie nebo poslouchat vyprávění pohádek, příběhů, atd.

Pro lepší soustředění je lepší osobní kontakt s vypravěčem, v případě reprodukováného vyprávění je soustředění horší.

- **Cinkání zvonečku:** V každém rohu místnosti stojí jedno dítě se zvonečkem. Žáci, kteří hádají, sedí uprostřed místnosti a mají zavázané oči. Cílem je uhodnout, odkud zvoneček zacinkal.
- **Procházka:** Během procházky v přírodě žáci určují zvuky, které slyší.
- **Hádání předmětu:** Učitel ukáže žákovi různé předměty (triangl, kamínky, knihu atd.) a předvede zvuk, který vydávají. Pak se žák otočí a poznává sluchem, jaký předmět zvuk vydával (Bytešníková, 2012).

### ***4.3 Fonemický sluch***

V případě, že je fonemický sluch nedostatečně vyvinutý, podobné zvuky nám připadají jako zcela stejné a tím dochází ke špatnému vnímání a napodobování. Bývá tak jednou z příčin poruch řeči (Kutálková, 1996). Nesprávně vyvinutý fonemický sluch brání správnému rozlišování slov při mluvení jak v českém, tak i v cizím jazyce. Mohou se objevit nepřesnosti v porozumění mluvené řeči. Člověk je v hlučném prostředí zmatený, špatně zpracovává slyšené informace a hůře se koncentruje na práci. Nesprávně vyvinutý fonemický sluch je jednou z příčin dyslexie.

**Fonemický sluch** je třeba rozvíjet již v předškolním věku. Při rozvoji fonemického sluchu využíváme tzv. přírodní zvuky (zvuky zvířat), básničky, říkadla (doplněné rytmizací, tleskáním), obrázky, které zvuky ilustrují (mašinka – ššš), hry (slovní kopaň) atd. V první etapě se zaměřujeme na **fonemickou diferenciaci** a v druhé etapě na schopnost **fonemické analýzy**, při které se analyzuje zvuková struktura slova. Vnímání sluchových vjemů je důležité především ve škole, kdy se dítě musí soustředit na mluvený výklad (Kutálková, 1996).

### ***4.4 Sluchová diferenciac***

Fonemická diferenciac se začíná rozvíjet v období napodobujícího žvatlání (6. – 8. měsíc života). Rozvíjí se pozvolna, vývoj trvá dlouho. Souvisí s kvalitou výslovnosti dítěte. Jedná se o schopnost vnímat sluchem rozdíly mezi správným a nesprávným zněním jednotlivých fonémů (hlásek) mateřského jazyka.

V období, kdy dítě začíná řeči rozumět (období rozumění řeči – mezi 10. a 12. měsícem života), slyší řeč foneticky velice přesně. Dokonce i se zvuky, které jsou pro dorozumívání bezvýznamné. Postupem času však získá převahu význam slov nad jejich zvukovou stránkou (Lechta, 2000).

#### **4.4.1 *Techniky nápravy sluchové diferenciaci řeči***

Zelinková (1994) uvádí, že potíže ve sluchové diferenciaci se projeví v písemném projevu, zejména při rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek, zvukově podobných hlásek, tvrdých a měkkých slabik a při rozlišování sykavek. Tím, že u žáka dochází ke špatnému vnímání hlásek, dostává slovo úplně jiný smysl a pravopis (např. myška – miska).

**Sluchovou diferenciaci** můžeme rozvíjet různými hrami, jako je určování první a poslední slabiky slova, určování první hlásky, rozlišování shodných a neshodných slov nebo vyhledávání dvojic rýmů. Rýmy se nejlépe doplňují přímo v básničkách. Rým můžeme dát dítěti na výběr z několika příkladů slov, které mohou být doplněné obrázky (Raabe, 2012).

#### **4.5 *Sluchová analýza a syntéza řeči***

**Sluchová analýza** a **syntéza** souvisí s rozvojem fonemického sluchu. Prostřednictvím **sluchové analýzy** dochází ke spojování hlásek ve slovo, rozkládání slov na hlásky je úkolem **sluchové syntézy** (Čedík a Zelinková, 2013).

Pokorná (1997) píše, že schopnost rozkládat slovo na jednotlivé hlásky a z hlásek skládat slovo je základním principem správné funkce sluchového rozlišování. Pro nácvik psaní je důležitá sluchová analýza, pro nácvik čtení sluchová syntéza. Komolení slov při čtení a psaní znamená to, že je sluchová analýza a syntéza nedostatečně rozvinutá. Problémy dělají převážně dlouhá slova a slova s větším množstvím souhlásek než samohlásek (vrstva, skvrna, čtvrtka a další). Aby byla sluchová analýza a syntéza správná, musí být splněn předpoklad, že dítě má rozumové schopnosti, míru pozornosti a zralost na určité úrovni (Michalová, 2015).



#### **4.5.1 Nácvik sluchové analýzy a syntézy**

Dítě vnímá nejdříve větu jako akustickou jednotku, kolem 4. roku rozliší slova ve větě. Za užití rytmizace pak rozkládá slova na slabiky. Začínáme slovy složenými z otevřených slabik (má-ma, tá-ta) a slovy začínajícími na samohlásku (opice, ananas). Následují delší slova a slova se souhláskovými shluky. Slabiky je dobré vytleskávat nebo vyťukávat.

Obtížný je rozklad slov na hlásky. Začínáme s rozpoznáváním hlásek na začátku slov, pokračujeme hláskami na konci slov. Rozkládat slova na hlásky by měli zvládnout žáci 1. ročníku ZŠ (Bytešnicková, 2012).

Při cvičení sluchové analýzy a syntézy musíme volit taková cvičení, která odpovídají svou obtížností úrovni vývoje jednotlivých funkcí.

#### **Příklady cvičení (Bytešnicková, 2012):**

- Rozkládání slov na slabiky, skládání slabik ve slovo
- Určování počtu slabik ve slově: Učitel řekne dětem, že si zahrají na datly. Ukazuje obrázky a žáci (datli) vyťukávají názvy zvířat z obrázků.
- Určování první a poslední hlásky slova: Dítě určuje, zda a popřípadě kde se ve slově nachází předem domluvená hláska (např. S – slon, slunce, nos, mouka, vysoký).
- Zjišťování počtu slov ve větě: Učitel řekne větu. Např. „*Kočka leze dírou.*“ Žák ji zopakuje a za pomoci kostek nebo dílků stavebnice znázorní počet slov ve větě.
- Určování délky slov: Na podlahu rozmístíme obrázky, jejichž názvy mají stejný počet slabik. Žák má mezi nimi najít ten obrázek, který je delší nebo kratší.
- Slovní kopaná: Jedná se o vymýšlení nových slov, která začínají na poslední slabiku nebo hlásku slova předcházejícího (nebe – беруška – kamarád; les – sele – ementál)

#### **Příklady cvičení (Zelinková, 1994):**

- **Kdo najde nejvíce slov** začínajících např. na slabiku „be“
- **Tvoření slov z rozházených slabik.** Např. ka – ruš – be (beruška)
- **Tvoření nových slov záměnou slabik.** Např. ra – dí (díra)

- **Tleskni, když uslyšíš určitou slabiku**
- **Rozklad slov na hlásky**, skládání hlásek ve slovo
- **Na spáče:** Učitel čte slova, děti leží na lavici. Probudí se, když uslyší hlásku K
- **Tvoření nových slov přesmyknutím hlásek:** např. samo - maso

V případě, že dělá potíže sluchem rozlišit otevřené slabiky na hlásky a zpět spojit hlásky do slabiky, je dobré nacvičovat takové slabiky, které začínají na stejnou souhlásku a končí různou samohláskou. Např. u analýzy řekneme na – dítě rozloží na n – a, no – na n – o, ne na n – e; u syntézy řekneme m – o – dítě má říci mo atd. Při nácviku je potřeba pravidelnosti, trpělivosti a důslednosti. Rodiče musí s dětmi procvičovat denně, dokud nedojde k automatizaci dovednosti analýzy a syntézy řeči (Pokorná, 1998).

#### **4.6 Rozlišování měkkých slabik *di, ti, ni* a tvrdých *dy, ty, ny***

U žáků, kteří mají problém s rozlišováním měkkých a tvrdých slabik, se projevují problémy zejména v gramatice. Při vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně se často zjistí, že žáci nejsou schopni sluchem rozlišit měkčení hlásek. Z toho vyplývá, že si nejsou jisti ani v ostatních případech, ve kterých mají doplnit *i* a *y* (Pokorná, 1997).

Při nácviku rozlišování tvrdých slabik *dy, ty, ny* a měkkých slabik *di, ti, ni* využíváme tabulky vyrobené z molitanu a tvrdého papíru nebo tvrdé a měkké kostky. Dítě poslouchá zadaná slova a bere do ruky tvrdou nebo měkkou kostku podle toho, jaká jestli se ve slově vyskytuje tvrdá nebo měkká slabika.

#### **4.7 Sluchové rozlišování délky samohlásek**

Často se stává, že žáci chybují v psaní diakritických znamének. Rodiče to často vyhodnotí jako nepozornost. Děti s poruchou percepce řeči ale nejsou schopny přesně rozlišovat délku samohlásky. Cílem procvičování je, aby dítě poslouchalo samo sebe, mluvilo zřetelně, ale aby při výslovnosti délky slabik nepřehánělo. Za pomoci bzučáku vytukává délky slabik. Nácvik můžeme rozdělit do dvou fází (Pokorná, 1997).

- Nejprve napíšeme slovo a dítě k němu připiše tečky a čárky dle délky slabik. Např. **veverka . . . díra - . košík . - přivítá . - - les .** Cvičení provádíme pravidelně. Denně cvičíme deset slov po dobu jednoho týdne.

- Pomocí teček a čárek napíšeme slovo, dítě k nim vymýšlí odpovídající slova. Např. - .  
(máma, Kája, ráno) . . (sele, tele, dole) . - (nová, velký, motá)
- Cvičíme denně tři sestavy teček a čárek tak dlouho, dokud dítě v diktátech chybuje.

#### ***4.8 Závěr kapitoly***

Opět jsme se přesvědčili o tom, že při chybném sluchovém vnímání je ohrožena nejen správnost čtení, ale i psaní. Dyslexie je často spojena s dysortografií, stačí chybně rozeznat hlásku a dojde ke změně významu slova. Důležité je cvičení provádět pravidelně a důsledně.

## **5. Paměť**

### **5.1 Úvod kapitoly**

K tomu, abychom se něco naučili, využíváme paměť. V této kapitole se např. dozvíme, co to paměť je, jaké známe její druhy, v jakém období života se nejvíce rozvíjí nebo jaké potíže může narušená paměť způsobit dítěti při výuce.

### **5.2 Rozvoj paměti**

Sovák (1986, s. 213) píše, že: „*Paměť je schopnost přijímat, zpracovat a ukládat informace a při vhodné příležitosti je vybavovat. Jde tedy o proces zapamatování a pak vybavování z paměti.*“ Paměť se rozvíjí s nástupem řeči. V období šestého až desátého roku dochází k velkému nárůstu pamětních stop a jejich propojení. U předškoláků a žáků 1. stupně ZŠ tak dochází k velkému nárůstu výkonů. Po desátém roce se paměť rozvíjí více pozvolna. Zvyšuje se ale například provázanost informací a rychlost jejich zpracování. Jsme si již vědomi toho, za jakých okolností a jakým způsobem jsme schopni si nové informace zapamatovat (Pokorná, 1997).

### **5.3 Porucha v zapamatování informací**

Porucha v zapamatování informací ve škole negativně ovlivňuje výkony žáka při čtení, psaní i matematice. Proto je úzce spojována s poruchami SPU. Děti mají již od první třídy problémy se zapamatováním slabik a slov, s jejich zpětným vybavováním a reprodukcí, vynechávají písmena ve slovech, při čtení si domýšlí a v psaném textu nejsou schopny opravit chyby. Ze začátku školní docházky se chyb dopouštějí všichni žáci, ale v případě dyslektiků chyby přetrvávají a vyskytují se ve větším počtu. Jde např. o chybné psaní velkých písmen, nespisovných koncovek, záměnu samohlásek, fonetické psaní slov atd. Chyby si po následné kontrole nejsou schopny opravit. Při opisování je více než psaní dle diktátu těžší přepis, který je těžký zejména pro zrakovou paměť (Pokorná, 1997).

### **5.4 Sluchová paměť**

Narušená sluchová paměť může u dítěte způsobit obtíže v rozvoji komunikace. Dle Bytešníkové (2012) jsou nedostatky způsobené poruchami sluchové analýzy, syntézy

a diferenciaci. Žáci mají problém se zapamatováním vět, říkanek, básniček, později i delšího textu. Problém může být i v nedostatečné slovní zásobě. Zelinková (1994, s. 113) tvrdí, že: „*U některých dětí není dostatečně rozvinuta a je jednou z příčin obtíží ve sluchové analýze, syntéze či diferenciaci.*“ Dále dodává, že se obtíže projevují hlavně tam, „*kde žáci vypracovávají cvičení bez zrakové opory (syntéza hlásek ve slovo, tvoření slov záměnou hlásek).*“

#### **5.4.1 Procvičování sluchové paměti**

- **Rozvíjení věty:** Učitel si ve škole vypráví s žáky o různých tématech (výlet, procházka, nakupování, zvířata v lese atd.) Vždy začíná větu a úkolem dětí je větu zopakovat a rozšířit. Např. „*Maminka vařila svíčkovou.*“ Ten, kdo je na řadě řekne: „*Maminka vařila svíčkovou a knedlíky.*“ Takto pokračujeme, dokud si žáci větu pamatují. Lze procvičovat i individuálně (Bytešnicková, 2012).
- **Poznávání chybného tónu:** Učitel zahraje tři tóny, pak šest, následně řadu opakuje a jeden tón schválně změní. Žák má určit, který to byl (Zelinková, 1994).

Pokorná (1997) rozlišuje druhy paměti na zrakovou, sluchovou, kinestetickou a taktilní. Ke každému druhu uvádí vhodná cvičení:

- a) **Zrakovou paměť** procvičujeme tak, že po určitý časový limit dítěti ukážeme různé předměty, písmena nebo obrázky. Jeho úkolem je po uplynutí stanovené doby předměty popsat slovně nebo písemně.
- b) **Sluchovou paměť** rozvíjíme pomocí básniček nebo říkadel, která se dítě učí nazpaměť. Jsou vhodné především kvůli rytmu. V pozdějším věku se může využít různých přísloví nebo zajímavých výroků či pasáží z knih.
- c) **Kinestetickou paměť** cvičíme při tanečních sestavách a krocích nebo sestavách cviků.
- d) **Taktilní paměť** rozvíjíme za pomoci různých materiálů. Dítě se zavázanýma očima má za úkol hmatem poznat, z jakých materiálů jsou vyrobeny předměty, na které sahá nebo po kterých chodí (dřevo, látka, písek, kameny...).

### ***5.5 Závěr kapitoly***

Nejrychleji se paměť rozvíjí v období 6 – 10 let. Děti si od první třídy musí zapamatovat spoustu nových informací (písmena, slabiky a slova atd.) Při narušení paměti dochází např. k chybování ve čtení, psaní, zapamatování textu a jeho následné reprodukci. Proto je dobré paměť neustále procvičovat (konkrétní tipy na cvičení jsou uvedeny v této kapitole).

## 6. Vnímání a reprodukce rytmu

### 6.1 Úvod kapitoly

Naučit se mluvené a psané řeči souvisí také se správným vnímáním rytmu. V šesté kapitole se dozvíme, jaké jsou příčiny nedodržování rytmu, v jakých oblastech mívají děti s oslabeným rytmickým cítěním potíže a jakými způsobem můžeme tyto potíže zmírnit.

### 6.2 Rytmičné vnímání

S **rytmem** se setkáváme všude kolem nás – v hudbě, jazyce, slovech, přírodě (střídají se roční období, den a noc, dny v týdnu). Usnadňuje nám orientaci a dává našemu životu řád. Každý člověk má své biorytmy (bušení srdce, tep, puls, dech), každý jazyk má svoji melodii a rytmus (Slavíková, 2011). V případě, že je u dítěte narušeno rytmické vnímání, má problém se jazyku naučit – ať už v podobě mluvené nebo psané (Kolmanová, © 2018).

Vnímání rytmu úzce souvisí se sluchovou percepcí. Děti s poruchou vnímání a reprodukce rytmu mívají potíže v diktátech, selhávají ve zkouškách pravolevé a prostorové orientace, sluchové analýzy, syntézy a diferenciaci, dopouštějí se dysortografických chyb a vyskytují se u nich vady výslovnosti.

Zelinková (1994, s. 119) píše: „*Jestliže dítě není schopno udržet daný rytmus nebo se pohybovat např. v rytmu úderů bubínku, může být příčin několik.*“ Uvádí, že dítě buď rytmus neslyší, nebo rytmus vnímá správně a má pouze nedostatky v pohybovém vyjádření, anebo není schopno udržet daný rytmus, zrychluje nebo zpomaluje.

#### 6.2.1 Náprava vnímání a reprodukce rytmu

- Děti poslouchají dva rytmické úryvky. Zjišťují, zda jsou stejné nebo ne.
- Žáci tlesknou, když v ukázce uslyší krátký nebo dlouhý tón.
- Napodobování řady tónů o různé délce
- Pamatování řady tónů

Rytmus lze reprodukovat tleskáním, dupáním, hrou na tělo a hudební nástroje. Můžeme reprodukovat slyšený rytmus i rytmus vnímaný dotekem (vytukávání do dlaně, na záda, na kolena). V rytmu můžeme také cvičit a běhat. Při rozvíjení rytmického citění bychom měli především zapojit **hrubou motoriku**, kterou procvičíme hlavně při pochodování, chůzi nebo tanečních krocích. Když budeme pravidelně používat hrubou motoriku v rytmických činnostech, začnou se v nás vytvářet vnitřní rytmické představy. Díky nim budeme schopni svým vnitřním sluchem správně vycítit rytmické hodnoty i při klidových činnostech. Dochází tak nejen k rozvoji hudebních schopností, ale i koncentrace, vnímání, jemné motoriky a svalové koordinace (Slavíková, 2011).

### ***6.3 Závěr kapitoly***

Vnímání rytmu souvisí se sluchovým vnímáním. Kromě chybné sluchové diferenciacce, sluchové analýzy a syntézy mívají děti problémy s výslovností, prostorovou nebo pravolevou orientací. Porucha rytmického citění může být dalším projevem SPU.



## **7. SPU na 2. stupni ZŠ**

### ***7.1 Úvod kapitoly***

Tato kapitola se zabývá obdobím přestupu žáka s parciálními poruchami na 2. stupeň ZŠ. K přestupu dochází právě v období puberty, které je pro člověka obdobím velkých změn. Aby žáci zvládli učivo a rozdílné požadavky vyučujících, musí na sobě pracovat a pravidelně se věnovat reedukaci.

### ***7.2 Přejít žák s SPU na 2. stupeň ZŠ***

Přejít žák na 2. stupeň ZŠ bývá složitý. Roste počet vyučujících jednotlivých předmětů, každý učitel má jiné požadavky a nároky. Žák musí akceptovat odlišnosti a na každý předmět se jinak připravovat. SPU mohou působit potíže zejména v českém jazyce, cizím jazyce, matematice, dějepisu a zeměpisu. Ve větších městech mohou být na školách pro žáky s SPU vyčleněny specializované třídy, existují také speciální školy (SŠ, učiliště).

### ***7.3 Puberta***

Období puberty (11 – 15 let) znamená změnu identity žáka. Kromě fyzických změn dochází i ke změně psychiky – žáci bývají bojácní, agresivní, často zaujímají v situacích krajní postoj, jsou nevyhranění, emotivní, hrubí, více unavitelní, mívají poruchy soustředění, spoustu různých zájmů, u kterých však nevydrží. Silný vliv má skupina vrstevníků. Často s nimi tráví více času než s rodiči, příslušnost k partě jim zvyšuje sebedůvěru. Pozornost také upoutávají svým vzhledem. S rodiči často polemizují, kritizují je a jejich názory (Michalová, 2001).

Rodina je v období dospívání velice důležitá, měla by pro své děti znamenat jistotu a místo, kam se mohou kdykoli vrátit a najít oporu. Měla by úzce spolupracovat se školou.

### ***7.4 Vliv SPU na úspěch ve studiu***

Jucovičová et al. (2007) uvádí, že žáci s SPU musí vyvinout více úsilí, aby uspěli a obstáli. Záleží na typu poruchy, včasné diagnostice, absolvování reedukace na 1. stupni ZŠ, přístupu školy a rodiny.

To vše souvisí s tím, zda se podaří porucha u dítěte zcela nebo částečně kompenzovat. Někteří dokáží své nedostatky překonat, některým se to ale nemusí povést a výsledky neodpovídají jejich představám. Nestačí spolužákům i přesto, že se snaží. Dostavit se pak může pocit méněcennosti, mohou mít problémy se začleněním do kolektivu nebo odpor ke škole. Problémy se v budoucnu mohou projevit při výběru povolání, kdy i přes značné inteligenční schopnosti neumí dostatečně vykompenzovat potíže způsobené SPU. Důležité je zaměřit se na reedukaci a pokračovat v ní stejně jako na 1. stupni ZŠ. Potíže se nemusí podařit úplně odstranit, ale mohou se alespoň zmírnit a v budoucnu tak žáci budou moci více využít svůj intelekt a uplatnit se ve studiu na VŠ (Michalová, 2015).

### **7.5 Reedukace na 2. stupni ZŠ**

Důležité je stanovit pro žáka cíle, které jsou pro něj dosažitelné. Měli bychom vycházet z toho, v čem je úspěšný. I tito žáci mají zažít pocit úspěchu, proto bychom měli ocenit snahu, sledovat jejich dílčí úspěchy a nesrovnávat je s ostatními. Vyžadují individuální přístup. Špatné známky jsou demotivující. Měli bychom upřednostňovat ústní zkoušení před písemným. V případě písemného zkoušení pak volit testy nebo otázky, na které jsou krátké odpovědi. U naukových předmětů bychom neměli hodnotit gramatické chyby, měli bychom se soustředit na obsahovou správnost (Michalová, 2001). U cizích jazyků pak preferujeme učení sluchovou cestou, vyžadujeme jen základní slovní zásobu. Ve vyučování mohou využívat kompenzační pomůcky, jako je výpočetní technika, audiotechnika (diktafony), kalkulačky, tabulky, slovníky a další (Jucovičová et al., 2007).

Pokorná (2010) uvádí, že v zahraniční literatuře si již nepřipouští, že by se nějaký druh poruchy učení nedal pomocí pravidelné terapie zvládnout. Školní potíže se dají překonat během několika let. Žáci a studenti tak postupně mohou dohnat učivo, které dříve nechápali. Vše je však závislé na **včasně, kvalitní a systematické terapii.**

### **7.6 Závěr kapitoly**

Každý člověk je jiný a zejména ve škole by se na to nemělo zapomínat. Individuální přístup, motivace, povzbuzení a kladné hodnocení by nemělo u žáků s parciálními poruchami chybět. V sedmé kapitole jsme se dočetli konkrétní rady a postupy, které by se měly při výuce těchto žáků dodržovat.

# PRAKTICKÁ ČÁST

## 8. Cíle práce a hypotézy

### 8.1 Cíle

Hlavním cílem bakalářské práce je zjistit **úroveň fonemického sluchu** u žáků s parciálními poruchami na 1. a 2. stupni běžné základní školy.

Práce se zabývá těmito dílčími cíli:

- Zjistit úroveň **sluchového rozlišování** u žáků s parciálními poruchami na 1. a 2. stupni ZŠ
- Zjistit úroveň **sluchové analýzy** u žáků s parciálními poruchami na 1. a 2. stupni ZŠ
- Zjistit úroveň **sluchové syntézy** u žáků s parciálními poruchami na 1. a 2. stupni ZŠ

### 8.2 Hypotézy

1. U **sluchové diferenciaci** předpokládám, že test sluchové diferenciaci zvládne na 1. stupni ZŠ *alespoň čtvrtina* žáků na 100 %, na 2. stupni ZŠ *alespoň polovina* žáků na 100 %
2. U **sluchové analýzy** předpokládám, že se na 1. stupni ZŠ vyskytne *alespoň polovina* žáků, kteří test sluchové analýzy zvládnou na 100 %, na 2. stupni ZŠ zvládnou test napsat *minimálně tři čtvrtiny* žáků na 100 %
3. U **sluchové syntézy** předpokládám, že na 1. stupni ZŠ zvládne test sluchové syntézy *alespoň polovina* žáků na 100 %, na 2. stupni ZŠ zvládnou test *minimálně tři čtvrtiny* žáků na 100 %

## **9. Metodika**

### ***9.1 Použité metody a techniky***

Výzkum byl proveden kvantitativní metodou sběru dat, a to standardizovanými testy Sluchové diference (SD) a Sluchové analýzy a syntézy (SA a SS) od autorky Jiřiny Bednářové (2017). Autorka vypracovala test zvlášť pro 1. a 2. ročník a pro 3. a 4. ročník. Vycházela z osvědčených testů Zdeňka Matějčka, které se hojně využívaly v praxi. V současné době pro žáky 2. stupně ZŠ bohužel není vytvořen žádný testový materiál, který by byl zaměřen na výzkum úrovně fonematického sluchu. Proto jsem pro výzkum na 2. stupni ZŠ použila na základě konzultace s psychologkou Pedagogicko-psychologické poradny v Dačicích variantu testu pro 3. a 4. ročník ZŠ.

#### ***9.1.1 Charakteristika šetřeného vzorku***

Žáci 3. až 9. tříd ZŠ byli testováni na konci 1. pololetí školního roku 2018/2019. Jednalo se o žáky ZŠ Dačice, ZŠ Urbanov a ZŠ Mrákovín. Celkem bylo vyšetřeno 50 žáků, z toho 17 dívek a 33 chlapců. U každého z žáků byl proveden test SD, SA a SS.

V souvislosti s výzkumem musím podotknout, že se zavedením GDPR (Obecné nařízení o ochraně osobních údajů) se značně ztížila práce studentů v oblasti výzkumu. V mnoha případech jsem od ředitelů základních škol dostala negativní odpověď na otázku, zda bych v jejich škole mohla provést výzkum. Vůbec jsem do školy nebyla vpuštěna, protože to prostě kvůli „GDPR“ nejde. Proto pro mne nebylo snadné odpovídající vzorek žáků sehnat. Kdyby nebyla mou profesí učitelka ZŠ a neměla bych v oblasti školství možnost kontaktu s řediteli škol, nebylo by možné tuto práci vypracovat.

#### ***9.1.2 Vlastní realizace výzkumu***

Výzkum jsem prováděla vždy ve volné třídě, aby nebyli žáci rušeni a měli tak vhodné podmínky pro absolvování testů. Testy jsem zadávala individuálně. Každý žák ke mně seděl zády tak, aby mi neviděl na ústa a nemohl odezírat. Před začátkem testování jsem se snažila navodit dobrý kontakt, aby se mě nebáli a byli kladně motivováni. Snažila jsem se být usměvavá a oceňovat výkon.

Úkol jsem vždy dostatečně vysvětlila a dodatečně se ještě zeptala, zda žák zadání porozuměl. Nebyl stanoven časový limit, podřídila jsem se individuálně pracovnímu tempu dítěte. U rozptýlených žáků jsem zařadila kratší přestávku.

### **9.1.3 Test sluchové diference (SD)**

Test je tvořen dvaceti čtyřmi dvojicemi slabik či dvouslabičných bezsmyslných slov, které se mezi sebou liší znělými a neznělými hláskami, měkkými a tvrdými slabikami, délkou samohlásek a sykavkami. Mezi nimi jsou zařazeny shodné dvojice slabik tak, aby žák automaticky nepovažoval všechny dvojice za odlišné (viz. příloha č. 1, 2). Zadávání testu je shodné u všech testovaných tříd.

**Instrukce:** „*Budu ti říkat vždy 2 slova či slabiky, ty mi povíš, jestli jsou stejné (shodné) nebo jiné, např. zel-cal, je stejné nebo jiné? Dvojice mos-mos je stejná nebo jiná? Je to zkouška jenom pro uši/ouška, tak se prosím otoč ke mně zády.*“

Dohlédneme na otočení o 180°.

Zácvik: zel-cal; mos-mos

### **Hodnocení: 0, 1 bod**

0 – nezvládl

1 – nerozlišil

Součet bodů tvoří hrubý skóre (HS)

Dvojice slov neopakujeme, zapíšeme, pokud si dítě vyžádalo opakování, zapíšeme i četnost opakování.

Správné rozlišení po jednom opakování hodnotíme 1 bodem. Je-li nutné více opakování, hodnotíme 0 body.

### **9.1.4 Sluchová analýza a syntéza (SA a SS)**

Test je rozdělen na dvě části. První část (sluchová analýza) je zaměřena na rozkládání slov na jednotlivé hlásky, druhá část (sluchová syntéza) se zaměřuje na schopnost skládat slova z jednotlivých hlásek.

Každá část obsahuje 15 rozdílných slov, která jsou řazena podle obtížnosti od slov na rozklady a sklady méně náročných až po slova pro danou věkovou skupinu náročnější (viz. příloha č. 3, 4). Zadávaní testu je shodné u všech testovaných tříd.

**Instrukce:**

**Analýza:** „*Budu ti říkat slova a ty mi je řekneš po jednotlivých hláskách (pokud žák nerozumí – jednotlivých písmenkách).*“

Zácvik: pes

„*Např. slovo pes rozložíme na hlásky p-e-s.*“

Pokud se dítěti rozklad slova po prvním zadání nedaří, můžeme slovo jedenkrát zopakovat.

**Syntéza:** „*Budu ti říkat slova po jednotlivých hláskách (písmenech) a ty mi je řekneš vcelku.*“

Pokud se dítěti rozklad slova po prvním zadání nedaří, můžeme slovo jedenkrát zopakovat.

**Hodnocení: 0, 1, 2 body**

0 – nezvládl (ani po opakování slova)

1 – dopomoc, opakování slova, nejistota, samostatné opravení

– samostatné, bez opravování

Součet bodů tvoří hrubý skóre (HS).

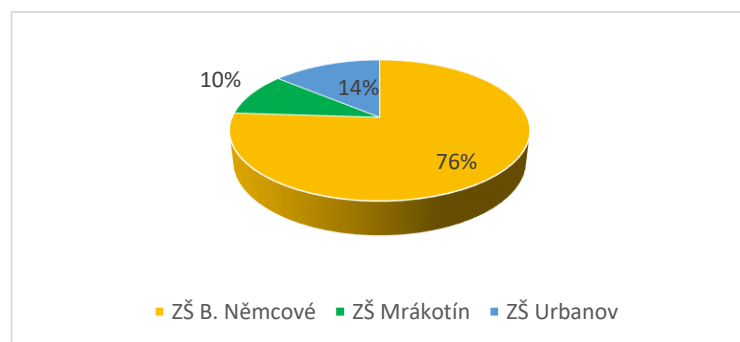
Po neúspěchu ve čtyřech po sobě jdoucích položkách administraci ukončíme.

## 10. Výsledky

### 10.1 Analýza zkoumaného vzorku

#### Obrázek 1:

- Vyjadřuje účast všech žáků (N = 50) rozdělených dle základních škol podílejících se na výzkumu (v %).
- Výzkumu se zúčastnilo 76 % žáků ze ZŠ B. Němcové Dačice, 14 % ze ZŠ Urbanov a 10 % ze ZŠ Mrákotín.

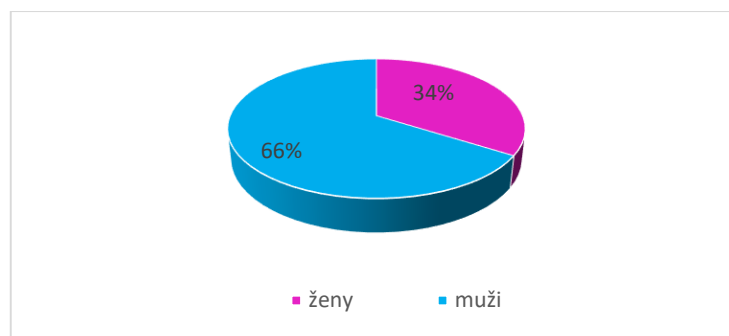


Obr. 1: Účast všech žáků rozdělených dle základních škol podílejících se na výzkumu (v %)

Zdroj: Vlastní výzkum

#### Obrázek 2:

- Vyjadřuje rozdělení žáků (N = 50) dle pohlaví (v %).
- Výzkumu se zúčastnilo 66% mužů a 34 % žen.

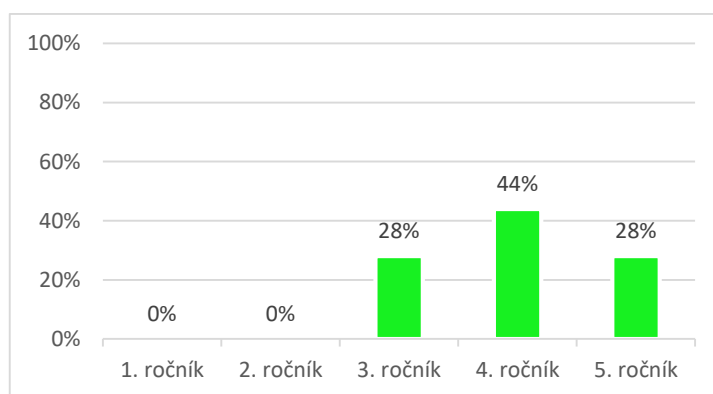


Obr. 2: Rozdělení žáků dle pohlaví (v %)

Zdroj: Vlastní výzkum

### Obrázek 3:

- Vyjadřuje účast žáků jednotlivých tříd 1. stupně ZŠ (N = 25) na výzkumu (v %).
- Nejvíce se na výzkumu na 1. stupni ZŠ podíleli žáci s parciálními poruchami ze 4. ročníku (44 %) a shodně 28 % žáků s parciálními poruchami bylo ze 3. a 5. ročníku. Na **žádné** ze zúčastněných základních škol **se nevyskytovali v 1. a 2. ročníku žáci s parciálními poruchami**. V období 1. ročníku se potíže ve výuce teprve začínají projevovat. Moje zkušenost je taková, že žáky, u kterých máme podezření na některou SPU, posíláme na vyšetření v průběhu 2. ročníku. Protože pedagogicko-psychologické poradny mají hodně klientů, mohou být děti vyšetřeny až ke konci 2. ročníku. S prokázanou SPU pak obvykle vstupují do 3. ročníku. Záleží ale samozřejmě na konkrétních případech.



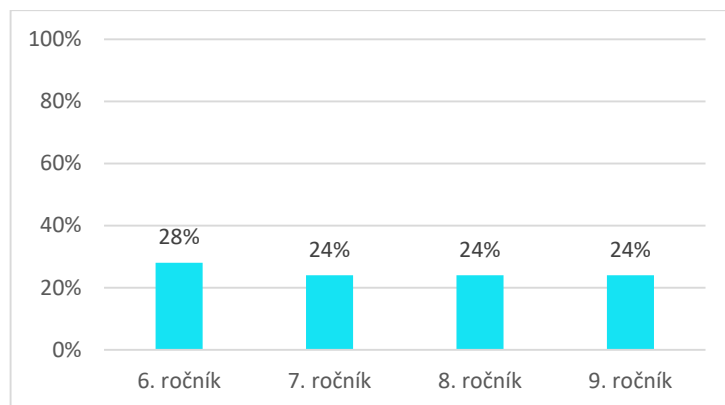
Obr. 3: Účast tříd 1. stupně ZŠ na výzkumu (v %)

*Zdroj: Vlastní výzkum*

### Obrázek 4:

- Vyjadřuje účast žáků jednotlivých tříd 2. stupně ZŠ (N = 25) na výzkumu v (%).
- Na 2. stupni se výzkumu zúčastnilo nejvíce žáků 6. ročníku (28 %), zbývající ročníky se na výzkumu podílely každý účastí 24%.



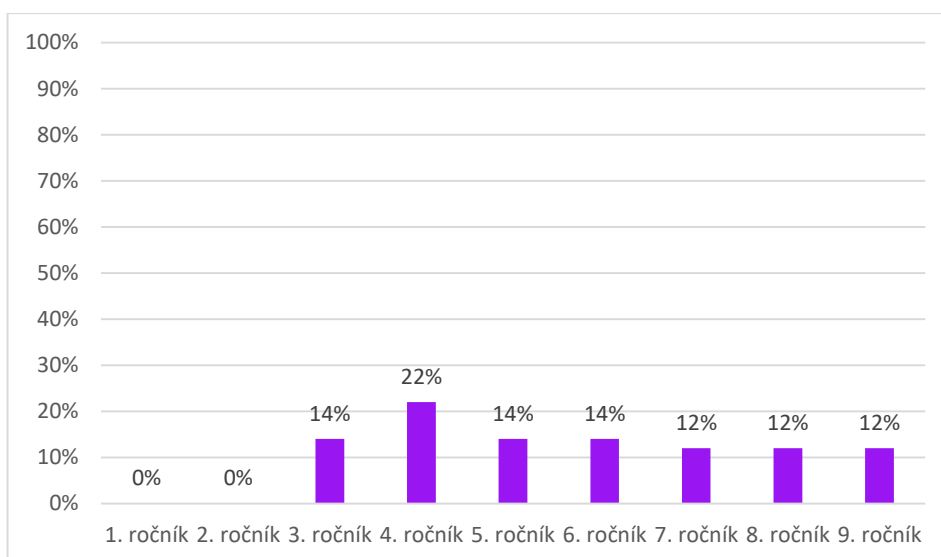


Obr. 4: Účast tříd 2. stupně na výzkumu (v %)

Zdroj: Vlastní výzkum

### Obrázek 5:

- Vyjadřuje účast všech žáků (N = 50) rozdělených do jednotlivých ročníků podílejících se na výzkumu (v %).
- Obr. 5 ukazuje, že nejvíce žáků bylo ze 4. ročníku (22 %), 3., 5. a 6. ročník přispěl shodně 14 % žáků a ze 7., 8. a 9. ročníku se výzkumu zúčastnilo shodně 12 % žáků. V 1. a 2. ročníku ZŠ se nevyskytovali žádní žáci s parciálními poruchami.



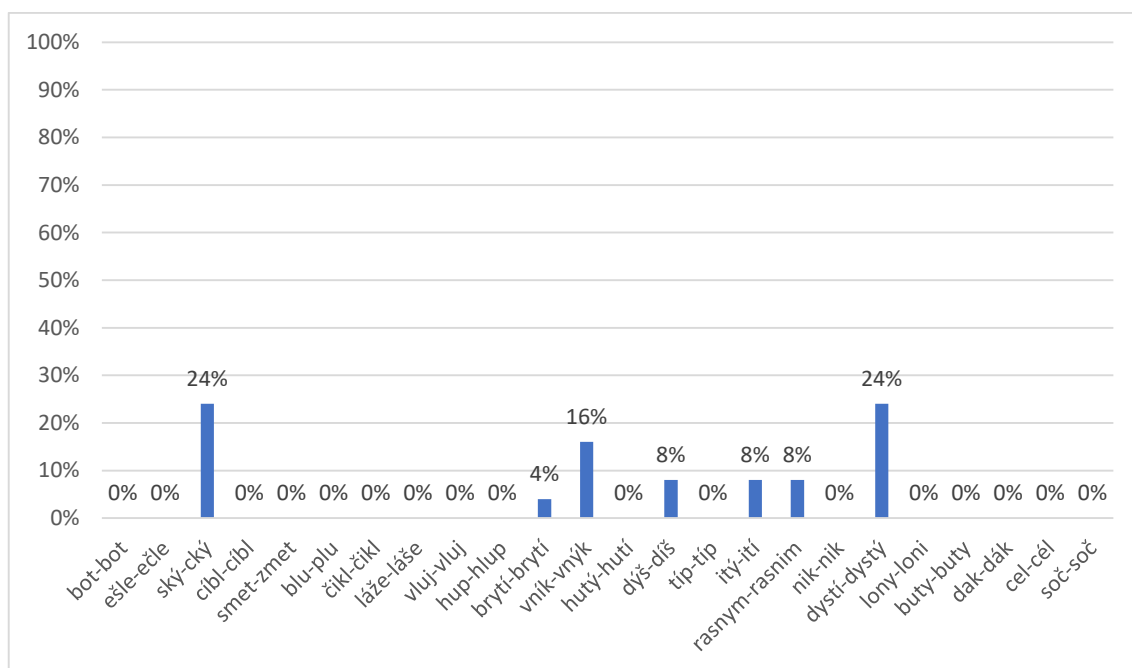
Obr. 5: Účast jednotlivých ročníků podílejících se na výzkumu (v %)

Zdroj: Vlastní výzkum

## 10.2 Analýza testu sluchového rozlišování

### Obrázek 6:

- Vyjadřuje neúspěšnost v jednotlivých položkách testu sluchové diferenciacie žáků 1. stupně ZŠ (N = 25) s parciálními poruchami (v %).
- Test sluchového rozlišování měl 24 položek, z nichž 17 žáci zvládli bez chyby. Chybovali pouze v 7 slovních spojeních: „ský-cký“, „brytí-brytí“, „vník-vnýk“, „dýš-díš“, „itý-ití“, „rasnym-rasnim“ a „dystí-dystý“. Největší potíže dělalo rozlišení dvojice „ský-cký“ (24 %) z důvodu chybného sluchového rozlišení sykavek **s-c** a „dystí-dystý“ (24 %) z důvodu chyb v rozlišení tvrdé a měkké slabiky **tý-tí**. Neschopnost sluchem rozlišit tvrdé a měkké slabiky se projevila také ve spojeních „vník-vnýk“ (16 %), „dýš-díš“ (8 %), „itý-ití“ (8 %), „rasnym-rasnim“ (8 %) a „brytí-brytí“ (4 %).

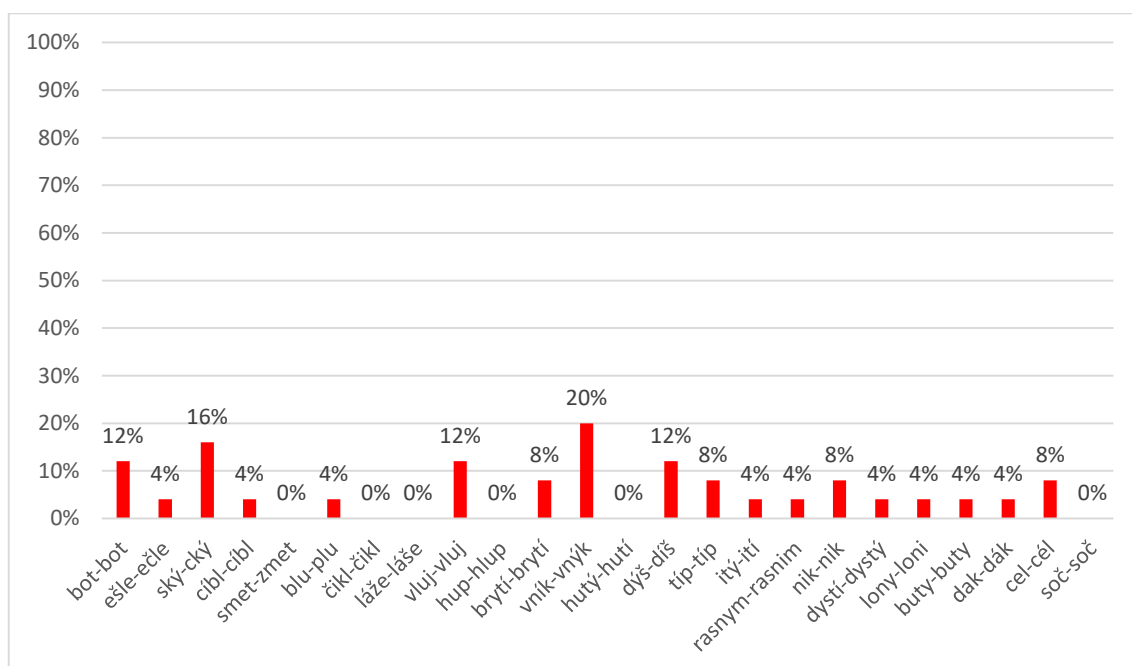


Obr. 6: Neúspěšnost žáků 1. st. ZŠ s parciálními poruchami jednotlivých položkách testu sluchového rozlišování (v %)

Zdroj: Vlastní výzkum

### Obrázek 7:

- Vyjadřuje neúspěšnost v jednotlivých položkách testu sluchové diferenciacie žáků 2. stupně ZŠ (N = 25) s parciálními poruchami (v %).
- V tomto testu zvládli všichni žáci bez chyby rozlišit dvojice pseudoslov „smet-zmet“, „čikl-čikl“, „láže-láše“, „hup-hlup“, „hutý-hutí“ a „soč-soč“. Neúspěšnost žáků pohybovala v rozmezí 20 %. V devíti dvojicích slov se spletla 4 % žáků. V položkách obsahujících měkké slabiky chybovalo 8 % žáků („brytí-brytí“, „típ-típ“, „nik-nik“). Shodný výsledek mělo i spojení „cel-cél“. Ve spojení obsahujících stejná slova („bot-bot“, „vluj-vluj“) udělalo chybu 12 % žáků, stejně jako u spojení „dýš-díš“. Problém s rozlišením sykavek s-c ve spojení „ský-cký“ mělo 16 % žáků. Nejvíce žáků (20 %) nerozlišilo slova vník-vnýk, ve kterých šlo o rozlišení tvrdé a měkké slabiky.

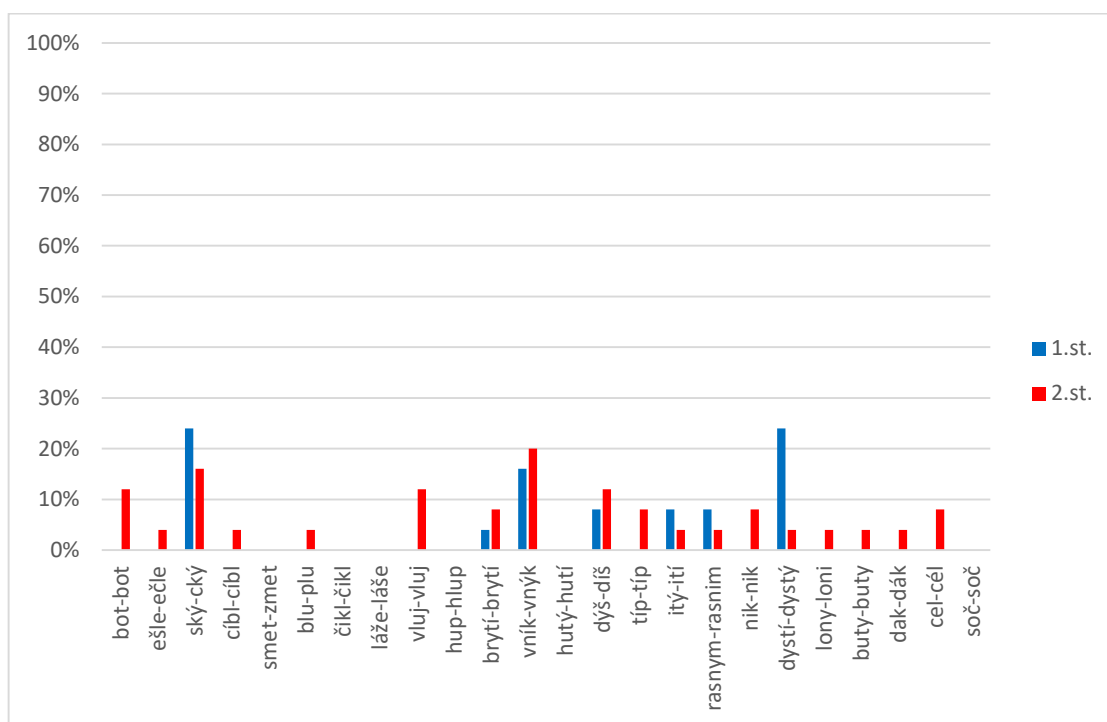


Obr. 7: Neúspěšnost žáků 2. st. ZŠ s parciálními poruchami v jednotlivých položkách testu sluchového rozlišování (v %)

Zdroj: Vlastní výzkum

### Obrázek 8:

- Vyjadřuje porovnání neúspěšnosti žáků 1. stupně (N = 25) a 2. stupně (N = 25) ZŠ s parciálními poruchami v jednotlivých položkách testu sluchové diference (v %).
- Obr. 8 ukazuje, že spojení „smet-zmet“, „čikl-čikl“, „láže-láše“, „hup-hlup“, „hutý-hutí“ a „soč-soč“ zvládli všichni žáci rozlišit bez chyby. Žáci 2. stupně chybovali více ve 14 položkách testu, na rozdíl od nich žáci 1. stupně chybovali více „pouze“ ve čtyřech položkách testu. Nejvyšší rozdíl je patrný ve spojení „dystí-dystý“ (rozlišování tvrdé a měkké slabiky), ve kterém chybovalo o 20 % více žáků 1. stupně. O 12 % více žáků 1. stupně chybně rozlišilo slova „ský-cký“ (rozlišování sykavek s-c).
- V testu sluchového rozlišování chybovali v jednotlivých položkách více překvapivě žáci 2. stupně. Nejednalo se o výrazné chybování. Potíže se sluchovým rozlišováním přetrvávají u dětí s parciálními poruchami do pozdějšího věku.

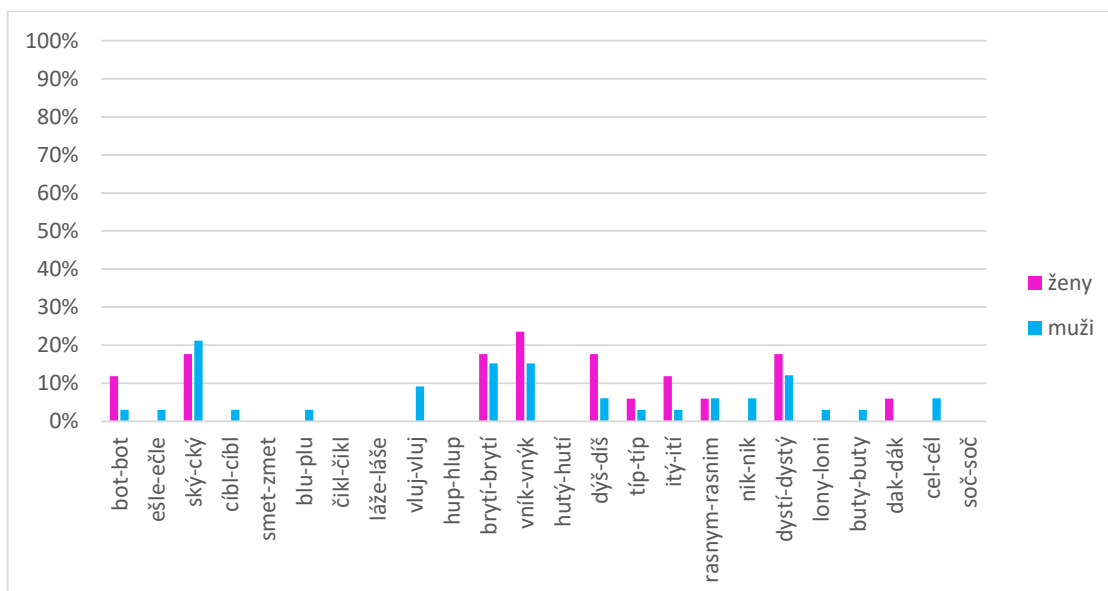


Obr. 8: Porovnání neúspěšnosti žáků 1. a 2. st. ZŠ s parciálními poruchami v jednotlivých položkách testu sluchového rozlišování (v %)

Zdroj: Vlastní výzkum

### Obrázek 9:

- Vyjadřuje porovnání neúspěšnosti žen (N = 17) a mužů (N = 33) s parciálními poruchami v jednotlivých položkách testu sluchové diferenciaci (v %).
- Ženy více chybovaly v osmi položkách testu. Největší rozdíl se objevil ve slovech „dýš-díš“, kde chybovalo o 11,6 % více žen než mužů. O 8,8 % více žen chybně rozlišilo slova „bot-bot“ a „itý-ití“. Ve spojení „vník-vnýk“ činil rozdíl chybování žen a mužů 8,3 %. Následují položky „dak-dák“ (nezvládlo rozlišit o 5,9 % více žen) a „dystí-dystý“ (nerozlišilo o 5,5 % více žen). O 2,9 % žen více chybovalo ve spojení „típ-típ“ a o 2,4 % žen více nezvládlo rozlišit položku „brytí-brytí“.
- V devíti položkách testu chybovali více muži než ženy. Největší rozdíl byl ve spojení „vluj-vluj“, kde mužů chybovalo o 9,1 % více než žen. O 6 % více mužů nerozlišilo slova „nik-nik“ a „cel-cél“. Položky „ešle-ečle“, „cíbl-cíbl“, „blu-plu“, „lony-loni“ a „buty-buty“ chybně rozlišilo o 3 % více mužů než žen. Shodně 6 % mužů i žen sluchem nerozlišilo spojení „rasnym-rasnim“. Ve zbývajících položkách nikdo nechyboval.
- V testu sluchového rozlišování byly o jednu položku lepší ženy, ale i přesto můžeme říci, že schopnost sluchové diferenciaci je u žen a mužů vyrovnaná.

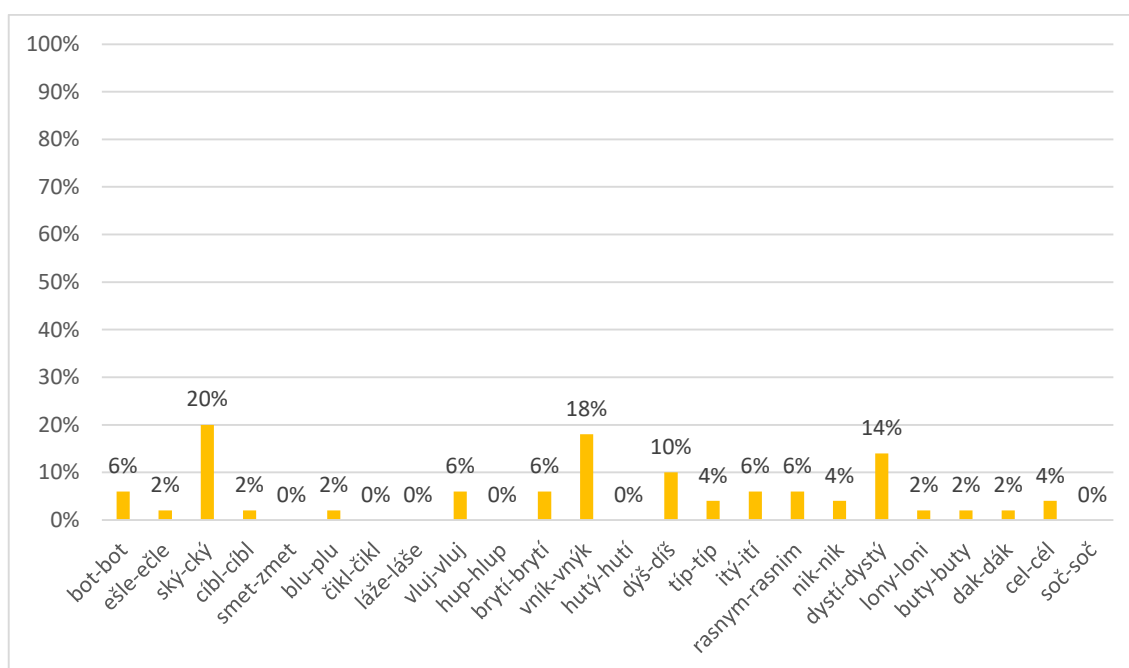


Obr. 9: Porovnání neúspěšnosti žen a mužů s parciálními poruchami v jednotlivých položkách testu sluchového rozlišování (v %)

Zdroj: Vlastní výzkum

### Obrázek 10:

- Vyjadřuje celkovou neúspěšnost žáků 1. a 2. stupně ZŠ (N = 50) s parciálními poruchami v jednotlivých položkách testu sluchové diference (v %).
- Největší potíže měli žáci s rozlišením sykavek s-c ve slovním spojení „ský-cký“ (20 %). 18 % žáků nerozlišilo tvrdou a měkkou slabiku v položce „vník-vnýk“, 14 % ve spojení „dystí-dystý“ a 10 % v položce „dýš-díš“. 6 % chybovalo ve dvojici „itý-ití“ a „rasnim-rasnym“. Rozlišit délku slabiky se nepodařilo 4 % žáků, a to ve spojení „cel-cél“. Stejný výsledek dosáhli žáci ve shodné dvojici pseudoslov „típ-típ“ a „nik-nik“. 2 % chybovala ve dvojicích „ešle-ečle“, „cíbl-cíbl“, „blu-plu“, „lony-loni“, „buty-buty“ a „dak-dák“. Zbývající položky testu rozlišili žáci bez problémů.



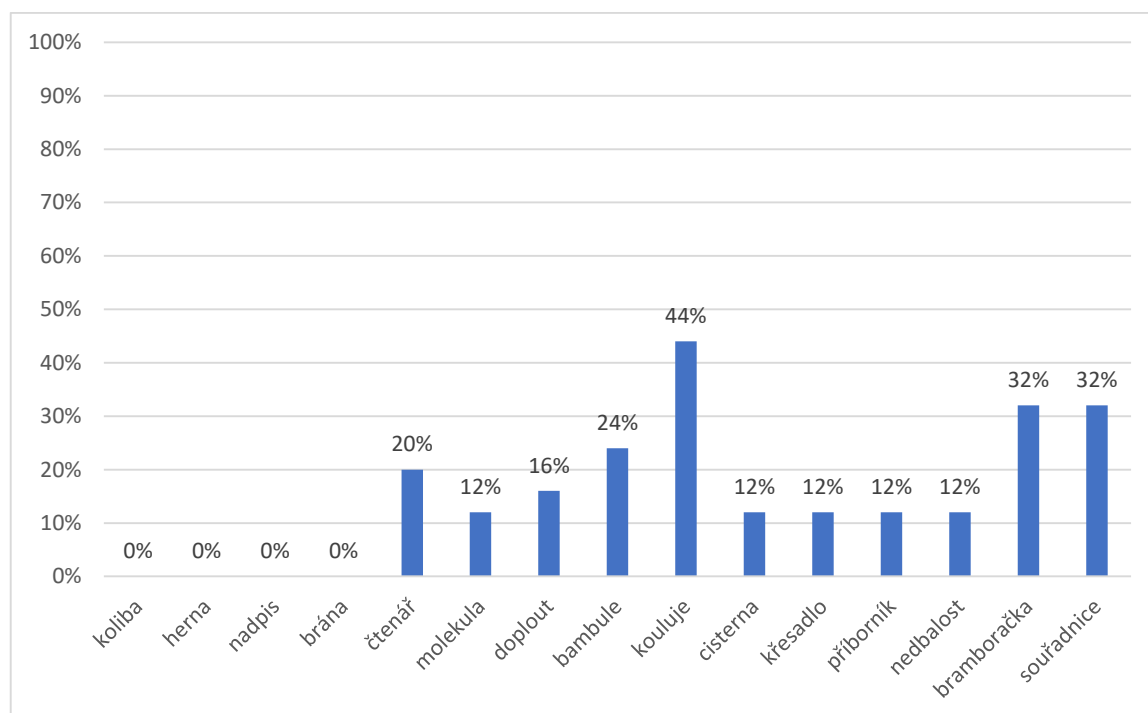
Obr. 10: Celková neúspěšnost žáků 1. a 2. st. ZŠ s parciálními poruchami v jednotlivých položkách testu sluchového rozlišování (v %)

Zdroj: Vlastní výzkum

### 10.3 Rozbor testu sluchové analýzy

#### Obrázek 11:

- Vyjadřuje neúspěšnost žáků 1. stupně ZŠ s parciálními poruchami (N = 25) v jednotlivých položkách testu sluchové analýzy (v %).
- V testu sluchové analýzy bylo zjištěno, že žáci nejvíce chybovali ve slově „kouluje“ (44 %), kde dělala problém dvojhláska „ou“ a vyšší výskyt samohlásek. Ve slovech „bramboračka“ a „souřadnice“ chybovalo 32 % žáků z důvodu větší délky slov. 24 % žáků chybně rozložila slovo „bambule“, kde potíže dělalo spojení souhlásek „mb“. 20 % žáků nezvládlo rozložit slovo „čtenář“, ve kterém potíže způsobila dlouhá samohláska „á“ a zakončení slova souhláskou „ř“. Ve slově „doplout“ chybovalo 16 % žáků, slova „molekula“, „cisterna“, „křesadlo“, „příbormík“ a nedbalost“ chybně rozložilo 12 % žáků. V prvních čtyřech položkách testu nikdo nechyboval.

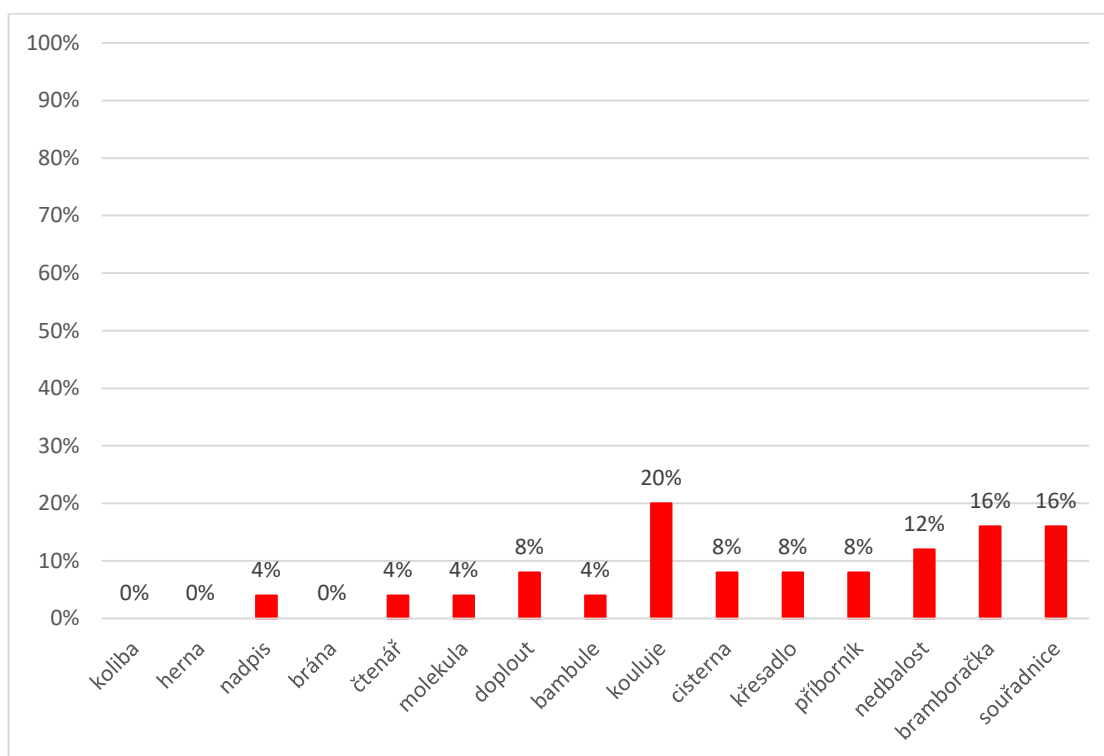


Obr. 11: Neúspěšnost žáků 1. stupně ZŠ s parciálními poruchami v jednotlivých položkách testu sluchové analýzy (v %)

Zdroj: Vlastní výzkum

### Obrázek 12:

- Vyjadřuje neúspěšnost žáků 2. st. ZŠ s parciálními poruchami (N = 25) v jednotlivých položkách testu sluchové analýzy (v %).
- Obr. 12 ukazuje, že nejvíce (20 %) žáků chybovalo ve slově „kouluje“. Nejdleší slova „bramboračka“ a „souřadnice“ chybně rozložilo 16 % žáků. 12 % žáků nerozložilo správně slovo „nedbalost“, kde dělalo potíže spojení souhlásek „db“. Položky „doplout“, „cisterna“, „křesadlo“ a „příborník“ nezvládlo rozložit 8 % žáků a ve slovech „nadpis“, „čtenář“, „molekula“, „bambule“ chybovala 4 % žáků. Zbývající slova „koliba“, „herna“ a „brána“ složili všichni žáci 2. stupně bez chyby.



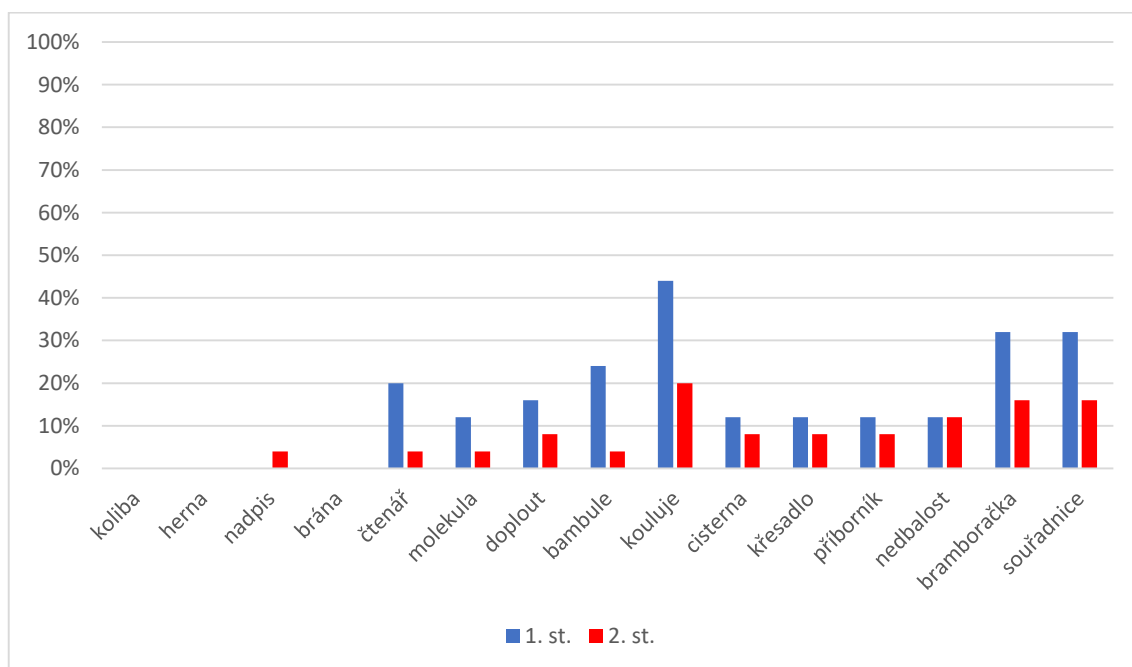
Obr. 12: Neúspěšnost žáků 2. st. ZŠ s parciálními poruchami v jednotlivých položkách testu sluchové analýzy (v %)

Zdroj: Vlastní výzkum



### Obrázek 13:

- Vyjadřuje porovnání neúspěšnosti žáků 1. stupně (N = 25) a 2. stupně (N = 25) ZŠ v jednotlivých položkách testu sluchové analýzy (v %).
- V testu sluchové analýzy byli celkově úspěšnější žáci 2. stupně, a to v 10 z 15 položek. Žáci 1. stupně byli úspěšnější v jediném slově „nadpis“. Ve slově „nedbalost“ bylo procento chybování žáků 1. a 2. stupně shodné (12 %). Největší rozdíl je patrný ve slově „kouluje“, kde byli žáci 1. stupně horší o 24 %. Ve slově „bambule“ chybovalo o 20 % více žáků 1. stupně, rozdíl 16 % byl mezi 1. a 2. stupněm ve slovech „čtenář“, „bramboračka“ a „souřadnice“. O 8 % byli žáci 2. stupně úspěšnější ve slovech „molekula“ a „doplout“. Rozdíl 4 % byl mezi položkami „nadpis“, „cisterna“ „křesadlo“ a „příborník“. Ve slovech „koliba“, „herna“ a „brána“ nikdo nechyboval.
- Z obr. 13 je patrné, že se úroveň sluchové analýzy s rostoucím věkem a vývojem u žáků s parciálními poruchami zvyšuje.

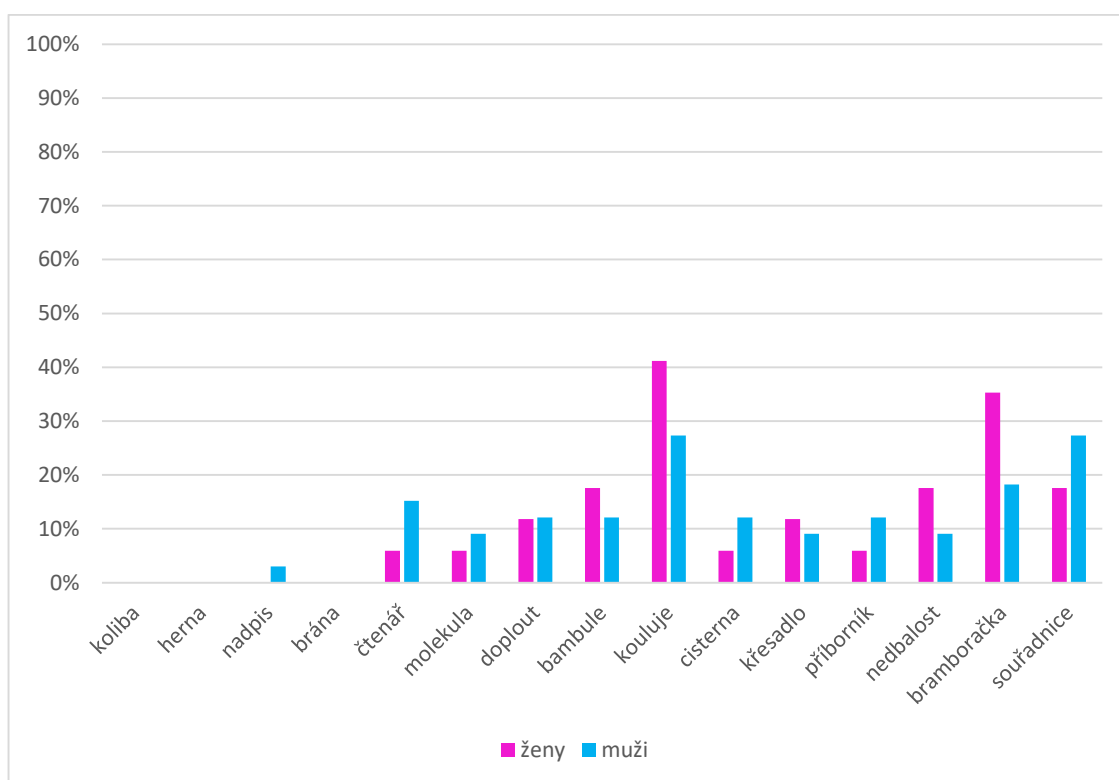


Obr. 13: Porovnání neúspěšnosti žáků 1. a 2. st. ZŠ v jednotlivých položkách testu sluchové analýzy (v %)

Zdroj: Vlastní výzkum

#### Obrázek 14:

- Vyjadřuje porovnání neúspěšnosti žen (N = 17) a mužů (N = 33) jednotlivých položkách testu sluchové analýzy (v %).
- V testu sluchové analýzy chybovaly ženy více v pěti položkách, a to ve slovech „bambule“ (o 5,5 %), „kouluje“ (o 13,9 %), „křesadlo“ (o 2,7 %), „nedbalost“ (o 8,5 %) a „bramboračka“ (o 17,1 %). Muži více chybovali v sedmi položkách testu - ve slovech „nadpis“ (o 3 %), „čtenář“ (o 9,3 %), „molekula“ (o 3,2 %), „doplout“ (o 0,3 %), „cisterna“ (o 6,2 %), „příborník“ (o 6,2 %) a „souřadnice“ (o 9,7 %). Obě pohlaví nechybovala ve slovech „koliba“, „herna“ a „brána“. Celkově úspěšnější byly v testu sluchové analýzy ženy.

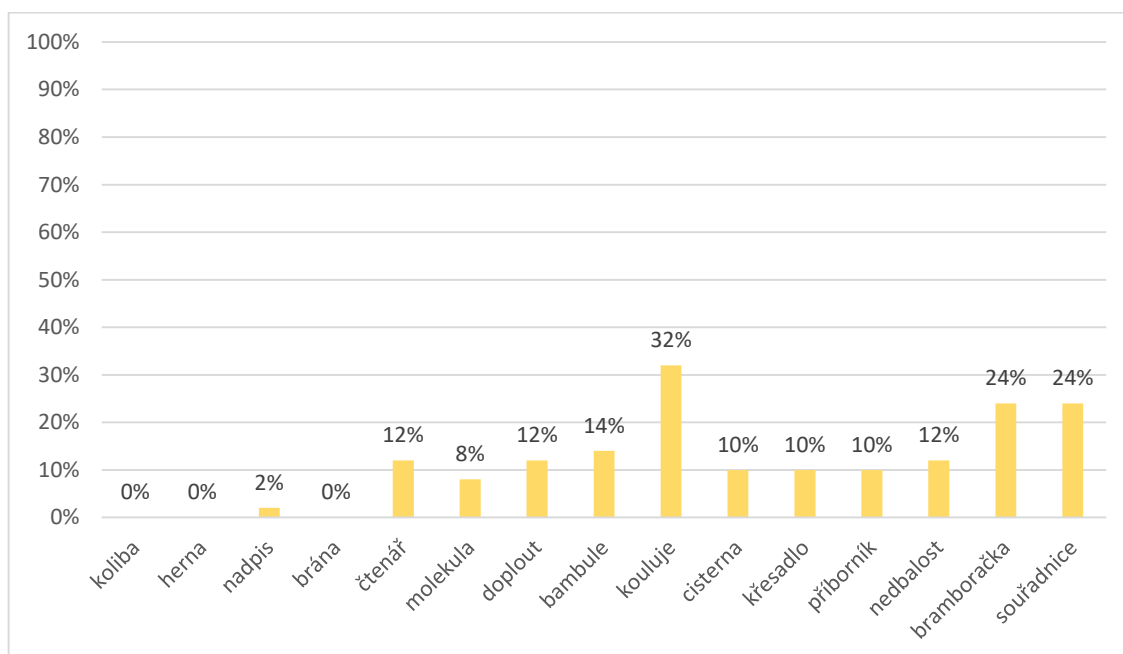


Obr. 14: Neúspěšnost žáků v jednotlivých položkách testu sluchové analýzy – dle pohlaví (v %)

Zdroj: Vlastní výzkum

### Obrázek 15:

- Vyjadřuje celkovou neúspěšnost žáků 1. a 2. stupně ZŠ (N = 50) v jednotlivých položkách testu sluchové analýzy (v %).
- Obr. 15 ukazuje, že ve slovech „koliba“, „herna“ a brána“ žáci nechybovali. Pouze 2 % žáků chybovala ve slově „nadpis“, 8 % žáků mělo potíže se slovem „molekula“. Slova „cisterna“, „křesadlo“ a „příborník“ nezvládlo rozložit 10 % žáků. 12 % žáků chybovalo ve slovech „čtenář“, „doplout“ a „nedbalost“. Ve slově „bambule“ udělalo chybu 14 % žáků. Slova „bramboračka“ a „souřadnice“ nezvládlo složit 24 % žáků. Nejvíce žáků (32 %) chybně rozložilo slovo „kouluje“.
- Sluchová analýza se postupně zhoršovala s délkou slov, protože žáci s SPU mívají problém se sluchovou pamětí. Slova, ve kterých se objevovaly shluky souhlásek („bambule“, „nedbalost“) nebo ve kterých se vyskytují dvojhlasky („doplout“, „kouluje“, „souřadnice“), jsou také obtížná právě z důvodu oslabených dílčích funkcí u dětí s parciálními poruchami.



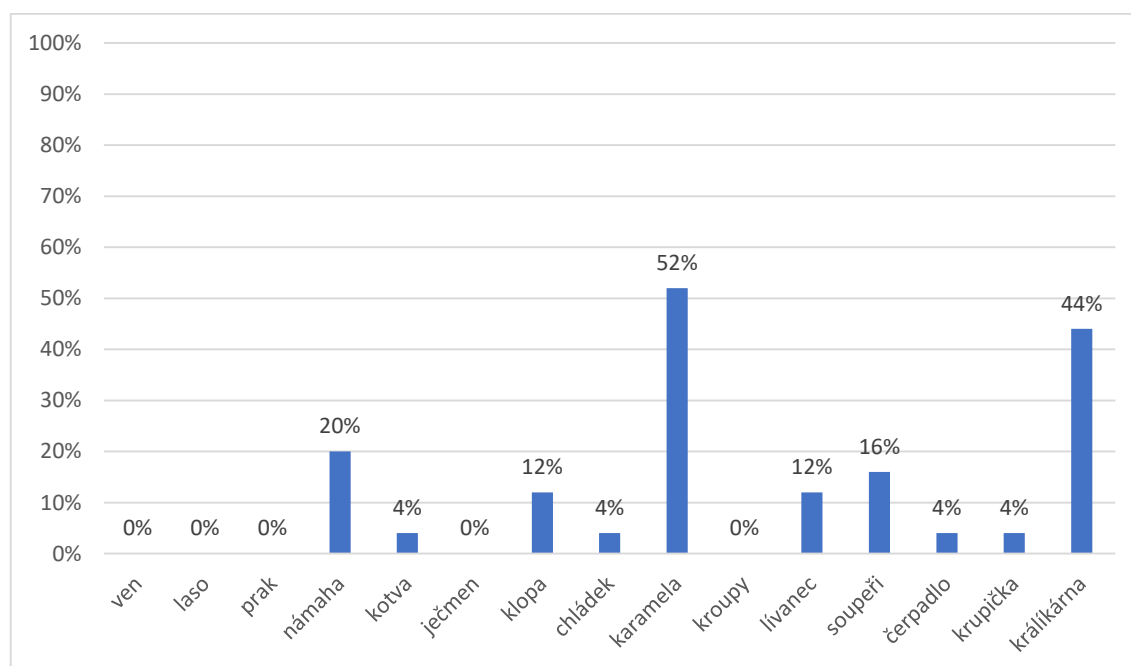
Obr. 15: Celková neúspěšnost žáků 1. a 2. st. ZŠ s parciálními poruchami v jednotlivých položkách testu sluchové analýzy (v %)

Zdroj: Vlastní výzkum

## 10.4 Analýza testu sluchové syntézy

### Obrázek 16:

- Vyjadřuje neúspěšnost žáků 1. stupně ZŠ s parciálními poruchami (N = 25) v jednotlivých položkách testu sluchové syntézy.
- V testu sluchové syntézy bylo zjištěno, že žáci lépe skládají jednoslabičná slova (0 % žáků chybovalo ve slovech „ven“, „laso“ a „prak“) a slova dvojslabičná (0 % žáků chybovalo v syntéze slova „ječmen“ a „kroupy“). Důležitou roli hrálo také to, zda žáci chápou význam skládaného slova (např. u slova „klopa“ se žáci často zarazili, protože nechápali jeho význam). Slovo „námaha“ často zaměňovali za slovo „namáhá“. Nejvíce žáci chybovali ve slovech „králíkárna“ (44 %) a „karamela“ (52 %) z důvodu jejich délky.

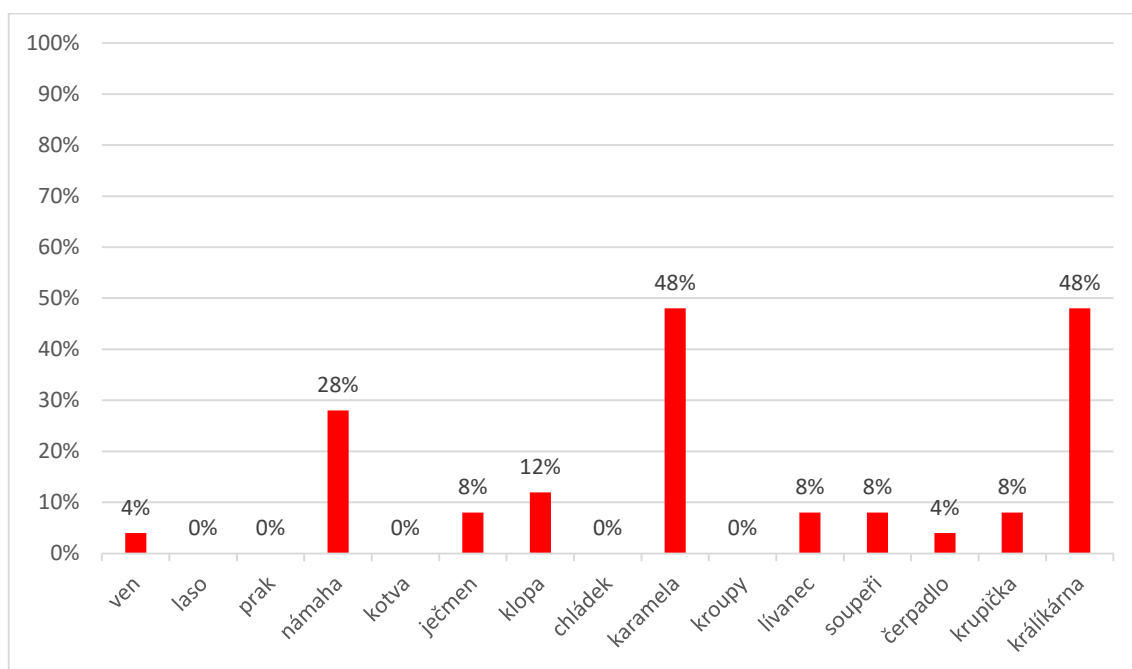


Obr. 16: Neúspěšnost žáků 1. st. ZŠ s parciálními poruchami v jednotlivých položkách testu sluchové syntézy (v %)

Zdroj: Vlastní výzkum

### Obrázek 17:

- Vyjadřuje neúspěšnost žáků 2. stupně ZŠ s parciálními poruchami (N = 25) v jednotlivých položkách testu sluchové syntézy.
- V testu sluchové syntézy bylo zjištěno, že žáci nejvíce chybovali ve slovech „námaha“ (28 %), „karamela“ a „králíkárna“ (shodně 48 %). Velký vliv na chybovost má tedy délka a význam slov. Např. ve slově „králíkárna“ žáci dokázali složit slovo „králík“, ale celé slovo téměř v polovině zkoumaných respondentů složit nedokázali. Slovo „klopa“ dělalo potíže 12 % žáků z důvodu neznalosti významu. Chybovost v ostatních položkách testu pak nepřesáhla 8 %.

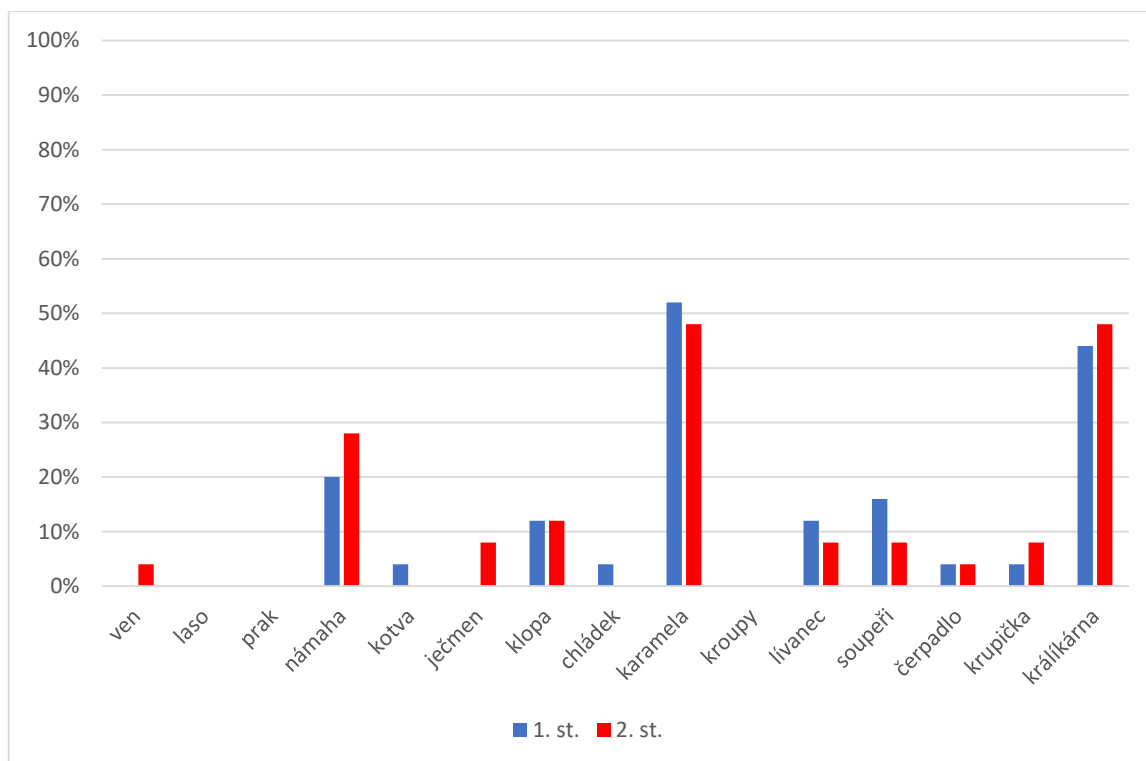


Obr. 17: Neúspěšnost žáků 2. st. ZŠ s parciálními poruchami v jednotlivých položkách testu sluchové syntézy (v %)

Zdroj: Vlastní výzkum

### Obrázek 18:

- Vyjadřuje porovnání neúspěšnosti žáků 1. stupně (N = 25) a 2. stupně (N = 25) ZŠ s parciálními poruchami v jednotlivých položkách testu sluchové syntézy (v %).
- Slova „laso“, „prak“ a „kroupy“ všichni žáci složili správně. Žáci 1. stupně chybovali více v pěti položkách testu, konkrétně ve slovech „kotva“, „chládek“, „karamela“, „lívanec“ a „soupeři“. Žáci 2. stupně více chybovali ve čtyřech položkách testu, a to ve slovech „ven“, „ječmen“, „krupička“ a „králikárna“. Shodně chybovali ve slovech klopa (12 %) a čerpadlo (4 %). Největší rozdíl (8 %) se objevil u slov „námaha“ (více chybovali žáci 2. stupně), „ječmen“ (opět více chybovali žáci 2. stupně) a „soupeři“ (více chybovali žáci 1. stupně).
- Obr. 18 ukazuje, že je schopnost sluchové syntézy u žáků s parciálními poruchami u žáků 1. a 2. stupně ZŠ vyrovnaná.

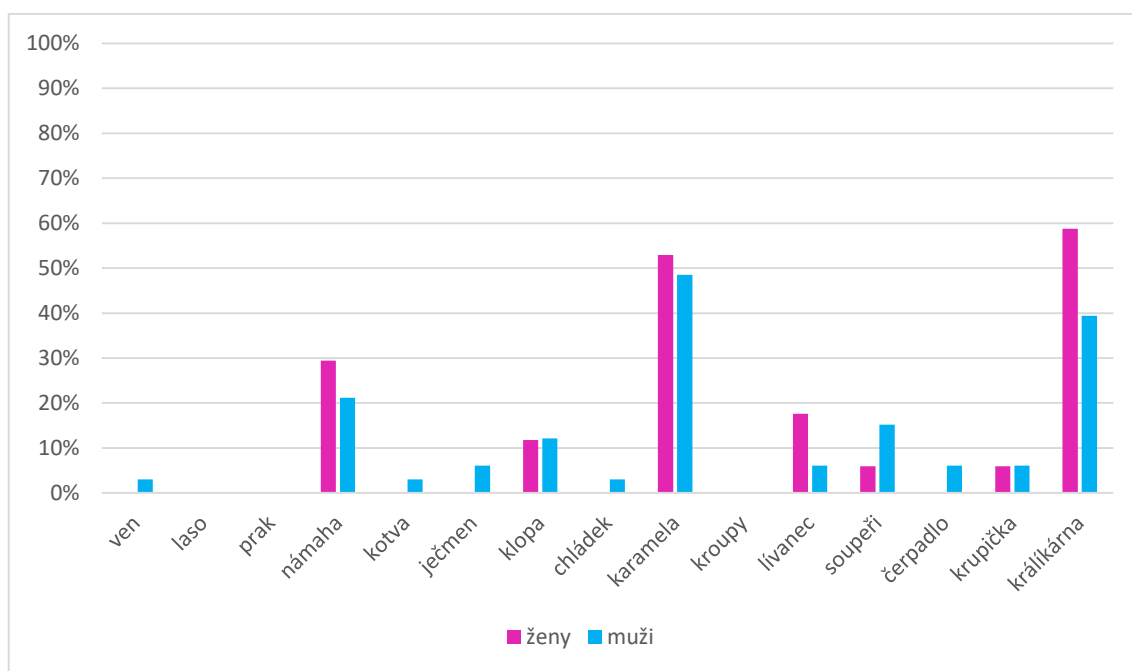


Obr. 18: Porovnání neúspěšnosti žáků 1. a 2. st. ZŠ s parciálními poruchami v jednotlivých položkách testu sluchové syntézy (v %)

Zdroj: Vlastní výzkum

### Obrázek 19:

- Vyjadřuje porovnání neúspěšnosti žen (N = 17) a mužů (N = 33) v jednotlivých položkách testu sluchové syntézy (v %).
- V testu sluchové syntézy ženy více chybovaly ve čtyřech položkách testu, a to ve slovech „námaha“ (o 8,2 % více), „karamela“ (o 4,4 % více), „lívanec“ (o 11,5 % více) a „králíkárna“ (o 19,4 % více). Muži více chybovali v šesti položkách testu, konkrétně ve slovech „ven“ (o 3 % více), „kotva“ (o 3 % více), „ječmen“ (o 6,1 % více), „chládek“ (o 3 % více), „soupeři“ (o 9,3 % více) a „čerpadlo“ (o 6,1 % více). Úspěšnost ve zbývajících položkách testu byla shodná. Celkově úspěšnější byly tedy v testu sluchové syntézy ženy. Nejvíce se bez rozdílu pohlaví chybovalo ve slovech „námaha“, „karamela“ a „králíkárna“.

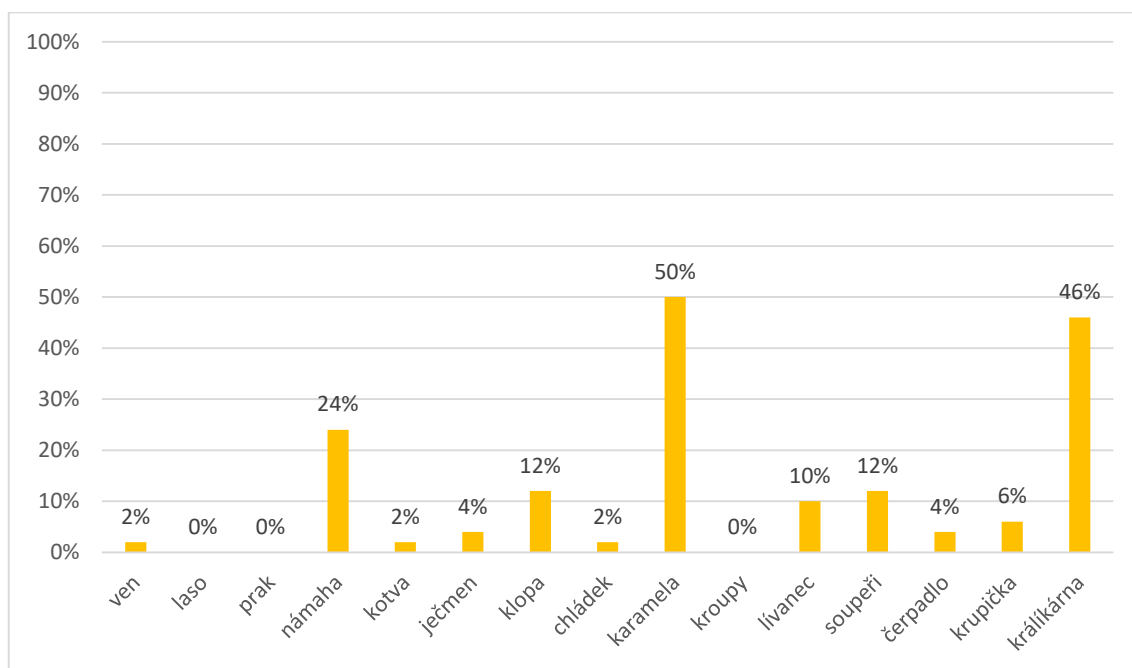


Obr. 19: Neúspěšnost žáků v jednotlivých položkách testu sluchové syntézy – dle pohlaví (v %)

Zdroj: Vlastní výzkum

### Obrázek 20:

- Vyjadřuje neúspěšnost všech žáků 1. a 2. stupně ZŠ (N = 50) s parciálními poruchami v jednotlivých položkách testu sluchové syntézy.
- V testu sluchové syntézy bylo zjištěno, že slova „laso“, „prak“ a „kroupy“ dokázali žáci složit bez problémů. Pouze 2 % žáků chybovala ve slovech „ven“, „kotva“ a „chládek“. 4 % žáků chybovala ve slovech „ječmen“ a „čerpadlo“, slovo „krupička“ složila chybně 6 % žáků. 10 % žáků chybovalo ve slově „lívavec“, slova „soupeři“ a „klopa“ dělala problém 12 % žáků. 24 % žáků špatně složilo slovo „námaha“, které často zaměňovalo za slovo „namáhá“. U žáků s SPU, zejména dyslektiků, je tato skutečnost zcela běžná, protože mívají často problémy s rozlišováním krátkých a dlouhých slabik. Ve slově „králíkárna“ chybovalo 46 % žáků a polovině žáků se nepodařilo správně složit slovo „karamela“. Důvodem je jistě délka slova a oslabená sluchová paměť žáků s SPU.



Obr. 20: Celková neúspěšnost všech žáků 1. a 2. stupně ZŠ s parciálními poruchami v jednotlivých položkách testu sluchové syntézy (v %)

Zdroj: Vlastní výzkum

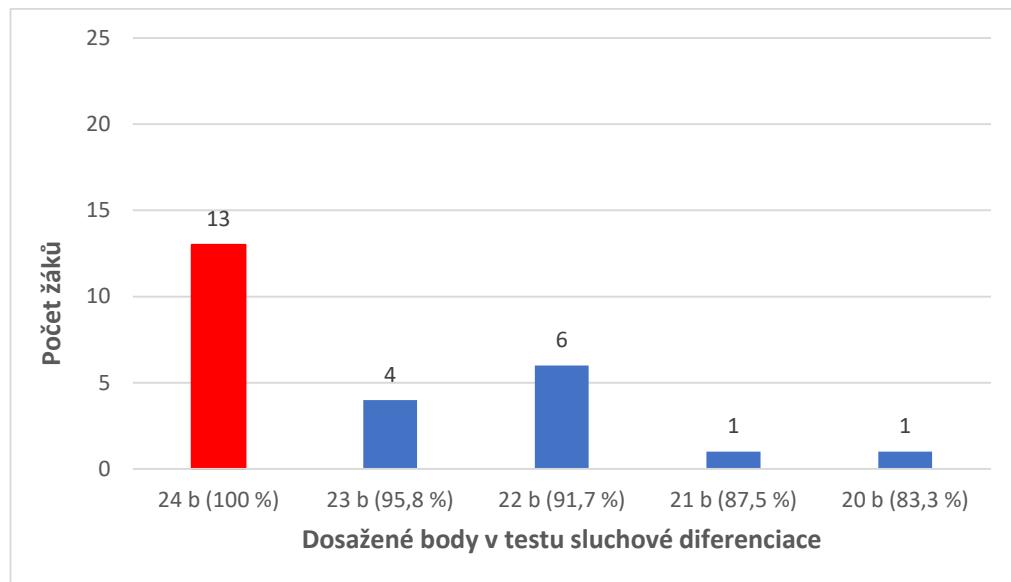


## 10.5 Vyhodnocení úspěšnosti respondentů v jednotlivých testech

### Test sluchového rozlišování

#### Obrázek 21:

- Vyjadřuje celkovou úspěšnost žáků 1. stupně ZŠ (N = 25) s parciálními poruchami v testu sluchového rozlišování (v absolutních číslech).
- Na 24 b (100 %) splnilo test sluchového rozlišování 13 žáků (52 %) z 25. O jeden bod méně (23 b) měli 4 žáci, 22 b získalo 6 žáků, 21 b měl 1 žák a 20 b získal také jeden žák.

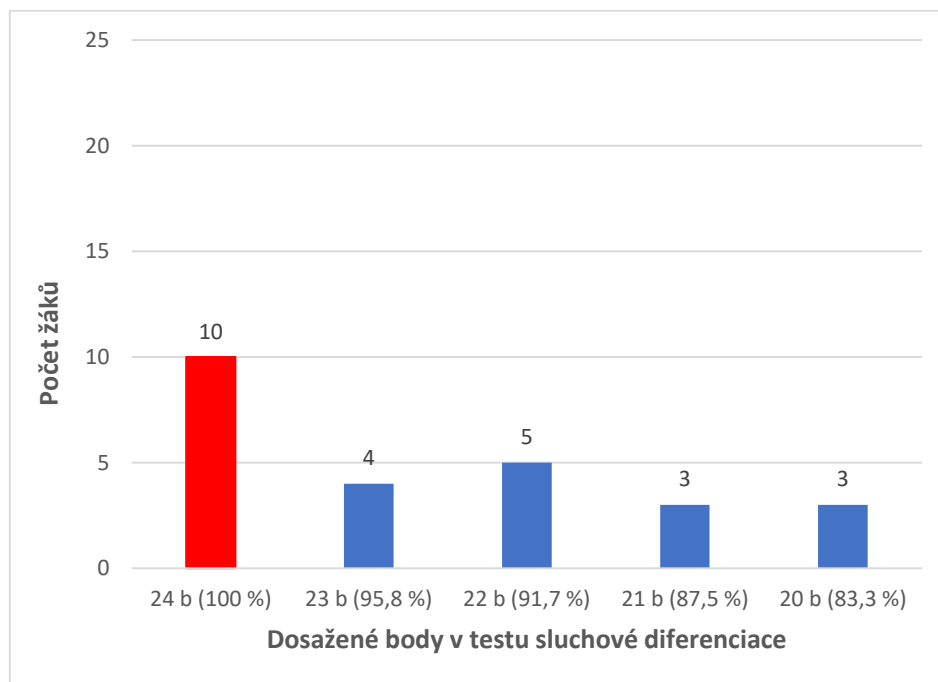


Obr. 21: Celková úspěšnost žáků 1. st. ZŠ s parciálními poruchami v testu sluchového rozlišování (v absolutních číslech)

Zdroj: Vlastní výzkum

**Obrázek 22:**

- Vyjadřuje celkovou úspěšnost žáků 2. stupně ZŠ s parciálními poruchami (N = 25) v testu sluchového rozlišování (v absolutních číslech).
- 10 žáků (40 %) z 2. stupně splnilo test na 24 b (100 %). 4 žáci získali 23 b, 5 žáků test udělalo na 22 b, 3 žáci splnili test na 21 b a také 3 žáci získali 20 b.

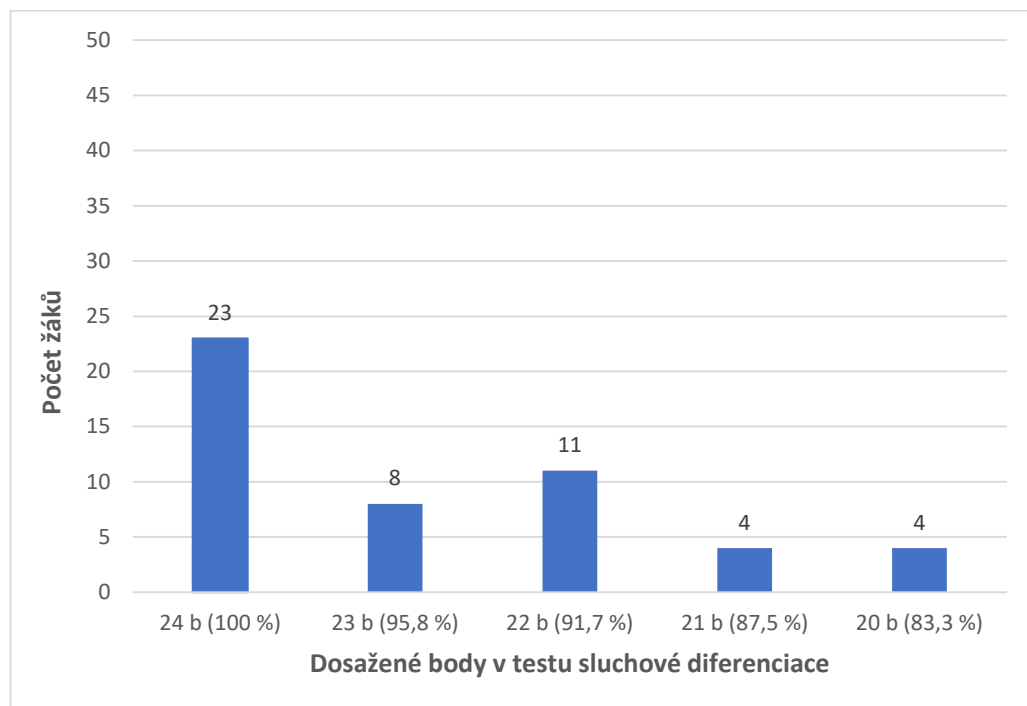


Obr. 22: Celková úspěšnost žáků 2. st. ZŠ s parciálními poruchami v testu sluchového rozlišování (v absolutních číslech)

Zdroj: Vlastní výzkum

**Obrázek 23:**

- Vyjadřuje celkovou úspěšnost všech žáků 1. a 2. st. ZŠ (N = 50) s parciálními poruchami v testu sluchového rozlišování (v absolutních číslech).
- Celkem získalo plný počet (24 b) 23 žáků (46 %), 23 bodů získalo 8 žáků, 22 b mělo 11 žáků, 21 bodů měli 4 žáci a na 20 b splnili test také 4 žáci.



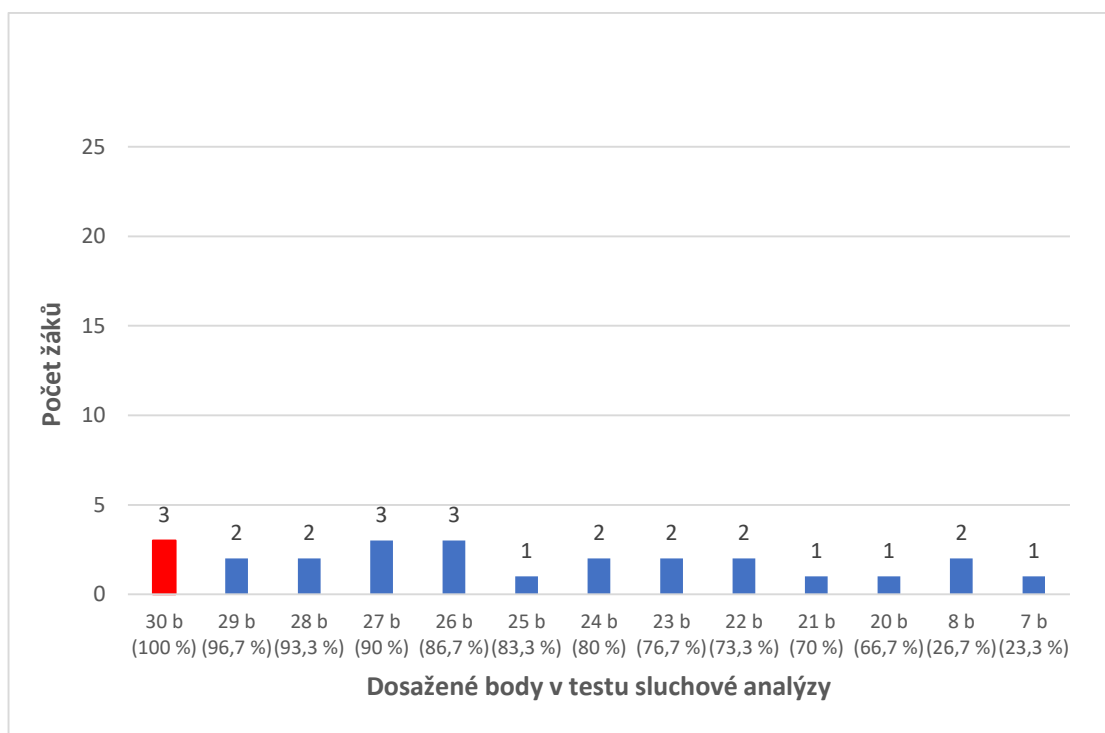
Obr. 23: Celková úspěšnost všech žáků 1. a 2. st. ZŠ s parciálními poruchami v testu sluchového rozlišování (v absolutních číslech)

*Zdroj: Vlastní výzkum*

## Test sluchové analýzy

### Obrázek č. 24:

- Vyjadřuje celkovou úspěšnost žáků 1. stupně ZŠ (N = 25) s parciálními poruchami v testu sluchové analýzy (v absolutních číslech).
- 30 b (100 %) získali v testu sluchové analýzy 3 žáci (12 %). Stejný počet žáků splnil test na 27 a 26 bodů. 29 bodů, 28 bodů, 24 bodů, 23 bodů, 22 bodů a 8 bodů měli vždy shodně dva žáci a 25 bodů, 21 bodů, 20 bodů a 7 bodů získal vždy 1 žák.

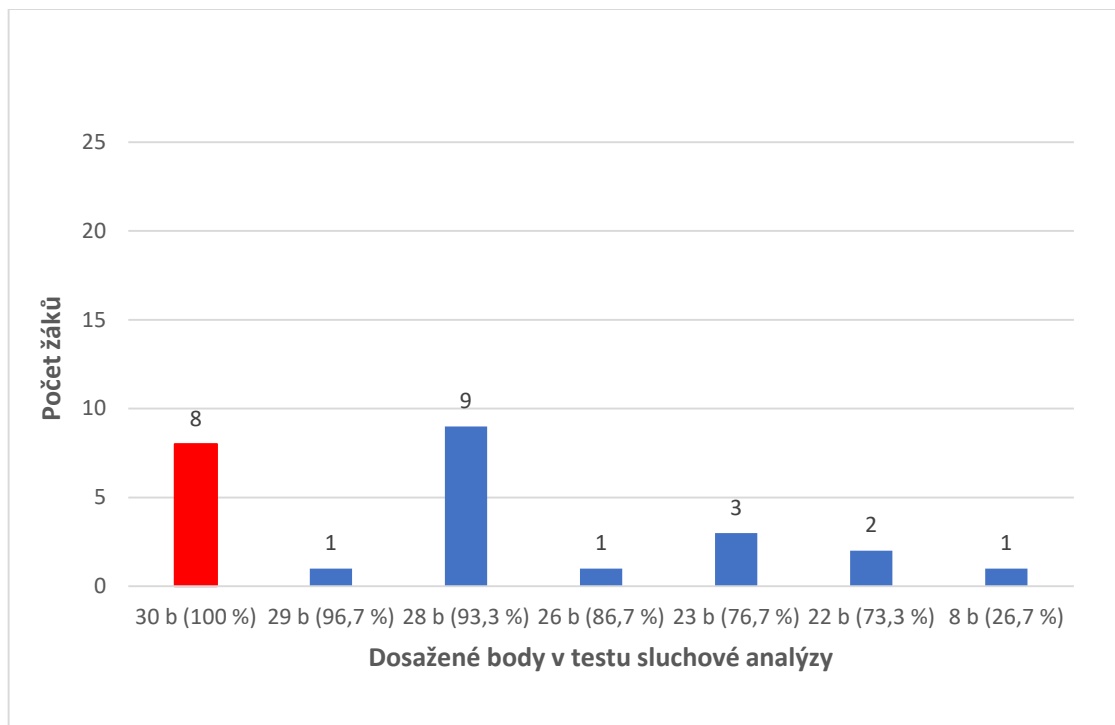


Obr. 24: Celková úspěšnost žáků 1. st. ZŠ s parciálními poruchami v testu sluchové analýzy (v absolutních číslech)

Zdroj: Vlastní výzkum

### Obrázek č. 25:

- Vyjadřuje celkovou úspěšnost žáků 2. stupně ZŠ (N = 25) s parciálními poruchami v testu sluchové analýzy (v absolutních číslech).
- Na 100 % (30 b) splnilo test 8 žáků (32 %). 29 b měl jeden žák, 28 bodů získalo 9 žáků, na 26 bodů splnil test 1 žák, 23 bodů získali 3 žáci, 22 b měli 2 žáci a jeden žák splnil test na 8 bodů.

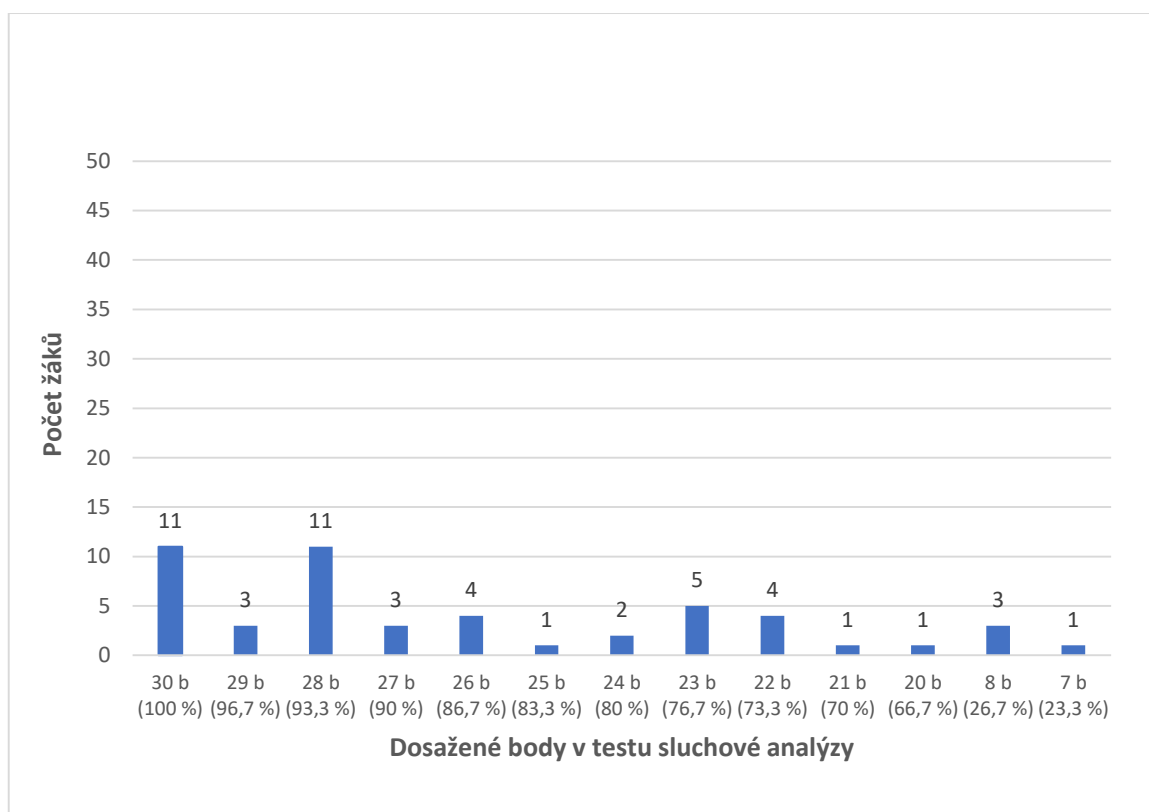


Obr. 25: Celková úspěšnost žáků 2. st. ZŠ s parciálními poruchami v testu sluchové analýzy (v absolutních číslech)

Zdroj: Vlastní výzkum

### Obrázek 26:

- Vyjadřuje celkovou úspěšnost všech žáků 1. a 2. st. ZŠ (N = 50) s parciálními poruchami v testu sluchové analýzy (v absolutních číslech).
- 11 žáků (22 %) splnilo test sluchové analýzy na 30 bodů (100 %). Stejný počet žáků test splnil na 28 bodů. 5 žáků získalo 23 bodů, 26 b a 22 b měli vždy 4 žáci, 29 b, 27 b a 8 b získali vždy 3 žáci, dva žáci test splnili na 24 bodů a vždy 1 žák získal 25 b, 21 b, 20 b a 7 bodů.



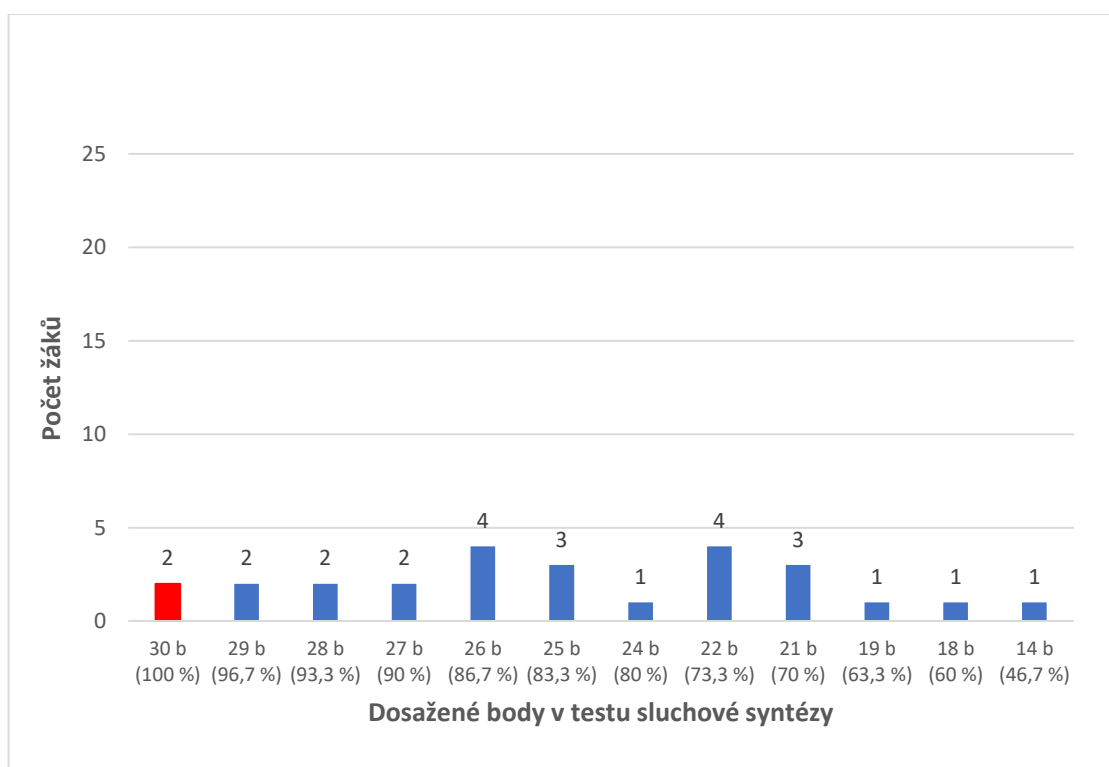
Obr. 26: Celková úspěšnost všech žáků 1. a 2. st. ZŠ s parciálními poruchami v testu sluchové analýzy (v absolutních číslech)

Zdroj: Vlastní výzkum

## Test sluchové syntézy:

### Obrázek 27:

- Vyjadřuje celkovou úspěšnost žáků 1. stupně ZŠ (N = 25) s parciálními poruchami v testu sluchové syntézy (v absolutních číslech).
- Z 1. stupně se vyskytli pouze 2 žáci (8 %), kteří splnili test sluchové syntézy na plný počet 30 b (100 %). Stejný počet žáků získal 29, 28 a 27 bodů, 4 žáci měli 26 a 22 bodů, vždy 3 žáci získali 25 a 21 bodů a na 24, 19, 18 a 14 bodů splnil test vždy 1 žák.

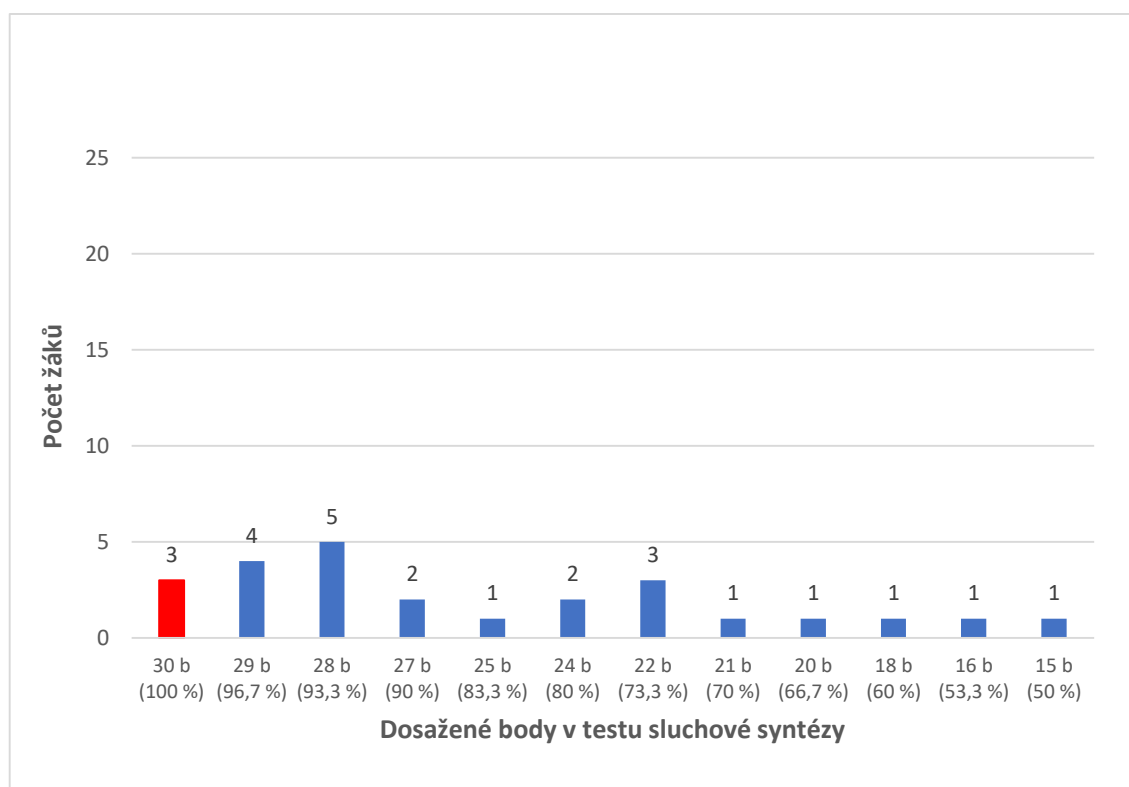


Obr. 27: Celková úspěšnost žáků 1. st. ZŠ s parciálními poruchami v testu sluchové syntézy (v absolutních číslech)

Zdroj: Vlastní výzkum

**Obrázek 28:**

- Vyjadřuje celkovou úspěšnost žáků 2. stupně ZŠ (N = 25) s parciálními poruchami v testu sluhové syntézy (v absolutních číslech).
- Na 2. stupni splnili test na 30 bodů (100 %) 3 žáci (12 %). 5 žáků získalo 28 bodů, 4 žáci měli 29 bodů, 3 žáci získali 22 bodů, na 27 a 24 bodů test splnili vždy 2 žáci a 25, 21, 20, 18, 16 a 15 bodů získal vždy 1 žák.



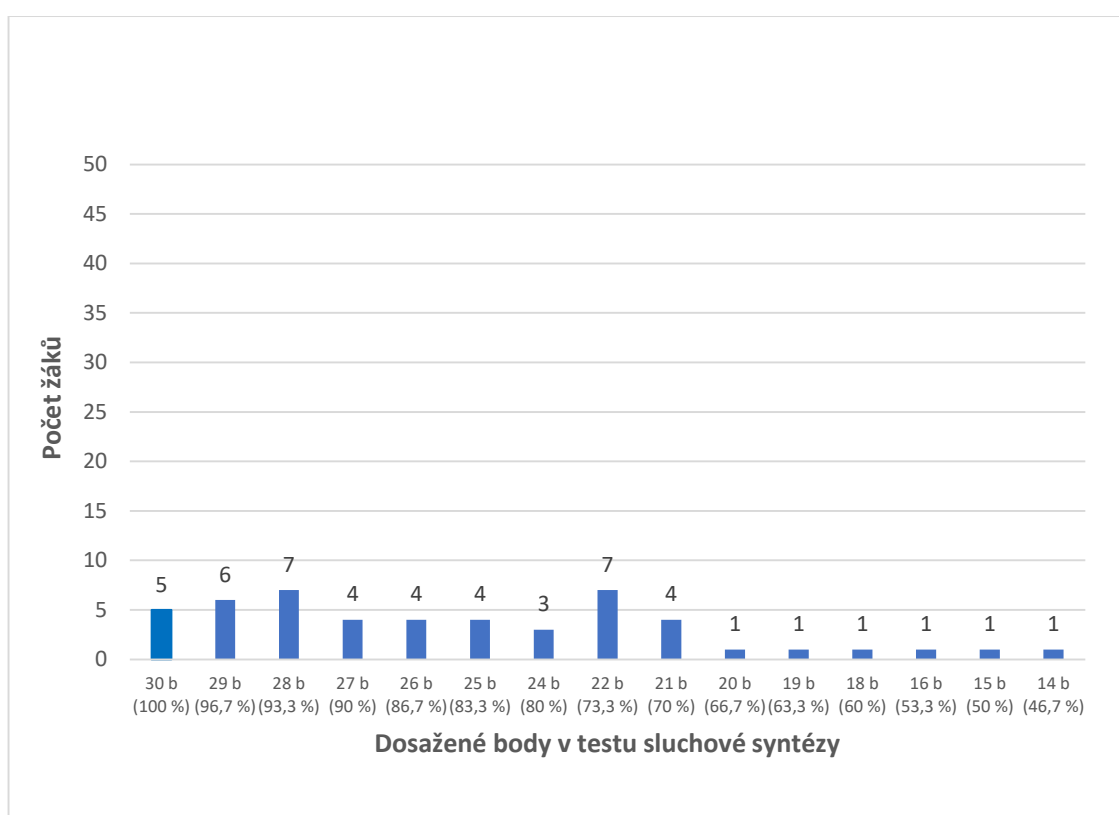
Obr. 28: Celková úspěšnost žáků 2. st. ZŠ s parciálními poruchami v testu sluhové syntézy (v absolutních číslech)

Zdroj: Vlastní výzkum



### Obrázek 29:

- Vyjadřuje celkovou úspěšnost všech žáků ZŠ (N = 50) s parciálními poruchami v testu sluchové syntézy (v absolutních číslech).
- Ze všech zkoumaných respondentů zvládlo test sluchové analýzy na 30 b (100 %) splnit 5 žáků (10 %). Vždy 7 žáků získalo 28 a 22 bodů, 6 žáků obdrželo 29 bodů, 27, 26, 25 a 21 bodů získali vždy 4 žáci a 20, 19, 18, 16, 15 a 14 bodů měl vždy 1 žák.



Obr. 29: Celková úspěšnost všech žáků 1. a 2. st. ZŠ s parciálními poruchami v testu sluchové syntézy (v absolutních číslech)

Zdroj: Vlastní výzkum

## DISKUSE

Cílem výzkumu bylo zjistit úroveň fonematického sluchu u žáků s parciálními poruchami 1. a 2. stupně běžné základní školy. Dílčím cílem bylo u těchto žáků zjistit úroveň sluchového rozlišování a sluchové analýzy a syntézy.

Šetření se podrobilo celkem 50 žáků s parciálními poruchami ze ZŠ Mrákotín, ZŠ Urbanov a ZŠ Dačice, Boženy Němcové 213, okres Jindřichův Hradec (obr. 1). Z obr. 2 je patrné, že se ho účastnilo 66 % mužů a 34 % žen. Obr. 5 ukazuje, že z jednotlivých ročníků se na výzkumu nejvíce podíleli žáci s parciálními poruchami ze 4. ročníku (22 %), následuje 3., 5. a 6. ročník (po 14 %) a 7., 8. a 9. ročník (po 12 %).

Při realizaci výzkumu jsem u vybraných žáků provedla standardizovaný test sluchové diference a test sluchové analýzy a syntézy od autorky Jiřiny Bednářové (2017). U těchto testů existují dvě varianty – pro 1. a 2. ročník a 3. a 4. ročník. Použila jsem však pouze variantu pro 3. a 4. ročník z důvodu absence žáků s parciálními poruchami v 1. a 2. ročníku. Většinou se v průběhu 1. a 2. třídy potíže související s možným výskytem parciálních poruch teprve začínají projevovat, a proto se žáci s diagnostikovanou poruchou většinou objevují až od 3. ročníku.

**Test sluchové diference** tvořilo 24 dvojic pseudoslov, ve kterých bylo úkolem rozlišit znělé a neznělé hlásky, měkké a tvrdé slabiky, délky samohlásek a sykavky. Jak ukázaly výsledky (obr. 8), žáci **2. stupně chybovali** v jednotlivých položkách překvapivě **více** (ve 14 položkách testu) než žáci 1. stupně (ve čtyřech položkách testu). Nejednalo se však o výrazné chybování (většinou v rozmezí 4 - 8%). Spojení „*smet-zmet*“, „*čikl-čikl*“, „*láže-láše*“, „*hup-hlup*“, „*hutý-hutí*“ a „*soč-soč*“ zvládli všichni žáci rozlišit bez chyby. **Nejvyšší rozdíl** je patrný ve spojení „*dystí-dystý*“ (rozlišování tvrdé a měkké slabiky), ve kterém chybovalo o 20 % více žáků 1. stupně. O 12 % více žáků 1. stupně chybně rozlišilo slova „*ský-cký*“ (rozlišování sykavek s-c). V testu sluchové diference byly **o jednu položku lepší ženy**, ale i přesto můžeme říci, že schopnost sluchové diference je u žen a mužů vyrovnaná (obr. 9). Jak se ukázalo v obr. 10, celkově **největší potíže** měli žáci s **rozlišením sykavek s-c** ve slovním spojení „*ský-cký*“ (20 %). 18 % žáků nerozlišilo tvrdou a měkkou slabiku v položce „*vník-vnýk*“, 14 % ve spojení „*dystí-dystý*“ a 10 % v položce „*dýš-díš*“. 6 % chybovalo ve dvojici „*itý-ití*“ a „*rasnim-rasnym*“. Rozlišit délku slabiky se nepodařilo 4 % žáků, a to ve spojení „*cel-cél*“.

Stejného výsledku dosáhli žáci ve shodné dvojici pseudoslov „típ-típ“ a „nik-nik“. 2 % chybovala ve dvojicích „ešle-ečle“, „cíbl-cíbl“, „blu-plu“, „lony-loni“, „buty-buty“ a „dak-dák“. Zbývající položky testu rozlišili žáci bez problémů. Test sluchové diference ukázal, že potíže se sluchovým rozlišováním přetrvávají u dětí s parciálními poruchami do pozdějšího věku.

**Test sluchové analýzy** je zaměřen na rozkládání slov na jednotlivé hlásky. Obsahuje 15 rozdílných slov, která jsou za sebou řazena podle obtížnosti. **Žáci 1. stupně** (obr. 11) **nejvíce chybovali** ve slově „kouluje“ (44%), kde se vyskytuje dvojhláska „ou“ a samohláska „u“. Více chybovali ve slovech „bramboračka“ a „souřadnice“ (po 32 %) z důvodu jejich délky a obtížnosti. Obr. 12 ukazuje **neúspěšnost žáků 2. stupně**. Největší potíže dělala opět analýza slova „kouluje“ (chybovalo 20 % žáků). Následovala slova „bramboračka“ a „souřadnice“, ve kterých chybovalo shodně 16 % žáků. Porovnání neúspěšnosti 1. a 2. stupně ukazuje obr. 13. **Žáci 2. stupně byli úspěšnější** v 10 z 15 položek. Žáci 1. stupně byli úspěšnější v jediném slově „nadpis“. Největší rozdíl v chybování se objevil u slova „kouluje“, ve kterém byli žáci 1. stupně horší o 24 %. Patrný rozdíl byl také ve slově „bambule“, kde žáci 1. stupně chybovali více o 20 %. Oproti tomu ve slovech „koliba“, „herna“ a „brána“ nikdo nechyboval. V testu sluchové analýzy **chybovali více muži** (v 7 slovech) než ženy, které chybovaly více v 5 slovech (obr. 14). Neúspěšnost všech respondentů ukazuje obr. 15. Největší potíže dělalo slovo „kouluje“, ve kterém udělalo chybu **32 %** žáků a slova „bramboračka“ a „souřadnice“, ve kterých shodně chybovalo **24 %** žáků.

**Test sluchové syntézy** je zaměřen na skládání slov z jednotlivých hlásek. Obsahuje 15 na hlásky rozdělených slov, která jsou za sebou řazena podle obtížnosti. V testu se ukázalo, že žáci 1. stupně nejvíce chybovali v dlouhých slovech „karamela“ (52 %) a „králíkárna“ (44 %). Slovo „námaha“ často zaměňovali za „namáhá“. Úspěšnost při skládání slov ovlivnilo také to, zda žáci znají jejich význam. Ve slově „klopa“ často váhali, protože nevěděli, jestli je to správně. Ostatní položky testu potíže nedělaly (obr. 16). Žáci 2. stupně (obr. 17) chybovali nejvíce ve slovech „karamela“ (48 %), „králíkárna“ (48 %) a „námaha“ (28 %). Celkově **test sluchové syntézy zvládli lépe žáci 2. stupně**. Z obr. 18 je však patrné, že neúspěšnost žáků s parciálními poruchami na 1. a 2. stupni byla celkem vyrovnaná. Položky „laso“, „prak“ a „kroupy“ zvládli všichni respondenti složit správně.

Největší rozdíl (8 %) se vyskytl ve slově „námaha“ (lépe složili žáci 1. stupně), „ječmen“ (lépe vládl 1. stupeň) a „soupeři“ (větší úspěšnost 2. stupně). Obr. 19 ukazuje, že v testu sluchové syntézy **se dařilo více ženám** (chybovaly více ve čtyřech položkách testu) než mužům (chybovali více v šesti položkách testu). Celkové vyhodnocení neúspěšnosti všech žáků v jednotlivých položkách testu ukazuje obr. 20. Slova „laso“, „prak“ a „kroupy“ dokázali žáci složit bez problémů. 2 % chybovala ve slovech „ven“, „kotva“ a „chládek“, 4 % chybovala ve slovech „ječmen“ a „čerpadlo“. V položce „krupička“ chybovalo 6 % žáků, slovo „livanec“ nesložilo 10 % žáků a slova „soupeři“ a „klopa“ dělala problém 12 % žáků. Slovo „námaha“ špatně složilo 24 % žáků, 46 % chybovalo ve slově „králíkárna“ a 50 % neuspělo ve slově „karamela“. Jelikož se výzkum opírá o žáky s parciálními poruchami (zejména dyslektiky), je chybování v délce samohlásek a souhlásek, tvrdosti slabik nebo v rozeznávání sykavek zcela běžné. Oslabená sluchová paměť je jedním z důvodů chybování v delších slovech.

Podobný výzkum jsem provedla v roce 2004 ve své diplomové práci na téma Úroveň sluchové diferenciaci, sluchové analýzy a syntézy u žáků 1. tříd ZŠ (Klivanová, 2005). Respondenty byli děti bez parciálních poruch. Ke zjištění úrovně sluchového rozlišování jsem použila zkoušku sluchového rozlišování Wepmana – Matějčka a Matějčkovu zkoušku sluchové analýzy a syntézy. Z těchto materiálů vycházela i Jiřina Bednářová (2017) při tvorbě svých testů, které jsou použity v této BP. Jsou postaveny na stejném principu, pouze obsahují jiná slova.

Žáci 1. tříd ZŠ měli ve zkoušce sluchového rozlišování Wepman – Matějček také největší potíže u pseudoslov, ve kterých rozlišovali tvrdou a měkkou slabiku. Z testů sluchové analýzy a syntézy dopadl opět hůře test sluchové syntézy, stejně jako je tomu nyní. Nejobtížnější byla nejdelsí slova, která vyžadují dobrou sluchovou paměť. Stejně tomu tak bylo i u slov, u nichž šlo o pochopení jejich významu. Můžeme tedy říci, že žáci 1. třídy ZŠ bez parciálních poruch chybovali ve zkouškách ze stejných důvodů, jako žáci s parciálními poruchami 1. a 2. stupně ZŠ (Klivanová, 2005).

Když jsem vybírala téma BP, netušila jsem, jaký problém bude se získáním respondentů pro můj výzkum. Se zavedením GDPR se prakticky znemožnil přístup studentů k žákům. Jak jsem již zmínila, díky mé učitelské profesi jsem výzkum provedla z větší části na mém pracovišti.

Kdybych se ještě měla všech rodičů dětí ptát, zda souhlasí s tím, aby se jejich dítě zúčastnilo výzkumu, nebylo by už vůbec možné tuto práci zpracovat. Z pohledu studenta tedy vidím zavedení GDPR jako velký problém do budoucna, který se projeví zejména v oblasti výzkumu dětí, které jsou školou povinné. Až do jejich plnoletosti tak bude hodně těžké zjistit o nich jakékoli informace.

## ZÁVĚR

Bakalářská práce byla zaměřena na zjišťování úrovně sluchové diferenciaci, sluchové analýzy a syntézy u žáků s parciálními poruchami na 1. a 2. stupni ZŠ. Výzkumu se zúčastnilo 50 žáků (17 dívek a 33 chlapců) z 1. a 2. stupně tří základních škol. Testování proběhlo v lednu 2019.

Teoretická část vymezuje specifické poruchy učení. Věnuje se zvukové a grafické stránce jazyka, vymezuje základní pojmy. Zabývá se příčinami chyb ve čtení a psaní, sluchovým vnímáním, fonemickým sluchem, pamětí a reprodukcí rytmu. Sleduje vývoj specifických poruch učení u žáků 2. stupně ZŠ a jejich vliv na výkony žáka ve výuce.

Praktická část obsahuje cíle, hypotézy, použité metody a techniky a popisuje vlastní realizaci výzkumu. Získané výsledky šetření jsou zpracovány do grafů. Zabývá se analýzou zkoumaného vzorku, rozebírá neúspěšnost žáků v jednotlivých položkách použitých testů (testu sluchové diferenciaci, sluchové analýzy a syntézy) a vyhodnocuje úspěšnost respondentů v jednotlivých testech. Každý test je zpracován do grafů podle jednotlivých stupňů ZŠ, obsahuje porovnání výsledků žáků 1. a 2. stupně ZŠ, třídí respondenty dle pohlaví a uvádí celkovou neúspěšnost v jednotlivých položkách testů. V diskusi jsou uvedeny a zhodnoceny získané výsledky (dle jednotlivých grafů).

Na počátku výzkumu jsem stanovila tři hypotézy:

- U **sluchové diferenciaci** jsem předpokládala, že test sluchové diferenciaci zvládne na 1. stupni ZŠ *alespoň čtvrtina* žáků na 100 % a na 2. stupni ZŠ *alespoň polovina* žáků na 100 %.

**Potvrdila se pouze první část hypotézy – na 1. stupni ZŠ zvládlo na 100 % test sluchové diferenciaci 52 % žáků** (obr. 21).

Na 2. stupni zvládlo na 100 % test sluchové diferenciaci *pouze 40 %* žáků (obr. 22).

- U **sluchové analýzy** jsem předpokládala, že se na 1. stupni ZŠ vyskytne *alespoň polovina* žáků, kteří test sluchové analýzy zvládnou na 100 % a že test na 2. stupni zvládnou *minimálně tři čtvrtiny* žáků na 100 %.

**Tato hypotéza se nepotvrdila.** Na 1. stupni zvládlo test sluchové analýzy na 100 % *pouze 12 %* žáků (obr. 24), na 2. stupni ho na 100 % zvládlo *32 %* žáků (obr. 25).

- U **sluchové syntézy** jsem předpokládala, že na 1. stupni ZŠ zvládne test sluchové syntézy *alespoň polovina* žáků na 100 % a na 2. stupni zvládnou test *minimálně tři čtvrtiny* žáků na 100 %.

**Ani tato hypotéza se nepotvrdila.** Na 1. stupni zvládlo na 100 % test jen *8 %* žáků (obr. 27) a na 2. stupni ho na 100 % zvládlo jen *12 %* žáků (obr. 28).

Před realizací tohoto výzkumu jsem předpokládala, že budou žáci s parciálními poruchami na 2. stupni ZŠ úspěšnější než žáci na 1. stupni. Protože se jedná o vývojové poruchy, myslela jsem si, že se s věkem budou tyto poruchy „zlepšovat“. Jako učitelka mám zkušenosti pouze s dětmi do věku 12 let, zkušenosti se staršími žáky nemám. Výsledky tohoto výzkumu však ukazují na skutečnost, že není pravdou, že by se u většiny žáků parciální poruchy s věkem zlepšovaly. Jistě jsou případy, kde vlivem reedukace dojde ke zlepšení dílčích funkcí. Ale jsou také takové případy žáků, u kterých parciální poruchy nepříznivě ovlivňují jejich výsledky až do dospělosti.

Celkově nejlépe dopadl test sluchové diferenciacce, hůře dopadl test sluchové analýzy a nejhůře test sluchové syntézy. Bylo by dobré zařazovat do výuky více cvičení na sluchovou analýzu a syntézu. V prvním ročníku ZŠ se slova skládají a rozkládají pomocí papírových písmenek. Ale v dalších ročnících se tato činnost již neobjevuje. Zejména u dětí s parciálními poruchami by bylo potřeba pravidelně sluchovou analýzu a syntézu procvičovat nejen ve škole, ale i doma a školských poradenských zařízeních.

Myslím si, že výsledky tohoto výzkumu jsou zajímavé hlavně pro učitele 2. stupně ZŠ. V průběhu psaní této BP jsem také zjistila celkem zajímavou skutečnost – že pro věkovou skupinu žáků, kteří navštěvují 2. stupeň ZŠ neexistuje žádný standardizovaný test, který by sledoval úroveň sluchového rozlišování a sluchové analýzy a syntézy. Jistě by do budoucna stálo za úvahu tento test vypracovat.

## SEZNAM LITERATURY

1. BEDNÁŘOVÁ, J., 2017. *Diagnostika schopností a dovedností v oblasti čtení a psaní: Varianta pro školská poradenská zařízení 1. a 2. ročník*. Brno: Diagnostika Brno, 61 s. ISBN nemá
2. BEDNÁŘOVÁ, J., 2017. *Diagnostika schopností a dovedností v oblasti čtení a psaní: Varianta pro školská poradenská zařízení 3. a 4. ročník*. Brno: Diagnostika Brno, 61 s. ISBN nemá
3. BYTEŠNÍKOVÁ, I., 2012. *Komunikace dětí předškolního věku*. Praha: Grada, 236 s. ISBN 978-80-247-3008-0.
4. CVRČEK, V., 2010. *Mluvnice současné češtiny*. V Praze: Karolinum, 353 s. ISBN 978-80-246-1743-5.
5. ČECHOVÁ, M., 1996. *Čeština - řeč a jazyk*. Praha: ISV, 396 s. Jazykověda (Institut sociálních vztahů). ISBN 80-85866-12-9.
6. DOLEJŠÍ, P., 2003. *Jak se naučit správně vyslovovat: populárně naučná příručka pro rodiče dětí s vadami výslovnosti: metodický návod, jak postupovat při výuce výslovnosti a při odstraňování vad výslovnosti*. 2. vyd. Humpolec: JAS, 110 s. ISBN 80-86480-23-2.
7. HÁLA, B., SOVÁK, M., 1941. *Hlas, řeč, sluch: Základní věci z anatomie, fyziologie a hygieny hlasového, mluvicího i sluchového ústrojí, z foniatrie, fonetiky, orthoepie, orthofonie atd.* Praha: Česká grafická Unie a. s., 244 s. ISBN nemá
8. HAVRÁNEK, B., JEDLIČKA, A., 1998. *Stručná mluvnice česká: [učebnice pro základní školy: upravené vydání podle nových Pravidel českého pravopisu z r. 1993]*. Vyd. 26., ve Fortuně 2. Praha: Fortuna, 246 s. ISBN 80- 7168- 555-0.
9. JUCOVIČOVÁ, D., SOVOVÁ H., ŽÁČKOVÁ, H., 2007. *Specifické poruchy učení na 2. stupni základních škol: (použitelné i pro střední školství [i.e. školství])*. Praha: D + H, 68 s. ISBN 978-80-903579-7-6.
10. KIRBY, A., 1999. *Dyspraxia. The Hidden Handicap*. London: Souvenir Press Ltd. 224 p. ISBN 9780285635128.



11. KLIVANOVÁ, R., 2005. *Úroveň sluchové diferenciacie, sluchové analýzy a syntézy u žáků 1. tříd ZŠ*. České Budějovice. Diplomová práce. Jihočeská univerzita.
12. KUTÁLKOVÁ, D., 1996. *Logopedická prevence: průvodce vývojem dětské řeči*. Praha: Portál, 213 s. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-7178-115-0.
13. LECHTA, V., 2002. *Diagnostika narušenej komunikačnej schopnosti*. Martin: Osveta, 267 s. ISBN 808063100X.
14. LECHTA, V., 2000. *Symptomatické poruchy řeči u dětí*. 3. preprac. a dopl. vyd. Bratislava: Univerzity Komenského, 193 s. ISBN 8022313955.
15. MATĚJČEK, Z., 1988. *Dyslexie*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 236 s. Knižnice speciální pedagogiky. ISBN nemá
16. MATĚJČEK, Z., 1972. *Vývojové poruchy čtení*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 238 s. ISBN nemá
17. MICHALOVÁ, Z., 2015. *Sluchové vnímání: pracovní sešit pro práci s dětmi se specifickými poruchami učení*. Ilustroval Kamila HRABALÍKOVÁ. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 56 s. ISBN 978-80-7311-157-1.
18. MICHALOVÁ, Z., 2001. *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních: materiál určený učitelům a rodičům dětí s dyslexií, dysgrafií, dysortografií ...* Havlíčkův Brod: Tobiáš, 102 s. ISBN 807311000-8.
19. PIPEKOVÁ, J., 2010. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3., přeprac. a rozš. vyd. Brno: Paido, 401 s. ISBN 978-80-7315-198-0.
20. POKORNÁ, V., 1998. *Cvičení pro děti se specifickými poruchami učení*. Praha: Portál, 153 s. ISBN 80-7178-326-9.
21. POKORNÁ, V., 1997. *Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení*. Praha: Portál, 310 s. ISBN 80-7178-135-5.
22. POKORNÁ, V., 2010. *Vývojové poruchy učení v dětství a v dospělosti*. Praha: Portál, 238 s. ISBN 978-80-7367-773-2.

23. PRŮCHA, J., 2011. *Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: Grada, 199 s. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3181-0.
24. Raabe, 2012. *Řeč a sluch*. Nakladatelství Dr. Josef Raabe, s.r.o., 104 s. Školní zralost. ISBN 978- 80- 87553- 54- 1.
25. SELIKOWITZ, M., 2012. *Dyslexia and other learning difficulties*. Third Edition. Oxford University Press. 144 p. ISBN 0199691770.
26. SIMON, H., 2008. *Dyskalkulie - Kindern mit Rechenschwäche wirksam helfen*. Stuttgart: Klett-Cotta. 237 p. ISBN nemá
27. SOVÁK, M., 1986. *Logopedie předškolního věku*. Praha: SPN, 22 s. ISBN 14- 484- 86.
28. SOVÁK, M., 1980. *Nárys speciální pedagogiky*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 321 s. ISBN 14-072-86.
29. ZELINKOVÁ, O., 2008. *Dyslexie v předškolním věku?* Praha: Portál, 197 s. ISBN 978-80-7367-321-5.
30. ZELINKOVÁ, O., ČEDÍK, M., 2013. *Mám dyslexii: průvodce pro dospívající a dospělé se specifickými poruchami učení*. Praha: Portál, 139 s. Rádci pro zdraví. ISBN 978-80-262-0349-0.
31. ZELINKOVÁ, O., 1994. *Poruchy učení*. Praha: Portál, 196 s. ISBN 80- 7178- 038- 3.

#### **Internetové zdroje:**

32. KOLMANOVÁ, M., © 2018. *Rytmizace-jednoduchá technika, která umí kouzla* [online]. Hradec Králové: Kolmanová, 21. 9. 2017 [cit. 2018-10-14]. Dostupné z: <http://martinakolmanova.cz/rytmizace-slov-jednoducha-technika-ktera-umi-kouzla/>
33. LEWIS, K., LYNN, D., 2018. *Against the Odds: Insights from a Statistician with Dyscalculia*. [online]. Switzerland: MDPI, 8(2) [cit. 2019-03-26]. DOI: 10.3390/educsci8020063. ISSN 2227-7102. Dostupné z: <https://www.mdpi.com/2227-7102/8/2/63/htm>

34. PROTOPAPAS, A., PARILLA, R., 2018. *Is Dyslexia a Brain Disorder?*. Brain Sciences [online]. Switzerland: MDPI, **8**(4) [cit. 2019-03-26]. DOI: 10.3390/brainsci8040061. ISSN 2076-3425. Dostupné z: <https://www.mdpi.com/2076-3425/8/4/61/htm>
35. SERNICLAES, W., SECK, M., 2018. *Enhanced Sensitivity to Subphonemic Segments in Dyslexia: A New Instance of Allophonic Perception*. Brain Sciences [online]. Switzerland: MDPI, **8**(4) [cit. 2019-03-26]. DOI: 10.3390/brainsci8040054. ISSN 2076-3425. Dostupné z: <https://www.mdpi.com/2076-3425/8/4/54/htm>
36. SLAVÍKOVÁ, M., 2011. *Předškolní dítě a rytmické čtení* [online]. Praha: NÚV, [2012], 14. 9. 2011 [cit. 2018-10-14]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/P/13431/PREDSKOLNI-DITE-A-RYTMICKE-CITENI.html/>
37. STEIN, J., 2018. *What is Developmental Dyslexia?*. Brain Sciences [online]. Switzerland: MDPI, **8**(2) [cit. 2019-03-26]. DOI: 10.3390/brainsci8020026. ISSN 2076-3425. Dostupné z: <https://www.mdpi.com/2076-3425/8/2/26/htm>

## **SEZNAM PŘÍLOH**

**Příloha č. 1** – Test sluchové diference (verze pro 1. a 2. třídu)

**Příloha č. 2** – Test sluchové diference (verze pro 3. a 4. třídu)

**Příloha č. 3** – Test sluchové analýzy a syntézy (verze pro 1. a 2. třídu)

**Příloha č. 4** – Test sluchové analýzy a syntézy (verze pro 3. a 4. třídu)

**Test sluchové diference (verze pro 1. a 2. třídu)**

**Sluchová diference**

	body		body
1. bot – bot	_____	13. hutý – hutí	_____
2. ešle – ečle	_____	14. dýš – díš	_____
3. ský – cký	_____	15. típ – típ	_____
4. cíl – cíl	_____	16. itý – ití	_____
5. smet – zmet	_____	17. rasnim – rasnym	_____
6. blu – plu	_____	18. nik – nik	_____
7. čikl – šikl	_____	19. dystí – dutý	_____
8. láže – láše	_____	20. lony – loni	_____
9. vluj – vluj	_____	21. buty – buty	_____
10. hup – hlup	_____	22. dak – dák	_____
11. brytí – brytí	_____	23. cel – cěl	_____
12. vník – vnýk	_____	24. soč – soč	_____

HS: \_\_\_\_\_%

**Test sluchové diference (verze pro 3. a 4. třídu)**

**Sluchová diference**

body body

- |     |               |       |     |                 |       |
|-----|---------------|-------|-----|-----------------|-------|
| 1.  | bot – bot     | _____ | 13. | hutý – hutí     | _____ |
| 2.  | ešle – ečle   | _____ | 14. | dýš – díš       | _____ |
| 3.  | ský – cký     | _____ | 15. | típ – típ       | _____ |
| 4.  | cíl – cíl     | _____ | 16. | itý – ití       | _____ |
| 5.  | smet – zmet   | _____ | 17. | rasnim – rasnym | _____ |
| 6.  | blu – plu     | _____ | 18. | nik – nik       | _____ |
| 7.  | čikl – šikl   | _____ | 19. | dystí – dutý    | _____ |
| 8.  | láže – láše   | _____ | 20. | lony – loni     | _____ |
| 9.  | vluj – vluj   | _____ | 21. | buty – buty     | _____ |
| 10. | hup – hlup    | _____ | 22. | dak – dák       | _____ |
| 11. | brytí – brytí | _____ | 23. | cel – cěl       | _____ |
| 12. | vník – vnýk   | _____ | 24. | soč – soč       | _____ |

HS: \_\_\_\_\_%

**Test sluchové analýzy a syntézy (verze pro 1. a 2. třídu)**

**Sluchová analýza**

body

1. rým.....
2. čelo.....
3. knot .....
4. koliba .....
5. herna.....
6. nadpis.....
7. brána.....
8. čtenář.....
9. molekula.....
10. doplout .....
11. bambule.....
12. kouluje .....
13. cisterna.....
14. křesadlo.....
15. bramboračka.....

HS: \_\_\_\_\_ %

## Sluchová syntéza

body

1. ven.....
2. laso.....
3. prak .....
4. koleno.....
5. židle.....
6. rukavice.....
7. ječmen.....
8. kostka.....
9. chládek.....
10. kroupy .....
11. lívanec .....
12. soupeři.....
13. čerpadlo.....
14. krupička .....
15. králíkárna .....

HS: \_\_\_\_\_%



**Test sluchové analýzy a syntézy (verze pro 3. a 4. třídu)**

**Sluchová analýza**

body

1. koliba ..... \_\_\_\_\_
2. herna..... \_\_\_\_\_
3. nadpis ..... \_\_\_\_\_
4. brána..... \_\_\_\_\_
5. čtenář..... \_\_\_\_\_
6. molekula..... \_\_\_\_\_
7. doplout ..... \_\_\_\_\_
8. bambule..... \_\_\_\_\_
9. kouluje ..... \_\_\_\_\_
10. cisterna ..... \_\_\_\_\_
11. křesadlo ..... \_\_\_\_\_
12. příborník..... \_\_\_\_\_
13. nedbalost ..... \_\_\_\_\_
14. bramboračka..... \_\_\_\_\_
15. souřadnice ..... \_\_\_\_\_

HS: \_\_\_\_\_%

## Sluchová syntéza

body

1. ven.....
2. laso.....
3. prak .....
4. námaha.....
5. kotva.....
6. ječmen.....
7. klopa.....
8. chládek.....
9. karamela.....
10. kroupy .....
11. lívanec .....
12. soupeři.....
13. čerpadlo.....
14. krupička .....
15. králíkárna .....

HS: \_\_\_\_\_%

## SEZNAM ZKRATEK

- ADD – Attention Deficit Disorder – porucha pozornosti bez hyperaktivity
- ADHD – Attention Deficit Hyperactivity Disorder - porucha pozornosti s hyperaktivitou
- Atd. – a tak dále
- b – bod
- BP – bakalářská práce
- GDPR – General Data Protection Regulation - Obecné nařízení o ochraně osobních údajů
- HS – hrubý skór
- LMD – Lehká Mozková Dysfunkce
- Např. – například
- Obr. – obrázek
- SA – sluchová analýza
- SD – sluchová diferenciacie
- SPU – specifické poruchy učení
- SS – sluchová syntéza
- SŠ – střední škola
- St. – stupeň
- Tzv. – takzvaně
- VŠ – vysoká škola
- ZŠ – základní škola

