

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

Bakalářská práce

Martina Doudová

Rozvoj sluchového vnímání u dětí předškolního věku

Olomouc 2015

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

### Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma „Rozvoj sluchového vnímání u dětí předškolního věku“ vypracovala samostatně pod vedením vedoucí bakalářské práce a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Olomouci dne .....

.....

Martina Doudová

## **Poděkování**

Moje poděkování patří vedoucí práce Mgr. et Mgr. Gabriele Smečkové, Ph.D. za odborné vedení, vstřícnost a cenné rady pro tuto práci.

# Obsah

Úvod .....	6
<b>Teoretická část</b>	
1 Sluchové vnímání a jeho vývoj .....	8
1.1 Řeč a sluchové vnímání .....	8
1.2 Vývoj sluchového vnímání .....	10
1.3 Význam sluchového vnímání.....	11
1.4 Složky sluchového vnímání .....	12
2 Sluchové vnímání ve vzdělávacích oblastech RVP PV .....	17
2.1 Dítě a jeho tělo .....	17
2.2 Dítě a jeho psychika.....	18
2.3 Dítě a ten druhý.....	19
2.4 Dítě a společnost .....	20
2.5 Dítě a svět .....	20
3 Diagnostika a možnosti rozvoje sluchového vnímání .....	21
3.1 Pedagogická diagnostika a metody ke zjišťování úrovně rozvoje sluchového vnímání	21
3.2 Možnosti rozvoje sluchového vnímání .....	23
3.2.1 Naslouchání .....	24
3.2.2 Figura a pozadí.....	25
3.2.3 Sluchová diferenciacce .....	26
3.2.4 Sluchová analýza a sluchová syntéza .....	27
3.2.5 Sluchová paměť .....	29
3.2.6 Vnímání a reprodukce rytmu .....	30
<b>Praktická část</b>	
4 Vyšetření úrovně fonematického sluchu .....	32
4.1 Cíl výzkumného šetření a metodologie .....	32
4.2 Interpretace a vyhodnocení výzkumného šetření.....	36

4.3 Závěrečné shrnutí výzkumného šetření .....	46
5 Možnosti rozvoje sluchového vnímání u dětí předškolního věku – praktická ukázka .....	48
5.1 Rozvoj sluchového vnímání v integrovaném bloku .....	48
5.2 Příklady her pro rozvoj sluchového vnímání .....	50
Závěr .....	53
Seznam použité literatury .....	54
Seznam zkratk .....	57
Seznam tabulek .....	58
Seznam grafů .....	59
Seznam příloh .....	60
Anotace	

## Úvod

V posledních letech je v popředí zájmu široké i odborné veřejnosti, včetně pedagogů základních a mateřských škol, celková klesající úroveň jazykových schopností u populace. V běžných mateřských školách můžeme sledovat nárůst dětí s narušenou komunikační schopností, s omezenou slovní zásobou a jinými komunikačními obtížemi, které přetrvávají až do věku, kdy má dítě nastoupit k docházce do základní školy. Ne zřídka bývají tyto obtíže i jedním z důvodů k odkladu školní docházky.

Sluch a rozvinuté sluchové vnímání stojí na počátku vývoje řeči, ovlivňuje její rozvoj a je jedním z předpokladů pro rozvoj komunikace a abstraktního myšlení. Jazyk a komunikace je jedna z oblastí, kterou by dítě mělo při vstupu do školy dobře ovládat, aby se mohlo nejen úspěšně začlenit mezi vrstevníky, ale také co nejlépe zvládalo školní požadavky, mohlo se úspěšně učit, číst, psát počítat.

Mezi nejčastější příčiny potíží dětí při psaní a čtení patří nezralost nervového systému, nedostatky v jemné motorice, pohybové koordinaci a v neposlední řadě nedostatky ve smyslovém vnímání. Proto je důležité ještě v předškolním věku nepodceňovat žádnou z těchto oblastí a zajistit adekvátní podmínky k jejich rozvoji.

Rozvoji sluchového vnímání příliš neprospívá současný styl života rodin. Z důvodu časové zaneprázdněnosti rodičů (možná i nechuti) ubývá v některých rodinách čas na komunikaci s dítětem. V rodinách se všeobecně málo čtou pohádky, dětská říkadla, zpívají písničky. Často děti nastupující do mateřské školy, tříleté nebo starší neovládají několik říkadel nebo básniček či písniček, jak tomu bývalo před lety. Mnohdy jsou v rodinách dětmi v nepřiměřené míře využívána různá media a technika (televize, počítače, tablety). Děti jsou tak zahlcovány množstvím programů různé kvality, které navíc sledují často neúměrně dlouhou dobu. V důsledku přemíry podnětů jsou přetěžována i smyslová ústrojí (zrak, sluch). K optimálnímu rozvoji sluchového vnímání i řeči nepřispívá ani všeobecný hluk, který dítě obklopuje od narození.

Cílem této bakalářské práce je upozornit na problematiku a význam optimálně rozvinutého sluchového vnímání u dětí předškolního věku, přinést ucelenější informace o této oblasti. Záměrem je předložit možnosti rozvoje sluchového vnímání v souladu s Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání, přiblížit jednotlivé oblasti sluchového vnímání doplněné o praktické činnosti a hry v podmínkách mateřské školy a v neposlední řadě zjistit úroveň fonemického sluchu u skupiny dětí již zmíněné věkové skupiny.

Bakalářské práce sestává z teoretické a z praktické části. V první kapitole teoretické části budeme uvedeni do problematiky sluchového vnímání, seznámíme se s jeho vývojem od prenatalního období po předškolní věk, s významem optimálně rozvinutého sluchového vnímání pro úspěšné zvládnání učiva ve škole a s jednotlivými složkami sluchového vnímání. Další kapitola nám přiblíží rozvoj sluchového vnímání z pohledu základního závazného dokumentu pro předškolní vzdělávání, a to Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. Poslední kapitola teoretické části se zabývá diagnostikou oblasti sluchového vnímání a možnostmi jeho rozvoje u dětí předškolního věku.

Praktická část je rozdělena do dvou kapitol. První kapitola praktické části je zaměřena na jednu z oblastí sluchového vnímání, a to na oblast fonemického sluchu. Tato kapitola přináší metodologii a výsledky zjištění úrovně fonemického sluchu u dětí předškolního věku s využitím testu Hodnocení fonemického sluchu u předškolních dětí autorů Škodové a kol. (1995). Závěrečná kapitola bakalářské práce uvádí konkrétní příklady her a činností zaměřených na rozvoj sluchového vnímání u dětí předškolního věku.

## Teoretická část

### 1 Sluchové vnímání a jeho vývoj

V této kapitole budeme uvedeni do problematiky sluchového vnímání. Seznámíme se s některými základními pojmy, s vývojem sluchového vnímání od prenatálního období po předškolní věk, s významem dostatečně rozvinutého sluchového vnímání jak pro rozvoj řeči, tak pro zvládnání učiva základní školy, poznáme jednotlivé složky sluchové percepce.

#### 1.1 Řeč a sluchové vnímání

Řeč je výlučně lidskou schopností, která člověku slouží k dorozumívání, ke sdělování pocitů, přání i myšlenek. Tuto schopnost nemáme vrozenou, ale na svět si přinášíme určité dispozice (Klenková, 2006).

**Vnímání řeči** je složitý proces. Při tomto procesu je zvukový signál současně přijímán jako sluchový vjem a zpracováván jako součást znakového systému, zároveň se začíná uplatňovat mechanismus paměti. Vnímání řeči a její produkce se z hlediska činnosti mozku vzájemně podmiňují. „*Při vnímání řeči (sluchovém i vizuálním) jsou zároveň aktivovány i ty části mozkové kůry, které se účastní tvoření řeči. Naopak při tvoření řeči je nezbytná vlastní sluchová kontrola mluvčího*“ (Palková, 1994, s. 80).

Sluch nám umožňuje vnímat a rozlišovat zvuky z okolního prostředí, orientovat se v tomto prostředí, ale také vnímat řeč, rozumět jejím segmentům, obsahu a prostřednictvím řeči se dorozumívat. „*Sluchové vnímání je schopnost přijímat, rozlišovat a interpretovat zvuky různé kvality (řečové i neřečové)*“ uvádí Zelinková (2001, s. 76).

„*S určitým zjednodušením lze říci, že zvuky neřečové jsou přednostně analyzovány různými oblastmi pravé mozkové hemisféry, zatímco zvuky řečové jsou zpracovávány hemisférou levou*“ (Zelinková, 2001, s. 76). Dle Zelinkové (2001) je sluchové vnímání (proti zrakovému) doposud málo prozkoumanou složitou funkcí, která se vyvíjí již od prenatálního období.

Za zásadní období ve vývoji řeči je považováno období do šesti až sedmi let věku dítěte, přitom nejintenzivnější tempo rozvoje se uskutečňuje ve věku tří až čtyř let. Správný vývoj řeči je dán některými determinanty. Jako nezbytné podmínky pro raný rozvoj řeči považuje Jedlička **nepoškozenou centrální nervovou soustavu, normální intelekt, normální sluch, , nadání pro jazyk a podnětné sociální prostředí** (Škodová, Jedlička, 2003).



Řeč se vyvíjí postupně spolu s rozvojem pohybovým (motorikou hrubou a jemnou), kognitivním vývojem, smyslovým vnímáním (zrakovým, sluchovým). Nezastupitelné místo v tomto vývoji má sociální prostředí, které zajišťuje přiměřenost a množství podnětů k dalšímu rozvoji, ke komunikaci a současně poskytuje dítěti mluvní vzor (Bednářová, Šmardová, 2010).

Při počátečním zvládnutí jazyka a řeči jsou vstupní fáze zajišťovány především matčiny promluvy. Snahou dítěte je navazovat kontakt se svým nejbližším okolím nejdříve prostředky neřečovými (křikem, broukáním, žvatláním), ty se postupně zjemňují a začínají se přibližovat kvalitám slyšené řeči (Synek, 1999).

Vývoj řeči je realizován v přípravných předřečových stádiích a obdobích vlastního vývoje řeči. Tato vývojová stadia nejsou nijak přesně ohraničena, následují po sobě nebo se překrývají. Ohnesorg (in Palková, 1994) dělí tato stadia na období křiku, období broukání a napodobovacího broukání (žvatlání), období vlastního vývoje řeči.

Koncem 1. roku dítě reaguje na jednoduché pokyny, vyhledá některé předměty, vysloví první slova (spíše zvukomalebného rázu). Tato doba se považuje za **počátek vlastního vývoje řeči** nebo také rozvoje spontánní řeči. V této době aktivně používá přibližně 6 slov, v 18 měsících je to 20 až 30 slov a ve dvou letech již 200 až 300 slov. Zpočátku se dítě vyjadřuje jednoslovně, potom začíná řadit slova vedle sebe, později slova ohýbá, skloňuje. Postupně si rozšiřuje slovní zásobu o další slovní druhy (Langmeier, Krejčířová, 2006).

**Předškolní období** v užším slova smyslu chápeme jako období vymezené od 3 do 6 let věku dítěte. Toto období je též nazýváno „věkem mateřské školy“, kdy rodinná výchova dává základ, na kterém může mateřská škola stavět a podporovat tak další rozvoj dítěte. Všechny poznávací procesy se u dětí předškolního věku vyvíjí velmi intenzivně. Na začátku tohoto období je výslovnost ještě nedokonalá, některé hlásky jsou vyslovovány nepřesně nebo nahrazovány jinými. Mezi 4. a 5. rokem dochází ke zdokonalení a tato fyziologická patlavost obvykle vymizí. Pokroky jsou patrné i ve větné stavbě. Vedle souřadných souvětí se začínají objevovat i souvětí podřadná. V tomto období roste zájem o mluvenou řeč. Dítě dokáže naslouchat krátkým pohádkám, příběhům, zvládá reprodukovat říkanky a básničky, jejichž počet postupně s věkem narůstá (Langmeier, Krejčířová, 2006).

## 1.2 Vývoj sluchového vnímání

**První zvukové podněty** z vnějšího a vnitřního prostředí začíná plod v nitroděložním prostředí vnímat již od pátého měsíce (tlukot matčina srdce, lidský hlas, hudbu). Podle uváděných údajů zjištěných Příhodou (in Lechta, 2011a), byly zaznamenány již v nitroděložním životě první reakce na silné zvukové podněty. Reakce se projeví v podobě trhnutí plodu nebo změn v krevním oběhu plodu.

Novější výzkumy ukazují, že od šestého měsíce plod reaguje na zvukové podněty a postupně začíná odlišovat lidskou řeč od jiných zvuků. Ještě před narozením dítě pravděpodobně rozezná hlas své matky včetně jeho emocionálních odstínů, podle habituace na zvuk je schopno rozlišit slabiky lidské řeči (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Po narození dítě preferuje vyšší ženský hlas (především hlas své matky) před hlasem mužským (otce), který rozpoznává až později. **Reakce na zvuky** jsou různé. Některé zvuky dítě spíše uklidňují, jiné jej aktivují nebo stresují. Přednost dítě dává těm zvukům, které slychalo v intrauterinním životě. Kolem 3. týdne se snaží dostat do takové polohy, z které by mohlo matčin hlas co nejlépe vnímat. Začátkem 4. měsíce dochází k prohlubování koordinace zraku, sluchu a pohybu při vyhledávání zdroje zvuku (Langmeier, Krejčířová, 2006).

**Hlas** zpočátku ještě nemá ráz diferencovaných zvuků lidské řeči. Hlavním dorozumívacím prostředkem je pláč. Matka brzy začne rozlišovat jeho význam – pláč z hladu, bolesti, touhy po kontaktu (Hála, Sovák, 1955).

Od druhého měsíce života dítěte lze podle hlasového začátku (měkkého nebo tvrdého) usuzovat na naladění dítěte při různých podnětech. Období křiku plynule přechází v období broukání (kolem 3. měsíce). Zpočátku má charakter pudového tvoření hlasu. Vznikající zvuky jsou podobné hláskám řeči, jsou tvořeny nahodile a ještě nemají platnost segmentů řeči. Ve druhé části tohoto období již dochází kojencem k napodobování zvuků ze svého okolí, také k napodobování zvuků vlastních. Tyto zvuky si postupně fixuje (Palková, 1994).

Po prvních hlasových projevech dochází mezi 4. až 7. měsícem, zatím ještě při náhodném postavení mluvidel, k **vytváření různých zvuků** v podobě samohlásek nebo některých souhlásek. Při těchto nezáměrných hrách s mluvidly dítě kromě příjemných pocitů získává i pocity sluchové a hmatové. V tomto období začíná dítě vnímat zabarvení hlasu, přátelským tónem jej lze uklidnit, na hněvivý reaguje úlekem. Ještě kolem 7. měsíce vnímá zvuky lidské řeči jako zvukové stimuly a reaguje na **prozodické faktory řeči** (Hála, Sovák, 1955).

K vyjádření svých pocitů a přání začíná kojeneček používat **modulačních faktorů řeči** (melodie, výšky, síly a rytmu řeči). Napodobuje většinou melodii a rytmus řeči, až potom samotné hlásky. Postupně začíná řeči rozumět a své řečové projevy používá k navázání kontaktů se svým okolím. „*Reakci dítěte vyvolává melodie řeči, velký význam má mimika a gestikulace mluvící osoby, vzájemné citové vztahy dítěte a jeho okolí. V tomto období je důležité poskytovat dítěti dostatek kontaktů s ostatními lidmi*“ (Klenková, 2006, s. 36).

Vlivem vědomé sluchové i zrakové kontroly, při napodobování zvuků ze svého prostředí, postupně vynechává zvuky, které v tomto jazykovém prostředí neslyší. Začínají se vyčleňovat **hlásky mateřského jazyka**. „*V období napodobování se začíná postupně rozvíjet i schopnost fonematické diferenciaci (jako schopnost sluchovou cestou rozlišovat distinktivní znaky fonémů mateřského jazyka, ale i rozdíly mezi jejich správným a chybným zněním). Tato diferenciatní schopnost sluchu se vyvíjí poměrně dlouho. Její úroveň velmi úzce koreluje s kvalitou výslovnosti dítěte*“ (Lechta, 2011a, s. 27).

V souvislosti s rostoucí intelektualizací dochází v řeči k převažování významu slov nad jejich zvukovou stránkou, k dalšímu zdokonalování naslouchání řeči, zpřesňování jak vnímání, tak diferenciaci zvukových podnětů. Dítě nejprve sluchem rozlišuje velmi odlišné zvuky mateřského jazyka, potom podobné a nakonec všechny zvuky mateřského jazyka. Hranicí pro dosažení tohoto stadia je podle Matějčka (in Lechta, 2011a) věk šesti a půl let, v krajní mezi 7-8 let.

Ještě před pátým rokem dítě rozlišuje jednotlivá slova ve větě. Pokorná (1997, s. 158) uvádí, že: „*K rozvoji této schopnosti mu pomáhají říkadla, která řeč nejen rytmizují, ale celek věty dělí do menších částí. Tím se dítě učí sledovat i jednotlivé slabiky slov.*“

Kolem pátého roku dítě vnímá jednotlivé **hlásky** ve slovech, umí rozdělit slova na **slabiky**. Před nástupem do školy rozlišuje první hlásku ve slově, případně hlásku poslední, rozliší slova stejná od těch, která se liší jednou hláskou. Vnímání délky samohlásek a rozlišování mezi tvrdými a měkkými souhláskami patří k dovednostem předpokládajícím ještě jemnější schopnosti diskriminace (Zelinková, 2001).

### 1.3 Význam sluchového vnímání

V předškolním období by mělo docházet k rozvinutí všech schopností dítěte, k rozvoji smyslového vnímání, fonematického sluchu, tělesné obratnosti, grafomotoriky, komunikačních dovedností i správné výslovnosti, funkcí kognitivních a motorických, ale také

jejich vzájemné koordinace. Rozvoj a dosažení úrovně některých schopností spolu vzájemně souvisí a navzájem se podmiňují (Bednářová, Šmardová, 2010, 2011).

Vývoj sluchového vnímání směřuje postupně ke stále větší ostrosti a diferenciaci, od vnímání řeči k rozlišování jejích elementů. Nedostatečný nebo nerovnoměrný rozvoj může způsobovat obtíže různého charakteru – ve výslovnosti, v podobě obtíží při zvládnání učiva v základní škole. **Trénink sluchové percepce** je tedy důležitý jak z hlediska vad řeči, tak jako prevence specifických poruch učení (Žáčková, Jucovičová, 2000, 2007).

Mnozí autoři zabývající se tematikou sluchového vnímání (Bednářová, Klenková, Mertin, Šmardová, Zelinková...) upozorňují na význam preventivního působení na děti v předškolním období. Úlohu mateřské školy spatřují v systematickém působení na rozvoj těchto schopností, jako prevenci poruch čtení a psaní. Mateřská škola by měla zajistit dostatečné množství přiměřených podnětů a aktivit, zároveň na respektovat individuální tempo rozvoje dětí.

Narušené sluchové vnímání může být ve školním věku podkladem pro některé specifické poruchy učení, zejména dysortografii a dyslexii. Žáčková a Jucovičová (2007, s. 2, 3) uvádějí, že: *„U dětí se specifickými poruchami učení totiž bývá proces vnímání nedostatečně rozvinutý, nebo se vyvíjí nerovnoměrně, případně je porušený. Dochází tak ke zkreslenému vnímání světa a informací z něj čerpaných. Tyto informace jsou pak nesprávně vyhodnoceny a tak reakce na ně není adekvátní, možnost adaptace na okolí je snížena. Při čtení, psaní a počítání, to znamená, že dítě nesprávně vnímá písmena, hlásky, číslice, a tudíž s nimi i nesprávně nakládá, nesprávně je čte, píše a manipuluje s nimi.“*

## 1.4 Složky sluchového vnímání

Zelinková (2001) oblast sluchové percepce člení na dvě základní oblasti, a to na **vnímání a rozlišování zvuků neřečových** (zvuků z přírodního a společenského prostředí) a na vnímání a rozlišování prvků lidské řeči, tj. **zvuků řečových**. Do této druhé oblasti patří rozlišování vět a slov, slabik, hlásek ve slově, sluchové diferenciaci hlásek, sluchové analýzy a syntézy, fonemického uvědomění a sluchové paměti.

Žáčková a Jucovičová (2007) uvádějí dělení na jednotlivé schopnosti auditivní percepce: schopnost sluchové orientace; schopnost sluchové diferenciaci zvuků a tónů, hlásek, slabik, slov a vět; schopnost vnímání a reprodukce rytmu; schopnost sluchové analýzy a syntézy; schopnost sluchové paměti.

Bednářová a Šmardová (2010, 2011) rozlišují tyto složky sluchové percepcce:

- naslouchání,
- figura a pozadí,
- sluchová diferenciacce,
- sluchová analýza a syntéza,
- sluchová paměť,
- vnímání a reprodukce rytmu.

Tomášková (2015) užívá stejné dělení, zvlášt' uvádí oblast rozvoje fonematického sluchu.

**Naslouchání** se dítě učí od nejtělejšího věku od svých blízkých, a to poslechem a učením se jednoduchých říkadcl, básniček, poslechem pohádek, vyprávěním různých příběhů. V rodinách, kde se málo čte, se sluchová schopnost naslouchání může rozvíjet pomaleji, než u dítěte v podnětném čtecím prostředí. Samotná schopnost naslouchat souvisí s rozvojem předčtenářských dovedností, s rozvojem myšlení a řeči, s rozvojem koncentrací pozornosti i odlišením figury a pozadí (Bednářová, Šmardová; 2010, Tomášková, 2015).

Podle Bednářové a Šmardové (2010, 2011) se oslabení této schopnosti může u dítěte v předškolním i školním věku projevat nezájmem o čtené pohádky, vyprávění, potížemi naslouchat instrukcím a pokynům, neschopností vyslechnout druhého při komunikaci. Úspěšné zvládání školních povinností je významně ovlivněno úrovní této schopnosti, protože většina informací se v základní škole k žáků stále ještě dostává především sluchovou cestou. Proto je důležité, aby se dítě v předškolním období naučilo pozorně naslouchat.

S nasloucháním a také se sluchovou diferenciací souvisí rozlišení **figura a pozadí**, které se týká zvuků řečových i neřečových. Jedná se o dovednost zaměřit sluchovou percepci na určitý sluchový podnět a vnímání ostatních pouze okrajově, o zaměření pozornosti na požadované sluchové vjemy a jejich rozlišení. Je závislé na schopnosti soustředit se a na dovednosti přenášet pozornost z jednoho objektu na druhý (Zelinková, 2001).

Náročnější je zaměření na projevy řečové. Dítě by se mělo naučit pozorně vnímat pokyny svých vychovatelů – rodičů, učitelky a nenechat se vyrušit ostatními zvuky. Ne vždy toto děti zvládají. Příčinami může prostředí s nadmírou hluku a zvuků, které dítě odmala obklopuje a přemíra pokynů, jimiž je zahlceno. V důsledku toho dítě přednostně vnímá zvuky, které pro něj mají nějaký význam (motivují je k aktivitě, činnosti, komunikaci) a ostatní, pro něj nevýznamné, jakoby „vypouští“. Současne může mít problémy i se

zachycením požadovaných informací ze svého okolí, protože vnímá hodně podnětů, které jsou v danou dobu pro něj nepodstatné (Zelinková, 2001).

Rozlišování **prvků lidské řeči** zahrnuje vnímání segmentů řeči – vět, slov, slabik, hlásek a patří k nejnáročnějším sluchovým dovednostem, které souvisí s fonemickým a fonologickým uvědoměním. **Fonemické uvědomění**, které je širší než sluchová diferenciaci a sluchová analýza a syntéza, Zelinková (2001, 2008) charakterizuje jako pochopení, že slova a slabiky jsou tvořeny zvuky řeči (fonémy) a jsou prezentovány písmeny (grafémy). **Fonologické uvědomění** definuje jako schopnost hrát si s jazykovými prostředky, tzn. umět tvořit rýmy, izolovat první nebo poslední hlásku ve slově, dělit slova na slabiky, vynechat nebo přidat část slova. Tyto dovednosti jsou velmi důležité pro další vývoj řeči a výslovnosti, zvládnutí psaní a čtení ve škole.

Orientační úroveň ve vývoji fonemického uvědomění specifikuje Mertin (Mertin, Gillernová, 2003) v předškolním vzdělávání na uvědomění si odlišnosti slov a rozdílů mezi slabikami, na zvládnutí jednoduchých slabičných analýz, chápání rýmů a dovednosti vytvářet jednoduché rýmy, zvládnutí rozkladu jednoduchých slov na slabiky, na rozpoznání první a poslední hlásky ve slově.

Lechta (2011b, s. 369) rozlišuje ve vývoji fonologického uvědomování tato stadia:

- „ucho“ pro rýmy (už ve věku okolo tří let);
- uvědomování si segmentů řeči, rýmů a aliterací ve slovech;
- dělení slov na slabiky (v předškolním věku);
- vyčleňování všech fonémů ve slově (může se objevit na konci předškolního věku);
- složitější manipulace s fonémy ve slovech (vynechávání, nahrazování apod. – rozvíjí se ve školním věku zejména vlivem čtení a psaní).

**Sluchová diferenciaci** je schopnost sluchem rozlišovat zvukově podobné hlásky, měkké a tvrdé souhlásky, krátké a dlouhé samohlásky (Tomášková, 2015).

V souvislosti se sluchovou diferenciací se setkáváme s pojmy **foném, fonematický sluch, distinktivní rys**. Foném (hláska) je nejnižší stavební jednotka řeči, fonematický sluch je schopnost rozlišovat ve slovech sluchem hlásky s distinktivní (rozlišující) funkcí (Dvořák, 2001). K základním distinktivním rysům patří znělost – neznělost, např. koza – kosa, buk – puk; kompaktnost – difuznost, např. cep – cop, myška – muška; nosovost – nenosovost, např. mrak – drak, nos – kos; kontinuálnost – nekontinuálnost, např. husa – pusa, solí – bolí (Klenková, 2006).

Nevyzrálá sluchová diferenciacie se může u dítěte v předškolním věku projevovat obtížemi ve výslovnosti, záměnami sykavek, měkkých a tvrdých slabik, obtížemi poznávat známé zvuky a rozlišovat zvuky obdobné. Ve školním věku se tato nedostatečnost může projevovat chybami v písemném projevu – v měkčení, délkách, záměnami znělých a neznělých souhlásek, sykavek, zvýšeným počtem gramatických chyb a ve čtení záměnami v měkčení (Bednářová, Šmardová, 2010).

**Sluchová analýza a sluchová syntéza** souvisí s vnímáním a uvědoměním si prvků řeči. Jde o rozklad na jednotlivé segmenty a jejich skládání do celku. Tyto schopnosti neexistují bez sluchové paměti. Při sluchové analýze, v posledním roce před nástupem do školy by mělo dítě rozložit jednoslabičné slovo na hlásky a při sluchové syntéze slovo z hlásek složit (Žáčková, Jucovičová, 2007).

Nevyzrálá sluchová analýza a syntéza se může u dítěte v předškolním věku projevovat potížemi určit rýmující se dvojice slov, neschopností vytleskat slabiky ve slově, výraznějšími potížemi v navozování 1. hlásky ve slově, méně obratnou motorikou mluvidel, obtížemi s výslovností delších slov, pořadím hlásek ve slově (Bednářová, Šmardová, 2010).

Ve školním věku má oslabená sluchová analýza a syntéza vliv například na rychlost a přesnost při čtení nebo na vytváření náhradních technik čtení. Při psaní se projevuje v obtížném rozlišení slov v písmu, komolení slov, vynechávání nebo zaměňování slabik, písmen, zvýšený počet gramatických chyb atd. (Zelinková, 2001).

**Sluchová paměť** je závislá na úrovni pozornosti a soustředění. Jak již bylo zmíněno, většina informací a učiva ve školním prostředí přichází k dítěti verbálně čili sluchovou cestou. Žák ve škole potřebuje včas zachytit a současně si zapamatovat instrukce a pokyny k práci, jejich pořadí, výklad učitele. Proto je pro něj nezbytná dostatečně rozvinutá sluchová paměť.

Její oslabení se může u dítěte v předškolním věku projevovat obtížemi při učení se básniček, neschopností zapamatovat si pohádku, příběh, výklad bez zrakového doprovodu, potížemi zapamatovat si instrukce. Ve školním prostředí se oslabení sluchové paměti může projevovat v ústním nebo písemném projevu, kdy dítě chybuje nebo vynechává části informací. Hrozí tak, že dítě nebude hodnoceno za své skutečné vědomosti, ale za neschopnost zapamatovat si sluchové vjemy a pracovat bez vizuální opory (Bednářová, Šmardová, 2010).

**Vnímání a reprodukce rytmu** je ovlivněno kvalitou krátkodobé paměti, motoriky, soustředění. *„Dobré vnímání rytmu má vliv na mnoho každodenních i školních dovedností. Kromě hudební výchovy může zasahovat i další oblasti – v matematice může pozitivně ovlivnit*

*chápání číselných řad, násobků; ovlivňuje čtení i psaní. Významný dopad má na rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek.“ (Bednářová, Šmardová, 2010, s. 33).*

*„Rytmičké cítění pomáhá dětem při orientaci ve slabičné struktuře slova, snadněji tak dešifruje jeho smysl. Pomocí rytmičké slovo umožníme dítěti zvládnout rozklad slov na slabiky. Dítě si začne uvědomovat, že slovo se skládá z menších částí.“ (Klenková, Kolbábková, 2010, s. 88)*

Vnímání a reprodukce rytmu souvisí s vnímáním vlastního pohybu a úrovní motoriky. Tyto schopnosti můžeme pozorovat u dětí při zpěvu, rytmických činnostech, hrách s rytmickými nástroji, při rýmování (Bednářová, Šmardová, 2011).

Obtíže v této oblasti se nepříznivě odrážejí v pohybovém projevu dítěte, v řeči, ve škole potom ve čtení a psaní. Dle Zelinkové (2001) se jedná o komplexní dovednosti. Případný neúspěch může znamenat potíže v jedné oblasti nebo v oblasti koordinace dílčích schopností (dítě rytmus přesně neslyší nebo vnímá sluchem správně, ale obtíže má s kinestetickým vnímáním a koordinací pohybů, nebo není schopno daný rytmus vícekrát zopakovat). Oslabení vnímání rytmu se může projevit obtížným učením básniček, říkanek, rozpočítadel, potížemi v rytmičké, vyčleňování slabik ve slově.



## **2 Sluchové vnímání ve vzdělávacích oblastech RVP PV**

Kapitola nás seznámí se základní strukturou Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání, s dělením vzdělávacího obsahu a výčtem dílčích cílů, vzdělávací nabídky a očekávaných výstupů souvisejících s rozvojem řeči, komunikace a sluchového vnímání.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV) představuje základní závazný pedagogický dokument státní úrovně. Vymezuje základní rámec pro předškolní vzdělávání, konkrétní cíle, obsah, oblasti a podmínky vzdělávání. Obecné záměry předškolního vzdělávání jsou vyjádřeny prostřednictvím rámcových cílů, které se promítají do oblasti biologické, psychologické, interpersonální, sociálně kulturní a environmentální. Očekávané výstupy těchto cílů jsou formulovány jako klíčové kompetence. Jedná se o soubory vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot, které jsou důležité pro osobní rozvoj každého dítěte.

Vzdělávací obsah je strukturován do pěti oblastí, které se navzájem prolínají a doplňují a je stanoven pro celou věkovou skupinu (tj. pro děti 3 až 6, případně 7 let) společně. Očekávané výstupy a učivo jsou dány rámcově a obecně. Tyto interakční oblasti jsou: „Dítě a jeho tělo“, „Dítě a jeho psychika“, „Dítě a ten druhý“, „Dítě a společnost“, „Dítě a svět“. V každé oblasti jsou stanoveny dílčí cíle – co pedagog u dítěte podporuje, vzdělávací nabídka a očekávané výstupy, kterými by dítě na konci období (dle svých možností) mělo disponovat. Tyto výstupy podrobněji rozpracovány v Konkretizovaných očekávaných výstupech RVP PV.

Dílčí cíle k rozvoji řeči, jazykových a komunikačních schopností se objevují ve všech pěti oblastech vzdělávání. Ve výčtu dílčích cílů, vzdělávací nabídky a očekávaných výstupů se v následujících podkapitolách zaměříme na ty, které nejvíce souvisejí s rozvojem řeči a zejména sluchového vnímání.

### **2.1 Dítě a jeho tělo**

Hlavním záměrem pedagoga v oblasti „Dítě a jeho tělo“ je podporovat a stimulovat neurosvalový vývoj dítěte, fyzickou pohodu a zdatnost, rozvoj pohybových a manipulačních dovedností, sebeobslužných návyků a v neposlední řadě vést dítě ke zdravým životním návykům a postojům. Již v úvodu bylo zmíněno, že se řeč rozvíjí v souvislosti s motorikou celého těla. V této oblasti učitelka u dětí podporuje rozvoj a posilování hrubé i jemné motoriky, grafomotoriky a v neposlední řadě motoriky mluvních orgánů.

Do vzdělávací nabídky jsou mimo jiné zařazovány hudebně pohybové hry a činnosti, smyslové a psychomotorické hry, lokomoční pohybové činnosti, zdravotně zaměřené činnosti (relaxační, dechové...), manipulační a jednoduché úkony. Všechny tyto činnosti současně poskytují potenciál i pro rozvoj sluchového vnímání.

Na konci předškolního období by dítě mělo zvládnout základní pohybové dovednosti a prostorovou orientaci, koordinovat lokomoci, sladit pohyb s hudbou a se zpěvem, ovládat dechové svalstvo. K dalším výstupům patří napodobení pohybu podle vzoru, činností podle instrukcí, ale také vnímání a rozlišování podle smyslů, sluchové rozlišování zvuků a tónů, zacházení s jednoduchými hudebními nástroji, drobnými pomůckami atp. (VÚP, 2006).

## 2.2 Dítě a jeho psychika

Vzdělávací oblast „Dítě a jeho psychika“ je svým zaměřením poměrně nejrozsáhlejší. Je zaměřena na podporu duševní pohody, na rozvoj intelektových schopností a poznávání, rozvoj citů a vůle, řeči a jazyka. Rozdělena je do tří podoblastí, které nabízejí optimální příležitosti pro rozvoj všech jazykových rovin – foneticko-fonologické, morfologicko-syntaktické, lexikálně-sémantické a roviny pragmatické.

První podkapitola je „**Jazyk a řeč**“. Už podle názvu je zřejmé její zaměření. Pedagog cíleně sleduje a podporuje u dětí rozvoj řečových schopností a jazykových dovedností receptivních, a to vnímání, naslouchání, porozumění, rozvoj řečových schopností produktivních, tj. výslovnosti, mluvního projevu a vyjadřování. K dalším ze základních záměrů pedagoga, které prostřednictvím vzdělávací nabídky činností u dítěte naplňuje, patří umožnění dítěti osvojení si některých poznatků a dovedností předcházejících čtení a psaní, rozvoj zájmu o psanou podobu jazyka.

Ve vzdělávací nabídce je poslech pohádek a příběhů čtených i vyprávěných, přednes, vyprávění, dramatizace, zpěv a vokální činnosti. Do pravidelných činností jsou zařazovány hry zacílené na rozvoj zrakové a sluchové percepce, poznávání a rozlišování zvuků, artikulační a řečové hry, hry se slovy a činnosti rytmické.

I v další podoblasti „**Poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace**“ najdeme prostor pro rozvoj sluchového vnímání. První dílčí vzdělávací cíl je zaměřený na zpřesňování a kultivaci smyslového vnímání, na rozvoj paměti a pozornosti, na přechod od konkrétně názorného myšlení k myšlení pojmovému.

Ve vzdělávací nabídce jsou smyslové hry, činnosti zaměřené na postřeh a koncentraci pozornosti, na rozvoj zrakové a sluchové paměti.

Hlavní záměrem poslední podoblasti „**Sebepojetí, city, vůle**“ je rozvoj pozitivních citů, zdravého sebevědomí, schopnosti city prožívat i vyjádřit, rozvoj kultivace mravního a estetického vnímání. Tyto záměry jsou naplňovány prostřednictvím nejrůznějších činností přiměřených schopnostem dětí, vyžadujících samostatné rozhodování a sebeovládání. Děti se mohou realizovat v aktivitách slovesných výtvarných, dramatických, literárních, hudebních a pohybových.

Na konci předškolního období by dítě mělo správně vyslovovat a ovládat tempo a intonaci řeči, vyjadřovat se samostatně a smysluplně. Mělo by zvládnout vést rozhovor, naslouchat druhým, sledovat řečníka i obsah, porozumět slyšenému, zachytit hlavní myšlenku příběhu, sledovat děj a reprodukovat ho vlastními slovy.

K výstupům, kterých by dítě mělo dosáhnout, patří zapamatování si krátkých textů – říkanek, písniček, pohádek, tvoření rýmů, sluchové rozlišování začátečních a koncových slabik a hlásek ve slovech. Dítě by mělo vědomě užívat smysly, vyjadřovat se různými prostředky (dramaticky, výtvarně, pomocí hudby...).

Na konci předškolního období by se dítě mělo projevat jako samostatná citově vyrovnaná osobnost. Jako budoucí školák by mělo být schopné záměrně se soustředit na činnost, vytrvat u ní, dokončit ji, postupovat podle instrukcí (VÚP, 2006).

## **2.3 Dítě a ten druhý**

Hlavním záměrem pedagoga je rozvoj a posilování interpersonálních vztahů, kultivace a obohacování vzájemné komunikace. K vzdělávacím cílům patří posilování prosociálního chování, rozvoj interaktivních a komunikativních dovedností, dovedností pro navazování vztahů.

Pedagog předškolního zařízení při sestavování vzdělávací nabídky vybírá ze sociálních a interaktivních her, dramatických činností, hudebních a hudebně pohybových her. Zařazuje společná povídání a setkávání, sdílení a naslouchání druhému. Při prosociálních aktivitách je u dětí je rozvíjena především pragmatická rovina jazyka. Dostatečný prostor je poskytován vyprávění, poslechu pohádek a příběhů s etickým poučením.

Na konci předškolního období dítě zpravidla navazuje kontakty s dospělým i vrstevníky, komunikuje, spolupracuje, dokáže obhájit svoje názory, přijímá kompromisy (VÚP, 2006).

## 2.4 Dítě a společnost

„Dítě a společnost“ je oblastí sociálně-kulturní. Záměry směřují k uvedení dítěte do společenství ostatních lidí, do světa materiálních, duchovních a kulturních hodnot. Pedagog u dítěte podporuje zájem o získávání informací ze světa společenství lidí, kultury a umění. Umožňuje dětem poznávání jiných kultur a národností, seznamování se s prostředím, ve kterém žijí.

Do vzdělávací nabídky jsou zařazovány nejen tvořivé činnosti slovesné, literární, dramatické, hudební a hudebně pohybové, výtvarné, ale i receptivní činnosti – poslech pohádek, příběhů, veršů, hudby a písní. Současně s ostatními jazykovými rovinami je významným způsobem rozvíjena i rovina foneticko-fonologická. Děti jsou zapojovány do příprav a realizací slavností v rámci zvyků a tradic, kulturních programů atp.

Na konci předškolního období má dítě zpravidla osvojeny návyky společenského chování (vyslechne sdělení, uposlechne pokyn), rozumí běžným neverbálním projevům, vnímá a pozorně poslouchá literární, dramatické a výtvarné umění, hodnotí svoje zážitky (VÚP, 2006).

## 2.5 Dítě a svět

V poslední environmentální oblasti směřují záměry pedagoga ke snaze založit u dětí elementární základy pro odpovědný a otevřený postoj dítěte k životnímu prostředí, k vytvoření povědomí o okolním světě a vlivu člověka na něj.

Pedagog dětem nabízí aktivity zprostředkovávající dětem přirozené poznávání okolního prostředí, umožňující vnímání přírody v její rozmanitosti i proměnách – pozorování, experimentování, bádání, pokusy, práci s encyklopediemi a dalšími médii. V této oblasti dochází k maximálnímu rozvoji lexikálně-sémantické roviny v rámci rozšiřování aktivní i pasivní slovní zásoby, k rozvoji gramatické stavby řeči.

Na konci předškolního období se dítě bezpečně orientuje ve svém prostředí, má o něm osvojeny elementární poznatky, vnímá svět v jeho řádu, různorodosti a proměnlivosti, rozlišuje aktivity, které jej podporují a které mohou poškozovat (Bytešniková, 2012; VÚP, 2006).

### 3 Diagnostika a možnosti rozvoje sluchového vnímání

V poslední kapitole teoretické části se dotkneme oblasti pedagogické diagnostiky v mateřské škole, pozornost budeme věnovat základním oblastem rozvoje sluchového vnímání a zaměříme se na možnosti rozvoje sluchové percepce.

#### 3.1 Pedagogická diagnostika a metody ke zjišťování úrovně rozvoje sluchového vnímání

Úlohou mateřské školy je doplňovat rodinnou výchovu, zajistit dostatečné množství a přiměřenost podnětů k rozvoji a učení každého dítěte. Vzdělávací působení pedagoga by mělo vycházet ze znalosti individuálních potřeb a zájmů dítěte, z dobré znalosti jeho aktuálního rozvojového stavu, jeho sociální situace a pravidelného sledování jeho rozvojových i vzdělávacích pokroků. Působení pedagoga, by tak po celou docházku dítěte do mateřské školy, mělo směřovat u každého dítěte k dosažení takové úrovně, která je pro něj dosažitelná (VÚP, 2006).

S individualizací vzdělávání úzce souvisí **pedagogická diagnostika**. Pedagog by měl dobře znát její možnosti, metody a formy, aby byl schopen vytvořit efektivní systém nejen k poznávání dítěte, také k plánování a sledování jeho vývoje a pokroků. Aby byl pedagog schopen určit, na jakém vývojovém stupni se dítě nachází, měl by být vybaven znalostmi z oblasti vývojové psychologie (Sedláčková, Syslová, Štěpánková, 2012).

*„Diagnostika dítěte v předškolním věku je zaměřena na sledování a rozvoj následujících oblastí:*

- *motoriky, grafomotoriky,*
- *zrakového vnímání a paměti,*
- ***sluchového vnímání a paměti,***
- *vnímání prostoru,*
- *vnímání času,*
- *základních matematických představ,*
- *řeči (myšlení),*
- *sociálních dovedností,*
- *sebeobsluhy (samostatnosti)“* (Bednářová, Šmardová, 2011, s. 2).

Při zjišťování úrovně sluchového vnímání dítěte pedagog vychází zejména z pozorování dítěte při různých činnostech a hrách ve skupině (nejen zaměřených na rozvoj

sluchového vnímání), z rozhovoru a vyprávění s dítětem, z úrovně plnění didaktických úkolů, z portfolia dítěte. K dalším diagnostickým metodám, které může ve své práci využít, patří testy zaměřené na zjišťování úrovně sluchového vnímání (Zelinková, 2001).

Úroveň **fonemického sluchu** u dětí předškolního věku můžeme zjistit standardizovaným testem *Hodnocení fonemického sluchu u předškolních dětí* autorů Škodové a kol. (1995). Tento test je zaměřen na rozlišování čtyř základních distinktivních rysů. Test obsahuje 60 dvojic slov, z toho 15 se liší distinktivním rysem znělost – neznělost (např. koza – kosa, duha – tuha, pije – bije), 15 je zaměřeno na rozlišení rysu kontinuálnost – nekontinuálnost (mouka – moucha, vede – veze, žába – bába). Dalších 15 se liší distinktivním rysem nosovost – nenosovost (kost – most, tužka – muška, salám – salát) a posledních 15 dvojic je zaměřeno na rozlišení rysu kompaktnost – difuznost (luk – lak, pac – pec, miska – maska).

Pro děti tohoto věku je také určen *Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky* autorek Švancarové a Kucharské (2001). Test slouží k včasnému zachycení dětí, které by mohly mít problémy při osvojování čtení a psaní. Test tvoří 56 položek ve 13 subtestech:

- sluchové analýzy na slabiky,
- sluchové analýzy na 1. hlásku,
- sluchového rozlišování hlásek ve slově,
- sluchového rozlišování podobných slov,
- sluchového rozlišování délek,
- zrakového rozlišování – rytmus,
- zrakového rozlišování – pravolevá orientace,
- zrakové paměti,
- zrakového vnímání – plošné,
- artikulační obratnosti,
- jemné motoriky – napodobení písma,
- intermodality – učení písma,
- rýmování.

Největší pozornost je v tomto testu věnována sluchovému vnímání. V jednotlivých subtestech má dítě za úkol např. vytleskat slova na slabiky, určit první hlásku, určit, zda slyší danou hlásku ve slově, rozlišit dvě nesmyslná slova atd. (Zelinková, 2008).

Na začátku zjišťování úrovně sluchové percepce je třeba u dítěte **vyloučit sluchové vady** (např. orientační sluchovou zkouškou). Příznakem sluchové vady může být nápadné otáčení dítěte na mluvícího a pozorování jeho úst při mluvě, natáčení stejného ucha směrem ke zdroji

zvuku, časté neporozumění instrukcím a opakované dotazování se (Klenková, Kolbábková, 2010).

**Orientační slovní sluchová zkouška** se provádí v tiché místnosti šeptanou a hlasitou řečí. Sluch dítěte je v pořádku, když slyší šeptanou řeč na vzdálenost 6 metrů a hlasitou řeč na vzdálenost 8-10 metrů. Při šeptané řeči dítě postavíme do vzdálenosti 6 metrů bokem k sobě, dítě nebo jiný dospělý nenásilně přikryje zvukovod druhého ucha a sleduje, aby dítě neodezíralo. Šeptáme slova obsahující vysoké (měsíc, nos, tisíc) a hluboké (bouda, buben, máma) hlásky. Pokud dítě neslyší šeptaná slova a není schopné je zopakovat, zmenšíme vzdálenost. Zaznamenáme si vzdálenost, ze které slyší všechna slova vysoká a všechna slova hluboká. Vyšetření hlasitou řečí probíhá stejným způsobem ze vzdálenosti 8-10 metrů.

Při jakémkoliv podezření na sluchovou vadu je nutné informovat rodiče, kteří zajistí odborné vyšetření. Speciální vyšetření sluchu je v kompetenci lékařů – foniatrů, audiologů nebo otolaryngologů (Klenková, Kolbábková, 2010).

### **3.2 Možnosti rozvoje sluchového vnímání**

Úroveň sluchového vnímání můžeme sledovat v několika oblastech. Tyto oblasti jsou v interakci, prolínají se a jsou na sobě závislé. Některé níže sledované položky i náměty mohou být zařazeny do více oblastí. Zjišťováním úrovně jedné složky současně získáváme informace o další, procvičováním jedné oblasti současně rozvíjíme další nebo několik oblastí najednou. Například deklamací rytmizovaného říkadla procvičujeme současně oblast – vnímání a reprodukce rytmu, sluchovou paměť, sluchovou analýzu a syntézu (Bednářová, Šmardová, 2011).

Žáčková a Jucovičová (2007, 2011) doporučují při nácviku sluchového vnímání dodržování některých zásad:

- při nácviku začínat nejdříve s nepohybujícím se zdrojem zvuku, po zvládnutí přejít k pohybujícímu se zdroji,
- při rozlišování se zaměřit na vnímání neřečových zvuků přirozených, potom umělých, reprodukováných,
- potom začít s diferencováním zvuků řečových,
- cvičení provádět zpočátku ve výhodných akustických podmínkách – v tiché místnosti, postupně podmínky ztěžovat (vytvořit zvukovou kulisu reprodukovanou hudbou).

### 3.2.1 Naslouchání

#### Sledované položky při zjišťování úrovně naslouchání:

- lokalizace zvuku – ve 3 letech,
- poznávání předmětů podle zvuku – ve 3-4 letech,
- poznávání písně podle melodie ve 4 letech,
- naslouchání příběhu, pohádce ve 4 letech (Bednářová, Šmardová, 2011).

#### Rozvoj naslouchání

Při procvičování této oblasti sluchového vnímání zařazujeme hry a činnosti zaměřené na naslouchání **zvuků přirozených i uměle vytvořených**. Děti mohou naslouchat zvuky svého těla (tlukot srdce, kručení v břiše), poslouchat a identifikovat zvuky v místnosti (tikání hodin, bzučení mouchy) i zvuky přicházející oknem z ulice (houkání sanitky, zvuk jedoucího auta, motorky, zpěv ptáků). K dalším činnostem může patřit vybavování a napodobování zvuků. Děti napodobují např. počasí (vítr, déšť, bublání potůčku), zvuky zvířat (pes, kočka, ptáček), a to nejen zvuk, ale i intenzitu a sílu (větru), rozpoložení a náladu (štěkot klidného a rozzuřeného psa), tónem hlasu vyjadřují radost, smutek či vztek (Žáčková, Jucovičová, 2007).

Do činností zařazujeme i **poznávání předmětů a hlasů** bez zrakové kontroly (např. cinkání skleniček, zvonění budíku, mačkání papíru, šplouchání vody, poznávání hlasu kamarádů). Ke zvukovým hádankám lze využít i předměty denní potřeby, zvukové hračky, instrumentální nástroje, s jejichž zvuky nejprve dítě seznámíme. Potom se zavřenýma očima určuje, kterému předmětu zvuk patřil. K určování zvuků můžeme použít i nahrávky audiokazet (Bednářová, Šmardová, 2011; Žáčková, Jucovičová, 2000).

Při **určování (lokalizování) směru**, děti poznávají, odkud zvuk nebo hlas vychází. Určují, odkud přichází cinkání zvonku, hledají schovaný ozvučený předmět, chodí se zavázanýma očima za zvukem nebo hlasem. Postupně přecházíme k určování zdroje, který vydává zvuk a současně se pohybuje (míč s rolničkami), děti určují směr pohybu a vzdálenost. Na vycházkách se lze zaměřit na lokalizování směru příjíždějícího dopravního prostředku, na zaměření hlasu zvířat, ptáků, šumění potůčku atd. (Žáčková, Jucovičová, 2007).

K dalším činnostem, které podporují rozvoj naslouchání, patří **poznávání písně** podle melodie. Úryvek písně dětem zahrajeme na klavír, flétnu nebo můžeme využít reprodukovanou nahrávku. Dětem vždy zadáváme dobře známé a zvládnuté písně.

**Poslech vyprávění, čtení pohádky** nebo **příběhu** jsou činnosti, které mají své místo v každodenním vzdělávacím programu mateřské školy. Výběr literárního textu a jeho



náročnost závisí na věku posluchačů. Živé vyprávění je pro děti zajímavější pro osobní kontakt s vypravěčem. Reprodukované vyprávění je náročnější. Pro děti předškolního věku je poutavější emotivnější vyprávění s uplatněním změn výšky a barvy hlasu. Na konci poslechu si ověříme kontrolními otázkami z děje textu pozornost a porozumění obsahu. Děti mohou vybírat obrázky postav nebo zvířat, které v pohádce vystupovaly, určovat pořadí za sebou, dějovou posloupnost. Před nástupem do školy by děti měly být schopny reprodukovat děj. Při reprodukci můžeme zpočátku jako podporu využívat obrázky. Naslouchání musí být spojené s porozuměním mluvené řeči (Bednářová, Šmardová, 2011).

### **3.2.2 Figura a pozadí**

#### **Sledované položky při zjišťování schopnosti rozlišení figura a pozadí:**

- poznat hlas zvířete ve zvukovém záznamu,
- poznat mužský, ženský nebo dětský hlas v rozhovoru,
- reagovat na dané slovo v plynulé řeči (Zelinková, 2001).

#### **Rozvoj rozlišení figura a pozadí**

Při procvičování schopnosti rozlišení figura a pozadí dítěti dáme za úkol poznat konkrétní zvuk nebo hlas ve zvukovém záznamu (např. štěkot psa), ženský nebo mužský hlas v rozhovoru, případně hlas kamaráda. Zařazujeme hry, založené na reakci dítěte (tlesknutím, změnou polohy těla) při zaslechnutí domluveného slova při poslechu vyprávění nebo řady nesouvislých slov (Zelinková, 2008).

Tuto oblast rozvíjíme také při poslechu, kdy dětem postupně ztěžujeme podmínky. Začínáme s nízkou intenzitou nepodstatných zvuků a později intenzitu zvyšujeme, např. otevřeným oknem necháme doléhat zvuk z ulice, reprodukuje hudbu z magnetofonu atd. (Žáčková, Jucovičová, 2007).

### 3.2.3 Sluchová diferenciacie

#### Sledované položky při zjišťování úrovně sluchové diferenciacie:

- rozlišení dvojice smysluplných slov se změnou hlásky – ve 4-5 letech,
- rozlišení dvojice smysluplných slov se změnou délky hlásky, změnou měkčení – v 5-6 letech,
- rozlišení dvojice slov beze smyslu, bezvýznamných slabik – v 6-6,5 letech (Bednářová, Šmardová, 2011).

#### Rozvoj sluchové diferenciacie

Při nácviu začínáme nejdříve s rozlišováním **neřečových zvuků**. Posloužit nám mohou např. vyrobená chrastidla naplněná semeny (fazole, mák) nebo jiným materiálem (kamínky, korálky, písek), vyhledávají dvojice stejných chrastidel. Dále se zaměřujeme na určování **kvality zvuku** – rozlišování zvuku známých hudebních nástrojů, poznávání písni podle melodie, určování délky tónů. Hrou „Ptáčku jak zpíváš“ děti poznávají hlasy svých kamarádů. Využít můžeme i hudební nástroje (flétnu, klavír, metalofon). Děti pokládají na stůl tolik kostek, kolik slyšely zvuků (tónů), které mohly být různé intenzity. Postupně přecházíme k rozlišování prvků mluvené řeči (Bednářová, Šmardová, 2011).

Při přechodu k řečovým zvukům necháme děti napodobovat hlas některých zvířat (syčení hada – sssss, bzučení včely – bzzzz) a přiřazovat ke zvířatům. Potom je necháme porovnávat, zda jsou stejné či nikoliv. Až poté přecházíme k rozlišování slabik a slov. Zpočátku můžeme pomáhat přehnanou výslovností a hlasitým vyslovováním, aby dítě mohlo vnímat polohu mluvidel. **Slova stejná a nestejná** procvičujeme nejdříve s vizuální oporou, později bez ní. Začneme slovy lišícími se první hláskou (les – pes, nos – kos), potom poslední hláskou (jel – jed) a nakonec zařazujeme slova s rozdílnou hláskou uprostřed (lis – les). Pokud toto dítě zvládá, můžeme přejít k rozlišování slov umělých stejných a nestejných, např. dam – dam, tyn – tin (Jucovičová, Žáčková, 2007).

K procvičování použijeme různé dvojice obrázků se slovy rozdílnými, např. kráva – tráva, nota – bota, kopr – kapr, kos – koš. Slova střídavě říkáme a dítě určuje, ke kterému slovu obrázek patří. Zařazujeme slova se změnou samohlásky, znělé a neznělé hlásky, se změnou sykavek, změnou délky a měkčení. Rozlišování délky a měkčení patří k nejnáročnějším činnostem (Bednářová, Šmardová, 2011).

Při rozlišování nesmyslných slov dětem dáme za úkol reagovat (např. hrou na zvukové kameny) na dvojici slov stejných (nebo opačně). Při hrách s jednoduchými slovy děti samy vymýšlejí slova nová, která se liší jednou hláskou (kůl – hůl). Na pokyn učitelky děti vybírají

z dvojic obrázků lišícími se jednou hláskou, přidáním nebo záměnou hlásky vymýšlejí nová slova, která dávají nebo nedávají smysl (Tomášková, 2015).

### 3.2.4 Sluchová analýza a sluchová syntéza

**Sledované položky při zjišťování úrovně sluchové analýzy a syntézy:**

- roztleskání slov na slabiky – ve 4 letech,
- určování počtu slabik ve slově – v 5 letech,
- vyhledávání rýmů – v 5 letech,
- určování 1. hlásky ve slově – v 5 letech,
- určování poslední souhlásky ve slově – v 5,5-6 letech,
- označení výskytu hlásky ve slově – v 6-7 letech,
- analýza a syntéza jednoslabičného slova – v 6-7 letech (Bednářová, Šmardová, 2011).

#### **Rozvoj sluchové analýzy a syntézy**

Při zařazování činností zaměřených na rozvoj sluchové analýzy a syntézy začínáme rozkladem věty na slova, poté slova na slabiky, nakonec slova na hlásky. Vyhledávání slov na danou hlásku je pro děti náročné, potíže může mít dítě s malou slovní zásobou, s nižší schopností vybavovat si slova; poznávání poslední hlásky je náročnější než určování 1. hlásky, nevhodná jsou slova končící znělými hláskami, které se vyslovují jako neznělé, např. lev, páv (Zelinková, 2008).

Při rozlišování **prvků věty** děti určují počet slov ve větě, mohou provést jednoduchý záznam (čárky), případně složit větu z kostek. Slova by měla označovat především názvy konkrétních předmětů a činností (Zelinková, 2001).

Rozkládat větu na jednotlivá slova mohou děti při hře, kdy slova do vzduchu „jako píší“, mezi slovy dělají pauzy a na konci tečku. Naopak při skládání věty ze slov – obrázky, hrací kostka nebo dřevěné kostky mohou určovat, kolik slov věta bude mít (Tomášková, 2015).

Základní jednotkou řeči je slabika. Děti předškolního věku by měly zvládnout rozdělit **slova na slabiky** s případným grafickým záznamem. Společně s dětmi vytleskáváme slabiky v říkadlech, písničkách, jedno až tříslabičná slova, na začátku bez určování počtu slabik. Po pátém roce věku děti mohou rozkládat až čtyřslabičná slova a určovat počet slabik. Počet slabik mohou děti opět označit drobnými stavebnicemi a porovnávat, které slovo je delší (Zelinková, 2001, 2008).

Pokud dítě zvládá vytleskávání slabik, můžeme přejít ke sluchové analýze slov bez pomoci vytleskávání. K dalším činnostem patří vyhledávání slov se stejným počtem slabik (třídění obrázků se slovy jedno až čtyřslabičnými, dítě předměty na obrázku nejdříve pojmenuje). K dalším činnostem může patřit skládání slov ze slabik. Učitelka dítěti říká rozložené slovo (če-pi-ce – čepice), dítě jej skládá (Bednářová, Šmardová, 2011).

**Hlásk**a pro děti tohoto věku znamená abstraktní pojem, pokud není spojena s představou určitého zvuku. Přesto by dítě před nástupem do školy mělo určit 1. hlásku ve slově a označit slovo, ve kterém se požadovaná hláska nachází, rozložit na hlásky a složit jednoslabičné slovo. Při procvičování děti mohou doplňovat k 1. hlásce celé slovo (např. Na chodníku vidím *k*... ,Na co se dívám, začíná na hlásku *o*...). Náročnější jsou hry, při kterých děti samy hledají slova začínající na danou hlásku (Najdi slovo, které začíná na *m*). Při zjišťování, jestli dítě zvládá ve slově určit první hlásku, doporučuje Zelinková (2001) užít *Obrázkovou zkoušku sluchového vnímání pro předškolní věk* vytvořenou Žlabem.

Poznávání poslední hlásky ve slově je jedním z kroků vedoucích ke zvládnutí hláskové stavby slov. S nejstaršími dětmi v mateřské škole hrajeme tzv. slovní kohanou. Děti vymýšlí slova začínající na poslední hlásku předchozího slova (míček – koza – auto). Při poznávání hlásky uprostřed slova říkáme dětem slova a ptáme se, jestli obsahují danou hlásku, např. jestli slyší ve slově koza hlásku *z* (Zelinková, 2001, 2008).

Jestliže děti zvládají předchozí činnosti, můžeme přistoupit k rozkladu jednoslabičných slov na hlásky (les – l-e-s, kos – k-o-s) a jejich skládání (Zelinková, 2008, Bednářová, Šmardová, 2010).

Ukazatelem kvality jazykového citu dítěte, schopnosti vnímat hláskovou stavbu slov a uvědomění si zvukomalebnoti poslední slabiky je dovednost **rýmovat**, vyhledat rýmující se slova (Zelinková, 2008). Dítěti předřikáváme dvojice slov (kočička – babička, slepice – tráva), dítě určuje, zda se k sobě slova hodí (rýmují se) či nikoliv. Můžeme využít dvojic obrázků, dítě určuje rýmující se dvojice. Náročnější variantou je výběr rýmujících se dvojic z většího počtu obrázků. Sledujeme, jestli dítě umí utvořit rým nebo jestli pouze rým chápe a utvořit jej nedokáže. Rozvíjet tuto dovednost můžeme hrou „Na básníky“. Při čtení básničky, říkadla vynecháváme poslední slovo ve verši, dítě doplňuje chybějící slovo do rýmu. Se staršími dětmi můžeme vymýšlet i více slov nebo druhou část rýmu (Klenková, Kolbábková, 2010; Bednářová, Šmardová, 2011).

### 3.2.5 Sluchová paměť

#### Sledované položky při vyšetření úrovně sluchové paměti:

- opakování věty – ve 3 letech – věty ze 3 slov,
- reprodukce jednoduchého rýmu – ve 3-3,5 letech,
- opakování řady nesouvislých slov – ve 4 letech 3 nesouvisející slova (Bednářová, Šmardová, 2011).

#### Rozvoj sluchové paměti

Sluchovou paměť u dětí trénujeme nácvikem říkadla, rozpočítadel, básniček, zpěvem jednoduchých popěvek, písniček. Tyto činnosti by se měly objevovat na programu co nejčastěji, říkadla zařazujeme ve spojení s pohybem, rozpočítadla před hrou, básničky lze reprodukovat samostatně nebo v případě ostýchavého dítěte ve skupinkách. Zařazujeme aktivity s hudebními nástroji (metalofon, klavír), s bzučákem nebo s obyčejnou tužkou, kdy dítě má za úkol si zapamatovat a zopakovat počet zvuků (ťuknutí), rytmus. Tato dovednost úzce souvisí s vnímáním a reprodukcí rytmu. Průběžně sluchovou paměť posilujeme zadáváním více informací, pokynů nebo instrukcí k samostatným činnostem, předáváním vzkazů atd. (Bednářová, Šmardová, 2011).

**Krátkodobou sluchovou paměť** s dítětem individuálně procvičujeme prostým opakováním toho, co jsme řekli, opakováním jednoho dvojverší, jednoduché věty (děti do 5 let), souvětí. Zařazujeme postupné rozšiřování věty přidáváním dalších slov nebo opakování řady nesouvislých slov. Dítě v posledním roce předškolní docházky by si mělo zapamatovat až pět pojmů. Všimáme si, zda dítě při opakování dodržuje slovosled, jestli nahrazuje daná slova jinými (Klenková, Kolbábková, 2010).

K oblíbeným hrám v mateřské škole patří slovní hry založené na nabalování slov, kdy se děti střídají v opakování a postupném rozšiřování věty – Maminka koupila..., Na pustý ostrov si s sebou vezmu..., V ZOO bydlí... (Tomášková, 2015).

**Dlouhodobou sluchovou paměť** u dětí trénujeme např. poslechem krátkého příběhu, ke kterému se po určitém časovém úseku (nejméně po hodině) vrátíme a necháme dítě reprodukovat děj, dotazujeme se dítěte na jména postav, pořadí, posloupnost apod. (Klenková, Kolbábková, 2010). Zpočátku poslechu mohou děti znát otázku ještě před zahájením četby. Obměnou může být opakované přečtení příběhu s nějakým časovým odstupem. Při druhém čtení něco změníme, ptáme se dětí, co se změnilo (Žáčková, Jucovičová, 2007).

### 3.2.6 Vnímání a reprodukce rytmu

#### Sledované položky při zjišťování úrovně vnímání a reprodukce rytmu:

- rozlišení stejných a nestejných rytmických struktur – ve 4 letech rytmická struktura ze 2-3 tónů,
- nápodoba rytmu – v 5-6 letech ze 2-4, i více tónů,
- záznam rytmické struktury – v 5-6 letech ze 2-3 tónů.

#### Rozvoj vnímání a reprodukce rytmu

Básničky, říkadla, rozpočítadla, písničky mají v sobě rytmus a melodii. Děti se s nimi setkávají od svého narození, jsou jim blízké a těší se u nich velké oblibě. V mateřské škole mají své místo v každodenním programu. Říkadla můžeme spojit s pohybem – vytleskáváním, s pravidelnými rytmickými pohyby. Chůzi a cvičením v daném rytmu rozvíjíme současně schopnost koordinace vnímání rytmu s pohybem (Zelinková, 2001).

Při činnostech zaměřených na rozvoj vnímání rytmu dítěti zahrajeme (případně vyťukáme, vytleskáme, zapípáme bzučákem) dvě rytmické struktury ze 2-3 tónů. Úkolem dítěte je určit, zda jsou shodné nebo ne. Zvládne-li dítě tuto úroveň, můžeme zařadit dvojice ze 2-4 (5) tónů. Při procvičování reprodukce rytmu, necháme dítě napodobit slyšený rytmus po učitelce. Dítě se může pokusit o zápis rytmu (krátký tón – tečka, dlouhý – čárka) nebo k zápisu vyhledat z předložených obrázků slovo ( • • tj. ko-lo, | • tj. tá-ta), (Bednářová, Šmardová, 2011; Zelinková, 2001).

Mnoho námětů k procvičování vnímání a reprodukce rytmu můžeme čerpat v muzikoterapii. Šimanovský (1998) uvádí celou řadu her určených pro děti předškolního věku. Tyto hry stimulují sluchovou představivost, cit a smysl pro rytmus, soustředění, slovní projev, auditivní paměť, souhru zvuku a pohybu. Přínos těchto her je současně i v navození sociální harmonie v dětském kolektivu a rozvoji smyslu pro humor. Zařazovat můžeme hry typu zpívání na pokračování (štafetový zpěv), rytmické hry v kruhu s tleskáním a hrou na tělo (pleskání, dupání), bubnování, hry s ozvučnými dřívky, předávání rytmu kamarádovi, společné skandování v určitém rytmu, rýmování, zábavné zpívání v co nejpomalejším nebo naopak nejrychlejším rytmu apod.

Vnímání a reprodukci rytmu podporuje a rozvíjí „Metoda dobrého startu“, která je určena dětem od 5 let. Je realizována formou individuální nebo skupinové práce. Součástí lekcí jsou cvičení pohybová, pohybově-akustická a pohybově-akusticko-zraková. Cvičení a hry, které jsou její součástí, jsou zacíleny na prevenci školních obtíží, jsou součástí přípravy na čtení a psaní. Podporují psychomotorický vývoj a plní funkci korekce dílčího oslabení ve

vývoji percepčně-motorickém. Tato cvičení rozvíjí komplexně celou osobnost dítěte (Bogdanowitz, Swierkozsová, 1998).

## Praktická část

### 4 Vyšetření úrovně fonemického sluchu

První kapitola praktické části bakalářské práce přináší výsledky výzkumného šetření jedné z oblastí sluchového vnímání, a to oblasti fonemického sluchu. Seznámíme se s cílem a metodologií výzkumu, výzkumným vzorkem a s celkovými a dílčími výsledky vyšetření, které porovnáme z hlediska v různých aspektech.

#### 4.1 Cíl výzkumného šetření a metodologie

Hlavním cílem výzkumného šetření bylo zjistit úroveň fonemického sluchu u dětí předškolního věku před nástupem do základní školy. K výzkumnému šetření jsme užili test *Hodnocení fonemického sluchu u předškolních dětí* autorů Škodové a kol. (1995). Jedná se o standardizovaný test pro děti od 5 let.

V úvodu výzkumného šetření jsme stanovili několik předpokladů:

##### **Předpoklad č. 1:**

Předpokládáme, že celkové průměrné výsledky dětí budou vyšší než norma pro test, tj. více jak 99 bodů (více než 82,5 %).

##### **Předpoklad č. 2:**

Předpokládáme, že mezi celkovými průměrnými výsledky chlapců a děvčat nebude významný rozdíl.

##### **Předpoklad č. 3:**

Předpokládáme, že nejméně bodů (%), získají děti v subtestu *Znělost – neznělost*.

#### **Metodika testu**

Test se skládá ze čtyř subtestů: *Znělost – neznělost*, *Kontinuálnost – nekontinuálnost*, *Nosovost – nenosovost*, *Kompaktnost – difuznost*. Obsahuje 60 karet s dvojicemi obrázků. Karty jsou seřazeny do čtyř sad po 15 kartách s čísly 1-15, 16-30, 31-45, 46-60. Test doplňuje zvuková nahrávka.

Po zahájení testu je dítěti puštěna nahrávka se 120 slovy. Examinátor dítěti postupně odkrývá karty s dvojicemi obrázků slov, lišícími se distinktivním rysem. Úkolem dítěte je ukázat na obrázek slova, které slyšelo z nahrávky. Examinátor karty odebírá a zapisuje odpovědi do záznamového archu.



Vždy po 15 kartách následuje krátká přestávka v trvání 15 sekund. Po absolvování celé první části testu (tj. 60 karet) je zařazena 30 sekundová přestávka. Potom jsou opět dítěti předkládány karty v sadách po 15. Test trvá celkem 15 minut (Škodová a kol., 1995).

### **Hodnocení výzkumného šetření**

Za každou správnou odpověď je dítěti zaznamenán jeden bod, nesprávná odpověď je ohodnocena nulou. Maximální počet bodů je 120, v každém subtestu mohou děti dosáhnout 30 bodů. Za normu je považován celkový výsledek 99 a více bodů.

Norma (N) pro jednotlivé distinktivní rysy:

- znělost a neznělost – 21 a více bodů (70 %),
- kontinuita a nekontinuita – 28 a více bodů (93,3 %),
- nosovost a nenosovost – 26 a více bodů (86,6 %),
- kompaktnost a difuznost – 24 a více bodů (80,0 %), (Škodová, 1995).

### **Charakteristika výzkumného vzorku**

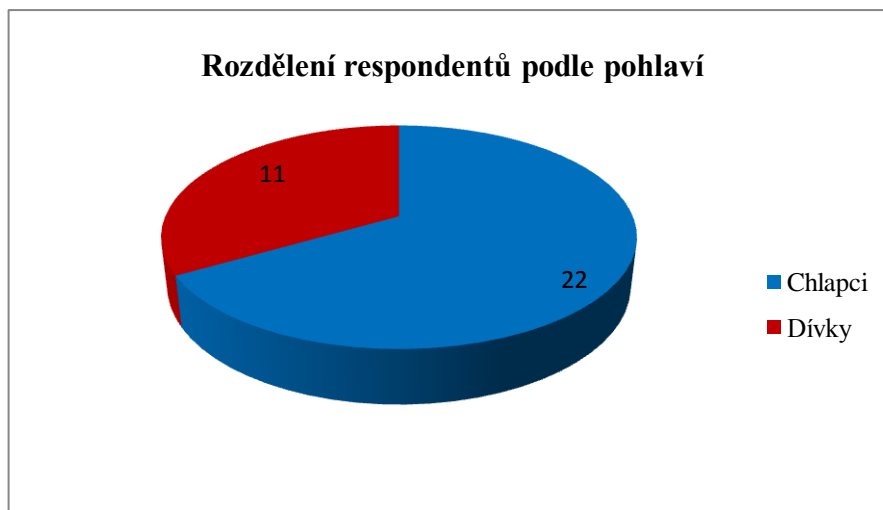
Mateřská škola, ve které se výzkumné šetření uskutečnilo je státní, běžného typu, se čtyřmi heterogenními třídami s celkovou kapacitou 100 dětí. Šetření proběhlo na konci školního roku 2013/2014 (v květnu až v červnu 2014).

Výzkumným vzorkem byly děti v posledním ročníku před nástupem do základní školy. Po vyjádření souhlasu rodičů, se šetření zúčastnili všichni „předškoláci“. Z celkového počtu 33 dětí bylo 22 chlapců a 11 děvčat. Ve skupině byly děti s odkladem školní docházky pro školní rok 2013/2014 (8 dětí, z toho 1 dívka a 7 chlapců) a také děti s odkladem školní docházky pro následující školní rok 2014/2015 (7 dětí, z toho 1 dívka a 6 chlapců). Děti byly ve věku od 5 let a 9 měsíců, nejstarším bylo 7 let a 3 měsíce.

Z důvodu zachování anonymity byla dětem přidělena registrační čísla.

*Tabulka č. 1 Pohlaví respondentů*

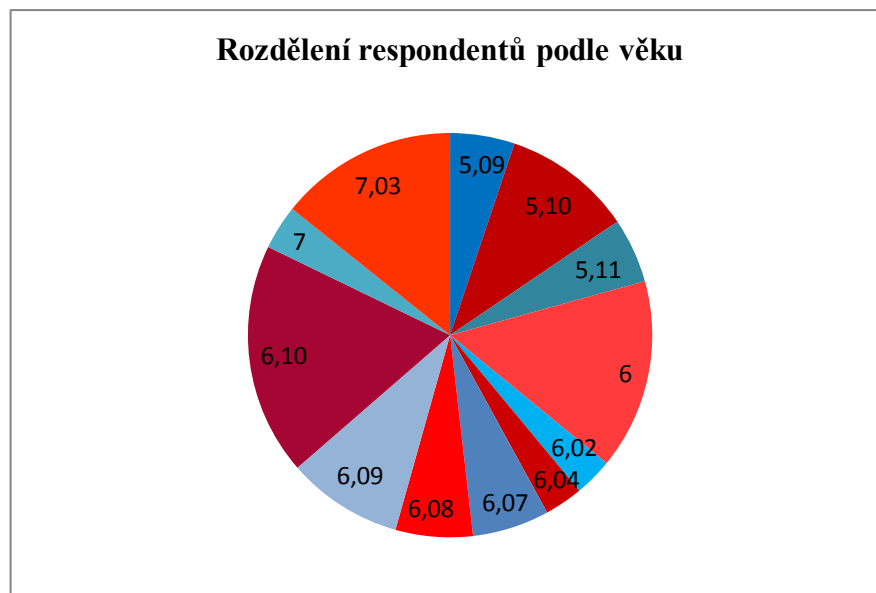
Pohlaví	Absol. četnost	Relat. četnost
Chlapci	22	66,7 %
Dívky	11	33,3 %
Celkem	33	100 %



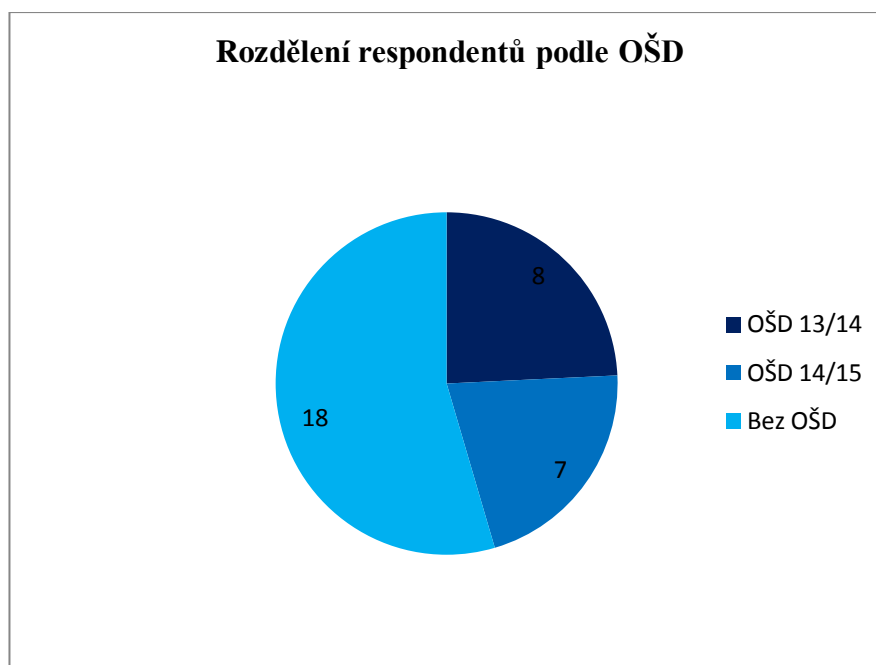
*Graf č. 1 Rozdělení respondentů podle pohlaví*

*Tabulka č. 2 Rozdělení respondentů podle věku*

Věk respondentů (počet let, měsíců)	Počet respondentů
5,09	2
5,10	4
5,11	2
6	5
6,02	1
6,04	1
6,07	2
6,08	2
6,09	3
6,10	6
7	1
7,03	4



*Graf č. 2 Rozdělení respondentů podle věku*



*Graf č. 3 Rozdělení respondentů podle OŠD*

### **Organizace a průběh šetření**

Pro vyšetření byla zajištěna klidná místnost (knihovna mateřské školy). Examinátorka připravila a zkontrolovala 4 sady obrázkových karet, magnetofon s nahrávkou a nastavením hlasitosti na 60 decibelů, vzdálenost reproduktoru od dítěte do 1 m. Současně byly připraveny zápisové karty.

Do místnosti přicházely děti po jednom, bez přítomnosti dalších dospělých osob, byly minimalizovány další rušivé elementy. Děti byly vyšetřovány vždy v dopoledních hodinách (2 denně). Každé dítě bylo seznámeno se zadáním úkolu a ještě před zahájením vlastního testu bylo ověřeno zácvkovou kartou, zda zadání pochopilo.

Před dítě bylo položeno prvních 15 karet (seřazených podle pořadí), s otočenou první dvojicí obrázků. Zapnutím nahrávky byl test zahájen. Postupně bylo dítěti předloženo všech 60 karet. V krátké přestávce potom mělo možnost odpočinout (postavit se, protáhnout apod.) před druhou částí testu. Stejným způsobem probíhala druhá část testu.

## **4.2 Interpretace a vyhodnocení výzkumného šetření**

Po ukončení testu byly dosažené body každého respondenta sečteny a porovnány s normou (99 a více bodů). Dále byly vypočítány průměrné výsledky všech dětí, skupiny dívek a skupiny chlapců, skupin dětí s odkladem školní docházky a bez OŠD.

Další srovnání bylo zaměřeno na zjištění výsledků v oblastech rozlišování jednotlivých distinktivních rysů. Po sečtení bodů v jednotlivých subtestech byly průměrné výsledky skupin dívek i chlapců v každé oblasti vzájemně porovnány i z pohledu dosažení normy pro daný distinktivní rys. Výsledky jednotlivých dětí byly zachyceny v grafech (č. 10, 12, 14, 16) také s uvedením věku dětí.

Po sečtení a zprůměrování celkových výsledků testu všech dětí jsme získali průměrný výsledek na jedno dítě – 108,5 bodů, tj. o 9,5 bodu více než je norma testu.

V celém testu získaly dívky v průměru 109,27 bodů, tj. 91,06 %. Dvě dívky nedosáhly normy 99 bodů a více (tj. 18,18 % z celkového počtu dívek), nejnižší výsledek byl 92 bodů. Nejvyšší výsledek byl 116 bodů.

Chlapci získali v průměru 107,82 bodů, tj. 89,85 %. Čtyři chlapci nedosáhli normy (tj. 18,18 % z celkového počtu chlapců = stejný výsledek jako u skupiny dívek), nejnižší výsledek u chlapců byl 90 bodů a nejvyšší výsledek 115 bodů.

Rozdíl mezi celkovými průměrnými výsledky chlapců a dívek byl 1,45 bodu, tj. 1,21 % ve prospěch dívek. Jedná se o nevýznamný rozdíl.

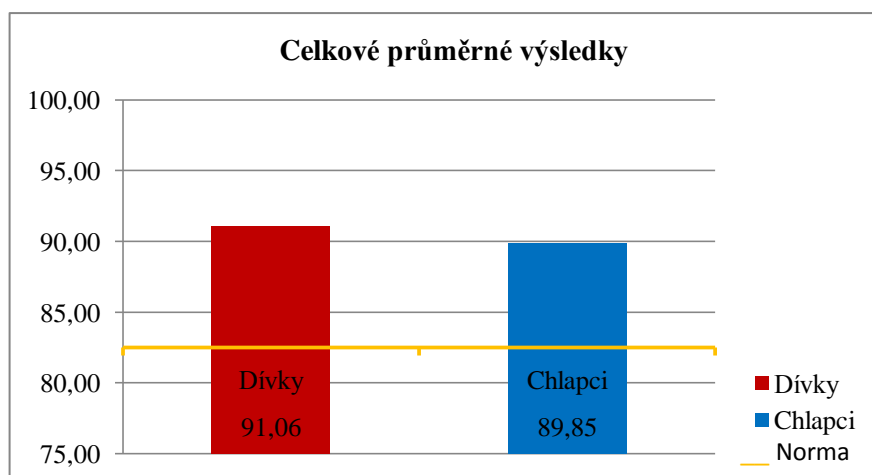
Tabulka č. 3 Výsledky respondentů podle pohlaví

Počet dosažených bodů	Chlapci	Dívky	%
90	1	-	3,03
92	-	1	3,03
93	1	-	3,03
95	-	1	3,03
96	1	-	3,03
97	1	-	3,03
100	1	-	3,03
104	1	-	3,03
105	1	-	3,03
108	1	-	3,03
109	-	1	3,03
110	4	1	15,15
111	-	1	3,03
112	2	-	6,06
113	2	2	12,12
114	2	2	12,12
115	3	1	12,12
116	1	1	6,06
Celkem	22	11	99,99

Tabulka č. 3 ukazuje získané bodové výsledky jednotlivých dětí, zvláště chlapců a děvčat. Poslední sloupec ukazuje procentuální zastoupení získaného bodového stupně. Tabulka č. 4 a Graf č. 4 sumarizují průměrné celkové výsledky a srovnává je s normou pro test.

Tabulka č. 4 Celkové průměrné výsledky

	Norma/dosažené body	Výsledky v %
Děti celkem	N 99 < 108,55	90,46
Dívky	N 99 < 109,27	91,06
Chlapci	N 99 < 107,82	89,85



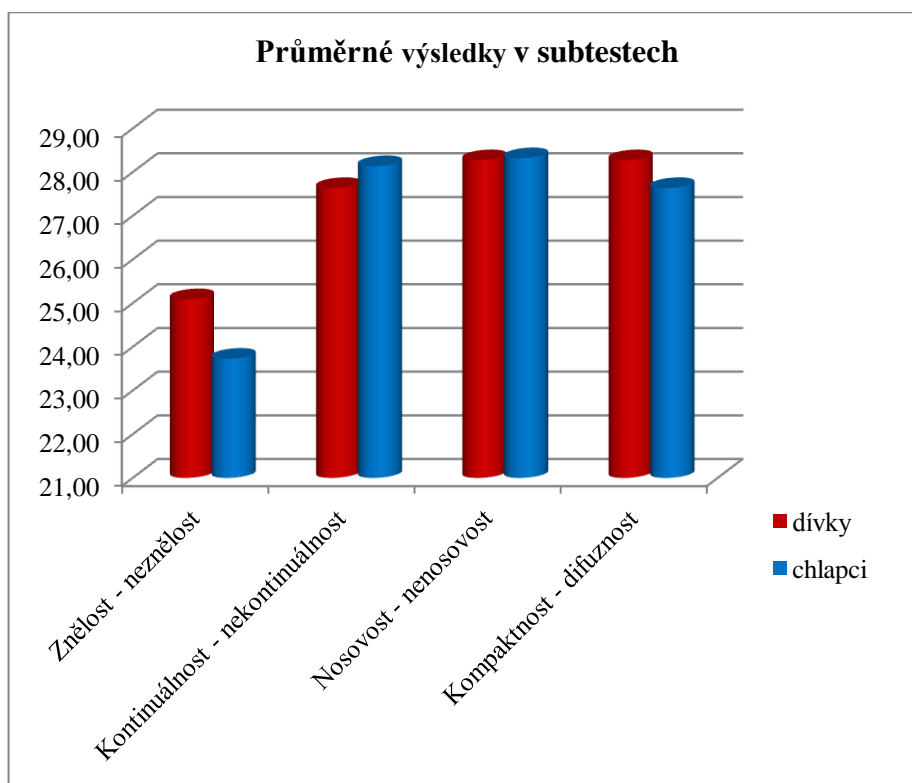
Graf č. 4. Celkové průměrné výsledky v %

Tabulka č. 5 Průměrné výsledky v jednotlivých subtestech v bodech a v %

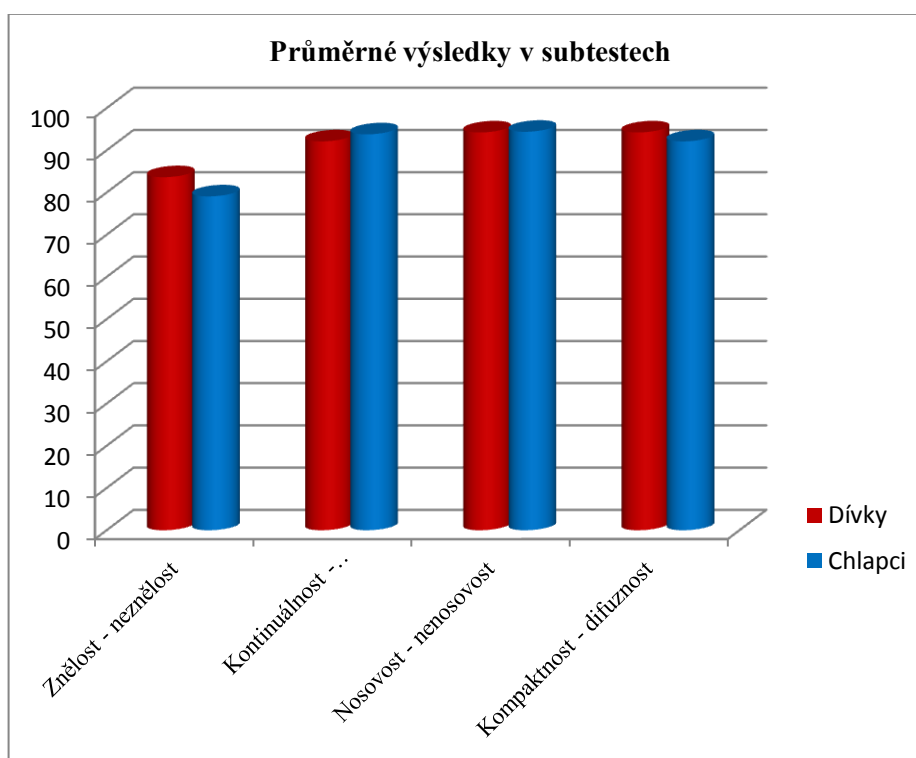
Výsledky testu v jednotlivých oblastech				
	Dívky		Chlapci	
Znělost – neznělost	N 21 < 25,09	83,64 %	N 21 < 23,73	79,09 %
Srovnání s normou	+4,09		+ 2,73	
Rozdíl mezi dívkami a chlapci	+ 1,36	+ 4,55	- 1,36	- 4,55
Kontinuálnost - nekontinuálnost	N 28 > 27,64	92,12 %	N 28 < 28,14	93,79 %
Srovnání s normou	- 0,36		+0,14	
Rozdíl mezi dívkami a chlapci	- 0,5	-1,67	+ 0,5	+ 1,67
Nosovost – nenosovost	N 26 < 28,27	94,24 %	N 26 < 28,32	94,39 %
Srovnání s normou	+ 2,27		+ 2,32	
Rozdíl mezi dívkami a chlapci	- 0,05	- 0,15	+ 0,05	+ 0,15
Kompaktnost - difuznost	N 24 < 28,27	94,24 %	N 24 < 27,64	92,12 %
Srovnání s normou	+ 4,27		+ 3,64	
Rozdíl mezi dívkami a chlapci	+ 0,63	+ 2,12	- 0,63	- 2,12

Jak je patrné z *Tabulky č. 5* a *Grafu č. 5* a *6* nejnižších výsledků dosáhly obě skupiny (dívky i chlapci) v subtestu *Znělost – neznělost*, ale normu splnily a překročily. V tomto subtestu byl také mezi oběma skupinami největší rozdíl ve výsledcích, 1,36 bodu, tj. 4,55 % ve prospěch děvčat.

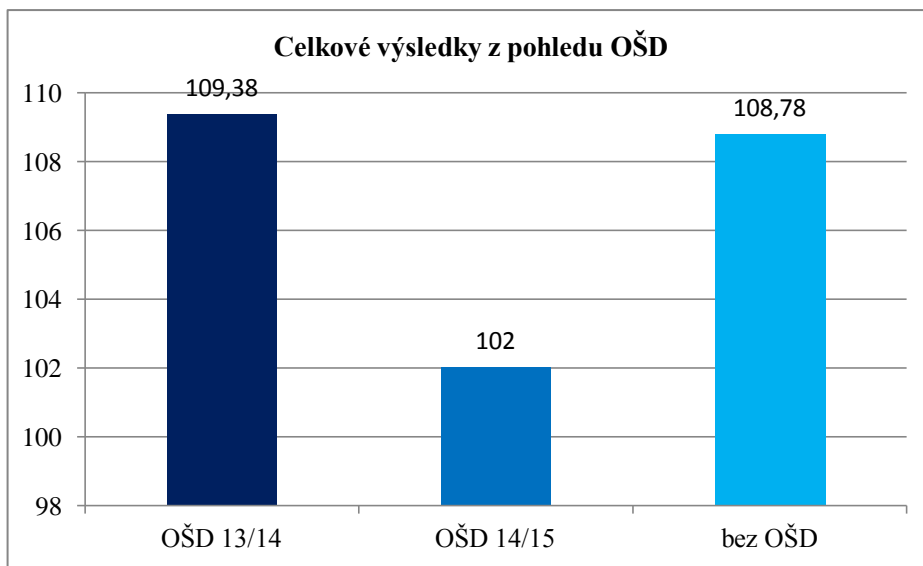
Normy nebylo dosaženo pouze v jedné oblasti – v subtestu *Kontinuálnost – nekontinuálnost*, a to dívkami o - 0,36 bodu. Nejlepších výsledků obě skupiny dosáhly v subtestu *Kompaktnost – difuznost*.



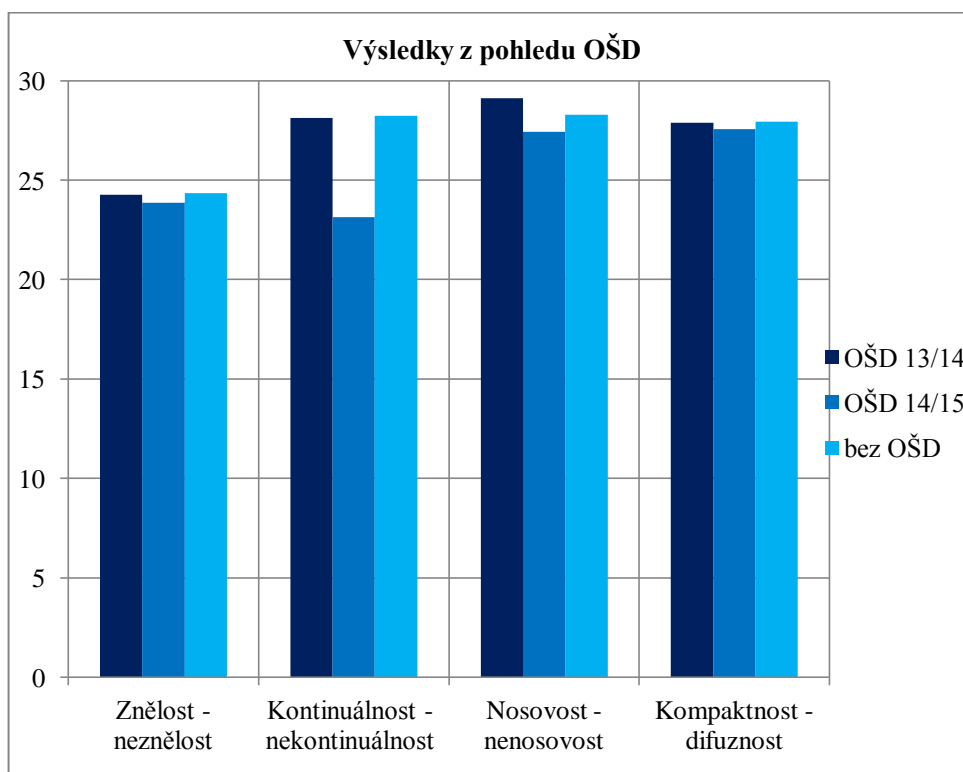
Graf č. 5 Průměrné výsledky v subtestech v bodech



Graf č. 6 Průměrné výsledky v subtestech v %



Graf č. 7 Celkové průměrné výsledky z pohledu OŠD v bodech



Graf č. 8 Průměrné výsledky v subtestech z pohledu OŠD v bodech

V Grafech č. 7, 8 jsme porovnali celkové průměrné výsledky a průměrné výsledky v jednotlivých subtestech z pohledu rozdělení dětí na skupiny s odkladem školní docházky, a to pro školní rok 2013/14 a rok 2014/15 a skupiny dětí odcházejících do školy ve školním roce 2014/15 bez OŠD. Ze skupiny dětí s OŠD pro rok 2013/14 nedosáhlo 1 dítě normy 99 a



více bodů, celkový průměrný výsledek této skupiny byl 109,38. Ze skupiny dětí s OŠD pro školní rok 2014/15 nedosáhly 2 děti normy, celkový průměrný výsledek byl 102 bodů. Ze skupiny dětí bez OŠD nedosáhly 3 děti normy, celkový průměrný výsledek byl v této skupině 108,78 bodů. Zjistili jsme, že mezi skupinou dětí s OŠD pro rok 2013/14 a skupinou dětí bez OŠD byl minimální rozdíl (0,6 bodu ve prospěch odkladných dětí). Skupina s uděleným odkladem školní docházky pro školní rok 2014/15 měla v průměru přibližně o 7 bodů méně. Výsledky v jednotlivých subtestech (Graf č. 8) byly mezi těmito skupinami vyrovnané, největší rozdíl byl v subtestu *Kontinuálnost – nekontinuálnost*, ve kterém děti s OŠD pro rok 2014/2015 dosáhly nejméně bodů.

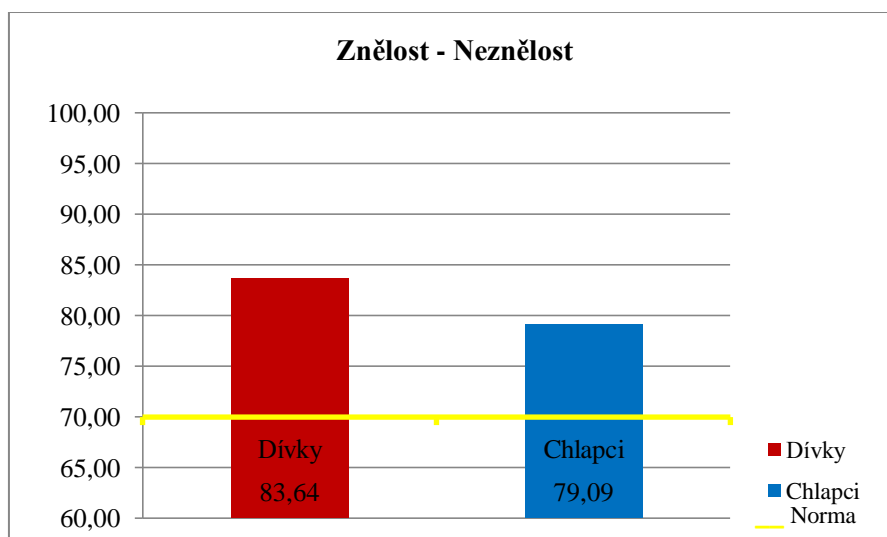
### Výsledky šetření v oblasti Znělost – neznělost (N > 20)

V subtestu zaměřeném na rozlišování distinktivního rysu *Znělost – neznělost* získaly dívky průměrem 25,09 bodů, tj. 83,64 %. Normy nedosáhla 1 dívka (věk 6,08), získala 18 bodů, nejvyšší počet bodů byl 28. Chlapci získali 23,73 bodů, tj. 79,1 %. Normy nedosáhli 3 chlapci (věk 5,10; 6; 7), nejnižší výsledek byl 18 bodů, nejvyšší 27 bodů.

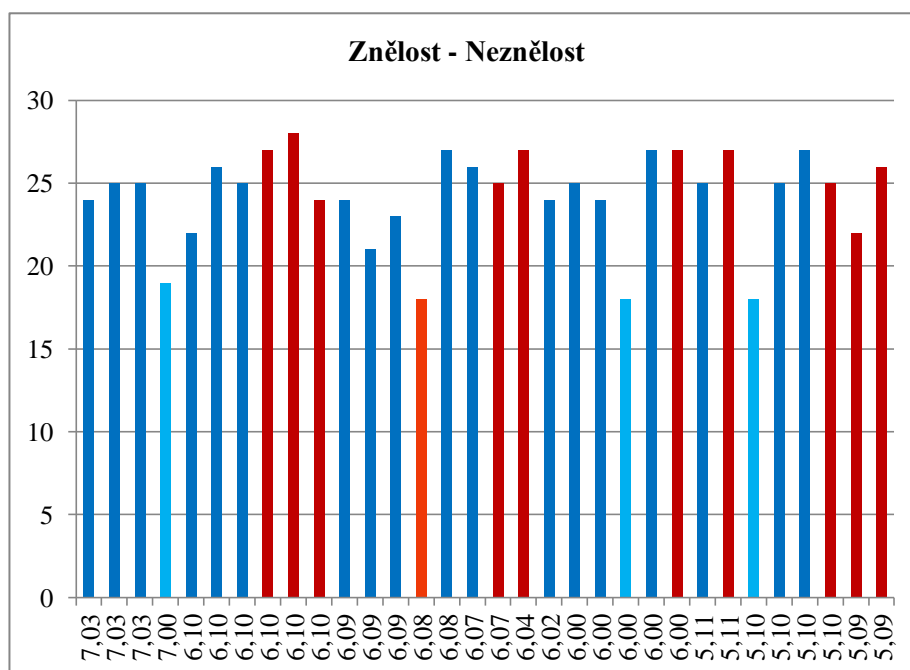
Nejvíce děti chybovaly ve dvojici slov *Liba – lípa* (obě skupiny měly pouze 50 % úspěšnost). Ve slově *Liba* chybovalo 27 dětí, toto slovo se ukázalo jako slovo s největším počtem chyb v rámci celého testu.

Tabulka č. 6 Průměrné výsledky v subtestu Znělost - neznělost

Pohlaví	Dosažené body	Úspěšnost v %
Dívky	25,09	83,64
Chlapci	23,73	79,10



Graf č. 9. Výsledky v subtestu Znělost- neznělost v %



Graf č. 10 Výsledky v bodech v subtestu Znělost - neznělost (podle věku)

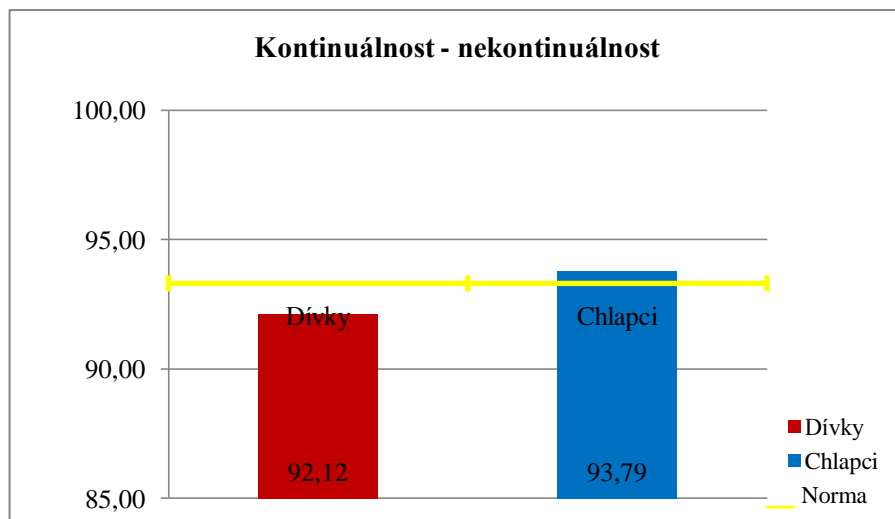
### Výsledky testu v oblasti *Kontinuálnost – nekontinuálnost* (N > 27)

V subtestu zaměřeném na rozlišování distinktivního rysu *Kontinuálnost – nekontinuálnost* získaly dívky průměrem 27,64 bodů, tj. 92,13 %. Normy nedosáhly 3 dívky (věk 5,09; 5,11; 6,08), nejnižší výsledek byl 22 bodů, nejvíce 30 bodů. Chlapci získali 28,14 bodů, tj. 93,8 %. Normy nedosáhlo 7 chlapců (věk 5,10; 6; 6; 6,09; 6,10; 7; 7,03), nejnižší výsledek byl 23 bodů, nejvyšší 30 bodů. Nejvíce obě skupiny chybovaly ve dvojicích slov *vede – veze, brána – vrána*.

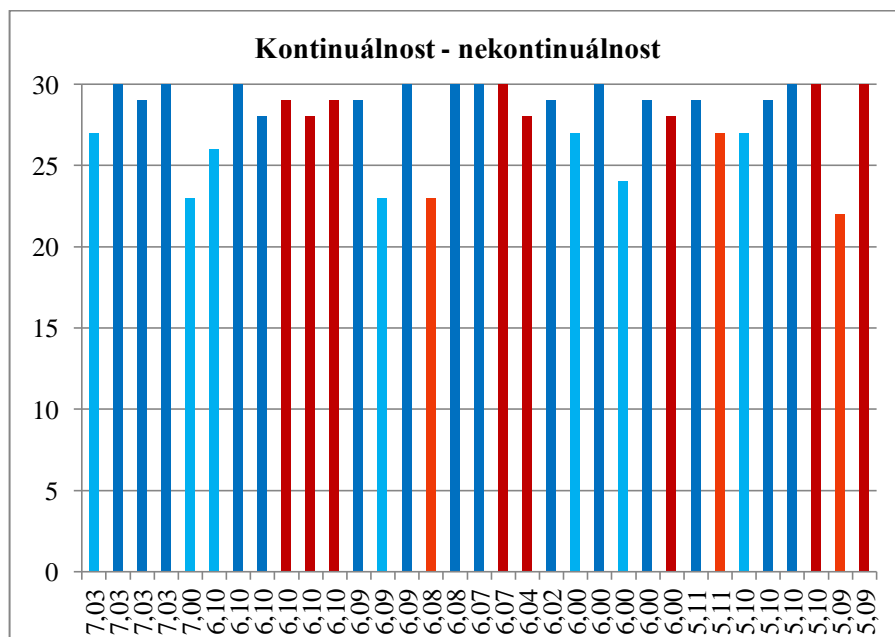
V tomto jediném subtestu skupina dívek nedosáhla normy. V porovnání s normou pro tuto oblast se jednalo o subtest s nejnižšími výsledky.

Tabulka č. 7 Průměrné výsledky v subtestu *Kontinuálnost - nekontinuálnost*

Pohlaví	Dosažené body	Úspěšnost v %
Dívky	27,64	92,13
Chlapci	28,14	93,80



Graf 11. Výsledky v subtestu Kontinuálnost – nekontinuálnost v %



Graf č. 12 Výsledky v bodech v subtestu Kontinuálnost – nekontinuálnost (podle věku)

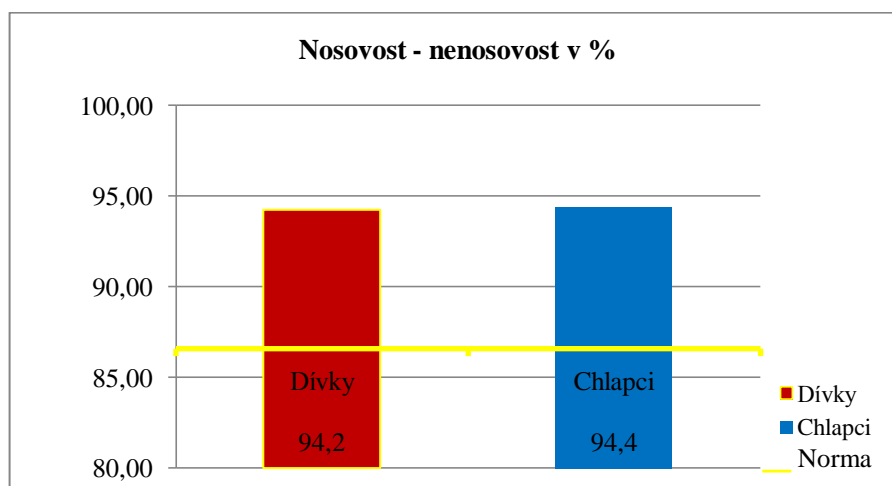
### Výsledky testu v oblasti Nosovost – nenosovost (N > 25)

V subtestu zaměřeném na rozlišování distinktivního rysu *Nosovost – nenosovost* získaly dívky průměrem 28,27 bodů, tj. 94,23 %. Normy nedosáhla 1 dívka (věk 5,09) s výsledkem 22 bodů, maxima – 30 bodů dosáhlo 5 dívek. Chlapci získali průměrem 28,32 bodů, tj. 94,4 %. Normy nedosáhli 2 chlapci (věk 6,09; 6,10), nejnižší výsledek byl 22 bodů. Maxima bodů dosáhlo 6 chlapců. Výsledky tohoto subtestu byly u obou skupin dívek i chlapců nejvyrovnanější.

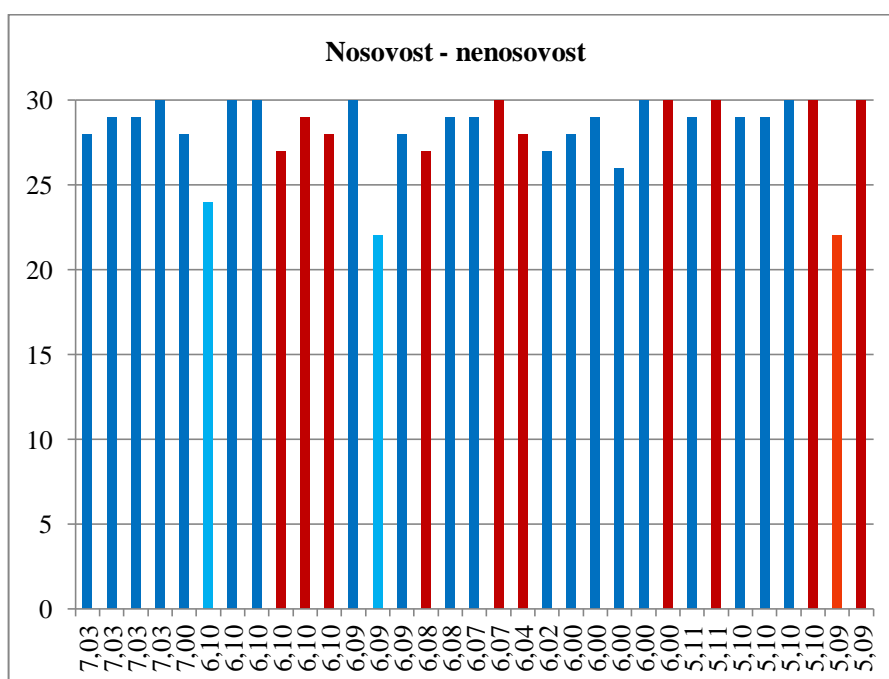
Nejvíce obě skupiny shodně chybovaly ve dvojici slov *salám – salát*.

Tabulka č. 8 Průměrné výsledky v subtestu Nosovost - nenosovost

Pohlaví	Dosažené body	Úspěšnost v %
Dívky	28,27	94,23
Chlapci	28,32	94,40



Graf č. 13 Výsledky v subtestu Nosovost – nenosovost v %



Graf 14. Výsledky v bodech v subtestu Nosovost – nenosovost (podle věku)

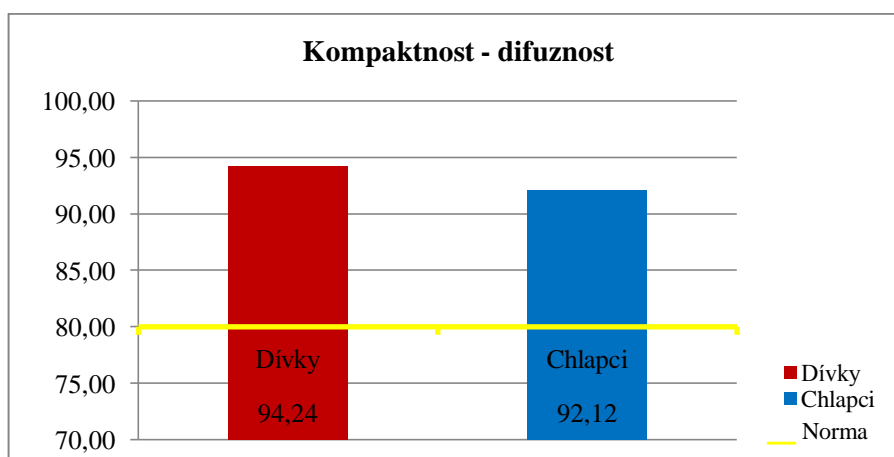
## Výsledky testu v oblasti Kompaktnost – difuznost (N > 23)

V subtestu zaměřeném na rozlišování distinktivního rysu *kompaktnost – difuznost* získaly dívky průměrem 28,27 bodů, tj. 94,23 %. Normy dosáhly všechny dívky, nejnižší výsledek byl 26 bodů, nejvíce 30 bodů. Chlapci získali 27,64 bodů, tj. 92,13 %. Normy nedosáhl 1 chlapec (věk 7,03), nejnižší výsledek byl 23 bodů, nejvyšší 30 bodů.

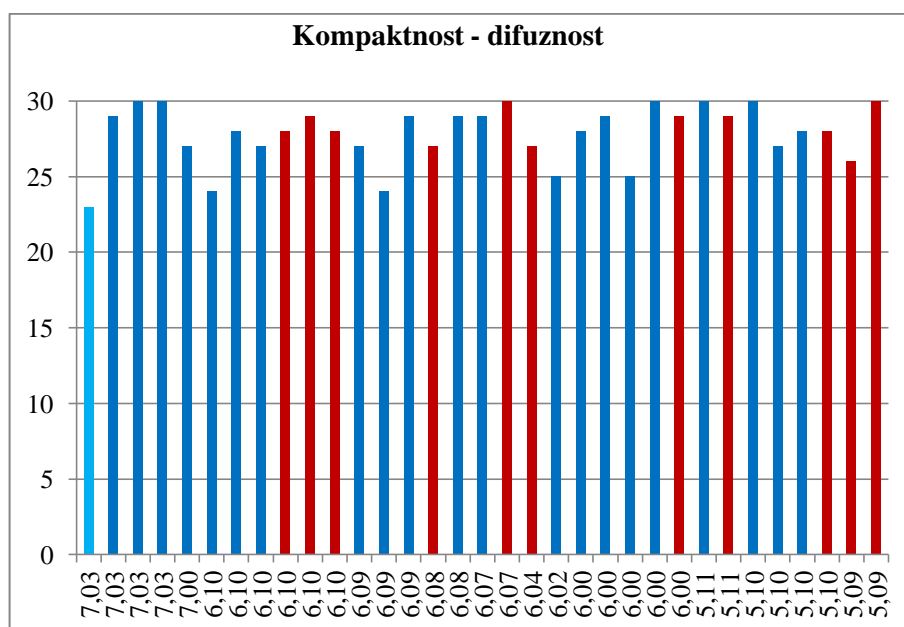
Dívky nejvíce chybovaly ve dvojici slov *sud – sad*, chlapci ve dvojici *basa – bosa*.

Tabulka č. 9 Průměrné výsledky v subtestu Kompaktnost - difuznost

Pohlaví	Dosažené body	Úspěšnost v %
Dívky	28,27	94,23
Chlapci	27,64	92,13



Graf č. 15 Výsledky v subtestu Kompaktnost – difuznost v %



Graf č. 1 Výsledky v bodech v subtestu Kompaktnost – difuznost (podle věku)

### 4.3 Závěrečné shrnutí výzkumného šetření

#### Ověření stanovených předpokladů

##### Předpoklad č. 1:

Předpokládáme, že celkové dosažené průměrné výsledky dětí budou vyšší než norma pro test, tj. více než 99 bodů (více než 82,5 %).

Celkové průměrné výsledky dětí v testu byly 108,5 bodu (tj. 90,45 %). Předpoklad č. 1 můžeme potvrdit.

##### Předpoklad č. 2:

Předpokládáme, že mezi celkovými výsledky chlapců a děvčat nebude významný rozdíl.

Celkové průměrné výsledky testu byly u dívek 109,3 bodů (91,1 %) a u chlapců 107,8 bodů (89,8 %). Mezi výsledky obou skupin je rozdíl 1,5 bodu (1,3 %), jedná se o nevýznamný rozdíl. Předpoklad č. 2 můžeme potvrdit.

##### Předpoklad č. 3:

Předpokládáme, že nejnižší výsledky získají děti v subtestu *Znělost – neznělost*.

Nejméně bodů získaly obě skupiny v subtestu *Znělost – neznělost*. Předpoklad č. 3 potvrzujeme.

Standardizovaným testem jsme zjistili, že většina dětí (27 z celkového počtu 33, tj. 81,8 %) výzkumného vzorku má výsledky nad normou, což hovoří o jejich dostatečně rozvinutém fonematickém sluchu.

Výzkumným šetřením jsme zjistili, že mezi výsledky chlapců a dívek byly srovnatelné. Nejméně bodů obě skupiny získaly v subtestu *Znělost – neznělost*, normu pro daný test obě skupiny splnily. Nejnáročnějším subtestem z pohledu získání normy byl pro děti subtest *Kontinuálnost – nekontinuálnost*, ve kterém jako v jediném dívky normy nedosáhly.

V grafech č. 10, 12, 14, 16 jsme si ukázali výsledky dětí s udáním věku. Mezi nejmladším a nejstarším byl poměrně velký věkový rozdíl – 18 měsíců. Z uvedených grafů je patrné, že hodnoty pod normou se v jednotlivých subtestech objevily ve všech věkových skupinách.

Výsledky dětí jsme sledovali ještě podle rozdělení do skupin s odklady školní docházky a skupiny dětí bez odkladu školní docházky. Nejnižších průměrných výsledků (Graf č. 7,8), získala skupina dětí s odkladem školní docházky pro školní rok 2014/15. V této skupině sedmi dětí, byly děti s odkladem školní docházky uděleným z důvodu celkové školní nezralosti a narušené komunikační schopnosti (vývojová dysfázie, dyslalie).

### **Závěr výzkumného šetření**

Výzkumným šetřením jsme zjistili, že většina dětí zkoumaného vzorku má dostatečně rozvinutý fonemický sluch. Navzdory celkovým dobrým výsledkům je nutné tuto oblast nepodceňovat, pravidelně procvičovat a rozvíjet. Z pohledu vzdělávání v mateřské škole mohou být určité rezervy v individuální práci s dětmi, které mají v této oblasti obtíže. Důležitou roli v tomto procesu hraje dobrá znalost rozvojového stavu dítěte, úrovně jeho schopností, individuálního tempa a potřeb. Učitelka mateřské školy by měla s přihlédnutím k vývojovým specifikům dětí předškolního věku aktuálně reagovat na případná oslabení a nedostatky v rozvoji nejen fonemického sluchu, ale celé oblasti sluchového vnímání a při individuální práci s dítětem volit činnosti, které podporují jeho všestranný rozvoj, směřují k vyrovnání nerovnoměrností, a to vše nejlépe ve spolupráci s rodinou dítěte.

## **5 Možnosti rozvoje sluchového vnímání u dětí předškolního věku – praktická ukázka**

Kapitola přináší názornou ukázkou nabídky her a aktivit pro rozvoj sluchového vnímání v týdenním integrovaném bloku. Ve druhé části jsou uvedeny konkrétní příklady her zaměřených na rozvoj sluchového vnímání u dětí předškolního věku.

### **5.1 Rozvoj sluchového vnímání v integrovaném bloku**

V následující části bakalářské práce přinášíme možné náměty, hry a činnosti pro rozvoj sluchového vnímání, které lze zařadit do týdenního integrovaného bloku v heterogenní třídě mateřské školy s dětmi ve věku 3-6 let. Tyto hry a činnosti vycházejí z tradic lidové slovesnosti.

Název integrovaného bloku: **Kdo to pípá, mňouká, štěká?**

#### **Výchovně-vzdělávací záměr integrovaného bloku**

Hlavním výchovně vzdělávacím záměrem pedagoga je seznámit děti s některými domácími zvířaty, jejich mláďaty; vytvářet u dětí povědomí o životě domácích zvířat, užitku a péči člověka o ně.

#### **Vzdělávací nabídka**

- **Poslech**

Děti si poslechnou pohádku „**O koťátku, které zapomnělo mňoukat**“. Učitelka se ptá dětí – kdo v pohádce vystupoval, koho potkalo koťátko jako první, které zvířátko bylo druhé apod.

- **Reprodukce**

Druhý den starší děti reprodukují děj pohádky s podporou obrázků.

- **Dramatizace**

Pohádku s dětmi dramatizujeme. Role vypravěče se může zpočátku ujmout učitelka. Při dramatizaci využijeme plyšová zvířátka, maňásky nebo čepičky určené pro dramatizaci. Přípravu na dramatizaci spojíme s dalšími činnostmi – děti se podílejí na výběru rekvizit, přípravě kulis. Samotnou dramatizaci mohou děti doprovázet na instrumentální nástroje, prokládat písničkami o domácích zvířatech.



- **Zvířátka si zpívají**

Zpíváme písničky jako zvířátka, např. písničku „Skákal pes“ – místo slov zpíváme na slabiku „haf“, Písničku „Kočka leze dírou“ na slabiku „mňau“.

- **Poznávání písniček podle melodie**

Poznáváme písničky o zvířatech podle melodie. Učitelka zahraje úryvek dětem známé písničky na klavír (Skákal pes, Kočka leze dírou, Běžela ovečka, ...).

- **Odkud se ozvalo koťátko (kohout, ovečka)?**

Děti se posadí v místnosti na zem. Doprostřed místnosti si sedne dítě, které bude se zavřenýma očima lokalizovat směr, odkud přichází hlas kamaráda napodobujícího některé z domácích zvířat.

- **„Na zvířátka“**

Děti se rozdělí na domácí zvířata, každé zvíře se začne pohybovat, když uslyší svůj přidělený zvuk (př. slepička – hrkání semínek ve vajíčku, ovečka – cinkání zvonečku, pejsek – hru na dřívka)

- **„Na pejska“**

Učitelka vypravuje dětem o domácích zvířatech, děti reagují, když uslyší slovo pejsek např. sedem na zem. Hrajeme se skupinou starších dětí.

- **„Jak se jmenuješ?“**

Děti si tahají obrázky domácích zvířat. Učitelka se ptá dětí (rytmizuje dřívky) – Jak-se-jmenu-ješ? Dítě odpovídá: Ko-čič-ka. Děti mohou odpověď vyťukávat dřívky, vybubnovat, zahrát na xylofon. Procvičujeme nejdříve ve skupině, potom individuálně, starší děti se záznamem slabik, slabiky vypíjejí bzučákem.

- **„Koťátko se jmenuje...“**

Se skupinou starších dětí vymyslíme jméno pro koťátko na danou hlásku – Jméno koťátka na M začíná – Mourek, na K začíná – Kulička...

### **Logopedická prevence – jazyková chvilka týdne**

V rámci jazykové chvilky s dětmi: napodobujeme hlasy zvířat, např. „kočička dělá mňau, mňau, pejsek – haf, haf, ovečka – bé, bé, kravička – bú, bú“, naučíme se básničku „Šel Janeček na kopeček“.

### **Procvičování grafomotoriky**

Starší děti dokreslují „vlnu ovečce“ (obrázek ovečky je nakreslený na archu papíru velikosti A3), děti dokreslují spojené horní kličky do obrázku, při práci do rytmu říkají básničku „Šel Janeček na kopeček“.

Mladší děti kreslí „barevná klubička“, při práci do rytmu říkají jednoduché říkadlo „Motám, motám klubičko, pro tebe bílá kočička.“ Jemnou motoriku a koordinaci pohybu procvičujeme při namotávání skutečných klubiček a opět pohyb doplňují říkankou nebo písničkou „Běžela ovečka“.

### **Pobyt venku**

Na vycházkách posloucháme a identifikujeme různé zvuky, navštívíme místní statek, poznáváme zvířata, rozlišujeme a napodobujeme zvuky, které vydávají.

## **5.2 Příklady her pro rozvoj sluchového vnímání**

Hra je hlavní činností dítěte předškolního věku, proto v následující části uvádíme některé hry podporující rozvoj sluchového vnímání. Hry většinou rozvíjí několik oblastí sluchového vnímání.

### **Poznej předmět podle zvuku**

Cíl aktivity: **rozvoj naslouchání, rozlišování zvuků**

Dětem ukážeme různé předměty a předvedeme, jaký vydávají zvuk. Děti se otočí nebo si zavřou oči, pozorně naslouchají a určují, který předmět vydal zvuk (Bytešniková, 2012).

### **Procházka za zvukem**

Cíl aktivity: **rozvoj naslouchání, rozlišování a lokalizace zvuků**

Tato hra se nejlépe realizuje při pobytu s dětmi venku. Děti mají za úkol identifikovat různé zvuky, které slyší. Ukazují, odkud přichází (zvuk automobilu, bublání potoku, hlasy ptáků, štěkot psa...). (Bytešniková, 2012)

### **Čí zvoneček zazvonil?**

Cíl aktivity: **lokalizace zvuku**

Děti sedí v kruhu uprostřed místnosti, mají zavřené oči. Čtyři děti stojí každé v jednom rohu místnosti, v ruce mají zvoneček. Jedno dítě na znamení učitelky zazvoní. Děti v kruhu určují, který zvonek zazvonil. (Bytešniková, 2012)

### **Potichu, potichoučku**

Cíl aktivity: **lokalizace zvuku**

Dítě uprostřed kruhu má zavázané oči, ostatní děti v kruhu si podávají ozvučený předmět (rolničky, svazek klíčů). Dítě se zavázanýma očima ukáže směr, odkud zaslechne zvuk předmětu. (Žáčková, Jucovičová, 2007)

### **Kočíčko zamňoukej**

Cíl aktivity: **sluchová orientace**

Děti se postaví do kruhu, uprostřed stojí jeden hráč se zavázanýma očima a určuje, odkud se ozvalo mňoukání kočky, kdo vydal zvuk. (Žáčková, Jucovičová, 2007)

### **Tiše, tiše, ježek spí**

Cíl aktivity: **vnímání intenzity zvuku**

Touto známou hrou vedeme děti při deklamaci říkanky k zeslabování a zesilování hlasu a vnímání jeho intenzity. (Tomášková, 2015)

### **Na návštěvě v zoologické zahradě**

Cíl aktivity: rozvoj **sluchové paměti**

Úkolem dětí v této hře je postupně rozšiřovat větu. Dítě zopakuje větu a přidá k ní další slovo. Např.: „Na návštěvě v zoologické zahradě jsme viděli opici.“, další dítě zopakuje a přidá další slovo. „Na návštěvě v zoologické zahradě jsme viděli opici a slona.“

Tato hra má mnoho variant. Děti mohou vyjmenovávat – co si vezmou na pustý ostrov, co maminka koupila v obchodě, kdo žije v lese apod. Hru lze hrát ve dvojici – pedagog a dítě nebo se skupinou dětí. (Bytešniková, 2012)

### **Kdo to umí napodobit?**

Cíl aktivity: rozvoj **vnímání a reprodukce rytmu**

Učitelka předvede určitý rytmus a dítě se jej snaží napodobit. Rytmus může dítě vyťukat tužkou do stolu, vydupat nohou. Využít můžeme dřívka, bzučák, klavír aj. Pedagog užívá různou intenzitu a délku zvuku (Bytešniková, 2012).

### **Najdi správný obrázek**

Cíl aktivity: rozvoj **fonemického sluchu, sluchové diference**

K této hře potřebujeme dvojice obrázků slov lišících se od sebe jedním fonémem. Dítěti je předkládáme, vyslovíme jedno slovo z dvojice, dítě vybere obrázek označující dané slovo (kráva – tráva, kostel – postel, husa – pusa) (Bytešniková, 2012).

### **Kterou hlásku slyšíš na začátku slova**

Cíl aktivity: rozvoj **fonemického sluchu**

Děti určují, kterou hláskou na kterou hlásku začíná slovo vybrané učitelkou (jména dítěte, zvířat, předmětů atd.). Začínající hlásku můžeme zpočátku při vyslovení zdůraznit (Tomášková, 2015)

### **Kdo vymyslí nejvíce slov**

Cíl aktivity: rozvoj fonemického sluchu

Děti říkají slova na danou hlásku, můžeme je počítat a soutěžit, kdo jich vymyslí více. Vymyšlená slova děti nemusí hned říkat, ale mohou je nejdříve nakreslit a potom porovnávat s ostatními dětmi.

### **Kolik dáš dílků**

Cíl aktivity: rozvoj **sluchové analýzy** (věta – slova)

Aktivitou se procvičuje počet slov ve větě. Dítě vyslechne větu, např. *Na okně sedí kočka*. Větu zopakuje a následně slova ve větě vyskládá z víček, dílků stavebnice (Bytešniková, 2012).

### **Přiletěl datel**

Cíl aktivity: rozvoj **sluchové analýzy** (slovo – slabiky)

Pedagog motivuje děti prostřednictvím obrázků lesních zvířat. Děti si hrají na datla a vyťukávají jména zvířat z obrázků (liš-ka, za-jíc, ku-na, so-va, mra-ve-nec). Po zvládnutí mohou děti vyhledávat obrázky se slovy začínajícími stejnou slabikou (Bytešniková, 2012). Hru můžeme hrát s různými obměnami. Poslouží nám tematické soubory obrázků – domácí zvířata, roční období, ovoce a zelenina aj. Využít můžeme „*Velké logopedické pexeso 1, 2, 3*“ autorem Eichlerové a Havlíčkové.

Informace a inspirativní praktické náměty pro práci pedagoga mateřské školy zaměřené na problematiku sluchové percepce a její rozvoj najdeme v literatuře Bednářové a Šmardové, Jucovičové a Žáčkové, Kazdové, Klenkové, Kolbábkové, Kutálkové, Pokorné, Synka, Tomáškové, Zelinkové a dalších autorů.

## Závěr

Cílem této bakalářské práce bylo upozornit na problematiku a význam optimálně rozvinutého sluchového vnímání u dětí předškolního věku, předložení možností rozvoje sluchového vnímání u těchto dětí v podmínkách mateřské školy v souladu s Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání, seznámení s oblastmi sluchového vnímání a možnostmi jeho rozvoje. Záměrem praktické části bylo zjistit úroveň schopností dětí v oblasti fonemického sluchu a předložit konkrétní náměty, hry a činnosti podporující rozvoj sluchové percepce.

Bakalářské práce se skládá z pěti kapitol, dělí se na teoretickou a praktickou část. V první kapitole teoretické části jsme byli uvedeni do problematiky sluchového vnímání, seznámili jsme se s jeho vývojem od prenatálního období po předškolní věk, s významem optimálně rozvinutého sluchového vnímání u dětí pro úspěšné zvládnutí učiva ve škole, ukázali jsme různá dělení sluchového vnímání na jednotlivé složky a blíže se s nimi seznámili. Kapitola druhá nám přiblížila rozvoj sluchového vnímání z pohledu Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. Třetí kapitola se zabývala diagnostikou oblasti sluchového vnímání, uvedla příklady sledovaných položek v jednotlivých oblastech sluchového vnímání a možnostmi jeho rozvoje u dětí předškolního věku.

Praktická část je rozdělena do dvou kapitol. Čtvrtá kapitola bakalářské práce přinesla výsledky šetření úrovně fonemického sluchu u dětí předškolního věku na základě testu Hodnocení fonemického sluchu u předškolních dětí autorů Škodové a kol. (1995). Výzkumným šetřením bylo zjištěno, že většina dětí zkoumaného vzorku má dostatečně rozvinutý fonemický sluch. Jisté rezervy a možnosti v rozvoji této oblasti v mateřské škole, spatřuje autorka bakalářské práce v individuální práci s dětmi vykazujícími oslabení sluchového vnímání a ve fungující spolupráci s rodiči dětí. Pátá kapitola bakalářské práce byla věnována možnému zapracování her a aktivit podporujících rozvoj sluchového vnímání do týdenního integrovaného bloku a zásobníku konkrétním příkladů her zaměřených na rozvoj jednotlivých složek sluchové percepce.

V závěru můžeme konstatovat, že stanovený cíl této bakalářské práce byl splněn.

## Seznam použité literatury

BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V. *Školní zralost*. 1. Vydání. Brno: Computer Press, 2010. 100 s. ISBN 978-80-251-2569-4.

BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V. *Diagnostika dítěte předškolního věku*. Dotisk 1. vydání. Brno: Computer Press, a.s., 2011. 217 s. ISBN 978-80-251-1829-0.

BOGDANOWICZ, M., SWIERKOSZOVÁ, J. *Metoda dobrého startu*. Ostrava: KASIMO, 1998. ISBN 80-902497-0-1.

BYTEŠNIKOVÁ, I. *Komunikace dětí předškolního věku*. 1. vydání Praha: Grada Publishing, a.s., 2012. 236 s. ISBN 978-80-247-3008-0.

DVOŘÁK, J. *Logopedický slovník*. 2. upravené a rozšířené vydání. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum, 2001. 223 s. ISBN 80-902536-2-8.

HÁLA, B., SOVÁK, M. *Hlas-řeč-sluch*. Praha: SPN, 1955. Číslo publikace 44-00-02.

JEDLIČKA, I. Vývoj řeči. In ŠKODOVÁ, E., JEDLIČKA, I. et al. *Klinická logopedie*. 1. vydání. Praha: Portál, 2003. 89-90 s. ISBN 80-7178-546-6.

JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H. *Metody reedukace specifických poruch učení. Dyslexie*. Dotisk 2. upraveného vydání. Praha: Nakladatelství D + H, 2011. 64 s. ISBN 978-80-903869-7-6.

KLENKOVÁ, J. *Logopedie*. 1. Vydání. Praha: Grada Publishing, a.s., 2006. 228 s. ISBN 978-80-247-1110-2.

KLENKOVÁ, J., KOLBÁBKOVÁ, H. *Diagnostika předškoláka – správný vývoj řeči dítěte*. 1. vydání. Brno: MC Nakladatelství, 2010. 125 s. ISBN 80-239-0082-X.

LANGMEIER, I., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. 4.přepracované a dplněné vydání. Grada Publishing, 2006, 368 s, ISBN 978-80-247-1284-0.

LECHTA, V. *Symptomatické poruchy řeči u dětí*. 3. doplněné a přepracované vydání. Praha: Portál, 2011a. 192 s. ISBN 978-80-7367-977-4.

ZELINKOVÁ, O., AXELROOD, P., MIKULAJOVÁ, M. Terapie specifických poruch učení. In LECHTA, V. et al. *Terapie narušené komunikační schopnosti*. 2. vydání. Praha: Portál, 2011b. 392 s. ISBN 978-80-7367-901-9.

MERTIN, V. *Podpora a rozvoj čtenářských dovedností v předškolním věku*. In MERTIN, V., GILLERNOVÁ, I. et al. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 1. Vydání. Praha: Portál, 2003. 121-129 s. ISBN 80-7178-799-X.

PALKOVÁ, Z. *Fonetika a fonologie češtiny*. 1. vydání. Praha: UK, vyd. Karolinum, 1994. 367 s. ISBN 80-7066-843-1.

POKORNÁ, V. *Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení*. 1. Vydání. Praha: Portál, 1997. 312 s. ISBN 80-7178-135-5.

SEDLÁČKOVÁ, H., SYSLOVÁ, Z., ŠTĚPÁNKOVÁ, L. *Hodnocení výsledků předškolního vzdělávání*. 1. vydání. Praha: Wolters Kluwer ČR, 2012. 152 s. ISBN 978-80-7357-884-8.

SYNEK, F. *Hlasy a hlásky*. 3. upravené a rozšířené vydání. Praha: ArchArt, 1999. 100 s. ISBN 80-902281-8-6.

ŠIMANOVSKÝ, Z. *Hry s hudbou a techniky muzikoterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi*. 1. Vydání. Praha: Portál, 1998. 248 s. ISBN 80-7178-264-5.

ŠKODOVÁ, E., MICHEK, F., MORAVCOVÁ, M. *Hodnocení fonemického sluchu u předškolních dětí*. Praha. Realia, 1995.

ŠVANCAROVÁ, D., KUCHARSKÁ, A. *Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky*. 1. vydání. Praha: Scientia, 2001. 27 s. ISBN 80-7183-221-9.

TOMÁŠKOVÁ, I. *Rozvíjíme předčtenářskou gramotnost v mateřské škole*. 1. Vydání. Praha: Portál, 2015. 144 s. ISBN 978-80-262-0790-0.

*Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Dotisk 1. vydání. VÚP v Praze, 2006. 48 s. ISBN 80-87000-00-5.

ZELINKOVÁ, O., *Dyslexie v předškolním věku?* 1. Vydání. Praha: Portál, 2008. 200 s. ISBN 978-80-7367-321-5.

ZELINKOVÁ, O., *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. 1. vydání. Praha: Portál, 2001. 208 s. ISBN 80-7178-544-X.

ŽÁČKOVÁ, H., JUCOVIČOVÁ, D. *Děti s odkladem školní docházky a jejich úspěšný start ve škole*. 3. Vydání. Praha: Nakladatelství D + H, 2000. 32 s.

ŽÁČKOVÁ, H., JUCOVIČOVÁ, D. *Smyslové vnímání*. 2. Vydání. Praha: Nakladatelství D + H, 2007. 68 s. ISBN 978-80-903579-9-0.



## **Seznam zkratek**

Aj.	a jiné
A kol.	a kolektiv
Apod.	a podobně
Atd.	a tak dále
Č.	číslo
N	norma
Např.	například
OŠD	odklad školní docházky
RVP PV	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
S.	strana
Tj.	to je
Tzn.	to znamená
Tzv.	tak zvané

## **Seznam tabulek**

Tabulka č. 1 Pohlaví respondentů

Tabulka č. 2 Rozdělení respondentů podle věku

Tabulka č. 3 Výsledky respondentů podle pohlaví

Tabulka č. 4 Celkové průměrné výsledky

Tabulka č. 5 Průměrné výsledky v jednotlivých subtestech v bodech a v %

Tabulka č. 6 Průměrné výsledky v subtestu Znělost - neznělost

Tabulka č. 7 Průměrné výsledky v subtestu Kontinuálnost - nekontinuálnost

Tabulka č. 8 Průměrné výsledky v subtestu Nosovost - nenosovost

Tabulka č. 9 Průměrné výsledky v subtestu Kompaktnost - difuznost

## Seznam grafů

- Graf č. 1 Rozdělení respondentů podle pohlaví
- Graf č. 2 Rozdělení respondentů podle věku
- Graf č. 3 Rozdělení respondentů podle OŠD
- Graf č. 4 Celkové průměrné výsledky v %
- Graf č. 5 Průměrné výsledky v subtestech v bodech
- Graf č. 6 Průměrné výsledky v subtestech v %
- Graf č. 7 Celkové průměrné výsledky z pohledu OŠD v bodech
- Graf č. 8 Průměrné výsledky v subtestech z pohledu OŠD v bodech
- Graf č. 9 Výsledky v subtestu Znělost – neznělost v %
- Graf č. 10 Výsledky v bodech v subtestu Znělost – neznělost (podle věku)
- Graf č. 11 Výsledky v subtestu Kontinuálnost – nekontinuálnost v %
- Graf č. 12 Výsledky v bodech v subtestu Kontinuálnost – nekontinuálnost (podle věku)
- Graf č. 13 Výsledky v subtestu Nosovost – nenosovost v %
- Graf č. 14 Výsledky v subtestu v oblasti Nosovost – nenosovost (podle věku)
- Graf č. 15 Výsledky v subtestu Kompaktnost – difuznost v %
- Graf č. 16 Výsledky v bodech v subtestu Kompaktnost – difuznost (podle věku)

## **Seznam příloh**

Příloha č. 1 Vyšetření fonemického sluchu – zápisový list

Příloha č. 2 Žádost o poskytnutí souhlasu s vyšetřením

Příloha č. 1

## VYŠETŘENÍ FONEMATICKÉHO SLUCHU - zápisový list

Registrační číslo:

Věk dítěte:

Pohlaví dítěte:

	Dvojice slov	1. část	2. část		Dvojice slov	1. část	2. část
1.	NITĚ - DÍTĚ			31.	MYŠKA - LIŠKA		
2.	KOS - KUS			32.	METE - MELE		
3.	KOZA - KOSA			33.	PETR - METR		
4.	MÍČ - RÝČ			34.	TĚLO - DĚLO		
5.	DÁVÁ - MÁVÁ			35.	PATA - PADÁ		
6.	TUDY - DUDY			36.	MOUKA - MOUCHA		
7.	KOPE - KAPE			37.	MOUKA - LOUKA		
8.	VATA - CHATA			38.	DÝM - DŮM		
9.	PIJE - BIJE			39.	VOZY - VOSY		
10.	VEDE - VEZE			40.	BASA - BOSA		
11.	MUŠKA - MYŠKA			41.	HUSA - PUSA		
12.	MRAK - DRAK			42.	ŠIJE - MYJE		
13.	LÍBA - LÍPA			43.	MÍČEK - MÁČEK		
14.	SUD - SAD			44.	SOLÍ - BOLÍ		
15.	SALÁM - SALÁT			45.	NOS - KOS		
16.	ZEĎ - SEĎ!			46.	PAS - PES		
17.	KUBA - KUPA			47.	MYŠKA - LIŠKA		
18.	DUHA - TUHA			48.	PEC - PAC		
19.	KOPE - KOUPE			49.	KOST - MOST		
20.	KOUPE - HOUPE			50.	MISKA - MASKA		
21.	VANA - VATA			51.	BÁBA - ŽÁBA		
22.	PÁLÍ - BALÍ			52.	PERE - BERE		
23.	TUŽKA - TAŠKA			53.	PUMPA - BUMBÁ		
24.	ZÍVÁ - DÍVÁ			54.	BOTY - NOTY		
25.	JÁMA - MÁMA			55.	TÁTA - TETA		
26.	PUPEN - BUBEN			56.	JEDE - VEDE		
27.	HOUPY - HOUBY			57.	BRÁNA - VRÁNA		
28.	PES - LES			58.	LUK - LAK		
29.	COP - CEP			59.	NOHY - ROHY		
30.	TUŽKA - MUŠKA			60.	LUK - PUK		
	Počet bodů				Počet bodů		

Celkem bodů:

### **ŽÁDOST O POSKYTNUTÍ SOUHLASU S VYŠETŘENÍM**

Sluchové vnímání má vliv na celkový vývoj řeči a jeho optimální úroveň je jedním z předpokladů úspěšného zvládnání školních povinností. Rozvoj sluchového vnímání, možnosti jeho rozvoje a zjištění úrovně sluchového vnímání v oblasti fonemického jsou předmětem bakalářské práce, kterou jako studentka Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci, oboru Speciální pedagogika předškolního věku, zpracovávám.

Proto se na Vás obracím s prosbou o souhlas s účastí Vašeho dítěte na výzkumném vyšetření, jehož cílem je zjišťování úrovně sluchového vnímání u dětí předškolního věku v oblasti fonemického sluchu. Výsledky získané z šetření budou zpracovány anonymně a budou využity k účelům mé bakalářské práce.

Děkuji za spolupráci.

Martina Doudová

### **INFORMOVANÝ SOUHLAS**

Souhlasím s tím, aby se můj syn/dcera .....  
zúčastnil/a výše uvedeného vyšetření.

V Hrochově Týnci dne: .....

Zákonný zástupce: .....

Podpis: .....

## ANOTACE

<b>Jméno a příjmení:</b>	Martina Doudová
<b>Katedra:</b>	Ústav speciálněpedagogických studií
<b>Vedoucí práce:</b>	Mgr. et Mgr. Gabriela Smečková, Ph.D.
<b>Rok obhajoby:</b>	2015

<b>Název práce:</b>	Rozvoj sluchového vnímání u dětí předškolního věku.
<b>Název v angličtině:</b>	The Development of Acustical Perception by Pre-School Children.
<b>Anotace práce:</b>	Bakalářská práce se zabývá problematikou rozvoje sluchového vnímání u dětí předškolního věku. Teoretická část seznamuje s vývojem sluchové vnímání a jeho složkami, vymezuje rozvoj sluchového vnímání z pohledu Rámcového programu pro předškolní vzdělávání a specifikuje možnosti rozvoje sluchového vnímání u dětí předškolního věku. Praktická část uvádí výsledky vyšetření fonemického sluchu u dětí předškolního věku a konkrétní příklady her a činností podporujících rozvoj sluchového vnímání.
<b>Klíčová slova:</b>	Sluchové vnímání, předškolní věk, fonemický sluch, sluchová diference, vzdělávací oblast, pedagogická diagnostika.
<b>Anotace v angličtině:</b>	The bachelor thesis is devoted issues of development of acustical perception of pre-school children. The theoretical part acquaints acustical perception and its components, delimits development of acustical perception from the perspective of Framework Programme for Pre-school Education and specifies options of development perception of pre-school children. The theoretical part presents results of examination phonematic hearing of pre-school children and

	the examples of games and activities supporting development of acustical perception.
<b>Klíčová slova v angličtině:</b>	Acustical perception, pre-school age, phonematic hearing, acustical differentitation, educational area, pedagogical diagnosis.
<b>Přílohy vázané v práci:</b>	Příloha č. 1 Vyšetření fonematického sluchu – zápisový list Příloha č. 2 Žádost o poskytnutí souhlasu s vyšetřením
<b>Rozsah práce:</b>	60 s.
<b>Jazyk práce:</b>	Český