

Univerzita Hradec Králové  
Pedagogická fakulta  
Katedra speciální pedagogiky

**Schopnost fonemické diferenciacie u dětí předškolního věku**

Bakalářská práce

Autor:	Jitka Novotná
Studijní program:	B7506 Speciální pedagogika
Studijní obor:	Speciální pedagogika – intervence
Vedoucí práce:	PhDr. Petra Bendová, Ph.D.
Oponent práce	PhDr. Kamila Růžičková, Ph.D.



## Zadání bakalářské práce

<b>Autor:</b>	<b>Jitka Novotná</b>
Studium:	P17P0579
Studijní program:	B7506 Speciální pedagogika
Studijní obor:	Speciální pedagogika - intervence
<b>Název bakalářské práce:</b>	<b>Schopnost fonematické diferenciaci u dětí předškolního věku</b>
Název bakalářské práce AJ:	Phonemic Differentiation in the Context of Preschool Age

### **Cíl, metody, literatura, předpoklady:**

Bakalářská práce se zabývá problematikou vývoje a rozvoje fonematického sluchu u dětí předškolního věku. Úvodní kapitoly bakalářské práce mají za cíl charakterizovat fyziologický vývoj řeči dítěte předškolního věku, definovat vady řeči vyskytující se nejčastěji u dětí této věkové kategorie a blíže popsat fonematický sluch a fonematickou diferenciaci. V praktické části bakalářské práce bude s využitím konkrétních příkladů z praxe analyzována problematika fonematické diferenciaci u dětí předškolního věku, dále pak sestaven soubor aktivit, které slouží ke zlepšení kvality fonematického sluchu u těchto dětí. Tento soubor aktivit bude aplikován u cílové skupiny a ve vybrané mateřské škole bude následně ověřována jeho efektivita. Z metodologického hlediska bude využito testové metody.

BENDO VÁ, Petra. Logopedická prevence v MŠ. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. ISBN 978-80-7435-491-5. NEUBAUER, Karel. Logopedie a surdologopedie: učební text pro základní kurz. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. ISBN 978-80-7435-500-4. ŠKODO VÁ, E., MICHEK, F., MORAVCO VÁ, M. 1995. Hodnocení fonematického sluchu u předškolních dětí. Praha : Realia, 1995

Garantující pracoviště: **Katedra speciální pedagogiky,  
Pedagogická fakulta**

Vedoucí práce: PhDr. Petra Bendová, Ph.D.

Oponent: PhDr. Kamila Růžičková, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 5.1.2019

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci vypracovala pod vedením vedoucí práce PhDr. Petry Bendové, Ph.D. samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne.....

.....

Jitka Novotná

## **Poděkování**

Mé poděkování patří paní PhDr. Petře Bendové, Ph.D. za odborné vedení, cenné rady a připomínky, které mi během zpracovávání práce poskytla. Dále bych chtěla poděkovat paní ředitelce a dětem z mateřské školy, bez kterých by se nemohlo uskutečnit výzkumné šetření. A v neposlední řadě patří velký dík mé sestře Evě Novotné za provedení korektury bakalářské práce.

## **Anotace**

Novotná, Jitka. *Schopnost fonemické diferenciacie u dětí předškolního věku*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2020. 87 s. Bakalářská práce.

Bakalářská práce se zabývá problematikou schopnosti fonemické diferenciacie u dětí předškolního věku.

V teoretické části bakalářské práce je charakterizován vývoj dítěte předškolního věku z hlediska vývojové psychologie, a to jak vývoj motorický, tak vývoj poznávacích procesů, emoční vývoj a socializace. Jsou zde popsána specifika fyziologického vývoje řeči, řečový vývoj z hlediska jednotlivých jazykových rovin a také faktory, které ho ovlivňují. Dále jsou stručně popsány nejčastější vývojové poruchy řečové komunikace pojící se k tomuto období. Závěrečná kapitola teoretické části pak poskytuje přehled definic fonemické diferenciacie. Popsány jsou i další oblasti sluchové percepce a jejich vývoj. Uvedeny jsou i konkrétní možnosti rozvoje stimulace fonemické diferenciacie.

Praktická část bakalářské práce si klade za cíl zanalyzovat problematiku úrovně fonemické diferenciacie a fonemického sluchu u skupiny dětí v předškolním věku. Za účelem ověření efektivity podpory rozvoje fonemického sluchu u dětí předškolního věku byl v rámci bakalářské práce sestaven byl soubor aktivit sloužící ke zlepšení kvality fonemického sluchu u těchto dětí. Aplikace stimulačního souboru aktivit v praxi probíhala formou logopedických sezení ve vybrané mateřské škole. Efektivitu programu prezentují výsledky vstupního a výstupního testování zjištěné prostřednictvím testové baterie Hodnocení fonemického sluchu předškolních dětí (Škodová, Michek, Moravcová, 1995) a vlastního testu mapující některé oblasti sluhové percepce u dětí v předškolním věku.

### **Klíčová slova:**

Předškolní věk, fonemická diferenciacie, fonemický sluch.

## **Annotation**

Novotná, Jitka. *Phonemic Differentiation in the Context of Preschool Age*. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2020. 87 pp. Bachelor Degree Thesis.

The bachelor thesis focuses on the topic of phonemic differentiation in the context of preschool age.

The theoretical part characterises the development of preschool aged children in terms of developmental psychology, including motor development, development of cognitive functions, emotional development and socialization. It describes the specifics of physiological development of speech, speech development in terms of individual language levels and the factors that affect it. The most common developmental disorders of speech communication related to this period are briefly described there. The final chapter of the theoretical part provides an overview of the definitions of phonematic differentiation. The other areas of auditory perception and their development are also described. It also presents the specific possibilities of phonematic differentiation stimulation.

The practical part aims to analyze the issue of phonematic differentiation and phonematic hearing in groups of preschool children. A set of activities was developed to improve the quality of phonematic hearing of these children. The application of the stimulating file of activities in practice took the form of speech therapy sessions in a selected kindergarten. The effectiveness of the program is presented by the results of input and output testing, ascertained through the test battery Evaluation of Phonematic Hearing of Preschool Children (Škodová, Michek, Moravcová, 1995) and the self-test mapping some areas of auditory perception in preschool children.

### **Key words:**

Preschool age, phonemic differentiation, audithory perception.

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že bakalářská práce je uložena v souladu s rektorským výnosem č. 13/2017 (Řád pro nakládání s bakalářskými, diplomovými, rigorózními, dizertačními a habilitačními pracemi na UHK).

Datum: .....

Podpis studenta: .....

# Obsah

Úvod.....	10
<b>TEORETICKÁ ČÁST .....</b>	<b>11</b>
<b>1 Charakteristika dítěte v předškolním věku .....</b>	<b>11</b>
1.1 Dítě předškolního věku z hlediska vývojové psychologie.....	11
1.1.1 Hra jako nástroj učení.....	16
1.2 Specifika vývoje dítěte v období pátého a šestého roku .....	17
<b>2 Specifika fyziologického vývoje řeči u dětí předškolního věku.....</b>	<b>19</b>
2.1 Fyziologický vývoj řeči u dětí v předškolním věku.....	20
2.2 Ontogeneze řeči z hlediska jazykových rovin .....	21
2.3 Faktory ovlivňující ontogenezi řeči dítěte .....	25
<b>3 Nejčastější vady řeči vyskytující se v období předškolního věku .....</b>	<b>26</b>
<b>4 Fonematická diferenciacce.....</b>	<b>31</b>
4.1 Vymezení pojmů z fonetiky a fonologie.....	31
4.2 Definice fonematické diferenciacce .....	31
4.3 Sluchová percepce a její vývoj v předškolním věku.....	33
4.4 Vyšetření fonematické diferenciacce.....	35
4.5 Možnosti rozvoje fonematické diferenciacce v předškolním věku .....	36
<b>PRAKTICKÁ ČÁST .....</b>	<b>41</b>
<b>5 Schopnost fonematické diferenciacce u dětí předškolního věku .....</b>	<b>41</b>
5.1 Cíle bakalářské práce a výzkumné otázky .....	41
5.2 Metodologie výzkumu .....	41
5.3 Charakteristika místa šetření a výzkumného vzorku .....	43
5.4 Vlastní šetření .....	44
5.5 Prezentace dat zjištěných výzkumným šetřením .....	57
5.5.1 Výsledky vstupního a výstupního standardizovaného testu .....	58
5.5.2 Výsledky vstupního a výstupního vlastního testu .....	65
5.6 Zhodnocení výsledků šetření a naplnění cílů praktické části bakalářské práce a doporučení pro praxi .....	67
5.6.1 Optimalizace rozvoje fonematické diferenciacce u dětí v předškolním věku v praxi. 77	



<b>Diskuze k výsledkům praktické části bakalářské práce .....</b>	<b>79</b>
<b>Závěr.....</b>	<b>80</b>
<b>Seznam použité literatury .....</b>	<b>82</b>
<b>Internetové zdroje .....</b>	<b>85</b>
<b>Seznam tabulek.....</b>	<b>86</b>
<b>Seznam grafů .....</b>	<b>87</b>
<b>Seznam příloh .....</b>	<b>87</b>

## Úvod

Téma bakalářské práce s názvem „Schopnost fonematické diferenciacie u dětí předškolního věku“ jsem si zvolila na základě svých dosavadních zkušeností z praxe, kde jsem setkávala s problematikou oslabeného fonematického sluchu a jeho důsledky u dětí předškolního věku. Chtěla bych tímto způsobem poukázat na důležitost sekundární logopedické prevence. V rámci svého budoucího profesního uplatnění bych se v tomto směru ráda realizovala.

Rozvíjením fonematického sluchu u dětí předškolního věku lze předejít pozdějším problémům při nácvičce čtení, psaní a také vzniku specifických poruch učení. V rámci řízené činnosti mají učitelky mateřské školy možnosti pro rozvoj sluchové percepcie, diferenciacie a paměti prostřednictvím skupinových cvičení. Dalším prostorem, kde by se tyto oblasti daly rozvíjet v rámci mateřské školy jsou různé edukativní skupiny pro děti, ve kterých dochází k nácvičce činností nutných pro zahájení školní docházky. I rodiče mohou mít nemalou zásluhu při stimulaci dětí v této oblasti, a to například nácvičkou rýmování, říkanek nebo napodobováním různých zvuků. Zkušený logoped pak může v daném ohledu poskytnout kvalitní systematickou terapii.

Cílem teoretické části bakalářské práce bude popsat vývoj dítěte předškolního věku z hlediska vývojové psychologie a také charakterizovat specifika fyziologického vývoje řeči u těchto dětí. Zmíněn bude i vývoj řeči z hlediska jednotlivých jazykových rovin. Stručně budou popsány nejčastější vývojové poruchy řečové komunikace pojící se k tomuto období. Závěrečná kapitola teoretické části pak poskytne pro lepší orientaci přehled definic fonematické diferenciacie. V neposlední řadě budou popsány jednotlivé oblasti sluchové percepcie a jejich vývoj. Uvedeny budou také konkrétní možnosti stimulace fonematické diferenciacie v předškolním věku. Cílem praktické části bakalářské práce bude prostřednictvím standardizované testové baterie Hodnocení fonematického sluchu předškolních dětí provést analýzu kvality fonematické diferenciacie u vybrané skupiny dětí předškolního věku. Dále bude sestaven a také ve vybrané mateřské škole ověřen soubor aktivit zaměřených právě na stimulaci fonematického sluchu u dětí předškolního věku.

Výsledky této práce si nekladou za cíl zmapovat celou populaci dětí, avšak mohou poskytnout určitý vhled do této problematiky a poskytnout tak stručný návod k podpoře fonematického sluchu. Chtěla bych tedy upozornit především rodiče a pedagogy mateřských škol na významnost rozvoje fonematické diferenciacie a fonematického sluchu u dětí v předškolním věku.

# TEORETICKÁ ČÁST

## 1 Charakteristika dítěte v předškolním věku

Předškolní období je tradičně vymezováno věkem, a to mezi třemi až šesti lety. Toto období spíše však ukončuje sociální vyzrállost dítěte, která souvisí s nástupem do školy. Dle Eriksona se jedná o věk iniciativy, který se vyznačuje aktivitou, činorodostí a spoluprací. Přelétavý charakter zájmů se proměňuje na aktivitu, která se jeví jako plánovanější a pozornost se začíná zaměřovat na konkrétní vytyčený cíl. Dítě touží po poznání, je zvědavé, komunikativní. Zlepšuje se tím tak i vytrvalost a systematickosti při práci. Snaží se být součástí všech aktivit v domácnosti a učí se tak různá společenská pravidla. Stěžejním nástrojem učení je hra, a předškolní období je proto nazýváno zlatý věk dětské hry. (Thorová, 2015)

Dle Vágnerové (2012) se diferencuje vývoj i v sociální oblasti, a to díky rozvoji vztahů s vrstevníky. Osvojování sociálních norem startuje přípravu na život ve společnosti. Při sdílené aktivitě se ale zároveň učí prosazovat a respektovat ostatní.

Z hlediska motorického vývoje se mění tělesná konstituce dítěte. Přejít z typické baculatosti do štíhlosti je důvodem pro vznik asymetrií v růstu končetin, trupu a hlavičky. Jako období vytáhlosti se označuje závěrečné období předškolního věku. Doprovází ho dovršující osifikace zápěstních kůstek, která má velký význam v rozvoji jemné motoriky. U tělesného vývoje se jedná o první strukturální přeměnu, kvůli které se dítě ocitá v dočasné tělesné, ale i duševní disharmonii. Je potřeba, aby byla dokončena před započítáním školní docházky. (Šimíčková-Čížková, 2010)

### 1.1 Dítě předškolního věku z hlediska vývojové psychologie

Toto vývojové období je charakteristické změnami v mnoha oblastech. Jedná se o tělesné a pohybové funkce, emoční a kognitivní vývoj, dále také o socializaci a tvorbu vlastní identity. V neposlední řadě se rozvíjí komunikační schopnosti, kdy se dítě více snaží navazovat kontakt s rodinou a vrstevníky. Na konci tohoto období se posuzuje dle určitých kritérií, zda je dítě připraveno započít povinnou školní docházku. (Klenková, Kolbábková, 2003)

#### **Motorický vývoj**

Po třetím roce života se zdokonaluje celková koordinace pohybů. Jednoznačně lze pozorovat přesnost jednotlivých úkonů, dále pak jejich účelnost a plynulost. Dítě hopsá, seskakuje z lavičky nebo leze po žebříku. Motorický rozvoj se promítá také do schopnosti sebeobsluhy. Dítě se samo obléká, svléká a učí se pečovat o svou hygienu (čištění zubů). (Šulová, 2010)

Skorunková (2013) uvádí, že obratnost pohybů může určovat postavení mezi vrstevníky. Oblíbenou činností mezi dětmi je totiž porovnávání rychlosti či poměřování síly. Dítě získává jistotu i ve zvládnutí sekvence pohybů při složitější motorické koordinaci, a to je předpokladem pro osvojení si sportovních aktivit (lyžování, jízda na kole).

Jemná motorika je spojená s rozvojem funkčního zacházení s různými nástroji a také s prací s různorodým materiálem. Tedy dítě je schopno stříhat nůžkami, jíst příborem, házet míčem, zapínat knoflíky, lepit papír atd. Dominance ruky by se měla být zřetelnější mezi třetím a čtvrtým rokem. Laterální vyhraněnost pak přichází kolem pátého roku.

Psaní, jakožto vrcholná dovednost grafomotoriky, je v tomto období procvičováno jednoznačně kresbou, grafomotorickou nápodobou a vybarvováním. Ve třech letech dítě napodobuje směr čáry a kruh, kolem čtvrtého roku následuje kříž a do pátého roku kreslí čtverec. Mezi nejtěžší tvary se řadí trojúhelník, který je kreslen až po pátém roce, dále pak mezi šestým a sedmým rokem to je kosočtverec. Kresba se vyvíjí od počátečního pětiprvkového hlavonožce (hlava a čtyři končetiny) až ke smysluplným celkům s detaily, které se objevují po pátém roce života. Mizí tedy segmentovaná technika kreslení. Grafomotorická nápodoba závisí na dozrání kognitivních schopností, protože pokud dítě nerozumí struktuře tvaru, nedokáže ho napodobit. V momentě, kdy zvládá kresbu křížku, dítě dozrává k experimentování s tvary písmen a číslic. (Thorová, 2015)

### **Vývoj poznávacích procesů**

Ve věku čtyř let se dítě posouvá ze symbolického (předpojmového) myšlení do období, Piagetem nazývaného jako názorné a intuitivní. Zákony logiky v tomto období dítětem ještě nejsou zcela respektovány. (Skorunková, 2013) Uvažování začíná fungovat již v ucelených pojmech na základě vystižení podstatných podobností. Dle určitého rysu dítě dokáže třídit předměty (dává všechny červené hračky k sobě), dále odvozuje jednoduché závěry (kde je více, kde je méně). Ovšem vše je zatím ještě spjato se zrakovou oporou. Prudký vývoj pojmového myšlení se objevuje mezi čtvrtým a šestým rokem života, a to především v tvoření všeobecných rodových pojmů. Dítě si uvědomuje, že některé předměty lze označit společným názvem. (Šimíčková-Čížková, 2010) V rámci vývoje poznávacích procesů se zdokonaluje i zraková a sluchová diferenciací, která má svou nenahraditelnou úlohu v budoucím procesu analýzy a syntézy při čtení a psaní. (Šulová, 2010)

Vnímání prostoru a času je u dětí předškolního věku velmi nepřesné. Dochází k podceňování velikosti vzdálenějších objektů (jeví se jako malé) a naopak k přeceňování velikosti blízkých objektů (jeví se jako velké). Děti jsou schopné určit polohu nahoře a dole,

ovšem nejsou zralé na diferenciaci polohy vpravo a vlevo. (Vágnerová, 2012) Bednářová, Šmardová (2007) uvádějí, že pravolevá orientace se ustaluje kolem pátého roku. Dítě měří čas pomocí určitých událostí, konkrétních činností či subjektivně známých opakujících se jevů. (Vágnerová, 2012)

V tomto období převažuje bezděčná paměť, teprve kolem pátého roku života dochází k rozvoji paměti záměrné. Mechanická paměť, zkoumavost a touha po informacích otevírají dveře snazšímu přijímání informací. Jedná se tedy o vhodné období pro začátek osvojování cizích jazyků. Dítě si snáz zapamatuje konkrétní situaci než slovní charakteristiku. Do pátého roku života převažuje paměť krátkodobá, ale i do tohoto věku si je dítě schopno dlouhodobě uchovat v paměti emočně silné situace.

Pozornost je převážně nestálá, přelétavá a závislá na činnosti, kterou dítě v daném okamžiku vykonává. Dalším aspektem je temperament dítěte, což je individuální záležitost. S vyšším věkem se zdokonaluje schopnost soustředění a objevují se počátky úmyslné pozornosti, které jsou spojené se školní zralostí a připraveností. (Šulová, 2010)

Představivost značně obohacuje dětské vnímání. Objevuje se schopnost souvislého popisu prožitku nebo zápletky pohádkového příběhu. Pohádky mají u dětí v tomto věku nezastupitelnou roli. Rozvíjí se fantazijní představy a skrze ně si dítě vysvětluje okolní děje. Dětské představy jsou tak skutečné, že bývají pokládány za realitu. (Šimíčková-Čížková, 2010) Thorová (2015) uvádí typické znaky dětského vnímání světa (viz níže).

- **Egocentrismus.** Samo dítě je středobodem všeho, všechno se děje kvůli němu. V tomto směru uvádí Piaget ještě pojem infantilní realismus. Dítě má za to, že jeho úhel pohledu je jediný a správný.
- **Magická omnipotence.** Dítě má pocit, že svým působením ovládá celý svět (Slunce vychází, protože dítě vstává, a naopak protože jde spát, tak slunce zachází.).
- **Animismus.** Na okolní věci dítě nahlíží, jako kdyby byly živé a chovaly se stejně jako dítě (Neplakal ten strom, když mu uřízli větev?).
- **Fenomenismus.** Jedná se o jevové názorné myšlení, kdy posuzování věcí je ovlivněno vzhledem. Jako příklad uvádí Vágnerová (2012) to, že pro dítě je svět takový, jak vypadá a jeho podstata je chápána dle viditelných znaků. Dále předkládá pojem **prezentismus**, což je přetrvávající poutání se k přítomnosti. Dítě dané věci vidí a může se o nich opakovaně ujistit.
- **Magičnost.** Vliv fantazie v přemýšlení má převahu nad logickým uvažováním. (Šulová, 2010)

- **Dynamismus.** Duševní život je přikládán i okolním neživým věcem. Něco dítěti ublížilo a ihned je to zlé, ošklivé a dělá mu naschvály (větvička ho šťouchla do obličeje).
- **Artefaktismus.** Dítě má pocit, že za vším, co ho obklopuje může člověk. Věří v jeho všemohoucnost.
- **Finalismus.** Dítě ve svém vnímání zaměňuje příčinu a následek (moře vznikla proto, aby po nich mohly plavat lodě).
- **Centrace.** Dítě nenahlíží na věci z různých úhlů pohledu, avšak lpí na konkrétním znaku či vlastnosti.
- **Sylogismus.** Piaget toto nazývá obdobím prelogického myšlení. Dítě není schopné používat deduktivní logiku, ani jiné logické myšlenkové úsudky. (Thorová, 2015)

### Emoční vývoj

Obecně lze říct, že se emotivita stává stabilnější a vyrovnanější. Emoce dítěte v předškolním věku jsou velmi intenzivní. Často dochází k rychlému střídání nálad (pláč – smích) a přecitlivělým reakcím. Toto prožívání je stále ještě spjata aktuálním stavem dítěte, okolnostmi, a také záleží, zda jsou potřeby dítěte uspokojeny nebo ne. Dětskými negativními emočními projevy jsou vztek, zlost a podrážděnost. V tomto věku již nejsou tak běžné, protože dítě začíná chápat příčinu vzniku nepříjemných situací. Avšak emoční autoregulace je v počátcích rozvoje, tedy lze pozorovat i projevy afektovaného chování. Strach je spojen s rozvojem fantazie, avšak záleží také na osobnostních rysech (resp. bojácnosti každého dítěte). Oblíbené vzájemné strašení mezi dětmi může navozovat příjemné pocity vzrušení, na druhou stranu se však může prohloubit závislost na dospělé osobě. Děti bývají pozitivně naladěné a začínají používat jednoduché žerty. Schopnost těšit se na něco je také typickým znakem tohoto období.

U dětí předškolního věku je třeba poukázat i na rozvoj emoční inteligence. Začínají si uvědomovat význam jednotlivých emocí. Vědí, jaké emoce projevují, a že s tím je spojeno i uspokojování potřeb. V porozumění se ale děti pohybují po základních emocích a teprve šestileté dítě chápe emoční ambivalenci. Prvkem emoční inteligence je i schopnost empatie. Ta se vyvíjí na základě zkušenosti s vlastní emotivitou, znalosti chování druhých lidí a jejich emočních reakcí. Už v tomto věku si děti uvědomují, že vnější emoční projevy mohou fungovat jako maska před skutečným stavem.

Sebereflexní emoce souvisí s uvědoměním sebe sama a své identity. Pokud je dítě káráno, může cítit vinu. Nastupuje svědomí jako nástroj seberegulace. Opakem jsou pocity

hrdosti. Přijetí morálních pravidel a ztotožnění s nimi je podmínkou rozvoje tohoto druhu emocí. (Vágnerová, 2012)

## **Socializace**

Proces socializace je v tomto období v prudkém rozmachu. Je velmi důležitý, jelikož jde o přípravu na existenci ve společnosti. Nejvýznamnějším socializačním činitelem je rodina, kde rodiče představují pro dítě stěžejní vzor. Ale díky emočnímu a sociálnímu dozrávání se dítě postupně odpoutává od dospělé osoby. I nástup do mateřské školy má zde svůj význam, jakožto první instituce, kam dítě vstupuje jako samostatný jedinec. Zisk nových zkušeností díky interakci s kolektivem vrstevníků se promítá nejen do vnějších projevů, ale také do formování osobnosti jedince. (Vágnerová, 2012) Socializace je velmi široký pojem, ovšem Šulová (2010) shrnuje tři základní vývojové roviny rozvoje (viz níže).

- **Sociální reaktivita.** Dochází k vytváření a rozvoji vztahů s rodiči, sourozenci, vrstevníky i cizím okolím.
- **Sociální kontrola.** Nastává ztotožnění s danými normami společnosti, jež je důsledkem zákazů a příkazů, které dítě přijímá během výchovy. Projevy jedince jsou usměřňovány nejen společenskými hranicemi, ale také vytyčenými individuálními cíli (kulturními a materiálními hodnotami). (Langmeier, 2006)
- **Sociální role.** Jedná se o přijetí souboru jednání a postojů, který je členy společnosti očekáván. (Langmeier, 2006) Navíc Vágnerová (2012) uvádí tři stěžejní role, které dítě v tomto období přijímá ke správnému formování osobnosti. Jsou to role vrstevníka, kamaráda a role žáka v mateřské škole.

Rozvoj sebepojetí a sebehodnocení umožňuje dítěti interakci se širší společností a také možnost se v ní uplatnit. Jedinec se učí prosazovat svůj názor, dále pak kritizovat druhé, projevovat solidaritu, ale také se vyrovnávat s pocity lítosti či zklamání, pokud se setká s odmítnutím. Zpětná vazba (úspěch – neúspěch) pomáhá formovat správný způsob jednání jedince. Charakteristikou nedozrálé identity je vychloubání se, tudíž žádná kritika vlastní osoby. Dítě rozvažuje samo o sobě dle jeho vývojové úrovně. Tedy promítá se zde přetrvávající egocentrismus, jako utvrzení vlastní podstatnosti. Po čtvrtém roce se vytváří obecnější konstrukt sebe sama jako o jedinci s nějakými předešlými zkušenostmi a existující již nějaký časový interval. Přijímané nové role stvrzují nabytí nového postavení a podporují pozitivní sebehodnocení. Děti jsou totiž na zisk nových pozic právem hrdé. (Vágnerová, 2012) Sebehodnocení podléhá mínění druhých lidí. Nápodoba rodičů, tedy identifikace s nimi, je základní jev, kdy dochází k obohacení identity. (Skorunková, 2013)

### 1.1.1 Hra jako nástroj učení

*„Hra je pro rozumový a řečový rozvoj velmi zásadní činností a komplexně se v ní rozvíjí inteligence dítěte. Hra je nositelem vnitřní motivace, emocí a prožitků a také citové angažovanosti, která silně podporuje učení.“* (Průcha, Kořátková, 2013, s. 106) Jedná se o nevědomé učení, a to především díky zvědavosti dítěte. Hra přispívá k rozvoji v oblasti kognitivní, sociální a motorické. (Kořátková, 2005) Tento důležitý socializační a motivační činitel se řadí mezi základní potřeby dítěte, jehož prostřednictvím jsou dítěti přibližovány okolní jevy, které může prozkoumávat. (Šimíčková-Čížková, 2010)

Tematické hry, hry „na něco“, souvisí s nápodobou sociálních rolí z okolí dítěte. Reprodukce nemusí znamenat čisté zrcadlení skutečnosti, jelikož si ji dítě upravuje dle svých představ. Kupříkladu jsou to hry „na maminku“, „na vojáky“ atd. (Šimíčková-Čížková, 2010) Z vývojového hlediska se jedná o období symbolické hry ve věkovém rozmezí dva až sedm let. Jednoznačně se tu promítá i míra fantazie dítěte, různé předměty a hračky jsou nahrazujícími předměty pro ty skutečné. Jde tu o potenciál sociálního učení, kdy děti přijímají pravidla i vzorce chování, které jednotlivé role nesou. (Průcha, Kořátková, 2013) Dle Kořátkové (2005) souhra těchto rolí posiluje sebekontrolu. Autorka také uvádí, že se dítě zlepšuje v komunikaci s ostatními, protože musí nějak argumentovat pro své myšlenky a řešit potíže. Možnost tvoření nových věcí a práci s různorodým materiálem zprostředkují konstrukční hry. Rozvíjejí strukturované myšlení tím, že si děti vymezí konkrétní cíl společně s volbou jednotlivých kroků postupu. Potýkají se také s překážkami, které musí řešit. Dále se zlepšují schopnosti jako pozornost, paměť, koncentrace, preciznost a vytrvalost. V kooperaci s dalšími jedinci při konstruktivní hře se dítě snaží prosadit svůj záměr, ale zároveň se učí přijímat výhrady druhých. Proces konstrukční hry se vyvíjí od náhodných pokusů a omylů v manipulaci s kostkami přes stavění ohrádek s vjezdy a branami k budování složitější konstrukce. Okolo pátého roku je pro dítě mnohem zajímavější proces konstrukce než samotný výsledek. Zájem o finální výtvar přináší až šestý rok. Dítě se zamýšlí nad procesem a jeho složitými částmi a snaží se o zdokonalování celkového výsledku. (Kořátková, 2005) Dalším oblíbeným typem her v tomto období jsou hry pohybové, které podporují rozvoj orientace v prostoru. Obecně se ale pohyby dítěte rozvíjí ve všech typech hry. (Šimíčková-Čížková, 2010)



## 1.2 Specifika vývoje dítěte v období pátého a šestého roku

Dítě tohoto věku dosahuje určité sociální vyrovnanosti a rozumovosti. Je otevřeno novým sociálním kontaktům. Projevuje zdvořilé chování jako je pozdrav, popřeje dobrou chuť nebo dobrou noc. Dítě je dobrým pozorovatelem. Dokáže projevit soucit nebo vyhodnotit některé chování jako nevhodné, tedy morálka již plně zasahuje do jeho chování. Při hře se objevuje rivalita, avšak dokáže také při ní dodržovat určitá pravidla a přijímat role. (Thorová, 2015)

V **motorické oblasti** dítě v tomto věkovém rozmezí ovládá koordinaci těla a dokáže snožmo přeskočit nižší překážku. Je schopnost precizních jemných pohybů jako například tzv. tleskání prsty. Hmatem diferencuje různé povrchy a materiály. Z hlediska grafomotoriky a kresby je již zafixován špetkový úchop. Ruka společně s prsty je uvolněná a vyvinutý tlak na papír je přiměřený. Nakreslená postava má hlavu, trub, končetiny a různé detaily (například krk) Z obtížnějších grafomotorických prvků dítě dokáže zobrazit zuby, horní a dolní smyčku a oblouky s vratnými tahy. Znalost základních barev se rozšiřuje i na různé odstíny. Dítě dokáže odlišit část od celku, tedy odlišuje obrázky na základě detailních odlišností. **Zraková analýza a syntéza** je na úrovni skládání obrázku z částí dle předlohy a dokreslování chybějící části do obrázku. Dítě diferencuje dvojice obrázků, ale také vidí rozdíly ve vertikální poloze. Zlepšuje se i v **prostorové orientaci** a zná pojmy jako nahoře, dole, vpravo, vlevo. Představy prostoru jsou mnohem přesnější, a to díky znalosti předložkových vazeb za, nad, pod, vedle a také výrazů uprostřed, poslední, hned před, hned za aj. V tomto období již dítě nežije pouze přítomností. Orientuje se totiž v částech dne, dnech v týdnu a ročních obdobích. Rozvíjí se také vnímání časové posloupnosti, podle které je dítě schopno seřadit obrázky a vysvětlit, co bylo předtím, co je nyní a co bude poté. **Sluchové vnímání** je na takové úrovni, že dítě naslouchá pohádkám a příběhům a samo produkuje říkanky a písničky. Rozvíjí se i rytmizace a s tím spojené členění slova na menší celky. Spočítá slova ve větě, slabiky ve slově, dále určí iniciální hlásku a okolo šestého roku i hlásku koncovou a posléze také skládá slova z hlásek. V rámci sluchové diferenciaci dítě odlišuje jednotlivé hlásky – znělé a neznělé hlásky, sykavky, měkké a tvrdé souhlásky, krátké a dlouhé samohlásky. Tuto schopnost je nutné posilovat pro docílení správné výslovnosti a také pro nácvik čtení a psaní. Pro lepší školní start je vhodný trénink sluchové paměti. Šestileté dítě si zapamatuje až pět nesouvisejících slov. **Z matematických dovedností** dítě dokáže porovnávat (méně, více, stejně). Třídí věci do skupin dle různých rysů – dle barvy, velikosti a tvaru. Tyto kategorie se mohou také kombinovat. Z geometrických tvarů zná kruh, čtverec, trojúhelník a obdélník. Dítě si je jisté

v matematických vztazích, dle kterých je schopné tvořit řady (od nejmenšího po nejvyšší, od nejnižšího po nejvyšší) (Bednářová, Šmardová, 2007)

Dle Lechty (2011a) se dítě, kterému je pět až šest let, nachází v období **intelektualizace řeči**, které trvá až do dospělosti. Dítě dokáže vysvětlit, proč věci dělá právě tímto způsobem. Chápe i složitější příkazy a řídí se podle nich. Vypráví o událostech a reprodukuje i složitější text (rozpočítadla, básničky). Bednářová, Šmardová (2007) uvádějí, že dítě chápe jednoduché vtipy a hádanky a tvoří antonyma, synonyma a homonyma. Poznává a okomentuje nesprávnost na obrázku a je schopné posouzení pravdivosti tvrzení. V projevu aktivně používá minulý, přítomný a budoucí čas a také všechny slovní druhy. Gramaticky mluví správně (skloňuje, časuje). Z hlediska pragmatické roviny řeči jsou vyjadřovací schopnosti po formální i obsahové stránce podobné řeči dospělého člověka. Konverzační schopnosti jsou na velmi dobré úrovni. Dítě vyjádří svou myšlenku, naváže kontakt a také ho udržuje. Dokáže se představit, říct, kde bydlí a jak se jmenují jeho rodiče a sourozenci.

Slovní zásoba obsahuje na konci tohoto období až 3 000 slov. Okolo pěti let bývá dokončován výslovnostní vývoj, avšak tento proces může trvat až do sedmého roku života. V šesti letech by dítě mělo mít zafixované všechny hlásky. Mezi ty náročnější patří sykavky (č, š, ž, c, s, z) a vibranty (r, ř). V tomto období se ale přetrvávající vadná výslovnost pokládá za fyziologickou, protože se zde teprve dokončuje proces fonemické diferenciaci. (Bendová, 2014)

Předškolní věk je jedno z nejpozoruhodnějších období vývoje člověka. Jedná se nejen o období otázek, ale také o období hry, která je hlavním nástrojem učení. Dochází k bouřlivému rozvoji v oblastech, jako je motorika, kognitivní procesy, emoce, socializace a řeč. V první kapitole je také vzhledem k praktické části bakalářské práce detailněji popsáno věkové rozmezí od pěti do šesti let.

Komunikační schopnost, jako jedna z lidských schopností, nám umožňuje nejen dorozumívat se mezi sebou, ale také nás diferencuje od světa zvířat. (Lechta, 2011a) V následující kapitole bude tedy popsána ontogeneze řeči předškolních dětí a následně i faktory, které ji ovlivňují.

## 2 Specifika fyziologického vývoje řeči u dětí předškolního věku

V rámci ontogeneze člověka je řečový vývoj jeden z nejprudších. Proces osvojování mluvené řeči probíhá až do šestého roku života. Stěžejním věkovým rozmezím, kdy je samotný vývoj řeči nejrychlejší, je mezi třetím a čtvrtým rokem. (Lechta, 2011a)

Jedlička (in Škodová, Jedlička a kol., 2003, s. 93) definuje řeč jako: „*biologickou vlastnost člověka, systém, kterým lze přenášet informace pomocí jazyka.*“ Klenková (2006, s. 27) ve své publikaci uvádí, že: „*Řeč je specifickou lidskou schopností. Jedná se o vědomé užívání jazyka jako složitého systému znaků a symbolů ve všech jeho formách. Slouží člověku ke sdělování pocitů, přání, myšlenek. Tato schopnost nám není vrozená, na svět si však přinášíme určité dispozice, které se rozvíjí až při verbálním styku s mluvčím okolím. Řeč není pouze záležitostí mluvních orgánů (zevní řeč), ale především mozku a jeho hemisfér (vnitřní řeč). Úzce souvisí s kognitivními procesy a myšlením.*“ Předškolní věk je fáze zdokonalování řečových dovedností. Gramatická pravidla začínají být akceptována, a to zejména skloňování, časování a stupňování. Díky sociální interakci v tomto období dominuje komunikativní složka řeči, tedy řeč funguje především jako prostředek dorozumívání. Kognitivní řečová složka se rozvíjí s nárůstem vědomostí, které jsou vázány na vlastní zkušenost a také na rozvoj fantazie, která je podporována předcítáním či popisováním obrázků. Roste i zájem o komunikaci, protože dítě chce sdělovat svoje potřeby a pocity, tedy rozvíjí se i expresivní řečová složka. S rozvojem regulační funkce řeči je dítě schopno usměrnění svého chování, chování druhých, ale i okolí může regulovat chování jedince. (Šulová, 2010) Bednářová, Šmardová (2007) dodávají, že řeč je nástrojem myšlení. V důsledku jejich vzájemného ovlivňování se řeč stává intelektuální a myšlení zase verbální.

„*Předškolní dítě chápe a používá jazyk na úrovni, která odpovídá dosaženému stupni rozvoje poznávacích procesů. Informace získané v rámci verbální komunikace zpracovává způsobem odpovídajícím jeho myšlení.*“ (Vágnerová, 2012, s. 214) Autorka dále uvádí, že narůstá četnost otázek pro porozumění vztahům a souvislostem (Proč? Jak?). Zmiňuje také vývoj podstatné složky poznávacích procesů tzv. egocentrické řeči. Jedná se o řeč pro sebe, ač je podněcována sociálním prostředím, není na něj zaměřená. Řeč je stručnější. Dítě nemusí brát zřetel na komunikačního partnera a zkrátka hovoří jenom pro sebe. Následně dítě přechází na úroveň vnitřní řeči, která již není nahlas artikulována.

## 2.1 Fyziologický vývoj řeči u dětí v předškolním věku

Lze konstatovat, že jednotlivá stádia vývoje řeči nemají pevně dané hranice, a to z důvodu individuálního vývoje řeči každého dítěte. Variabilnost řečových stádií způsobuje různou délku doby trvání a také to, že stádia mohou probíhat zároveň. U dítěte však musí proběhnout všechna vývojová řečová stádia. (Bytešníková, 2012) Jednotně ale vydělují dvě klíčová období, předřečové (přípravné) období a období vlastního vývoje řeči. (Klenková, 2006)

Jelikož je bakalářská práce zaměřena na dítě v předškolním věku, bude podrobněji popsáno pouze období vlastního vývoje řeči.

Období **vlastního vývoje řeči**, do kterého dítě volně přechází přibližně v jednom roce života, obsahuje šest na sebe navazujících stádií: emocionálně-volní, egocentrické, asociačně-reprodukční, rozvoje komunikační řeči, logických pojmů, intelektualizace řeči. Prvotní období se nazývá **emocionálně-volní**. U dětí se objevují první slova, a tedy i neohebné jednoslovné věty, kterými jsou sdělovány emoce a přání. Příkladem je slovo „pá“, které může značit nadšení z nadcházející procházky, nebo naopak smutek, že máma odchází. (Klenková, 2006) Významné jsou prozodické faktory, které jednoslovné projevy diferencují na oznámení, otázku a žádost. V projevu se vyskytují především podstatná jména, slovesa a onomatopoická citoslovce, ovšem pasivní slovník stále dominuje nad aktivní slovní zásobou. (Bytešníková, 2012)

Dalším vývojovým stádiem je **egocentrické období**, objevující se zhruba okolo jednoho roku a půl až dvou let. Dítě opakuje slova a napodobuje tak mluvu dospělých osob. Řeč začíná vnímat jako činnost. Spojením dvou jednoslovných vět nově vznikají dvojslovné věty, které však ještě nejsou gramaticky správně. První věk otázek (Co je to? Kdo je to?) náleží právě tomuto období. (Bytešníková, 2012)

**Asociačně-reprodukční stádium vývoje řeči** nastupuje kolem věku dvou let. Dítě začíná spojovat to, co slyšelo s určitými jevy – asociacemi. Spojení výrazu ale stále dochází pouze s konkrétním jevem. Slova tak získávají funkci pojmenovavací. (Klenková, 2006) Jedinec ovládá 200 až 400 slov a rozvíjí se gramatická struktura projevu, kdy dítě začíná skloňovat a časovat. Myšlenky začínají být verbálně sdělovány a řeč se jeví jako více intelektuální. (Lechta, 2011a)

Přelom druhého a třetího roku je charakteristický prudkým rozvojem řeči a toto období je nazýváno jako **stádium rozvoje komunikační řeči**. Dítě se snaží častěji komunikovat, protože pochopilo, že pomocí řeči může dosáhnout vlastních cílů. (Bytešníková, 2012)

Okolo třetího roku plynule navazuje na předchozí období **stádium logických pojmů**. Konkrétní pojmenování se s rozvojem abstrakce a zevšeobecňování mění na všeobecné pojmy

s určitým obsahem. Lze pozorovat vznik vývojových obtíží, právě kvůli náročným myšlenkovým operacím. Tyto obtíže se projevují v opakování hlásek, slabik, slov či podobné zarážky v řeči. (Klenková, 2006) Druhý věk otázek (Proč? Kdy?) připadá právě tomuto období a objevuje se kolem tří a půl let. Rozvíjí se slovní zásoba, která pojímá asi 1000 slov. Dítě je schopné pojmenovat základní věci denní potřeby a také některé časové pojmy (například den, noc). (Bytešníková, 2012) Dále také tvoří protiklady a říká krátké básničky z paměti. V tomto období by se u dítěte měla cíleně rozvíjet slovní zásoba, ale také schopnost fonemické diferenciaci. Úskalí tvoří hlásky produkované na totožném artikulačním místě, sluchově podobné nebo hlásky se složitou artikulací. Nejlepší forma tréninku je hravá s využitím pohádek či obrázkových encyklopedií. (Lechta, 2011a)

S nástupem čtvrtého roku věku dítěte se rozvíjí řeč po logické stránce, tedy jedná se o **stádium intelektualizace řeči**, které pokračuje až do dospělosti jedince. Zpřesňuje se nejen obsahová, ale také gramatická stránka řeči. (Bytešníková, 2012) Rozšiřuje se také slovní zásoba, která ve čtyřech letech obsahuje až 1500 slov. V šesti letech se rozrůstá až na 3000 slov. Dále také už dokáže reagovat na složitější příkazy a vrcholí proces vývoje fonemické diferenciaci. Očividný je také ústup fyziologické patlavosti. (Lechta, 2011a) Lechta (1990) uvádí, že u šestiletého dítěte jsou komunikační schopnosti rozvinuté do takové míry, že je schopné se samo dorozumět a je připravené na osvojení grafické formy jazyka.

Lechta (2011a) používá vlastní schéma pro orientační posouzení úrovně řečového vývoje. Vyděluje tak ve vývoji řeči pět období: období pragmatizace (přibližně do prvního roku života), období sémantizace (průběh prvního až druhého roku života), období lexémizace (druhý až třetí rok života), období gramatizace (mezi třetím až čtvrtým rokem života) a období intelektualizace (po čtvrtém roce života).

## 2.2 Ontogeneze řeči z hlediska jazykových rovin

Mimo již zmíněného chronologického zpracování řečového vývoje lze na ontogenezi řeči nahlížet i z hlediska čtyř jazykových rovin, které se vzájemně prolínají, tj. rovina foneticko-fonologická, lexikálně-sémantická, morfologicko-syntaktická a pragmatická. Jednotlivé jazykové roviny se posuzují také v rámci logopedické diagnostiky. (Klenková, 2006)

**Morfologicko-syntaktická rovina** je obsahově zaměřená na gramatickou stránku řeči, tvarosloví a také větný syntax. Lze ji začít pozorovat kolem prvního roku života, v počátcích vlastního vývoje řeči. První slova jsou neohebná a nesou funkci jednoslovných vět. V rozmezí roku a půl až dvou let dítě tvoří dvouslovné a následně víceslovné věty. Až po třetím roce života používá souvětí. Z morfologického pohledu se prvotně vyskytují podstatná jména v prvním

pádu, dále se vyskytují onomatopoická citoslovce a slovesa v infinitivu. Dalšími slovními druhy, které se objevují kolem dvou let, jsou přídavná jména a osobní zájmena. Jako poslední přicházejí číslovky, předložky a spojky a po dovršení čtyř let by dítě mělo aktivně používat všechny slovní druhy. Pozvolný nástup skloňování a časování začíná mezi dvěma až dvěma a půl lety. Dochází k ustálení rodu, kategorie čísla, a nakonec i stupňování přídavných jmen. Do věku čtyř let je přirozený fyziologický dysgramatismus, který vzniká tím, že dítě slyšenou gramatickou formu použije v nezměněné formě i v dalších situacích. (Klenková, 2006)

Oslabení této konkrétní jazykové roviny se projevuje sníženým jazykovým citem, tedy zejména obtíže v určování mluvnických kategorií, užívání slov v gramaticky správném tvaru, přestylizování vět z jednoho času do jiného a v neposlední řadě také uplatňování gramatických pravidel v písemné formě jazyka. Zmíněné narušení je charakteristické nejen pro děti se specifickými poruchami učení a vývojovou dysfázií, ale vyskytuje se také u jedinců s mentálním, sluchovým a zrakovým postižením. (Bendová, 2011)

**Lexikálně-sémantická rovina** zahrnuje vývoj aktivní a pasivní slovní zásoby včetně porozumění konkrétním pojmům, vlastnostem a vztahům. Přibližně v desátém měsíci života je dítě schopno zareagovat na pokyny, a to lze považovat za počátky rozvoje pasivního slovníku. Aktivní slovní zásoba, slova užívaná v komunikačním procesu, má počátky v produkci prvních slov, a to kolem prvního roku života dítěte. Z komunikace ale nemizí pohledy, mimika či pláč. Rozvoj sémantizace začíná na úrovni hypergeneralizace, všeobecného chápání, kde například „pi-pi“ je výraz pro všechny ptáky. S rozšiřováním slovní zásoby dochází k opačnému jevu, k hyperdiferenciaci, k přisuzování určitého označení konkrétní věci nebo osobě. Jak již bylo zmíněno, v řečovém vývoji dochází k prvnímu a druhému věku otázek. (Klenková, 2006)

Do této roviny se řadí porozumění složitějším sdělením, také schopnost realizovat rozhovor či samostatný projev, jako je vyprávění s užitím nadřazených a podřazených slov, homonym, synonym a antonym. Tyto složitější úkony dítě začíná zvládat po čtvrtém roce života. (Bytešnicková, 2012)

Nedostatky ve výše popsané rovině se ukazují především v omezeném slovníku dítěte. Na to navazuje horší kvalita verbální obratnosti, nejisté formulace a obsahově nesprávně použité výrazy. Deficity zasahují také schopnost porozumění textu, pokynu nebo sarkasmu. Tuto rovinu mají narušenou zejména jedinci s vývojovou dysfázií. (Bendová, 2011)

Klenková, Bočková, Bytešnicková (2012, s. 34) popisují **foneticko-fonologickou rovinu**: „*Tato jazyková rovina zohledňuje zvukovou stránku řeči, diferenciaci zvukově stejných a rozdílných slov, analýzu a syntézu vět, slov (slabiky, hlásky, na začátku slova), intonaci,*

*hlasitost řečového projevu, tempo řeči, správnou výslovnost.*“ Lze tedy říct, že se jedná o sluchovou diferenciaci hlásek mateřského jazyka a schopnost jejich výslovnosti. Hlásky (fonémy) jsou zde základními jednotkami. Rovinu pozorujeme již po sedmém týdnu života dítěte, jelikož se ve vokalickém křiku objevují souhláskové zvuky. Ovšem podstatným vývojovým mezníkem je období mezi šestým a devátým měsícem, z důvodu přechodu pudového žvatlání v napodobující. Vývoj této roviny končí kolem pátého roku, nejdéle však nástupem do školy. Po zapojení sluchové a zrakové kontroly můžeme toto období považovat za pravý vývoj výslovnosti. Celkově ho lze charakterizovat jako velmi pozvolný, každá jednotlivá hláska prochází procesem fixace a automatizace. Osvojování jednotlivých fonémů má pravidlo nejmenší námahy. (Bytešnicková, 2012) Toto pravidlo říká, že nejprve se fixují samohlásky pro svou nejjednodušší nápodobu. Souhlásky nastupují v tomto pořadí: závěrové (p, b, m, t, d, n, ť, ď, ň, k, g), úžinové jednoduché (f, v, j, h, ch, s, z, š, ž), polozávěrové a úžinové se zvláštním způsobem tvoření (c, č, dz, dž, l, r, ř). (Klenková, 2006) Následující tabulka udává přehled vývoje výslovnosti hlásek od jednoho roku do sedmi let dle Salomonové (in Škodová, Jedlička a kol., 2003).

**Tabulka 1 - Fyziologický vývoj artikulace hlásek kontra věk dítěte**

věk dítěte	vývoj artikulace
od 1 roku do 2,5 let	b, p m, a, o, u, i, e j, d, t, n, l – artikulační postavení se upravuje po třetím roce, ovlivní vývoj hlásky r
od 2,5 do 3,5 let	au, ou, v, f, h, ch, k, g
od 3,5 do 4,5 let	bě, pě, mě, vě, ď, ť, ň
od 4,5 do 5,5 let	č, š, ž
od 5,5 do 6,5 let	c, s, z, r
od 6,5 do 7 let	ř a diferenciaci č, š, ž a c, s, z

Okolnosti, které ovlivňují foneticko-fonologickou rovinu, jsou úroveň motoriky mluvních orgánů, vyzrálость schopnosti diferenciaci a úroveň komunikačního záměru jedince. (Lechta, 1990) Dále však také závisí na intelektu dítěte, napodobovací schopnosti a množství podnětů v prostředí dítěte. Jednoznačně lze říct, že tato zvuková stránka řečového projevu by měla být před vstupem do školy zcela vyzrálá. Pokud tomu tak není, vyskytují se deficity ve výslovnosti sykavek, tvrdých a měkkých slabik, dále gramatické deficity jako záměny

sykavek, problematická diferenciacie znělé a neznělé hlásky či délky hlásek. Dítě se nevyhne ani problematickému čtení, zejména v záměnách měkčení slov, nedostatkům ve sluchové analýze a syntéze, snížené schopnosti sluchové paměti a vnímání rytmu. Opožděnou, popřípadě omezenou, foneticko-fonologickou rovinu mají děti s ADHD, děti s rizikem vzniku specifických poruch učení, ale také jedinci s mentálním postižením. (Bendová, 2011)

**Pragmatická rovina** představuje využití komunikačních dovedností v praxi, v rámci společenského kontextu. Tuto rovinu lze charakterizovat jako oblast sociální aplikace komunikačních schopností člověka, která si zakládá na sociálních a psychologických aspektech komunikace. (Lechta, 1990)

Pragmatický vývoj má tři zásadní oblasti: rozvoj komunikativní funkce, odpověď (reakci) na komunikaci a účast na interakci a konverzaci. V první oblasti jsou stěžejní tzv. komunikační záměry, které jsou do devátého měsíce vyjadřovány nonverbálně (například úsměv) společně s různými hlasovými projevy (například křik). Postupně se kombinují gesta s vokalizací až se objeví první slova. Kolem osmnáctého měsíce si dítě uvědomuje komunikativní funkci řeči a využívá ji za účelem sdílení informace. Uvědomění si role komunikačního partnera přichází s druhým rokem života. Ve věku tří až čtyř let se v konverzaci vyskytuje minulý i budoucí čas. Dítě poznává i regulační funkci řeči a častěji používá rozkazy nebo přemlouvání. Po čtvrtém roce si dokáže udržet pozornost dospělé osoby, získává informace od ostatních, uděluje jim rozkazy a zkouší vyjednávat. V rozhovoru jedinec vyčká, než druhá osoba domluví, naslouchá a doptává se. V období nástupu do školy se učí pracovat s emocemi.

Druhá oblast zahrnuje reakci na komunikaci druhé osoby a jak ji chápe. Prvními reakcemi jsou pohled a úsměv. Po třetím roce chápe komunikativní záměr dospělých a pokud něčemu nerozumí, vyžaduje vysvětlení. Posledním aspektem je interakce. První taková interakce vzniká mezi matkou a dítětem při kojení. Dále přichází nonverbální interakce (například ukázání na předmět) a poté verbální odpovědi na otázky. Od tří let se dítě zapojuje do rozhovoru i s cizími osobami, je schopno konverzaci udržet a rádo se zapojuje do her „na něco“. (Bytešnicková, 2012)

Nevyzrállost této roviny charakterizuje jedince jako pasivního v komunikaci, obtížně schopného navazovat a udržovat rozhovor. Mluvní projev doprovází psychické překážky, jako je tréma nebo vyhýbání se komunikaci. Týká se to především dětí s diagnózou vývojová dysfázie, mutismus, balbuties a tumultus sermonis. (Bendová, 2011)



## 2.3 Faktory ovlivňující ontogenezi řeči dítěte

Na samotný vývoj řeči působí řada vnitřních a vnějších faktorů. Ovšem k rozvoji dojde tehdy, pokud je vyhověno následujícím podmínkám. Mezi vnitřní faktory patří intaktní sluch a sluchová percepce, nepoškozená centrální nervová soustava a zpětnovazebné mechanismy, intaktní zrak a zraková percepce, dále nenarušené artikulační a fonační ústrojí a v neposlední řadě zde působí i faktory vnější: dostatečně podnětné sociální prostředí a vytvořené emoční vazby. (Bendová, 2014)

Zásadní význam pro vývoj řeči má jednoznačně podněcování dítěte ze strany matky a blízkého okolí. Napodobováním projevů dítěte mu je poskytována bezprostřední zpětná vazba. Sourozenci zase mohou působit jako vzor a dítě přirozeně napodobuje jejich projevy (verbální i neverbální).

Existují však faktory, které mohou vývoj řeči dítěte ovlivňovat negativně. Mezi tyto negativní faktory řadíme zdravotní problémy, odchylky ve vývoji, přístup rodičů a blízkého okolí, postavení dítěte v rodině, adaptační problémy, jistotu ve vazbách, odloučení rodičů a jejich následný rozvod, nedostatečnou kooperaci rodičů a odborníků. (Bytešníková, 2012)

Ontogeneze řeči je ovlivňována mnoha faktory, mezi které patří podnětnost prostředí, motorika mluvidel nebo intelekt jedince. Jedná se o proces dlouhodobý, ale také individuální, proto nelze určit přesnou délku trvání jednotlivých stádií. Avšak návaznost dílčích období je předpokladem správného řečového vývoje. Řečová ontogeneze je odborníky shodně rozdělena na předřečové stádium a stádium vlastního vývoje řeči. Znalost jednotlivých období ve vývoji řeči dítěte, které na sebe vzájemně navazují, je velmi klíčová pro logopedickou praxi. V této kapitole je blíže popsáno období vlastního vývoje řeči a vývoj jednotlivých jazykových rovin.

Ne vždy se lze u dětí předškolního věku setkat s fyziologickým vývojem řeči. U dětí předškolního se mohou vyskytovat vývojové poruchy řečové komunikace.

### 3 Nejčastější vady řeči vyskytující se v období předškolního věku

Narušená komunikační schopnost, jako předmět logopedie, je deficit v jedné nebo v několika jazykových rovinách současně a tento deficit znemožňuje realizaci komunikačního záměru. (Klenková, 2006) Bendová (2014) uvádí nejčastější řečové vady, které se objevují právě u dětí v předškolním věku. V bakalářské práci budou charakterizovány následující vývojové poruchy řečové komunikace: vývojová nemluvnost (opožděný vývoj řeči, vývojová dysfázie), narušení článkování řeči (dyslálie), narušení zvuku řeči (rinolálie), narušení plynulosti řeči (balbuties), mutismus a poruchy hlasu.

Vady řeči objevující se v předškolním věku mohou zapříčinit zhoršené chování ve škole, ale samozřejmě také obtížnější osvojování gramatických pravidel a budování fonologických znalostí, jako je například rýmování nebo sluchová paměť. (O'Hare, 2017, online)

- **Opožděný vývoj řeči**

Hraničním obdobím, kdy se ještě hovoří o tzv. prodloužené fyziologické nemluvnosti je věk do tří let. Poté pokud dítě ve třech letech stále nemluví nebo mluví výrazně méně než jeho vrstevníci, bude se pravděpodobně jednat o opožděný vývoj řeči. Pomocí diferenciální diagnostiky a také specializovaných vyšetření (foniatrická, neurologická aj.) lze vyloučit možné **příčiny**, jako jsou sluchové a zrakové vady, poruchy intelektu, rozštěpy orofaciální soustavy, neschopnost si zapamatovat slova (akustická dysgnozie) a porozumění. (Klenková, 2006) Dalšími etiologickými faktory mohou být dědičnost, nedostatečně podnětné rodinné prostředí, kde není prostor pro komunikaci, ale také naopak zde může být nadbytek zrakových podnětů ve spojitosti s masmédií. Autoritativní styl výchovy či nesprávná bilingvální výchova také přispívají k opoždění vývoje řeči. V neposlední řadě se za příčinu považuje nevyzrálость centrální nervové soustavy dítěte, opožděný psychomotorický vývoj vlivem nedonošenosti nebo výskyt lehkých mozkových dysfunkcí (ADHD). (Bytešníková, 2012)

**Symptomatologie** je závislá na etiologii, avšak obecně lze říct, že základním symptomem je časové opoždění v dílčích, popř. ve všech jazykových rovinách až o dva roky při nenarušeném intelektu, vývoji sluchu a zraku a minimálním motorickém opoždění. Nejvíce je narušená obsahová stránka řeči, což přináší omezenost slovní zásoby a dysgramatismy. Poté přetrvává vadná výslovnost, která se však při **terapii** řeší jako poslední. Primárně se rozvíjí schopnost rozumění řeči. Nutností je poskytnout jedinci dostatek přiměřených řečových stimulů a také správný mluvní vzor. S kvalitní logopedickou péčí a rozvojem mluvního apetitu je prognóza velmi dobrá.

Zmíněn ještě bude **opožděný vývoj řeči při těžších poruchách sluchu**. Opoždění je zde výraznější, a to zejména v oblasti chápání významu slov. U nedoslýchavosti je formální stránka narušená lehce (vadná výslovnost sykavek). Těžší stupně sluchového postižení doprovází narušení modulačních faktorů (rytmus, tempo, melodie atd.), což způsobuje horší srozumitelnost projevu. Důležitou podmínkou rozvoje v řečové oblasti je kvalitní kompenzace sluchu a také intelekt. (Škodová in Škodová, Jedlička a kol., 2003) Neubauer (2014) uvádí, že u osob s nedoslýchavostí se objevují odchylky nejen v artikulaci sykavek, ale i v záměnách podobných hlásek či slov a rozlišení tvrdých a měkkých hlásek.

- **Vývojová dysfázie**

Vývojová dysfázie je: „*specificky narušený vývoj řeči, projevující se ztíženou schopností nebo neschopností naučit se verbálně komunikovat, i když podmínky pro rozvoj řeči jsou přiměřené.*“ (Škodová, Jedlička a kol., 2003, s. 110)

Za **příčinu** vzniku vývojové dysfázie se označuje difúzní organické postižení centrální nervové soustavy v prenatálním, perinatálním nebo postnatálním období (tzn. do prvního roku života dítěte). Nelze vyloučit ani dědičné vlivy. (Škodová, Jedlička a kol., 2003) Rozlišuje se vývojová dysfázie motorická, senzorická a smíšená. Příznakem **motorického neboli expresivního typu** je opožděný vývoj řeči. Dále se vyskytují potíže ve verbálním projevu, obtíže s pojmenováním (dysnómie), ale také zasahuje oblast sémantickou, syntaktickou a morfológickou (přehazování slovosledu, problémy se skloňováním, časováním). Redukován je i rozsah slovní zásoby. Jedinec si svou vadu uvědomuje a často v komunikaci volí gesta a mimiku. **Senzorický typ** (receptivní) provází deformovaný aktivní slovník jedince, kdy není problém v produkci slov, ale jejich výsledné znění je téměř nesrozumitelné. Typickým projevem je echolálie, neschopnost porozumění, proto jsou velmi časté otázky „Co? Cože?“. V rámci **terapie** je nutný komplexní rozvoj komunikačních dovedností dítěte zahrnující zrakové a sluchové vnímání, myšlení, paměť, pozornost, dále motoriku, prostorovou orientaci, grafomotoriku a řeč. Terapie je velmi náročná, a to také z důvodu projevů fluktuující pozornosti a nezájmu komunikovat. (Bendová, 2014)

Škodová, Jedlička a kol. (2003) uvádějí významné narušení sluchového vnímání. Projevuje se v neschopnosti diferenciovat zvukově podobné hlásky nebo celkově vnímat a užívat jednotlivé hlásky. Problémy při napodobení melodie, rytmu a výrazná porucha krátkodobé paměti způsobují, že při produkci říkadel je dítě komolí nebo nedodrží slovosled. Porucha v časovém zpracování akustického signálu nepřispívá ke správné funkci rozeznávání jednotlivých fonémů.

- **Dyslálie**

Dyslálie je porucha artikulace spojená s narušenou výslovností jedné nebo více hlásek mateřského jazyka, přičemž ostatní hlásky jsou produkovány správně dle náležitých jazykových norem. Vada se projevuje na úrovni fonetické, a to vynecháváním hlásek (mogilalie), nahrazováním hlásek (paralálie) nebo nepřesnou výslovností. Fonologická úroveň je narušena z hlediska plynulosti řeči. Možné **příčiny** vzniku dyslálie lze vydělit na organické a funkční. Funkční dyslálie vzniká jako důsledek narušení obratnosti mluvidel (typ motorický) nebo narušené schopnosti sluchové diferenciaci hlásek (typ sensorický). Organická dyslálie souvisí s patologií mluvních orgánů, dále také narušení sluchových drah nebo poruchy centrální nervové soustavy. (Klenková, 2006) V **terapii** dyslálie prochází jedinec čtyřmi etapami. První fází jsou přípravná cvičení, která se primárně zaměřují na gymnastiku mluvidel a na fonematickou diferenciaci pro získání schopnosti sluchové kontroly mezi nesprávným zvukem a zvukem korektně vyvozeným. Další fází je vyvození hlásky pomocí nápodoby, ale využívají se i substituční hlásky a mechanické pomůcky. Dále navazuje fáze fixace nového mluvního stereotypu, a to zapojením dané hlásky do slabik, slov a vět. Důraz je kladen na fixaci hlásky v různých pozicích ve slově. Konečná fáze je automatizace správné artikulace hlásky. Tato fáze spočívá v tréninku hlásky ve spontánní mluvě nebo produkce básniček. Terapie by měla probíhat hravou formou s dodržením všeobecných zásad, jako je zásada krátkodobých cvičení, sluchové kontroly, multisenzoriálního přístupu apod. (Bytešníková, 2012)

- **Balbuties**

Balbuties neboli koktavost je nedobrovolné a na vůli nezávislé narušení plynulosti řeči se složitou symptomatikou a nejasnou etiologií. Jedná se o komplexní syndrom, jehož projevy je možné sledovat ve všech čtyřech jazykových rovinách. V produkci řeči se prolínají tři hlavní **projevy**: dysfluence, nadměrná námaha při artikulaci a psychická tenze. Dále se objevuje narušené dýchání. Vznikající spazmy na hlasivkových vazech, které narušují fonaci, způsobují, že projev jedince začíná tzv. tvrdým hlasovým začátkem. Artikulaci ruší tonické, klonické či kombinované křeče. (Klenková, 2006) Nejvíce prokázanou **příčinou** je vliv dědičnosti (40–60 %), dále se uvádí diskoordinace mozkových hemisfér, metabolické poruchy, negativní nebo traumatizující prostředí. Forma **terapie** koktavosti je volena dle určitého typu koktavosti. Prvním typem je incipientní koktavost vznikající především v předškolním věku. Projevuje se výskytem neplynulostí a nadměrnou námahou, avšak s uvědoměním si vlastní řečové vady se neplynulosti fixují a vzniká fixovaná koktavost. U tohoto typu se objevují všechny tři množiny symptomů. Chronickou koktavost provází silně fixované projevy vady řeči,

kteře negativně ovlivňují osobnost člověka. Včasně zahájená terapie počáteční kocktavosti, která je primárně zaměřena na eliminaci dysfluencí, potlačení prvků nadměrné námahy a uvědomění si handicapu, má velmi příznivý prognostický výhled. Ovšem u chronického typu dominuje poradenství „jak žít s kocktavostí“. (Lechta, 2011)

- **Rinolalie**

Rinolálie, také huhňavost, je porucha zvuku řeči vznikající jako důsledek nedostatečné funkce patrohltanového uzávěru (velofaryngeální insuficience). Setkáváme se s huhňavostí otevřenou, zavřenou a smíšenou. **Otevřená huhňavost** (hypernazalita) vzniká z různých příčin. Mohou jimi být rozštěpy v orofaciální oblasti, velární paréza, adenotomie, tonzilektomie aj. Tento typ se projevuje patologicky zvýšenou nazalitou, kdy výdechový proud uniká nosem. Nejvíce je postižena artikulace exploziv a sykavek, hláska R málo kmitná. Z vokálů mají největší nosové zabarvení hlásky I a U. Při terapii hypernazality se využívají různá aktivní cvičení pro posílení patrohltanového uzávěru, cvičení dechová, rytmická, artikulací. Cílem je zlepšit směr výdechového proudu a korigovat proud vzduchu. Druhým typem je **uzavřená huhňavost** (hyponazalita), což je snížená nazalita zapříčiněná překážkou nebo více překážkami v dutině nosní. Může se jednat o různé deformace obličeje, nádory, polypy, ale také při akutní rýmě. Typické je dýchání ústy, denazalizace nosovek M, N, Ň (znějí jako B, D, Ď) a tlumená artikulace vokálů. (Škodová, Jedlička a kol., 2003) Děti mají pootevřená ústa, bývají unavené, podrážděné a bledé. (Bendová, 2014) Terapie se zaměřuje na odstranění příčiny, následný nácvik správného dýchání nosem a nácvik artikulace nosovek. Třetím typem je **huhňavost smíšená**, který vzniká při velofaryngeální insuficienci (hypernazalitě) v kombinaci s překážkou v nosní či nosohltanové dutině (hyponazalita). Terapie smíšeného typu se přizpůsobí typu huhňavosti, který u jedince dominuje. (Škodová, Jedlička a kol., 2003)

- **Mutismus**

Mutismus lze definovat jako získanou psychogenní nemluvnost. Typická je náhlá ztráta mluveného projevu. Jedná se o funkční ztrátu řeči, odmítání komunikace, útlum ze strachu nebo studu. **Etiologicky** je jedná o neurotickou reakci na silný zážitek či projev akutního psychotického onemocnění. Bývá důsledkem nesprávného stylu výchovy, stresových situací nebo je to reakce na přetěžování jedince. Není podmíněn organickým poškozením mozku. V praxi se u předškolních dětí lze nejčastěji setkat s tzv. **elektivním mutismem**. Tento typ je primárně psychogenně podmíněný a vzniká jako obranný mechanismus v důsledku psychotraumat nebo chronické frustrace. Jedná se o emocionálně podmíněnou výběrovost

mluvení. S rodinnými příslušníky dítě komunikuje dostatečně, ale v prostředí mateřské školy nikoliv. Často bývají zachovány neverbální prvky komunikace nebo šepot. Přínými faktory, které mutismus spouštějí, jsou výrazná změna prostředí (nástup do mateřské školy, stěhování), psychotraumatizující činitel (smrt rodiče, nevhodný trest), predispoziční faktory (rodinné zázemí, osobnost jedince, zvládání stresových faktorů) a udržovací faktory (dlouhodobé působení negativních vlivů, výsměch, sociální vyloučení). V **terapii** se prolíná spolupráce odborníků z oblasti logopedie, foniatry a psychiatrie. Logoped musí být trpělivý, nenutit dítě k mluvním projevu. Snaží se volit jiné komunikační systémy (například obrázkové sady) nebo komunikovat prostřednictvím maňásky. Důležité však je odstranění příčiny a posílení sebevědomí dítěte. (Škodová in Škodová, Jedlička a kol., 2003)

- **Poruchy hlasu**

Hlas je prostředek, který zvukově přenáší lidskou komunikaci. Při fonaci se vlivem výdechového proudu rozkmitávají hlasivky. Hlas tedy vzniká průchodem hrtanového tónu rezonančními dutinami nad hrtanem. (Klenková, 2006) Vlastnosti hlasu jsou výška, barva, síla, rozsah hlasu a hlasové pole. Poruchy hlasu způsobují až nesrozumitelnost projevu. Za funkční změny jsou považovány **dysfonie** a úplná ztráta hlasu se nazývá **afonie**. (Bytešníková, 2012)

Jednotlivé **příčiny** poruch hlasu dělíme na vnitřní (dědičné anomálie hrtanu aj.), vnější (nesprávná technika hlasu spojená s nesprávným mluvním vzorem, alergie aj.), orgánové (záněty hlasového aparátu, úrazy a nádory způsobující poškození hlasivek aj.), funkční (přemáhání hlasových orgánů aj.) a příčiny psychogenní (křeče hlasivek aj.). (Klenková, 2006) V praxi se u dětí předškolního věku vyskytuje tzv. **dětská hyperkinetická dysfonie**, kterou provází chrapot různého stupně. Objevuje se s nástupem do mateřské či základní školy, kdy se dítě v hlučném prostředí snaží získat pozornost, a proto používá silnější hlas. **Terapie** probíhá ve spolupráci s foniatrem, který hlas vyšetří. Úkolem logopedické péče jsou hlasová cvičení, ale také věnování se prevenci hlasových poruch. Mezi základní doporučení patří mluva ve vyvětraném a bezprašném prostoru, vytvoření návyků k nepřetěžování hlasového ústrojí, používání klidné mluvy při zábavě nebo zajištění správného mluvního vzoru. (Bytešníková, 2012)

Lze konstatovat, že nejčastějšími vadami řeči v období předškolního věku jsou opožděný vývoj řeči, vývojová dysfázie, dyslálie, rinolálie, balbuties, mutismus a poruchy hlasu. U některých logopedických diagnóz, jako je například dyslálie, se setkáváme z hlediska symptomatologie s oslabenou sluchovou percepcí a fonematickým sluchem.

## 4 Fonematická diferenciacie

Fonematická diferenciacie je schopnosť jemného fonematického (hláskového) rozlišovania. Zároveň sa jedná o predpoklad správneho rečového vývoje. Bez tejto schopnosti sa dieťa nenaučí vyslovovať znělé a neznělé hlásky a sykavky. (Klenková, Kolbábková, 2003)

### 4.1 Vymezení pojmu z fonetiky a fonologie

Nejmenší zvukovou a stavební jednotkou řeči je **foném** (hláska). Spojováním fonémů vzniká morfém, který již nese nějaký význam (například les). Kombinací morfémů se tvoří slova, ze slov se tvoří věty, z vět dále rozhovor atd. **Fonetika**, lingvistická disciplína, se zabývá zvukovou stavbou řeči. Věnuje se tvorbě zvuků lidské řeči (artikulaci), jejím akustickým vlastnostem a realizaci v procesu komunikace. Zkoumá základní, ale i vyšší zvukové jednotky (fonémy, slova) a všímá si i modulačních faktorů. **Fonologie** také zkoumá zvukovou podobu jazyka, ale na rozdíl od fonetiky, zkoumá zvukovou funkci hlásek. Věnuje se zvukovým rozdílům jednotlivých hlásek, které mohou měnit význam slov (koza – kosa). (Klenková, Bočková, Bytešníková, 2012) Dieťa sa postupne učí rozlišovať hlásky materského jazyka, rozvíja sa **fonematický sluch**. Zvukovo podobná slova, ktorá sa líši pouze jedním fonémom sa označujú jako minimální slovní páry. Daný rozdílný foném rozhoduje o významu slova. Tento jev se nazývá **distinktivní rys** (viz níže).

- Znělost – neznělost. Tu určuje přítomnost nebo nepřítomnost hrtanového tónu při artikulaci (koza – kosa).
- Nosovost – nenosovost. Tento rys se projevuje zapojením či nezapojením nosní rezonance při artikulaci (nos – kos).
- Kontinuálnost – nekontinuálnost. Třené (úžinové) hlásky jsou kontinuální a výbuchové (závěrové) hlásky jsou nekontinuální (husa – pusa).
- Kompaktnost – difúznost. Je dána větším nebo menším hromaděním akustické energie ve středním spektru. Kompaktní hlásky jsou pak nízké samohlásky a patrové souhlásky. Mezi difúzní hlásky se řadí vysoké samohlásky a labiální souhlásky – zvuková energie se rozkládá v celém poli (myška – muška). (Klenková, 2006)

### 4.2 Definice fonematické diferenciacie

Lechta (2011a, s. 27) definuje **fonematickou diferenciaciu** jako: „*schopnosť sluchovou cestou rozlišovať distinktivní znaky fonémů materského jazyka, ale i rozdíly mezi jejich správným a chybným zněním.*“ Autor dále uvádí, že rozvoj začíná již kolem osmého měsíce života.

Sluchová diferenciacie ovlivňuje nejen artikulaci, ale je také stejně důležitá pro psaní a čtení. Je-li foném nesprávně rozlišen sluchovou cestou, bude i chybně napsán a přečten. U předškolních dětí s nedostatečnou sluchovou diferenciací nastávají problémy nejen v oblasti artikulace a záměny sykavek, ale také problémy v rozlišení tvrdých a měkkých slabik (di x dy, ti x ty, ni x ny). Ve školním věku se v písemném projevu objevují chyby v měkčení a v délkách samohlásek. Přetrvává záměna znělých a neznělých souhlásek a záměna sykavek. (Bednářová, Šmardová, 2015) „*Poměrně časté jsou u dětí deficity v oblasti diferenciacie znělých a neznělých hlásek, zejména sykavek, což má také negativní vliv na osvojování si foneticko-fonologické roviny řeči.*“ (Bytešnicková 2012, s. 115) Intaktní jedinci by pak měli po čtvrtém roce zvládnout rozlišit dvojice slov lišící se znělou a neznělou hláskou (koza – kosa) a sykavkami (koš – kos), a to bez obrázkové opory. Po pátém roce by pak měli rozlišit dvojici slov se změnou délky (paní – páni). (Bednářová, Šmardová, 2007)

Schopnost rozlišovat krátké a dlouhé samohlásky je úzce vázaná na vnímání rytmu. (Bednářová, Šmardová, 2015) Bytešnicková (2012) uvádí, že by dítě na konci předškolního věku mělo být schopné graficky zobrazit délku hlásky pomocí čárek nebo teček. Jako příčina nedostatků sluchové diferenciacie v oblasti rozlišování délky samohlásek se často nesprávně přisuzuje nepozornosti dítěte. (Pokorná, 2010)

Specifickým jevem českého jazyka je rozlišování tvrdých a měkkých souhlásek (d–d', t–t', n–ň). Zatímco většinu měkkých a tvrdých souhlásek se dítě učí znát zpaměti, tak zmíněné dvojice diferencuje pouze pomocí sluchu. Jedinci, kteří mají problémy právě v této dílčí oblasti, se s nástupem na základní školu obecně potýkají s gramatickými obtížemi. (Pokorná, 2010) Bednářová, Šmardová (2007) pak uvádějí, že schopnost rozlišit slova bez zrakového podnětu na základě změny měkčení přichází až v pěti a půl letech.

Kroupová (2016, s. 107-108) ve svém slovníku pracuje s pojmem **fonematický sluch**, který definuje jako: „*schopnost rozlišovat hlásky s distinktivními (rozlišujícími, rozlišovacími) znaky*“, tedy hlásky, které mohou změnit význam slova.

Bytešnicková (2012) upozorňuje při rozvoji fonematického sluchu na dvě etapy, na **fonematickou diferenciaci** a **fonematickou analýzu**. Fonematická analýza, jako složitější schopnost, napomáhá k uvědomění si zvukové struktury slova. Za vrcholnou fázi rozvoje lze označit **fonematické uvědomování**, což je nejobtížnější stupeň fonologických procesů. Jedná se o dovednost jedince přestavit si slovo jako sled fonémů a dále s nimi pracovat (ruka: r-u-k-a). Dále doplňuje tuto oblast termínem **fonologické uvědomování**, což je vědomé rozlišování a manipulace s vyššími celky (slabiky, rýmy).



Naopak Mertin (in Mertin, Gillernová, 2015) označení fonemický sluch považuje za neaktuální termín, jelikož odkazuje na problémy ve vnímání. Podle něj je dnes kladen větší důraz na vyšší kognitivní procesy, tedy uvědomění. Popisuje dvě schopnosti. První je **fonologické uvědomění** jako pochopení, že řeč se skládá z dílčích částí, které pak tvoří myšlenky (slova, věty aj.). Druhou schopností je **fonemické uvědomění**, jakožto uvědomění si složení slova z jednotlivých fonémů. To je podstatné pro rozvoj čtenářských dovedností. Naopak nedostatečná schopnost fonemického uvědomění má za důsledek to, že dítě hlásky slyší dobře, ale neuvědomuje si je.

Schopnost rozlišovat zvukovou podobu mluvené řeči definuje Vágnerová (2012) termínem **fonologická senzitivita**. Ta dozrává mezi pátým a sedmým rokem a jedná se o rozlišování slov, slabik, jejich začátku i konce, ale také diferenciaci jednotlivých fonémů. Uvádí, že nezralí jedinci mají problémy s diferenciací sykavek, ale i souhlásek p, k a t. Autorka souhlasí, že pro rozvoj čtení a psaní je důležité rozlišování dílčích fonémů, proto je významný rozvoj **fonologického povědomí**, tj.: „*pochopení skutečnosti, že slova se skládají z různých znějících hlásek a slabik, které mají nějaký význam.*“ (Vágnerová, 2012, s. 264) Autorka dále pracuje s pojmem **fonologická diferenciacie**, který představuje zvukové rozlišování různých hlásek a slabik. Pro její rozvoj je podstatná funkce sluchového magnocelulárního systému, který je schopný zpracovat rychle po sobě jdoucí stimuly.

Zahraniční autoři pracují s termínem **fonologická citlivost**. Jedná se o zastřešující pojem pro vývojové kontinuum schopnosti diferenciovat velké fonologické jednotky k těm nejmenším. Dítě je tedy schopné detekovat a manipulovat se slovy, ale i s jednotlivými fonémy. (Wolff, Gustafsson, 2015, online)

### 4.3 Sluchová percepce a její vývoj v předškolním věku

Sluchové vnímání jednoznačně souvisí s vlastním vývojem řeči. Dokonce tvoří základ rozvoje komunikačních schopností, a to z důvodu přijímání prvků řeči mateřského jazyka prostřednictvím sluchu. (Pokorná, 2001) Kroupová (2016, s. 143) definuje sluchovou percepce následovně: „*Realizuje se funkcí sluchového orgánu. Od okamžiku, kdy zvuk vzbudí naši pozornost, je to aktivní psychický proces, nikoli pouze pasivní odraz akustického jevu z vnějšího světa. Jeho konečnou fází je uvědomění si zvuku. Následuje hodnocení rozumové, emocionální, zaujetí stanoviska, popřípadě volní aktivita a popud k vnější reakci.*“ Zelinková (2007, s. 75) popisuje sluchovou percepce jako: „*schopnost přijímat, rozlišovat a interpretovat zvuky různé kvality (řečové i neřečové).*“ Po zachycení zvukového signálu řeči a následném zpracování sluchovým ústrojím dochází k přeměně signálů na nervové vzruchy. Ty se dostávají

až do mozkové kůry, kde jsou porovnávány s již přítomnými vzory a identifikovány jako prvky řeči. Pro následné porozumění je zapotřebí složité kooperace jednotlivých částí mozku, kognitivních funkcí a paměti. (Neubauer, 2014) Do oblastí sluchové percepce se řadí výše popsaná sluchová diferenciaci, dále také naslouchání, rozlišování „figury – pozadí“, sluchová analýza a syntéza, sluchová paměť a vnímání rytmu (včetně reprodukce). (Bednářová Šmardová, 2015)

Schopnost **naslouchání** se rozvíjí již od kojeneckého věku. S rostoucí koncentrací pozornosti se zdokonaluje tzv. záměrné naslouchání a také v souvislosti s diferenciací se dítě učí rozlišovat zvuky svého okolí. Od tří let by mělo být dítě schopné lokalizovat zvuk a poznat, jaký předmět zvuk vytváří. Následující rok by mělo být schopno vyslechnout pohádku nebo příběh, protože s nástupem školní docházky se bude k dítěti mnoho informací dostávat právě sluchovou cestou. (Bednářová, Šmardová, 2007) Návuk naslouchání v předškolním věku může být například prostřednictvím poznávání předmětů dle zvuku (úder do bubínku), poznávání písní dle melodie nebo lokalizace zvuku v prostoru, kdy má dítě zavřené oči. Nedostatky v této oblasti se mohou projevovat lhostejností vůči čteným pohádkám nebo nezájmem o rozhovor s dospělým.

**Rozlišování figury a pozadí** je dovednost zaměřit se na podstatný zvuk a upozadit ostatní. Hlučné prostředí mateřské školy nebo zahlcení dítěte příkazy rodičů mohou oslabovat právě tuto dovednost a děti jsou někdy neprávem označovány jako nesoustředěné. Posilovat tuto dovednost lze například nácvikem reakce na určené slovo v plynulé řeči nebo rozlišováním mužského nebo ženského hlasu v rozhovoru. (Zelinková, 2007) Teprve po čtvrtém roce dítě diferencuje jednotlivá slova, napomáhá mu rytmizování básniček, které navíc přispívá k nácviku členění slov na slabiky. Dítě také již rozpozná, zda se dvě slova rýmují a určí počet slabik. Rozvíjí se tedy **sluchová analýza a syntéza**. S pátým rokem života dítě dokáže členit slova na hlásky. První hlásku by mělo určit kolem pátého roku. Ve stejné době by také mělo být schopné identifikovat koncovou souhlásku jednoslabičných slov (myš). (Bednářová, Šmardová, 2007) Při nácviku dělení slov na slabiky je vhodné využít pomůcky jako metronom, bzučák či hudební nástroje. (Neubaer, 2014) Tato oblast v úzké souvislosti se sluchovou pamětí tvoří základ pro nácvik čtení a psaní. (Bednářová, Šmardová, 2015)

**Vnímání a reprodukce rytmu** ovlivňuje především diferenciaci krátkých a dlouhých samohlásek. Mezi pátým a šestým rokem dítě umí napodobovat krátký rytmus, dokonce i krátkou rytmickou strukturu. (Bednářová, Šmardová, 2007) Obtíže v této oblasti se mohou projevovat v řeči, čtení a psaní, ale také v pohybovém projevu. Nepřirozenějším posilováním v předškolním věku jsou rytmické básničky spojené s pohybem. (Zelinková, 2007)

Rozvoj **sluchové paměti** je primárně důležitý pro učení, a to nejen v předškolním věku. Informaci je třeba uchovat v paměti. Ve třech letech dítě zopakuje větu ze tří slov. V pěti letech zopakuje větu o pěti slovech a dodrží správné pořadí, dále zopakuje až pět spolu nesouvisejících slov. (Bednářová, Šmardová, 2007) Zelinková (2007) dodává, že děti s nedostatečnou sluchovou pamětí mají obtíže v zapamatování si básniček nebo pokynů pedagogů. Ve škole poté selhávají v diktátech a pětiminutovkách, kde dítěti schází zraková opora.

Pro snazší orientaci následuje shrnutí úrovně fonemického uvědomění u předškolního dítěte dle Mertina (2015):

- Uvědomuje si odlišnost slov (holínky – hodinky) a rozdíly mezi slabikami (ba – pa).
- Rytmizuje jednoduchá rozpočítadla (tvoří slabičnou analýzu).
- Ví, co je rým a dokáže ho vytvořit.
- Jednoduchá slova rozloží na slabiky.
- Diferencuje první hlásku ve slově.
- Diferencuje poslední hlásku ve slově.

#### **4.4 Vyšetření fonematické diference**

Fonematický sluch je předpoklad pro správné vyvození artikulace. Včasná diagnostika poruch sluchové diference je důležitá při těžké dyslálii (sigmatismu), opožděném vývoji řeči nebo při specifických poruchách učení (dyslexie atd.). Ovlivněno je i získávání dovednosti číst a psát, později i samotný proces učení. (Bednářová, Šmardová, 2007) Pokud není narušení schopnosti fonematické diference včas odhaleno a zahrnuto do logopedické terapie, kýžený efekt terapie pak bývá často z neznámých příčin oddalován. (Lechta, 2011)

U nás frekventovaným testem fonemického sluchu v logopedické praxi je standardizovaný test Škodové, Michka a Moravcové z roku 1995. Jedná se o **Hodnocení fonemického sluchu u předškolních dětí**. Tento diagnostický test obsahuje sadu dvojic slov, která jsou zvukově podobná, ale významově jiná. Liší se distinktivním rysem.

Jelikož v praktické části bakalářské práce ve výzkumném šetření bude využit právě tento konkrétní test, bude následně podrobněji popsán.

Test vyšetřuje čtyři distinktivní rysy: znělost – neznělost (například koza – kosa), kontinuálnost – nekontinuálnost (například pes – les), nosovost – nenosovost (například mrak – drak) a kompaktnost – difúznost pro samohlásky (například luk – lak). Obsah testové sady tvoří 120 slov zobrazených na 60 kartách, jedna další karta se používá na zácvik,

dále obsahuje CD s nahrávkou a teoretickou příručku. Dvojice slov se liší právě jedním distinktivním rysem.

Před vyšetřením je nutné rozdělení 60 karet do 4 sad po 15 kusech, dále také kontrola, zda je pořadí karet shodné s audionahrávkou, připravení záznamového archu a magnetofonu s nahrávkou, a to vše dle teoretické příručky a bez přítomnosti dítěte. Dítěti jsou vysvětleny instrukce testu a jeho porozumění by se mělo prakticky ověřit pomocí zácvkové karty. Samotné vyšetření musí probíhat v tiché místnosti bez rušivých faktorů. Dítě by mělo sedět po levé ruce vyšetřovatele. Magnetofon nesmí být vzdálen více než 1 metr a hlasitost by měla být nastavena na 60 dB (konverzační řeč). Před dítětem je připraveno prvních 15 obrázků. Vyšetřující spustí nahrávku a otáčí karty. Na každé kartě je dvojice obrázků a jeden z obrázků je přečten mužským hlasem z audionahrávky. Dítě ukazuje slova (obrázky), která slyší. Vyšetřující odebírá jednotlivé karty, a zároveň zapisuje odpovědi do záznamového archu (správnou odpověď číslem 1, nesprávnou odpověď číslem 0). Po jednotlivých sadách následuje pauza 15 sekund, v polovině testu pak 30 sekund. Celková délka testu je 15 minut včetně přestávek.

Následuje sečtení bodů jednotlivých distinktivních rysů. Body se poté porovnávají s normou. Normou pro subtest znělost – neznělost je 21 bodů a více, pro subtest kontinuálnost – nekontinuálnost je 28 bodů a více, pro subtest nosovost – nenosovost je 26 bodů a více, pro kompaktnost – difúznost je to 24 bodů a více. Sčítá se i celkový počet bodů, který je porovnáván s normou (99 bodů a více). Závěrem jsou zhodnoceny celkové výsledky jedince a také jsou sledovány faktory, které mohly ovlivnit výkon dítěte. Test lze využít u dětí ve věkové hranici 4–10 let. Jeho diagnostickou hodnotu lze využít u dětí v rozmezí 4–7 let, jinak je výsledek pouze orientační. (Škodová, Michek, Moravcová, 1995)

#### **4.5 Možnosti rozvoje fonematické diferenciaci v předškolním věku**

Stimulace a rozvoj fonematické diferenciaci se orientuje na více oblastí. Jedná se o rozlišování obecných zvuků z okolí (cinkání klíčů), onomatopoických zvuků, intenzity zvuků, jejich délky a výšky, dále rytmizace slov, rozpoznání krátké a dlouhé samohlásky a jednotlivých fonémů, rozlišování tvrdé a měkké, znělé a neznělé hlásky a s těmito schopnostmi souvisí také sluchová paměť. (Klenková, Kolbábková, 2013) Pozornost je také zaměřena na určování slabik na začátku a na konci slov, iniciálních a koncových hlásek nebo tvorbě rýmů. (Mertin, 2015)

Obecně při rozvoji sluchového vnímání i fonematického sluchu je důležitý postup od nejjednoduchých úkolů po nejtěžší (od zvuků zvířat až po rozlišování podobně znějících slabik). Pracuje se se zvuky, které dítě zná, které ho běžně obklopují. (Klenková, Kolbábková, 2003) Jednotlivé složky sluchového vnímání se ovlivňují a prolínají. „*Pokud chceme podpořit rozvoj*

*sluchového vnímání, je na místě učit dítě naslouchat čteným pohádkám, vyprávěným příběhům, písničkám; hrát hry na lokalizaci zvuku (odkud zvuk vychází), na určení zdroje zvuku (co zvuk vydává), na naslouchání a rozeznávání zvuků z prostředí (co všechno v danou chvíli slyšíme); rozvíjet vnímání rytmu. Na tento základ můžeme navázat již obtížnějšími činnostmi jako hledání rýmů, roztleskání slov na slabiky (včetně určení jejich počtu), rozpoznání počáteční hlásky ve slově, poslední souhlásky.“ (Bednářová & Šmardová, 2015, s. 4)*

Jako první se procvičují hry zaměřené na **naslouchání a vnímání zvuků**. „*Dříve než jsou děti schopny porozumět komplexním zvukům řeči, je třeba, aby u nich došlo k rozvoji vnímání okolních zvuků. Prostřednictvím zkoumání mnoha předmětů se děti postupně naučí spojovat si zvuky s různými činnostmi a věcmi. Pro děti je zpravidla nejzajímavější zvuk lidského hlasu.*“ (Lynch & Kidd, 2016, s. 52) Reeducace se nejprve zabývá neřečovými zvuky a poté až prvky řečovými. Co se týká hlasitosti jednotlivých zvuků, zpočátku by měly být výrazné, pro snadnější diferenciaci a až poté je možné je nahradit méně zřetelnými zvuky pro trénink pozornosti a jemného rozlišování. S tím souvisí také postupné zhoršování akustických podmínek (rychlejší tempo mluvy, doprovodná hudba). (Jucovičová, Žáčková, 2014) Z konkrétních aktivit se poté jedná se o lokalizaci zvuku, poznávání předmětu dle zvuku, poznávání melodie nebo naslouchání příběhu. Hra může vypadat tak, že děti stojí v kroužku a sledované dítě stojí uvnitř se zavřenýma očima. Jedno z dětí na povel zazvoní zvonečkem nebo zašustí s papírem. Vyšetřované dítě ukazuje směr, odkud zvuk přichází. (Bednářová, Šmardová, 2007) Jucovičová, Žáčková (2014) uvádějí jako vhodnou konkrétní hru Pepičku, pípní. Děti opět stojí v kroužku. Jedno z dětí má zavázané oči a stojí uprostřed. Když uslyší zvuk pípnutí, snaží se určit, kdo to byl. Stimulovat schopnost naslouchání lze prostřednictvím vyprávění krátkého příběhu. Sleduje se nejen soustředěnost dítěte, ale také se ověřuje porozumění obsahu sdělení formou kontrolních otázek. (Bednářová, Šmardová, 2007) Vhodnou aktivitou je také tzv. sluchové pexeso, při kterém dítě hledá dvě krabičky, které stejně znějí, tedy které mají stejný obsah. (Jucovičová, Žáčková, 2014)

Do oblasti vnímání zvuků je zařazen trénink reakce na zvuk nebo slovo. Zde je vhodné využít říkadla, které děti znají. Předem se dohodne konkrétní slovo, které když dítě uslyší, nějak zareaguje. S vnímáním zvuků souvisí i jejich napodobování. Děti mohou napodobovat a rozlišovat zvuky zvířat (bůů, haf haf), ale také využívají různé hudební nástroje jako dřívka, činely, se kterými napodobují rytmus či krátký nebo dlouhý tón. (Lynch & Kidd, 2016)

Při posilování **sluchové diferenciaci** je často nutné začít s porovnáváním neřečových prvků. Vhodné je určování činností (trhání papíru, cinkání mincí) jen na základě slyšeného zvuku. Obměnou může být určování druhů hudebních nástrojů také pouze na základě slyšeného

zvuku. Poté se v nácviu postupuje na diferenciaci zvuků řečových. (Jucovičová, Žáčková, 2014) Dle Bytešníkové (2012) lze využít dvojice totožných nebo podobných slov (Míla – milá, miska – myška, mává – dává) Dítě by mělo být schopné určit, zda jsou stejné či jiné. Jak již bylo zmíněno, oslabený fonemický sluch se může projevovat problematickým rozlišováním tvrdých a měkkých slabik, dlouhých a krátkých samohlásek, znělých a neznělých hlásek, především sykavek. Pro názornější nácvik diferenciacie tvrdých a měkkých slabik se používají tvrdé a měkké předměty. Dochází tak i k hmatové kontrole. Při znázornění dlouhých a krátkých samohlásek se používají praktické pomůcky jako dlouhé a krátké díly stavebnice nebo bzučák. Dítě získává nový vjem, se kterým si danou problematiku spojuje. (Jucovičová, Žáčková, 2014)

Trénink může probíhat i hravou formou, kdy dítě pracuje s minimálními slovními páry a jejich obrázky. Slova mu jsou předčítána a ono vybírá z dvojice nabízených slov, které slyší. Tyto slovní páry mohou vypadat například takto:

### **Znělost – neznělost**

tělo – dělo

bije – pije

koza – kosa

vosy – vozy

### **Změna hlásky ve slově**

Micka – myška

nos – noc

cesta – vesta

mouka – moucha

### **Změna délky samohlásky**

paní – páni

pá, pá – papá

### **Zvuky sykavek**

Ssss – syčení hada

Zzzz – zvuk včely

Cccc – pára nad hrncem

Čččč – voláme na kočičku

Žžžž – zvuk čmeláka

Šššš – zvuk vlaku

Pokud dítě zvládá určování se zrakovou oporou, je připraveno přejít na těžší úroveň, tedy že bude pouze foneticky rozlišovat stejná a nesejná slova. Dalším stupněm jsou dvojice slabik, kde dítě opět určuje, zda jsou stejné nebo jiné (ha – ha, ci – či). (Klenková, Kolbábková, 2003)

Trénink **sluchové analýzy a syntézy** se nejprve věnuje dělení slov na slabiky. Jako podporu mohou děti využít tleskání a hlasité vyslovování slabik. Vhodné je začít se slovy s otevřenou slabikou (kolo) a začínající samohláskou (Iva). Po dokonalém zvládnutí následují delší slova a slova obsahující souhláskové shluky. (Jucovičová, Žáčková, 2014)

Rozklad slov na hlásky je mnohem obtížnější. Důležité je zapamatování si zvukové podoby slova, diskriminace a izolace hlásky. Vhodné je využít obrázkovou oporu. Trénink počáteční a koncové hlásky ve slově začíná s krátkými slovy a daná hláska se přehnaně artikuluje a prodlužuje (ššš-kola, le-sss). (Bytešníková, 2012) Jucovičová, Žáčková (2014) ještě dodávají, že je třeba dítě vést k používání sluchu a uvědomění si toho, jaký zvuk slyší, artikuluje-li nahlas dané slovo.

Konkrétní aktivity pro nácvik identifikace počáteční slabiky či hlásky mohou vypadat následovně. Před dítětem leží různé obrázky. Dítě si vybere jeden obrázek, vytleská ho a určí první slabiku. Následně hledá další obrázek, který začíná stejnou slabikou. (Bytešníková, 2012) Identifikace slov na základě počáteční slabiky může probíhat formou hádanek (Je to den v týdnu, kdy nechodíme do školy a začíná na NE-.) Při hádání je vhodné využít zrakovou oporu. (Bednářová, Šmardová, 2007)

Skupinové hry, které se zaměřují na rozvoj sluchové analýzy, jsou například Ptáček volá na děti nebo Pošťák veze balíčky. První hra spočívá v diferenciaci iniciální hlásky. Ptáček zpívá: „*Děti, děti, kdo tu je, kdo se na A jmenuje?*“ Ten, jehož jméno začíná na danou hlásku, zvedne ruku. Druhá hra se opět orientuje na procvičení iniciální hlásky. Děti mají před sebou obrázky a jsou pobízeny říkankou: „*Pošťák veze balíčky, pro kluky a holčičky. Copak první balík má? Vše, co na M začíná.*“ Děti poté vybírají obrázky, která začínají na danou hlásku.

Nácvik identifikace koncové hlásky probíhá obdobně. Vhodné je zpočátku využít jednoslabičných slov a danou hlásku prodlužovat. Oblíbenou hrou je Slovní kopaná. Tedy dítě vymýšlí slovo na poslední hlásku předchozího slova. Vhodnou aktivitou je poté kombinace identifikace iniciální a koncové hlásky. Dítěti jsou připraveny řady obrázků. Obrázky v každé dílčí řadě mají něco společného (buď iniciální hlásku, nebo koncovou). Úkolem dítěte je určit, co mají obrázky společného. (Bytešníková, 2012)

Sluchová syntéza je nápomocna pro uvědomění si struktury slova. Dítěti je hláskováno slovo „p-e-s“ a ono ukáže na obrázek psa. Pro ztížení podmínek se vynechává obrázková

podpora. Skupinovou hrou může být hra Na mimozemšťany, kteří mezi sebou komunikují pouze slabikovanou nebo hláskovanou řečí. (Jucovičová, Žáčková, 2014)

V neposlední řadě se rozvíjí **sluchová paměť**. Terapie se nejdříve zaměřuje na neřečové prvky a využívá i obrázkovou oporu. Dítě má před sebou obrázky zvířat. Dále mu je předřikáván sled onomatopoií (haf, bé, mňau), podle kterých řadí obrázky ve správném pořadí. Ke stimulaci sluchové paměti dochází při osvojování říkadel nebo básniček. Do terapie je vhodné zařadit poslech příběhu a následné pokládání otázek dítěti, jelikož při této aktivitě se testuje i pozornost. Obměnou pak může být rozpoznávání nesmyslných prvků v příběhu. (Jucovičová, Žáčková, 2014) Dále lze pracovat s dvojverším, které má dítě zopakovat. Sleduje se nejen slovosled, ale také zda slova nejsou nahrazována jinými. Oblíbeným cvičením je postupné rozšiřování vět, první věta zní: „*Babička koupila housky.*“ A poslední věta může znít: „*Babička koupila housky, rohlíky, rohlíky a čokoládu.*“ Stimulace sluchové paměti probíhá také opakováním na sobě nezávislých slov. (Klenková, Kolbábková, 2003)

Cílem výše uvedených pojmů bylo poukázat na nejednotnost a různorodost pojmů v této oblasti. Lze konstatovat, že názvosloví se liší také profesním zaměřením autorů. V daném kontextu je třeba průběžně sledovat aktuální výzkumy v oblasti fonologických schopností, ale i v oblasti auditivní percepce obecně.

Pojem sluchové vnímání zahrnuje schopnost naslouchání, rozlišování „figury – pozadí“, sluchovou diferenciaci, sluchovou analýzu a syntézu, sluchovou paměť a vnímání rytmu. Bakalářská práce se zaměřuje na problematiku rozvoje fonematické diferenciaci, jakožto schopnosti rozlišovat ve slovech dílčí hlásky s distinktivní funkcí. Narušení ve sluchovém rozlišování se negativně promítá nejen v artikulaci, ale později i při nácvičce čtení a psaní. Zásadní je tedy včasná diagnostika, díky které se dá předejít těžké dyslálii, opožděnému vývoji řeči nebo vzniku specifických poruch učení.

Pro rozvoj sluchové diferenciaci je nutná stimulace všech složek sluchové percepce. Terapie se provádí pomocí skupinových i individuálních cvičení a her. Důležitý je samozřejmě i multisenzoriální přístup. Samotný nácvičce probíhá od nejjednodušších cvičení (lokalizace zvuků) až po složité úkoly (určování iniciální a koncové hlásky ve slově).



# PRAKTICKÁ ČÁST

## 5 Schopnost fonemické diferenciaci u dětí předškolního věku

### 5.1 Cíle bakalářské práce a výzkumné otázky

**Hlavním cílem** praktické části bakalářské práce je provést analýzu kvality fonemické diferenciaci hlásek u vybrané skupiny dětí předškolního věku. Dále pak sestavit a v praxi ověřit soubor aktivit zaměřených na stimulaci fonemického sluchu u těchto dětí.

**Dílčím cílem** praktické části bakalářské práce je dále analyzovat kvalitu sluchové percepce u vybrané skupiny dětí předškolního věku, a to na úrovni sluchové diferenciaci a paměti. Na základě těchto cílů byly zformulovány následující **výzkumné otázky**:

**VO1:** Jak ovlivňuje systematická realizace stimulačních aktivit kvalitu fonemické diferenciaci a fonemického sluchu u dětí předškolního věku tvořící výzkumný vzorek?

**VO2:** Která z oblastí sluchové analýzy se jeví u dětí tvořící výzkumný vzorek jako nejvíce problematická?

**VO3:** Vyskytuje se u dětí s oslabeným fonemickým sluchem současně narušená kvalita sluchové paměti?

### 5.2 Metodologie výzkumu

Výzkum byl realizován s využitím **kvalitativních výzkumných metod** a byl proveden se souhlasem ředitelky školy a zákonných zástupců, kteří podepsali informovaný souhlas s provedením výzkumného šetření. Využita byla **metoda testování, dlouhodobého pozorování** a také **sběr a analýza dat**. Výzkumným měřítkem byl pokrok, případně stagnace či zhoršení výzkumného vzorku po čtyřměsíčním průběhu logopedické intervence zaměřené na oblasti rozvoje fonemického sluchu.

V první fázi výzkumného šetření proběhla vstupní diagnostika vzorku dětí ve věkovém rozmezí pět až šest let za využití standardizované testové baterie Hodnocení fonemického sluchu u předškolních dětí dle Škodové, Michka a Moravcové (1995), která je blíže popsána v kapitole **4.4 Vyšetření fonemické diferenciaci**.

Ve druhé fázi výzkumného šetření došlo k výběru výzkumného vzorku, který byl tvořen dětmi, které nedosáhly normy ve standardizovaném testu Hodnocení fonemického sluchu u předškolních dětí dle Škodové, Michka a Moravcové (1995).

Ve třetí fázi bylo využito vlastního testu, který byl tvořen úkoly sestavenými na základě odborné literatury Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let (Bednářová, Šmardová, 2007) a Diagnostika předškoláka: správný vývoj řeči dítěte (Klenková, Kolbábková, 2003) (viz **Příloha 1**). Tento vlastní test obsahoval cvičení na určování počtu slabik ve slově (kolo, lavička, stan, postýlka, čarodějnice), diferenciaci pseudoslov, identifikaci iniciální hlásky (máma, oko, žába, stůl, jméno dítěte) a koncové hlásky (osel, pes, myš, slon, bič). Poslední cvičení se zaměřovalo na sluchovou paměť, kde jedinci měli opakovat předříkávaná slova či věty.

V další fázi výzkumného šetření probíhala jednou týdně po dobu 4 měsíců (17 sezení) logopedická intervence s výzkumným vzorkem. Obsahem výzkumu byla stimulace a rozvoj fonematické diferenciaci a celkově sluchové percepce za pomoci předem připravených her a cvičení vycházejících z odborné literatury. Po 4 měsících se výzkum posunul do závěrečné fáze, kdy u výzkumného vzorku došlo k výstupnímu testování pomocí obou vstupních testů. Na základě výsledků testování byly v závěru bakalářské práce vyhodnoceny cíle a zodpovězeny výzkumné otázky.

Dále bylo využito dotazníků identifikujících základní informace o dětech. Dotazník byl určen pro učitelku mateřské školy, která vede třídu, kterou navštěvují děti tvořící výzkumný vzorek. Doplnující otázky se týkaly data narození dětí, bylo sledováno, zda se jedná o předškoláka či dítě s odkladem školní docházky, zda se vyskytuje logopedická vada, popř. jestli dítě dochází na logopedickou terapii, jaké jsou projevy dítěte a jeho spolupráce v mateřské škole. Tyto informace shrnuje **Tabulka 2** - viz kapitola **5.3 Charakteristika místa šetření a výzkumného vzorku**.

#### **Harmonogram výzkumu:**

- Příprava výzkumu: září 2019
- Vstupní testování standardizovanou testovou baterií: 8.–10. října 2019
- Stanovení výzkumného vzorku: 10. října 2019
- Vstupní testování vlastním testem: 11. října 2019
- Logopedická intervence: 17. října 2019–20. února 2020
- Výstupní testování: 21. února 2020
- Zpracování výsledků a závěrů práce: únor–březen 2020

## **5.3 Charakteristika místa šetření a výzkumného vzorku**

### **Charakteristika mateřské školy**

Výzkumné šetření probíhalo ve vybrané mateřské škole ve Středočeském kraji. Jedná se o dvoutrídni školu s nejvyšší možnou kapacitou 48 žáků. V současnosti je kapacita naplněna. Výchovná činnost vychází z ŠVP, potřeb a zájmů dětí.

První třídu navštěvují děti od 2 do 4,5 let. Zde je kladen důraz na adaptaci v kolektivu, přizpůsobení rytmu školy a také sebeobsluhu. Spontánní činnost převažují nad činnostmi organizovanými. Druhou třídu tvoří děti ve věkovém rozmezí 4,5 až 6, popř. 7 let. Zde si děti mají možnost při volných a řízených činnostech vyzkoušet různé pohybové aktivity, výtvarné činnosti s různorodými materiály a v neposlední řadě dochází k přípravě dětí na zápis a vstup do základní školy. Obě třídy jsou prostorné a vybavené tělovýchovným náčiním, počítačem, konstruktivními stavebnicemi a hračkami podněcující všestranný rozvoj dětí. Pro pobyt v přírodě je k dispozici zahrada s dětským zahradním zařízením, dvěma pískovišti, zahradním domkem a prostorem pro sportovní hry.

Pedagogická činnost je zajišťována čtyřmi pracovníci kvalifikovanými pro práci s dětmi v mateřské škole. Jedna z učitelek je zároveň logopedická asistentka, která zajišťuje skupinové terapie jednou týdně. Školní asistentka zde pomáhá učitelkám s přípravou pomůcek či s administrativou. Dětem je k dispozici při oblékání, stravování či hygieně. Cílem pedagogických pracovníků je příprava vzdělávacích činností a akcí přinášející dětem nejen poznání, ale také radost, legraci a poučení.

Samotná logopedická intervence pak probíhala v oddělené místnosti vybavené kobercem, stolečky a židličkami. Místnost byla dostatečně osvětlená a splňovala základní hygienické podmínky.

### **Charakteristika výzkumného vzorku**

Účastníci výzkumu byly děti ze třídy starších dětí. Z hlediska reliability a validity bylo určeno věkové rozmezí 5–6 let. Celkově standardizovaným testem Hodnocení fonematického sluchu u předškolních dětí prošlo 18 dětí. Na základě výsledků tohoto vstupního testu byla vyselektována skupina 6 dětí, které v testu nedosáhly normy (tedy 99 bodů).

Výzkumný vzorek je heteronomní, tedy tvořen 4 dívkami a 2 chlapci. V rámci zachování anonymity byly děti označeny tímto způsobem X1 – X6.

Tabulka 2 - Informace o výzkumném vzorku

Jméno – pohlaví	Věk	Předškolák	Logopedická vada	Logopedie	Chování a spolupráce v mateřské škole
X1 – dívka	5,7 let	Ano	L, R, Ř	Ano	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aktivně se zapojuje</li> <li>• pomalé pracovní tempo</li> <li>• dlouhodobě neudrží pozornost</li> </ul>
X2 – dívka	5,5 let	Ano	-	Ne	<ul style="list-style-type: none"> <li>• stydlivá</li> <li>• často nekomunikuje</li> </ul>
X3 – dívka	5,1 let	Ne	Ř	Ne	<ul style="list-style-type: none"> <li>• aktivní spolupráce</li> <li>• urážlivá</li> <li>• zjevný zájem o činnost</li> </ul>
X4 – dívka	5,1 let	Ne	R, Ř	Ne	<ul style="list-style-type: none"> <li>• aktivní spolupráce</li> <li>• občas stydlivá</li> </ul>
X5 – chlapec	5,6 let	Ano	L, R, Ř	Ne	<ul style="list-style-type: none"> <li>• zvědavý</li> <li>• aktivní spolupráce</li> </ul>
X6 – chlapec	5,4 let	Ano	Ř	Ne	<ul style="list-style-type: none"> <li>• nejeví zájem o činnost</li> <li>• dlouhodobě neudrží pozornost</li> </ul>

#### 5.4 Vlastní šetření

Logopedická intervence probíhala ve skupinové, ale i individuální formě. S pomocí odborné literatury a vlastních logopedických materiálů byla připravena podpůrná cvičení, hry a také pracovní listy na stimulaci a rozvoj fonemického sluchu, a to především z knih Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let (Bednářová, Šmardová, 2007), Diagnostika předškoláka: správný vývoj řeči dítěte (Klenková, Kolbábková, 2003) a Cvičení pro rozvoj řeči (Lynch, Kidd, 2016). Za účelem realizace praktické části byl využit zakoupený obrázkový materiál ze zdroje Učitelnice.cz, kde pedagogové či studenti sdílí své vytvořené materiály. Široká veřejnost má možnost si je zakoupit a podpořit tak jejich práci.

Vlastní šetření bylo rozděleno do 17 sezení probíhajících v období 4 měsíců (17. 10. 2019 – 20. 2. 2020). Každé sezení probíhalo v ranních hodinách a mělo omezený časový limit 30 minut, a to z důvodu co nejmenšího narušení chodu mateřské školy a také schopnosti koncentrace výzkumného vzorku.

Vzhledem k tomu, že se jedná o přímé zúčastněné pozorování, byla zvolena forma hodnocení slovním popisem každého sezení. Monitorováno bylo celkové zapojení výzkumného vzorku a reakce na podněty a úkoly, které byly předloženy.

### **1. sezení (17. 10. 2019)**

**Téma:** Sluchová orientace a lokalizace – zvuky kolem nás

Na prvním společném sezení jsem se s dětmi přivítala, představila se a ony se představily mně. Dále jsme si povídali o zvucích, které nás obklopují a které děti znají například ze hřiště, ze zoo, z procházky atd. Děti napodobují především zvuky zvířat (kočka, kráva, holub aj.). Snažila jsem se děti navést, aby zkoušely vymyslet zvuky i jiných věcí (vlak, budík, hodiny aj.). Poté jsem jim přeříkávala různé zvuky a ony hádaly danou věc (ššš, húúú – vlak; tik ťak – hodiny; čimčarárá čim čim – vrabec aj.)

**Hra:** „*Pejsku, zaštěkej*“

Při této hře šlo jedno z dětí na malou chvíli za dveře. Ostatní děti si klekly do kruhu na zem a sklonily hlavu a rukama si zakryly oči. Dále jsme určili, kdo se stane „pejskem“ a zaštěká, až přijde dítě, které je za dveřmi. Přivolala jsem hráče zpoza dveří a vyzvala ho, aby řekl: „*Pejsku, zaštěkej!*“. Dítě, které nese roli „pejska“ odpovědělo: „*haf, haf*“ a ten, kdo se ptal, musí uhodnout, kdo zaštěkal.

**Hra:** Najdi minutku

Každé dítě šlo postupně za dveře a my ostatní jsme různě po místnosti schovávali zapnutou kuchyňskou minutku. Jedinec měl za úkol po příchodu do místnosti ukázat, odkud tikání slyší a poté minutku najít.

**Hodnocení:** Přítomné děti: X1 – X6

Téměř všechny děti se aktivně zapojovaly a vymýšlely nejrůznější zvuky. Dítě X1 bylo zaražené a působilo znuděně. Ovšem při vyzvání, aby samo vymyslelo nějaký zvuk, ihned odpovědělo a začalo se zapojovat. Myslím si, že to bylo především proto, že ostatní děti s nadšením spolupracovaly. Dále hra „*Pejsku, zaštěkej*“ měla velký úspěch. Všechny děti se dvakrát vystřídaly za dveřmi. Děti si hru nejrůzněji obměňovaly, tedy poté volaly: „*Včelo, zabruč*“, „*Kravičko, zabuč*“ aj. Dítě X6 bylo při hádání nejisté a potřebovalo, aby se zvuk

několikrát zopakoval. Jediný, kdo správně neuhodl ani jednou bylo dítě X3. Ostatní děti neměly s hádáním problém. Při hledání minutky muselo být v místnosti absolutní ticho. Tahle hra vyžadovala velké soustředění. Minutku správně lokalizovaly a následně také našly děti X2, X4 a X5.

## **2. sezení (25.10. 2019)**

**Téma:** Vnímání a reprodukce rytmu – porovnávání neřečových tónů, hudební nástroje

Dětem jsem přinesla hudební nástroje – rytmická dřívka, malé činely, bubínky, triangel a flétny. Předváděli jsme si, jak jednotlivé hudební nástroje znějí. Nejprve jsme zpívali písničku Ovcáci čtveráci a k tomu hráli do rytmu na nástroje. Snažili jsme se sjednotit. Dále jsem každému dítěti zvlášť předvedla nějaký rytmus a ono ho muselo zopakovat. Rytmus jsme zkoušeli s rytmickými dřívky, ale také s flétnou, se kterou lze trénovat nejen délka, ale také intenzita tónů.

**Hra:** Příběh

Dětem jsem vyprávěla pohádku O Sněhurce. Když se ozvalo slovo „Sněhurka“, vybrané děti hrály vysoké tóny (triangel, flétna). Pokud zaslechly slovo „zlá královna“, zbylé děti hrály tóny hluboké (dřívka, flétna).

**Hodnocení:** Přítomné děti: X1, X2, X5, X6

Práce s hudebními nástroji byla pro děti velmi atraktivní. Při snaze sjednotit hru na nástroje a zpěv, se děti nedokázaly soustředit na dvě aktivity najednou, a proto jsem ke konci písničky zpívala téměř sama. Ale rytmus si držely správný. Snad jen dítě X6 aktivitu střídalo, chvíli si pozpěvovalo a chvíli hrálo na nástroj. Hra s příběhem děti velmi bavila, a proto jsem byla nucena improvizovat, jelikož děti chtěly v aktivitě pokračovat. Vyprávěla jsem jim tedy ještě jeden příběh O farmáři a jeho zvířátkách. Pokud zaslechly nějaké zvířátko, ozývaly se vysoké tóny, a pokud jsem řekla slovo farmář, hrály hluboké tóny. Jedinec, který se nejvíce snažil a šlo mu to nejlépe bylo jednoznačně dítě X5. Zpozorovala jsem, že ostatní děti se podle něho často řídily.

## **3. sezení (1.11. 2019)**

**Téma:** Sluchové pexeso, rýmy

Pro děti jsem si připravila plastové obaly z čokoládových vajíček naplněné různými věcmi a materiálem (drobné kamínky, větší kámen, korek, sůl, voda, mouka, mince, párátko a další předměty). Nejprve se děti snažily hádat obsah vajíček. Poté jsme hráli hru

dle pravidel klasického pexesa, ale místo otáčení obrázků jsme třepali s obaly a zjišťovali, zda zní stejně nebo jinak. Dále jsme si vysvětlili, co to jsou rýmy. Prezentovala jsem to dětem na příkladech dvojic slov postel – kostel, rohlík – vidlička a ony určovaly, zda se slova rýmují nebo ne. Poté si každý vylosoval obrázek a pokoušel se vymyslet rýmující se dvojici.

**Hodnocení:** Přítomné děti: X1 – X6

Sluchové pexeso bylo pro většinu dětí obtížné, proto jsem zpočátku zvolila menší počet obalů. Nejvíce hra zaujala dítě X6, které mělo největší počet obalů a vyhrálo. Dítě X3 nenalezlo jako jediné ani jednu shodnou dvojici. Aktivita byla lákavá a děti chtěly hrát znovu.

Při určování, zda se dvojice slov rýmují děti nechybovaly. Poté vymýšlely k obrázku rýmující se slovo, a to dokázaly pouze děti X4 a X5. Ostatní říkaly různá pseudoslova jako například pes – hes, most – lost. Vždy jsme ale na dané slovo vymysleli reálný rým. Poté jsme to již zkusili bez obrázkové podpory.

#### **4. sezení (8.11. 2019)**

**Téma:** Pracovní list – rýmy

Dnes jsem si dětmi pracovala individuálně s vytvořeným pracovním listem (viz **Příloha 2**), kde jsme procvičovali rýmy. Než jsme začali, pobídla jsem je, aby ukázaly na obrázek, který neznají. Pokud tam nějaký takový byl, pojmenovali jsme ho společně. Úkoly zněly:

- Spoj čarou slova, která se rýmují.
- Rozhodni, zda se slova rýmují. Ta, která se nerýmují, škrtni.
- Pojmenuj obrázek a vymysli k němu slovo, se kterým se rýmuje.

**Hodnocení:** Přítomné děti: X1 – X6

V první úkolu byly nejúspěšnější děti X4 a X5. Našly všechny dvojice bez dopomoci. Ostatní děti potřebovaly dopomoc a samy zvládly maximálně dvě dvojice.

V dalším úkolu měly děti X2, X4 a X5 jen jednu chybu a úkol chápaly. Děti X1 a X3 zvládly samy jen jednu dvojici a poté potřebovaly dopomoc. Jen dítě X6 nezvládlo ani jednu dvojici a mělo celkově problém se slovní zásobou, tedy s pojmenováním obrázků.

V posledním úkolu chybovalo pouze dítě X6, které místo domýšlení slova popisovalo daný obrázek. Znovu jsem mu vysvětlila princip a potom samo vymyslelo jednu dvojici.

Při této aktivitě jsem si všimla, že děti X1, X5 a X6 mají špatný úchop tužky. Na špatný úchop byly děti upozorněny a společně jsme si ukazovali správný.

## 5. sezení (15.11. 2019)

**Téma:** Sluchová paměť – opakování vět

Dnešní sezení probíhalo individuálně a s každým dítětem jsem pracovala přibližně 5 minut. Dětem jsem předříkávala věty, které měly celé zopakovat. Dále jsem si připravila řadu slov, která spolu souvisí a nesouvisí.

### **Připravené věty:**

Mám kuličku. Mám modrou kuličku. Mám skleněnou modrou kuličku. Doma mám skleněnou modrou kuličku.

Maminka vaří. Maminka vaří polévku. Maminka vaří zeleninovou polévku. Maminka vaří mojí oblíbenou zeleninovou polévku.

Půjdu do kina. Zítra půjdu do kina. Zítra půjdu s babičkou do kina. Zítra půjdu s babičkou do kina na pohádku.

### **Připravená slova:**

Panenka, auto, plyšák, lego, kostka

Polštář, stůl, hodiny, maminka, bombón

**Hodnocení:** Přítomné děti: X1 – X6

Ve schopnosti správného opakování byly mezi dětmi velké rozdíly. Dětem X1, X4, X5 opakování vět nedělalo obtíže, zopakovaly i poslední věty. Zcela správně zopakovaly děti X3 a X6 vždy jen první dvě věty, poté už slova vynechávaly. Jediný, kdo dnes nespolupracoval, bylo dítě X2, které vůbec nemluvalo. Nejprve jsem se ho snažila motivovat, rozmluvit – ptala jsem se, co bude dělat o víkendu, ale neodpovídalo – dnes „nemělo svůj den“.

Opakování slov bez jediné chyby nebo přehození pořadí zvládlo dítě X4. Slova, která spolu souvisí zvládly všechny děti. Z nesouvisejících slov zopakovaly maximálně tři, ale v jiném pořadí.

## 6. sezení (22.11. 2019)

**Téma:** Rytmizace slov – slabiky

Vytleskávání slabik je potřebné trénovat pro uvědomování analýzy slov. Nejprve každý vytleskával své jméno a následně celá skupina dohromady opakovala. Na konkrétním příkladu si vysvětlujeme, že slabiky vyslovujeme na jedno otevření úst. Nakreslila jsem obrázky berušek s různým počtem teček (1–5). Připravila jsem také obrázky, které si děti losovaly a přikládaly je na křídla berušek dle počtu slabik. Motivace zněla: „*Kterýpak obrázek si odnese beruška*“



*na svých křídlech? Dej obrázek na tu berušku, která má stejný počet teček jako má tvé slovo počet slabik.“*

Následně jsme společně vytleskávali různá slova bez zrakové opory. V dalším kroku jsem každému dítěti přidělila slovo, které vytleskalo a určilo počet slabik.

Pro oživení aktivity jsem použila hrací kostku. Každý popořadě házel a podle čísla, které mu padlo, vymýšlel slova. Pokud padla šestka, házelo se znovu.

### **Připravená slova:**

Jednoslabičná: luk, strom, stůl, hůl, nos, kos, meč, kost

Dvouslabičná: nůžky, sáně, delfín, nanuk, duha, židle, papír, máma

Tříslabičná: lanovka, sněhulák, počítač, koberec, mravenec, sluníčko, autíčko, silnice

Čtyřslabičná: muchomůrka, trojúhelník, televize, ozdobička, podkolenka, chobotnice, slunečnice, koloběžka

Pětislabičná: mateřídouška, lokomotiva, ořezávátko, čarodějnice, krasobruslařka

**Hodnocení:** Přítomné děti: X1, X3, X5, X6

Rytmizační cvičení se vydařilo a chybovost byla minimální. Dítě X1 opět působilo znuděně, ale obrázkový materiál a zápal ostatních ho dokázal namotivovat. Jediný, kdo byl nejistý zejména ve vymýšlení slov na určitý počet slabik, bylo dítě X6.

## **7. sezení (29. 11. 2019)**

**Téma:** Pracovní list – počet slabik

Dnešní sezení probíhalo s každým dítětem individuálně. Pracovali jsme s pracovním listem na procvičení rytmizace slov a slabik (viz **Příloha 3**). Každé dítě bylo opět pobídnuto, zda poznává všechny obrázky. Úkoly zněly:

- Který z obrázků ponese beruška na svých křídlech? Spoj obrázek s beruškou podle počtu slabik (teček).
- Dokresli berušce tečky podle počtu slabik.

**Hodnocení:** Přítomné děti: X1 – X6

V prvním úkolu jednou chybovaly pouze děti X3 a X5. Vytleskáváním si pomáhala polovina dětí (X1, X3, X6). Špatný úchop tužky mělo dítě X5, opět jsme si ukazovali správný.

Druhé cvičení všechny děti zvládly samostatně a bez chyby.

## 8. sezení (6. 12. 2019)

**Téma:** Krátké a dlouhé hlásky

Dnešním tématem byly krátké a dlouhé hlásky. Jako pomůcka nám dnes sloužil bzučák. Nejprve jsem každému dítěti zvlášť předvedla kombinaci dvou až tří tónů, kterou zopakovalo a zároveň ji mělo na papír graficky znázornit (krátký tón – puntík, dlouhý tón – svislá čára). Pro praktičtější přiblížení jsme ještě krátké a dlouhé tóny spojili s pohybem. Dětem jsem předváděla různé kombinace tónů, ony zvedaly ruce (dlouhý tón) nebo udělaly dřep (krátký tón).

Dále jsme si hráli na autíčka. Na proužky papíru jsem připravila krátké kombinace puntíků a svislých čar, dle kterých každé dítě zvlášť vydávalo zvuk troubení auta. Opět puntík znamenal krátký tón (tu) a čára znamenala dlouhý tón (túúú).

Nakonec děti určovaly, zda jsou dvojice slabik a slov stejné či jiné.

**Příklady připravených dvojic:**

lá – la

ma – má

pí – pí

paní – páni

pára – párá

líže – lyže

**Hodnocení:** Přítomné děti: X1, X2, X3, X4, X5

Všechny přítomné děti velice zaujala pomůcka (bzučák). Prezentované úkoly ihned pochopily. Při grafickém znázorňování jsem danou kombinaci musela vždy ještě jednou zopakovat. Chybovost byla minimální. Ve cvičení, kde se jednalo o napodobování troubení aut chybovala většina dětí. Princip jsem jim musela několikrát předvádět. Jediné dítě X2 zvládlo úkol samostatně.

Při výslovnosti dvojic slov jsem kladla velký důraz na dlouhé slabiky pro možnost lepšího určení shodnosti či neshodnosti dvojic. Cvičení se velmi zdařilo.

## 9. sezení (13. 12. 2020)

**Téma:** Rozlišování tvrdých a měkkých slabik

Při nácvičku této oblasti jsem využila zapojení hmatového vnímání. Jako pomůcku jsem zvolila měkký (molitanový) a tvrdý (tenisový) míček. Nejprve si každý míčky osahal a říkali jsme si, čím se liší. Dále jsem každému předříkávala slabiky (dy-ty-ny/di-ti-ni)

s přehnanou artikulací. Dítě je mělo zopakovat a následně zřetelně určit, zda je to měkká či tvrdá slabika, vybrat míček a zmáčknout ho.

Poté jsme pracovali také se slovy. Vzhledem k věku výzkumného vzorku byla volena slova, která mají tvrdou či měkkou slabiku na začátku. Slova byla dětem opět předříkávána a ony zvedaly příslušný míček dle slabiky.

Jako podpora dětem sloužilo to, že před nimi ležel další pár míčků, na kterých byly nalepené příslušné obrázky. Na tvrdém míčku byl obrázek tygra a na měkkém míčku byl obrázek dítěte.

Příklady slov: dílna, dýně, ticho, tykadlo, nikdo, nylon

**Hodnocení:** Přítomné děti: X2, X3, X4, X5

Dnešní cvičení činilo polovině dětí velké obtíže, druhá polovina ho zvládala bez většího chybování. Dětem X2 a X3 trvalo delší dobu, než určily, zda je slabika tvrdá nebo měkká. Velmi jim pomáhaly míčky s obrázky, na kterých se přesvědčily o správnosti.

## 10. sezení (19. 12. 2019)

**Téma:** Znělé a neznělé hlásky, sykavky

Pro nácvik těchto oblastí jsem využila dvojice podobných nebo stejných slov. Každému dítěti zvlášť jsem předložila dvojici obrázků. Poté jsem vyslovila jeden z nich a ono mělo ukázat, o jaké slovo se jedná.

Dále jsme pokračovali ve sluchovém rozlišování slov již bez zrakové opory. Děti tedy určovaly, zda jsou dvojice slov stejné nebo jiné. Aby dítě nepovažovalo všechny dvojice za rozdílné, zařadila jsem i totožné dvojice slov. Pro zvětšení obtížnosti jsem se na konci cvičení k dětem otočila zády, aby nedocházelo k odezírání.

**Příklady dvojic slov:**

koza – kosa

pupen – buben

ples – pleš

sem – zem

koš – kos

**Hra:** Poznej zvuk sykavek

Dětem bylo předloženo šest obrázků z publikace Diagnostika předškoláka: správný vývoj řeči dítěte (Klenková, Kolbábková, 2003) Všechny obrázky jsme si společně s dětmi

nejprve pojmenovali. Já jsem produkovala zvuky a každé dítě zvlášť přiřazovalo obrázky k produkovanému zvuku.

Poté si každé dítě vylosovalo obrázek tak, aby ho ostatní neviděli. Každý měl za úkol dle svého obrázku předvést zvuk a ostatní hádali obrázek.

### **Zvuky k jednotlivým obrázkům:**

Ssss – syčení hada

Zzzz – zvuk včely

Cccc – pára nad hrncem

Čččč – voláme na kočičku

Žžžž – zvuk čmeláka

Šššš – zvuk vlaku

**Hodnocení:** Přítomné děti: X1, X2, X4, X5, X6

Dnešní sezení bylo náročnější na pozornost dětí. V první části, kde děti pracovaly s dvojicemi slov nejvíce chybovalo dítě X6. Dvojici jsem mu vždy několikrát zopakovala, ale i přesto ji určilo nesprávně.

Druhá část byla pro děti zajímavější, jelikož jsme pracovali se zvuky. Za důležité považuji společné pojmenování obrázků, protože dítě X1 nepoznalo čmeláka a dítě X6 nepoznalo čmeláka a hrnec. Přiřazování obrázku ke zvuku zvládly všechny děti až na dítě X4, které nemělo daný zvuk zažitý ve spojení se čmelákem. Samotné produkování zvuků a následné hádání obrázků pro ně bylo velmi zábavné a vtipné. Obrázky jsme si několikrát prostřídali a nejproblematičtější byl obrázek čmeláka, jak již bylo zmíněno. Zvuk nemají děti v této souvislosti zafixován. Nejistota se ale objevovala i u obrázku páry nad hrncem.

### **11. sezení (10. 1. 2020)**

**Téma:** Sluchová paměť

**Cvičení:** Opakování výčtu nesouvisejících slov

kolo, boty, máslo, tráva, mrak

papír, auto, dům, silnice, strom

...

**Cvičení:** Opakování dvojverší

Moje bílá kočička, má zelená očička.

Viděl jsem Katku, měla pěknou čepku.

Po dvoře běhá slepička, která snáší vajíčka.

Sluníčko se směje a krásně nás při tom hřeje.

Potkal jsem Jitku, měla pěknou kytku.

Doma mám králíčka, dávám mu listy zelička.

**Hra:** Jedu na prázdniny a sbalím si...

Každé dítě zopakuje začátek věty a přidá jedno slovo, které by si sbalil na prázdniny. Úkolem je opakovat celou větu s přesným pořadím slov. Začátky vět byly obměňovány například Jdu do školy a do aktovky si dám ..., Jedu na hory a musí si sbalit ...

**Hodnocení:** Přítomné děti: X1, X2, X3, X4, X6

Zopakovat pět nesouvisejících slov ve stejném pořadí nedokázalo žádné z přítomných dětí. Počet slov jsem tedy snížila na čtyři. Všechna slova a ve stejném pořadí alespoň jednou zopakovaly děti X1, X2 a X4. Děti X3 a X6 slova vynechávaly nebo měnily pořadí. Opakování dvojverší se všem dětem dařilo. Přidávání slov do věty bylo pro děti velmi zábavné, protože naschvál vymýšlely vtipné věci. Poté se spíše soustředily na výčet dílčích věcí a zapomínaly říkat celou větu. Z hlediska správného pořadí se ale vyskytovala menší míra chybovosti, zřejmě díky veselé atmosféře.

## 12. sezení (17. 1. 2020)

**Téma:** Počáteční slabika

Dnes jsme začali s nácvikem určování první slabiky ve slově. Každé dítě si losovalo obrázky. Nejprve vytleskalo slovo na obrázku a určilo počet slabik. A poté zněla otázka: „*Jak zní první slabika?*“ Pokud někdo nedokázal určit první slabiku ve slově, slovo jsme znovu vytleskali a dělali větší pauzy mezi jednotlivými slabikami. Při počátečním nácviku jsem volila jednodušší slova s otevřenými slabikami.

**Připravená slova:** malina, husa, jahoda, jojo, kukuřice, letadlo, panenka, pusa, ryba, sova, veverka, šaty

**Hra:** Hádanky

Každému dítěti jsem ukázala proužek papíru se třemi obrázky a pobídla ho určitou hádankou. Dítě poté ukazovalo na konkrétní obrázek. Například na papíru jsou obrázky žirafy, pandy a chobotnice. Hádanka zněla: „*Je to exotické zvíře, které můžeš vidět v zoo a začíná na ŽI/PAN/CHO.*“ Každé dítě dostalo alespoň tři hádanky.

**Připravené trojice slov:**

ovečka – kráva – kohout

žirafa – panda – chobotnice

jahoda – malina – ostružina

salát – brokolice – kukuřice

banán – meloun – ananas

auto – letadlo – traktor

### **Příklady hádanek:**

„Je to domácí zvíře a začíná na KO.“

„Je exotické ovoce, tedy neroste u nás na zahradě a začíná na BA.“

„Je to dopravní prostředek a začíná na LE.“

### **Hodnocení:** Přítomné děti: X1 – X6

Vytleskávání a určování počtu slabik již nedělalo žádnému dítěti obtíže. V první části jsme určovali iniciální slabiky slov dle obrázků. Děti X1 a X4 určily první slabiku bez dopomoci. S ostatními dětmi jsme dělali větší pauzy při vytleskávání slabik, a také jsme je prodlužovali (ja-ho-da).

Hádky s obrázky se dětem líbily a všechny odpovědi byly správné.

### **13. sezení (24. 1. 2020)**

#### **Téma:** Počáteční hláska

Určovat počáteční hlásku jsme opět začali trénovat s pomocí obrázků. Každé dítě si vylosovalo obrázek a mělo určit první hlásku ve slově. Všechna slova začínala samohláskou, protože počáteční hláska šla snadno prodloužit (ooo-ko).

**Připravená slova:** ananas, anděl, oko, opice, osel, ucho

#### **Hra:** Kdo tu je?

Já říkám: „*Kdo tu je, kdo se na M jmenuje?*“ Ozvat se má to dítě, které má danou hlásku na začátku svého jména. Písmenka se obměňují.

#### **Hra:** Hláska nás probudí

Děti sedí na židličkách se zavřenýma očima. Určím, která hláska děti probudí. Předříkávám různá slova. Pokud se určená hláska objeví na začátku slova, děti vyskočí ze židliček.

**Připravená slova:** sáček, puk, lano, sýr, sova, voda, salám, kniha

### **Hodnocení:** Přítomné děti: X1, X3, X4, X5

Každou iniciální hlásku jsem všem dětem při výslovnosti prodlužovala, aby došlo k jejímu uvědomění. Hlásku určily všechny děti kromě dítěte X3.

První hra proběhla v pořádku a bez chyb. Ve druhé hře byly nejlepší děti X1 a X5. Tyto děti většinou správně reagovaly. Ostatní často chybovaly, poté již měly otevřené oči, opakovaly a vyskakovaly ze židliček podle ostatních.

#### **14. sezení (31. 1. 2020)**

**Téma:** Počáteční hláska, pracovní list

Dnes jsem s dětmi pracovala individuálně. Před každé dítě jsem položila vzorovou dvojici obrázků (sluníčko – slon). Děti měly určit, čím jsou si slova podobná. Poté jsem jim do sloupečku připravila tři obrázky (žralok, list, postel). Dostaly ještě tři další obrázky, které měly přiřazovat k obrázkům ve sloupečku dle připraveného vzoru – tedy dle shodné počáteční hlásky.

Poté jsme pracovali s pracovním listem (viz **Příloha 4**), kde byly připraveny hádanky a děti měly zakroužkovat správný obrázek.

**Hodnocení:** Přítomné děti: X1 – X6

Jelikož na předchozím sezení chyběly děti X2 a X6 začala jsem nejprve pracovat s nimi. Při otázce, co má pojmenování slov na obrázku společného, jsem prodlužovala počáteční hlásku (sssluníčko – ssslon). Iniciální hlásku u slov určily děti X1, X3, X4, X5 a X6. Přiřazování obrázků zvládly děti X4 a X5, s dopomocí to dokázaly děti X1, X3 a X6. Dítě X2 v prvním úkolu nespolupracovalo a nekomunikovalo.

Pracovní list byl pro děti zábavný. Vždy měly pojmenovat oba obrázky a rozhodnout o správné odpovědi. Samostatně ho vypracovaly děti X1, X4 a X5. Ostatním dětem jsem pomáhala nápovědou: „Začíná to na M. Je to M-medvěd nebo M-lev?“ Děti X2, X3 a X6 poté zvládly zodpovědět alespoň 3 hádanky.

#### **15. sezení (7. 2. 2020)**

**Téma:** Sluchová syntéza

Nejprve jsme se sluchovou analýzou začali ve spojitosti se slabikami a poté s hláskami.

**Hra:** Řeč mimozemšťana

*„Zahrajeme si hru Řeč mimozemšťana. Já budu mimozemšťan, a bohužel neumím říkat celá slova. Dorozumívám se tak, že slova říkám po částech. Budete mít za úkol poznat, jaká slova se vám snažím říct. Tak schválně, jestli byste se s takovým mimozemšťanem dorozuměly.“*

**Připravená slova:** hrač-ka, ru-ka, ma-pa, lás-ka, hla-va, koč-ka, po-lič-ka, ja-ho-da, so-bo-ta, zá-ba-va, po-čí-tač, sní-da-ně

**Připravená pseudoslova:** lá-na, sá-no, fo-ma, ší-re, mu-ru, ku-se

Před každé dítě jsem vždy položila dvojici obrázků s jednoslabičnými slovy. Obrázky byly použity z publikace Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let (Bednářová, Šmardová, 2007). Jedno slovo jsem rozdělila na hlásky (m-í-č) a následně z hlásek mělo dítě složit slovo. Poté ten samý úkol byl prováděn bez zrakové opory.

**Připravená slova:** med, sýr, lev, nos, zub, sud

**Hodnocení:** Přítomné děti: X1, X2, X3, X6

Výsledky sluchové syntézy trénované se slabikami dopadly nad očekávání – téměř bez chyb. Sledovala jsem dodržení počtu slabik, ale také zda slova nejsou nějak modifikována. Ovšem jediné dítě X2 nesložilo ani jedno slovo – nemluvalo vůbec. Pseudoslova připadala dětem legrační a zaujala je. Všechny děti je složily správně.

Sluchová syntéza hlásek byla pro děti mnohem náročnější. Vzhledem k věkovému rozmezí jsme pracovali pouze se slovy složených ze tří hlásek. Obrázková opora dětem usnadňovala rozhodnutí. Syntézu bez zrakové opory zvládlo pouze dítě X1 a X3. Ostatní děti neustále opakovaly, že je to pro ně snadný úkol.

## 16. sezení (13. 2. 2020)

**Téma:** Koncová hláska

Předříkávala jsem různá slova a poslední hlásku jsem prodlužovala. Pomůckou byla obrázková opora. Děti měly za úkol vyslechnout celé slovo. Hlásku, kterou slyšely na konci slova, měly zopakovat. Nejdříve každé dítě určovalo koncovou hlásku. Poté měly určit koncovou hlásku a vymyslet na ni další slovo.

**Připravená slova:** pes, meč, myš, dům, kost, míč, strom, motýl, kokos, banán, osel, robot

**Hodnocení:** Přítomné děti: X2, X3, X4, X5

Určování koncové hlásky bylo náročnější na koncentraci pozornosti. Často místo hlásky koncové byla určována hláska počáteční. Prodlužování a zdůrazňování dané hlásky sloužilo jako dopomoc. Dětem jsem radila, aby si dané slovo zkusily také zopakovat a zdůraznit nebo prodloužit koncovou hlásku. Aby došlo k uvědomění si hlásky.

Nejúspěšnější byly děti X3 a X5, které potom pomáhaly s určováním i ostatním. Dítě X3 pak prozradilo, že doma hraje slovní fotbal. Tato hra je ale vhodná až pro starší děti. Mohlo by se totiž stát, že někdo vymyslí dlouhé slovo nebo slovo končící samohláskou, a to by bylo příliš složité. Ostatní děti dokázaly správně určit alespoň jednu hlásku.



## 17. sezení (20. 2. 2020)

**Téma:** Koncové a počáteční hlásky

Každé dítě dostalo dvojici obrázků a jeho úkolem bylo určit, co mají slova na obrázku společného (stejný začátek/stejný konec). Potom jsme také určovali, které konkrétní hlásky mají stejné.

Připravené dvojice:

pes – les, kost – most, myš – meč, lev – list, nos – pes, meč – míč, šíp – sála, ruka – ryba, ...

**Hodnocení:** Přítomné děti: X1 – X6

Dnes již bylo patrné, že si děti pamatují, co jsme minulá sezení trénovali. Děti X3, X4 a X5 automaticky při vyslovování slov prodlužovaly počáteční a koncové hlásky. Těmto třem dětem se také dařilo rozpoznávat společné znaky slov na obrázku. Ostatním dětem jsem hlásky prodlužovala já a poté byly schopné určit shodný znak, ale už ne s takovou úspěšností jako ostatní.

Určování konkrétní hlásky již bylo složitější. Míra úspěšnosti se však zvýšila oproti minulému sezení a děti již věděly, jak se ke správné odpovědi přiblížit.

*Tabulka 3 - Počet absencí na logopedických sezeních*

Jméno	Absence/počet sezení	Číslo sezení absence
X1	2/17	9, 16
X2	2/17	6, 13
X3	2/17	2, 10
X4	3/17	2, 6, 15
X5	1/17	15
X6	4/17	8, 9, 13, 16

## 5.5 Prezentace dat zjištěných výzkumným šetřením

Následující tabulky prezentují data získaná při vstupním a výstupním měření pomocí standardizované testové baterie Hodnocení fonematického sluchu předškolních dětí (Škodová, Michek, Moravcová, 1995) a vlastního testu.

### 5.5.1 Výsledky vstupního a výstupního standardizovaného testu

Správná odpověď ve standardizované testové baterii je v následujících tabulkách označena číslem 1 a nesprávná číslem 0. Maximální počet bodů dílčích subtestů je 30 a maximální možný počet bodů z celého testu je 120. Dosažené výsledky každého dítěte jsou následně porovnávány s normami pro jednotlivé distinktivní rysy a celkový výsledek testu.

Tabulka 4 – Výsledky vstupního standardizovaného testu dítěte XI

subtest znělost – neznělost			subtest kontinuálnost – nekontinuálnost			subtest nosovost – nenosovost			subtest kompaktnost – difúznost		
číslo položky	odpověď	odpověď	číslo položky	odpověď	odpověď	číslo položky	odpověď	odpověď	číslo položky	odpověď	odpověď
3.	0	1	8.	1	1	1.	1	1	2.	1	0
6.	1	0	10.	0	0	4.	1	1	7.	1	1
9.	1	0	20.	1	1	5.	0	0	11.	1	1
13.	0	0	24.	1	1	12.	1	1	14.	0	1
16.	1	1	28.	1	1	15.	0	0	19.	1	1
17.	1	0	32.	1	1	21.	1	1	23.	1	1
18.	0	0	33.	1	1	25.	1	1	29.	1	0
22.	1	1	36.	1	0	30.	1	1	38.	1	1
26.	0	0	41.	1	1	31.	1	1	40.	0	0
27.	1	0	44.	1	1	37.	1	1	43.	1	1
34.	0	0	47.	1	1	42.	1	1	46.	1	1
35.	1	1	51.	1	1	45.	1	1	48.	0	0
39.	1	1	56.	1	0	49.	1	1	50.	1	1
52.	1	1	57.	1	0	54.	1	0	55.	1	1
53.	1	1	60.	1	1	59.	1	1	58.	1	1

Tabulka 5 – Výsledky výstupního standardizovaného testu dítěte XI

subtest znělost – neznělost			subtest kontinuálnost – nekontinuálnost			subtest nosovost – nenosovost			subtest kompaktnost – difúznost		
číslo položky	odpověď	odpověď	číslo položky	odpověď	odpověď	číslo položky	odpověď	odpověď	číslo položky	odpověď	odpověď
3.	1	1	8.	1	1	1.	1	1	2.	1	1
6.	1	1	10.	1	0	4.	1	1	7.	1	1
9.	1	1	20.	1	1	5.	1	1	11.	1	1
13.	0	1	24.	1	1	12.	1	1	14.	1	1
16.	1	1	28.	1	1	15.	1	1	19.	1	1
17.	0	0	32.	1	1	21.	1	1	23.	1	1
18.	1	1	33.	1	1	25.	1	1	29.	1	0
22.	1	1	36.	1	1	30.	1	1	38.	1	1
26.	1	1	41.	1	1	31.	1	1	40.	0	1
27.	1	1	44.	1	1	37.	1	1	43.	1	1
34.	0	0	47.	1	1	42.	1	1	46.	1	1
35.	1	1	51.	1	1	45.	1	1	48.	1	1
39.	1	1	56.	1	1	49.	1	1	50.	1	1
52.	1	1	57.	1	1	54.	1	1	55.	1	1
53.	1	1	60.	1	1	59.	1	1	58.	1	1

**Tabulka 6 – Porovnání výsledků vstupního a výstupního standardizovaného testu s normou u dítěte XI**

	subtest znělost – neznělost	subtest kontinuálnost – nekontinuálnost	subtest nosovost – nenosovost	subtest kompaktnost – difúznost	celkový výsledek testu
měření č.1	17	25	25	23	90
měření č.2	25	29	30	28	112
norma	21 a více	28 a více	26 a více	24 a více	99 a více
dosažení normy (1.měření/2.měření)	NE/ANO	NE/ANO	NE/ANO	NE/ANO	NE/ANO

**Tabulka 7 - Výsledky vstupního standardizovaného testu dítěte X2**

subtest znělost – neznělost			subtest kontinuálnost – nekontinuálnost			subtest nosovost – nenosovost			subtest kompaktnost – difúznost		
číslo položky	odpověď	odpověď	číslo položky	odpověď	odpověď	číslo položky	odpověď	odpověď	číslo položky	odpověď	odpověď
3.	0	1	8.	1	1	1.	0	1	2.	1	1
6.	1	1	10.	0	0	4.	1	1	7.	1	1
9.	1	1	20.	0	1	5.	0	0	11.	1	1
13.	0	1	24.	1	1	12.	1	1	14.	1	0
16.	1	1	28.	1	1	15.	0	0	19.	1	1
17.	1	1	32.	1	1	21.	1	1	23.	1	1
18.	1	0	33.	0	1	25.	1	1	29.	1	0
22.	1	0	36.	1	0	30.	1	1	38.	1	1
26.	1	0	41.	1	0	31.	1	1	40.	1	1
27.	1	1	44.	1	1	37.	1	1	43.	1	1
34.	0	1	47.	1	0	42.	1	1	46.	1	1
35.	1	1	51.	1	1	45.	0	1	48.	1	1
39.	1	1	56.	0	0	49.	1	1	50.	1	1
52.	0	0	57.	0	0	54.	0	1	55.	1	1
53.	1	1	60.	1	0	59.	1	1	58.	1	1

**Tabulka 8 - Výsledky výstupního standardizovaného testu dítěte X2**

subtest znělost – neznělost			subtest kontinuálnost – nekontinuálnost			subtest nosovost – nenosovost			subtest kompaktnost – difúznost		
číslo položky	odpověď	odpověď	číslo položky	odpověď	odpověď	číslo položky	odpověď	odpověď	číslo položky	odpověď	odpověď
3.	1	1	8.	1	1	1.	1	1	2.	1	1
6.	1	1	10.	1	0	4.	1	1	7.	1	1
9.	0	0	20.	1	1	5.	1	1	11.	1	1
13.	1	1	24.	1	1	12.	1	1	14.	1	1
16.	1	1	28.	1	1	15.	0	0	19.	1	1
17.	1	0	32.	1	1	21.	1	1	23.	1	1
18.	1	0	33.	0	1	25.	1	1	29.	1	0
22.	1	1	36.	1	1	30.	1	1	38.	1	1
26.	0	0	41.	1	1	31.	1	1	40.	1	1
27.	1	1	44.	1	1	37.	1	1	43.	1	1
34.	0	1	47.	1	1	42.	1	1	46.	1	1
35.	1	1	51.	1	1	45.	1	1	48.	1	1
39.	1	1	56.	1	1	49.	1	1	50.	1	1
52.	1	0	57.	1	1	54.	1	1	55.	1	1
53.	1	0	60.	1	1	59.	1	1	58.	1	1

**Tabulka 9 – Porovnání výsledků vstupního a výstupního standardizovaného testu u dítěte X2**

	subtest znělost – neznělost	subtest kontinuálnost – nekontinuálnost	subtest nosovost – nenosovost	subtest kompaktnost – difúznost	celkový výsledek testu
měření č.1	22	18	23	28	91
měření č.2	21	28	28	29	106
norma	21 a více	28 a více	26 a více	24 a více	99 a více
dosažení normy (1.měření/2.měření)	ANO/ANO	NE/ANO	NE/ANO	ANO/ANO	NE/ANO

**Tabulka 10 - Výsledky vstupního standardizovaného testu dítěte X3**

subtest znělost – neznělost			subtest kontinuálnost – nekontinuálnost			subtest nosovost – nenosovost			subtest kompaktnost – difúznost		
číslo položky	odpověď	odpověď	číslo položky	odpověď	odpověď	číslo položky	odpověď	odpověď	číslo položky	odpověď	odpověď
3.	0	1	8.	1	0	1.	0	1	2.	1	0
6.	0	1	10.	1	0	4.	1	1	7.	1	1
9.	1	1	20.	1	1	5.	0	1	11.	1	1
13.	0	0	24.	1	1	12.	1	1	14.	1	0
16.	1	1	28.	1	1	15.	0	1	19.	1	1
17.	1	1	32.	1	1	21.	1	1	23.	1	1
18.	1	1	33.	1	1	25.	0	1	29.	0	0
22.	1	0	36.	1	0	30.	1	1	38.	1	1
26.	0	0	41.	1	1	31.	1	1	40.	0	1
27.	0	0	44.	1	1	37.	1	1	43.	0	1
34.	0	1	47.	1	1	42.	1	1	46.	1	1
35.	1	1	51.	1	1	45.	1	1	48.	1	1
39.	1	1	56.	1	0	49.	1	1	50.	0	1
52.	1	0	57.	0	0	54.	1	1	55.	1	1
53.	1	1	60.	1	0	59.	0	0	58.	1	1

**Tabulka 11 - Výsledky výstupního standardizovaného testu dítěte X3**

subtest znělost – neznělost			subtest kontinuálnost – nekontinuálnost			subtest nosovost – nenosovost			subtest kompaktnost – difúznost		
číslo položky	odpověď	odpověď	číslo položky	odpověď	odpověď	číslo položky	odpověď	odpověď	číslo položky	odpověď	odpověď
3.	0	1	8.	1	0	1.	1	1	2.	1	0
6.	1	1	10.	0	0	4.	1	1	7.	1	1
9.	1	1	20.	1	1	5.	1	1	11.	1	1
13.	0	0	24.	1	1	12.	1	1	14.	1	1
16.	1	1	28.	1	1	15.	0	0	19.	1	1
17.	1	1	32.	1	1	21.	1	1	23.	1	1
18.	1	1	33.	1	1	25.	1	1	29.	1	1
22.	1	0	36.	1	1	30.	1	1	38.	1	1
26.	1	1	41.	1	1	31.	1	1	40.	0	0
27.	1	1	44.	1	1	37.	1	1	43.	0	0
34.	0	1	47.	1	1	42.	1	1	46.	1	1
35.	1	1	51.	1	1	45.	1	1	48.	1	1
39.	0	1	56.	1	1	49.	1	1	50.	1	1
52.	1	1	57.	1	1	54.	1	1	55.	1	1
53.	1	1	60.	1	1	59.	1	1	58.	1	1

**Tabulka 12 - Porovnání výsledků vstupního a výstupního standardizovaného testu u dítěte X3**

	subtest znělost – neznělost	subtest kontinuálnost – nekontinuálnost	subtest nosovost – nenosovost	subtest kompaktnost – difúznost	celkový výsledek testu
měření č.1	19	23	24	23	89
měření č.2	24	27	28	25	104
norma	21 a více	28 a více	26 a více	24 a více	99 a více
dosažení normy (1.měření/2.měření)	NE/ANO	NE/NE	NE/ANO	NE/ANO	NE/ANO

**Tabulka 13 - Výsledky vstupního standardizovaného testu dítěte X4**

subtest znělost – neznělost			subtest kontinuálnost – nekontinuálnost			subtest nosovost – nenosovost			subtest kompaktnost – difúznost		
číslo položky	odpověď	odpověď	číslo položky	odpověď	odpověď	číslo položky	odpověď	odpověď	číslo položky	odpověď	odpověď
3.	0	0	8.	1	0	1.	1	1	2.	1	1
6.	1	0	10.	1	1	4.	1	1	7.	1	1
9.	1	1	20.	1	1	5.	1	1	11.	1	1
13.	0	0	24.	1	1	12.	1	1	14.	1	0
16.	1	1	28.	1	1	15.	1	0	19.	1	1
17.	1	0	32.	1	1	21.	1	1	23.	1	1
18.	0	1	33.	0	0	25.	1	1	29.	0	0
22.	0	1	36.	1	1	30.	1	1	38.	1	1
26.	1	0	41.	1	1	31.	1	1	40.	1	0
27.	0	1	44.	1	1	37.	0	1	43.	0	1
34.	0	0	47.	1	1	42.	1	0	46.	0	1
35.	1	1	51.	1	1	45.	1	1	48.	1	1
39.	1	1	56.	1	1	49.	1	1	50.	1	1
52.	0	0	57.	1	0	54.	1	1	55.	1	1
53.	1	1	60.	1	1	59.	1	1	58.	1	1

**Tabulka 14 - Výsledky výstupního standardizovaného testu dítěte X4**

subtest znělost – neznělost			subtest kontinuálnost – nekontinuálnost			subtest nosovost – nenosovost			subtest kompaktnost – difúznost		
číslo položky	odpověď	odpověď	číslo položky	odpověď	odpověď	číslo položky	odpověď	odpověď	číslo položky	odpověď	odpověď
3.	1	1	8.	1	1	1.	1	1	2.	1	1
6.	1	1	10.	1	1	4.	1	1	7.	1	1
9.	1	1	20.	1	1	5.	1	1	11.	1	1
13.	0	1	24.	1	1	12.	1	1	14.	1	1
16.	1	1	28.	1	1	15.	1	0	19.	1	1
17.	1	0	32.	1	1	21.	1	1	23.	1	1
18.	1	1	33.	1	1	25.	1	1	29.	1	1
22.	1	1	36.	1	1	30.	1	1	38.	1	1
26.	1	1	41.	1	1	31.	1	1	40.	0	1
27.	1	1	44.	1	1	37.	1	1	43.	1	1
34.	0	1	47.	1	1	42.	1	1	46.	1	1
35.	1	1	51.	1	1	45.	1	1	48.	1	1
39.	1	1	56.	1	1	49.	1	1	50.	1	1
52.	1	1	57.	1	1	54.	1	1	55.	1	1
53.	1	1	60.	1	1	59.	1	1	58.	1	1

**Tabulka 15 - Porovnání výsledků vstupního a výstupního standardizovaného testu u dítěte X4**

	subtest znělost – neznělost	subtest kontinuálnost – nekontinuálnost	subtest nosovost – nenosovost	subtest kompaktnost – difúznost	celkový výsledek testu
měření č.1	16	26	27	24	93
měření č.2	27	30	29	29	115
norma	21 a více	28 a více	26 a více	24 a více	99 a více
dosažení normy (1.měření/2.měření)	NE/ANO	NE/ANO	ANO/ANO	ANO/ANO	NE/ANO

**Tabulka 16 - Výsledky vstupního standardizovaného testu dítěte X5**

subtest znělost – neznělost			subtest kontinuálnost – nekontinuálnost			subtest nosovost – nenosovost			subtest kompaktnost – difúznost		
číslo položky	odpověď	odpověď	číslo položky	odpověď	odpověď	číslo položky	odpověď	odpověď	číslo položky	odpověď	odpověď
3.	0	1	8.	1	1	1.	1	1	2.	1	1
6.	1	1	10.	0	0	4.	1	1	7.	1	1
9.	0	1	20.	1	1	5.	1	0	11.	1	1
13.	0	1	24.	0	1	12.	1	1	14.	1	1
16.	1	0	28.	1	1	15.	1	1	19.	1	1
17.	1	1	32.	1	1	21.	1	1	23.	1	1
18.	1	0	33.	1	1	25.	1	1	29.	1	0
22.	1	0	36.	1	1	30.	1	1	38.	1	1
26.	0	0	41.	1	1	31.	1	1	40.	0	0
27.	1	1	44.	1	1	37.	1	1	43.	0	1
34.	1	0	47.	0	1	42.	0	1	46.	1	1
35.	1	1	51.	0	1	45.	1	1	48.	1	1
39.	1	1	56.	0	0	49.	1	1	50.	1	1
52.	0	0	57.	1	1	54.	1	1	55.	1	1
53.	1	1	60.	1	1	59.	1	1	58.	1	1

**Tabulka 17 - Výsledky výstupního standardizovaného testu dítěte X5**

subtest znělost – neznělost			subtest kontinuálnost – nekontinuálnost			subtest nosovost – nenosovost			subtest kompaktnost – difúznost		
číslo položky	odpověď	odpověď	číslo položky	odpověď	odpověď	číslo položky	odpověď	odpověď	číslo položky	odpověď	odpověď
3.	1	1	8.	1	1	1.	1	1	2.	1	1
6.	1	1	10.	1	0	4.	1	1	7.	1	1
9.	1	1	20.	1	1	5.	1	1	11.	1	1
13.	0	1	24.	1	1	12.	1	1	14.	1	1
16.	1	1	28.	1	1	15.	1	1	19.	1	1
17.	0	1	32.	1	1	21.	1	1	23.	1	1
18.	1	1	33.	1	1	25.	1	1	29.	1	1
22.	1	1	36.	1	1	30.	1	1	38.	1	1
26.	1	1	41.	1	1	31.	1	1	40.	1	1
27.	1	1	44.	1	1	37.	1	1	43.	0	1
34.	1	1	47.	1	1	42.	1	1	46.	1	1
35.	1	1	51.	1	1	45.	1	1	48.	1	1
39.	1	1	56.	1	1	49.	1	1	50.	1	1
52.	1	1	57.	1	1	54.	1	1	55.	1	1
53.	1	1	60.	1	1	59.	1	1	58.	1	1

**Tabulka 18 - Porovnání výsledků vstupního a výstupního standardizovaného testu u dítěte X5**

	subtest znělost – neznělost	subtest kontinuálnost – nekontinuálnost	subtest nosovost – nenosovost	subtest kompaktnost – difúznost	celkový výsledek testu
měření č.1	19	23	28	26	96
měření č.2	28	29	30	29	116
norma	21 a více	28 a více	26 a více	24 a více	99 a více
dosažení normy (1.měření/2.měření)	NE/ANO	NE/ANO	ANO/ANO	ANO/ANO	NE/ANO

**Tabulka 19 - Výsledky vstupního standardizovaného testu dítěte X6**

subtest znělost – neznělost			subtest kontinuita – nekontinuita			subtest nosovost – nenosovost			subtest kompaktnost – difúznost		
číslo položky	odpověď	odpověď	číslo položky	odpověď	odpověď	číslo položky	odpověď	odpověď	číslo položky	odpověď	odpověď
3.	0	1	8.	0	1	1.	0	1	2.	1	0
6.	1	0	10.	1	0	4.	1	0	7.	1	1
9.	1	0	20.	0	1	5.	1	1	11.	1	1
13.	0	1	24.	1	1	12.	1	1	14.	1	0
16.	1	1	28.	1	1	15.	1	0	19.	1	1
17.	1	1	32.	0	0	21.	1	1	23.	1	1
18.	1	0	33.	0	1	25.	1	1	29.	1	0
22.	1	0	36.	1	1	30.	1	1	38.	1	1
26.	0	0	41.	1	1	31.	1	1	40.	0	0
27.	1	0	44.	1	1	37.	1	1	43.	1	1
34.	0	0	47.	1	1	42.	0	1	46.	1	1
35.	1	1	51.	0	1	45.	1	1	48.	0	0
39.	1	1	56.	1	0	49.	1	1	50.	1	1
52.	1	0	57.	1	0	54.	1	1	55.	1	1
53.	0	0	60.	1	1	59.	1	1	58.	1	1

**Tabulka 20 - Výsledky výstupního standardizovaného testu dítěte X6**

subtest znělost – neznělost			subtest kontinuita – nekontinuita			subtest nosovost – nenosovost			subtest kompaktnost – difúznost		
číslo položky	odpověď	odpověď	číslo položky	odpověď	odpověď	číslo položky	odpověď	odpověď	číslo položky	odpověď	odpověď
3.	1	1	8.	1	1	1.	0	0	2.	1	1
6.	1	0	10.	0	0	4.	1	1	7.	1	1
9.	1	1	20.	1	1	5.	1	1	11.	1	1
13.	0	0	24.	1	1	12.	1	1	14.	1	0
16.	1	1	28.	1	1	15.	1	1	19.	1	1
17.	0	0	32.	0	1	21.	1	1	23.	1	1
18.	1	0	33.	1	1	25.	1	1	29.	0	0
22.	1	0	36.	1	1	30.	1	1	38.	1	1
26.	1	1	41.	1	1	31.	1	1	40.	0	1
27.	1	1	44.	1	1	37.	1	1	43.	0	1
34.	0	1	47.	1	1	42.	1	1	46.	1	1
35.	1	1	51.	1	1	45.	1	1	48.	0	1
39.	1	1	56.	1	1	49.	1	1	50.	1	1
52.	1	1	57.	1	0	54.	1	1	55.	1	1
53.	1	1	60.	1	1	59.	1	1	58.	1	1

**Tabulka 21 - Porovnání výsledků vstupního a výstupního standardizovaného testu u dítěte X6**

	subtest znělost – neznělost	subtest kontinuita – nekontinuita	subtest nosovost – nenosovost	subtest kompaktnost – difúznost	celkový výsledek testu
měření č.1	16	21	26	23	86
měření č.2	22	26	28	24	100
norma	21 a více	28 a více	26 a více	24 a více	99 a více
dosažení normy (1.měření/2.měření)	NE/ANO	NE/NE	ANO/ANO	NE/ANO	NE/ANO



## 5.5.2 Výsledky vstupního a výstupního vlastního testu

Vlastní test byl vytvořen s pomocí odborné literatury Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let (Bednářová, Šmardová, 2007) a Diagnostika předškoláka: správný vývoj řeči dítěte (Klenková, Kolbábková, 2003). Při testování nebyla použita obrázková opora. Správná odpověď je hodnocena jedním bodem, tedy maximální možný získaný počet bodů z každého subtestu je 5.

### Subtest: Počet slabik

V tomto subtestu mají děti za úkol určit počet slabik u pěti slov. Jako dopomoc mohou využít tleskání dlaní nebo ťukání prsty o stůl. Test obsahuje slova jednoslabičná až pětislabičná.

Tabulka 22 - Výsledky vstupního a výstupního vlastního testu – počet slabik

jméno:	X1		X2		X3		X4		X5		X6	
	I.	II.	I.	II.	I.	II.	I.	II.	I.	II.	I.	II.
kolo	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1
lavička	0	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1
stan	0	1	0	1	1	1	1	1	0	1	0	1
postýlka	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1
čarodějnice	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1
počet bodů/max. počet bodů	0/5	5/5	3/5	5/5	3/5	5/5	2/5	5/5	3/5	5/5	2/5	5/5

### Subtest: diferenciacie pseudoslov

Subtest se zaměřuje na diferenciaci pseudoslov, kdy děti měly určit, zda je dvojice slov stejná či odlišná.

Tabulka 23 - Výsledky vstupního a výstupního vlastního testu – diferenciacie pseudoslov

jméno:	X1		X2		X3		X4		X5		X6	
	I.	II.	I.	II.	I.	II.	I.	II.	I.	II.	I.	II.
kniž – knih	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1
tměl – dmel	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0	0
šákul – šákul	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1
kélom – kélom	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1
počíte – počíte	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1
počet bodů/max. počet bodů	5/5	5/5	2/5	4/5	4/5	5/5	2/5	5/5	5/5	5/5	3/5	4/5

### Subtest: Iniciální hláska

Zde je úkolem určovat iniciální hlásku u pěti daných slov. Iniciální hlásky předříkávaných slov jsou zdůrazňovány.

Tabulka 24 - Výsledky vstupního a výstupního vlastního testu – iniciální hláska

jméno:	X1		X2		X3		X4		X5		X6	
	I.	II.	I.	II.	I.	II.	I.	II.	I.	II.	I.	II.
máma	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1
oko	0	1	0	0	0	1	1	1	0	1	0	0
žába	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1
slon	0	1	0	1	0	1	1	1	1	1	0	0
jméno dítěte	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1
počet bodů/max. počet bodů	2/5	5/5	0/5	4/5	3/5	5/5	5/5	5/5	4/5	5/5	0/5	3/5

### Subtest: Koncová hláska

Cílem tohoto subtestu je zjišťování schopností dětí diferenciovat koncovou hlásku. Koncová hláska je opět zdůrazňována.

Tabulka 25 - Výsledky vstupního a výstupního vlastního testu – koncová hláska

jméno:	X1		X2		X3		X4		X5		X6	
	I.	II.	I.	II.	I.	II.	I.	II.	I.	II.	I.	II.
osel	1	1	0	0	1	1	0	1	0	1	0	1
pes	0	1	0	1	1	1	0	1	0	1	0	1
myš	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
slon	0	0	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0
bič	0	0	0	1	0	1	0	1	1	1	0	0
počet bodů/max. počet bodů	1/5	2/5	0/5	3/5	2/5	5/5	0/5	4/5	1/5	4/5	0/5	2/5

### Subtest: sluchová paměť

Tento subtest se zaměřuje na krátkodobou sluchovou paměť. Děti mají za úkol opakovat předříkávaná slova nebo věty. Testuje se opakování souvisejících slov, ale také nesouvisejících. Bod je získán, pokud je věta či slovo zopakována celá a ve stejném pořadí.

Tabulka 26 - Výsledky vstupního a výstupního vlastního testu – sluchová paměť

jméno: měření:	X1		X2		X3		X4		X5		X6	
	I.	II.	I.	II.	I.	II.	I.	II.	I.	II.	I.	II.
V zoo jsem viděl zebry, lvy a žirafy.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Babička koupila chleba, máslo a bábovku.	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0
jablko, mýdlo, polštář, počítač	1	1	0	1	0	0	0	1	1	1	0	1
Doma mám skleněnou modrou kuličku.	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	0	1
Včera jsem byl s Tomášem a Lenkou na hřišti.	1	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0
počet bodů/max. počet bodů	3/5	3/5	0/5	2/5	0/5	2/5	2/5	3/5	2/5	3/5	0/5	2/5

## 5.6 Zhodnocení výsledků šetření a naplnění cílů praktické části bakalářské práce a doporučení pro praxi

Hlavním cílem praktické části bakalářské práce bylo provést analýzu fonematické diferenciacce u vybrané skupiny dětí z mateřské školy ve Středočeském kraji. Dále pak pomocí souboru aktivit stimulovat fonematický sluch u dětí tvořící výzkumný vzorek a ověřit tak efektivitu realizace stimulačních aktivit v praxi.

Výzkumný vzorek tvoří děti, které nedosáhly normy standardizovaného testu Hodnocení fonematického sluchu u předškolních dětí (Škodová, Michek, Moravcová, 1995). Z výše uvedených tabulek (**Tabulka 6**, **Tabulka 9**, **Tabulka 12**, **Tabulka 15**, **Tabulka 18**, **Tabulka 21**), které porovnávají výsledky vstupního a výstupního měření standardizovaným testem lze vyčíst, že ve výstupním měření celý výzkumný vzorek dosáhl normy standardizovaného testu, tedy 99 bodů a více. Nejlepšího výsledku pak dosáhlo dítě X5 (116 bodů) a nejnižší počet bodů mělo dítě X6 (100 bodů).

Celková úspěšnost při vstupním testování standardizovaným testem u dětí tvořící výzkumný vzorek, tj. 6 dětí byla 75,7 % (545 bodů ze 720 celkově možných bodů). U výstupního testu se míra úspěšnosti zvýšila na 90,7 % (653 bodů). Komparace celkových výsledků vstupního a výstupního měření standardizovaným testem ukázala zlepšení o 15 %.

Následující tabulka (**Tabulka 27**) přehledně zobrazuje procentuální úspěšnost každého dítěte ve vstupním a výstupním měření standardizovaným testem. Bodová norma tohoto testu činí 82,5 % a více. Uvedené je také procento zlepšení výsledků každého dítěte. Nejlepšího

výsledku v obou měřeních dosáhlo dítě X5. Největší progres je patrný u dětí X1 a X4, jejichž výsledky se zlepšily o 18,3 %.

*Tabulka 27 - Procentuální úspěšnost obou měření standardizovaným testem a míra zlepšení*

Jméno	X1	X2	X3	X4	X5	X6
1. měření	75 %	75,8 %	74,2 %	77,5 %	80 %	71,7 %
2. měření	93,3 %	88,3 %	86,7 %	95,8 %	96,7 %	83,3 %
% zlepšení	18,3 %	12,5 %	12,5 %	18,3 %	16,7 %	11,6 %

V rámci fonemické diferenciaci byla při prvním měření nejvíce oslabená schopnost diferenciovat slovní páry na základě distinktivního rysu znělost – neznělost (109 bodů). Nejvyšší počet bodů (153 bodů) se vyskytl u subtestu nosovost – nenosovost. Kontrolní testování poté ukázalo stejný výsledek, ovšem s bodovým nárůstem. Nadcházející tabulka (**Tabulka 28**) udává procentuální zlepšení celého vzorku v jednotlivých subtestech standardizovaného testu. Ačkoliv byl subtest znělost – neznělost nejvíce problematický, zároveň prokázal nejvyšší míru zlepšení.

*Tabulka 28 - Počet získaných bodů v jednotlivých subtestech standardizovaného testu a procentuální zlepšení*

	subtest znělost – neznělost	subtest kontinuita – nekontinuita	subtest nosovost – nenosovost	subtest kompaktnost – difúznost
1. měření (body)	109	136	153	147
2. měření (body)	147	169	173	164
% zlepšení	21,1 %	18,3 %	11,1 %	9,5 %

Jelikož bude dále v rámci analýzy fonemické diferenciaci vyhodnocena nejvyšší míra chybovosti dle dílčích slovních spojení, předložena bude komparace míry chybovosti vstupního a výstupního měření standardizovaným testem. Vstupní testování standardizovaným testem u dětí tvořící výzkumný vzorek (6 dětí) vykázalo míru chybovosti 24,3 % (175 chyb). Chybovost u výstupního měření standardizovaným testem poté klesla na 9,3 % (67 chyb). Průměrně mělo každé dítě ve vstupním testování 29 chyb. U výstupního testu se průměrný počet chyb snížil o více než polovinu, a to na 11 chyb.

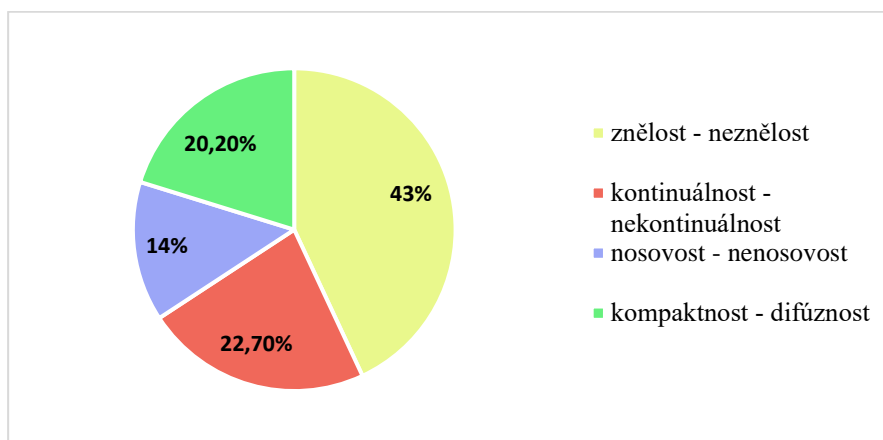
Z následující tabulky (**Tabulka 29**) vyplývá, že z celkového počtu 242 chyb, které se vyskytly při testování standardizovaným testem bylo 104 chyb ze subtestu znělost – neznělost, a to činí 43 % všech chyb testu. V subtestu kontinuálnost – nekontinuálnost se vyskytlo 55 chyb, tedy 22,7 % z celkového počtu chyb. Tomuto subtestu se přiblížil subtest kompaktnost – difúznost s výskytem 49 chyb, tedy 20,2 %. Nejmenší chybovost byla v subtestu nosovost – nenosovost, kde se objevilo 34 chyb a procentuální zobrazení z celkového počtu chyb činí 14 %. Jednoznačně lze říct, že první subtest (znělost – neznělost) byl pro výzkumný vzorek nejobtížnější.

*Tabulka 29 – Chybovost v závislosti na jednotlivých subtestech*

subtest znělost – neznělost		subtest kontinuálnost – nekontinuálnost		subtest nosovost – nenosovost		subtest kompaktnost – difúznost	
číslo položky	počet chyb	číslo položky	počet chyb	číslo položky	počet chyb	číslo položky	počet chyb
3.	8	8.	4	1.	5	2.	4
6.	5	10.	15	4.	1	7.	0
9.	5	20.	2	5.	5	11.	0
13.	16	24.	1	12.	1	14.	5
16.	1	28.	0	15.	12	19.	0
17.	9	32.	3	21.	0	23.	0
18.	8	33.	4	25.	1	29.	12
22.	7	36.	3	30.	0	38.	0
26.	12	41.	1	31.	0	40.	13
27.	5	44.	0	37.	1	43.	8
34.	15	47.	2	42.	3	46.	2
35.	0	51.	2	45.	1	48.	3
39.	1	56.	7	49.	0	50.	2
52.	9	57.	9	54.	2	55.	0
53.	3	60.	2	59.	2	58.	0
celkový počet chyb	104		55		34		49
%	43 %		22,7 %		14 %		20,2 %

Pro lepší přehled je uveden **Graf 1**, kde je chybovost v jednotlivých subtestech uvedena v procentech.

*Graf 1 - Procentuální chybovost v jednotlivých subtestech standardizovaného testu*



Ačkoliv je standardizovaný test Hodnocení fonemického sluchu u předškolních dětí sestaven na základě ověřování jeho efektivity u reprezentativního vzorku a zvuková nahrávka zajišťuje neovlivnitelnost výsledků testu ze strany vyšetřujícího, u některých slovních párů standardizovaného testu se vyskytovala opakovaná chybovost. V závislosti na výsledcích testování bylo vytipováno sedm slovních párů, ve kterých byla nejčastější chybovost. Tato slova byla pro děti nejvíce obtížná, některá z nich se ani nevyskytovala v aktivní slovní zásobě výzkumného vzorku.

*Tabulka 30 – Sedm slovních párů s nejčastější chybovostí*

číslo položky	subtest	slovní pár	celkový počet chyb
13	znělost – neznělost	Líba – lípa	16
34	znělost – neznělost	tělo – dělo	15
10	kontinuálnost – nekontinuálnost	vede – veze	15
40	kompaktnost – difúznost	basa – bosa	13
29	kompaktnost – difúznost	cop – cep	12
15	nosovost – nenosovost	salám – salát	12
26	znělost – neznělost	pupen – buben	12

Z uvedené tabulky (**Tabulka 30**) vyplývá, že nejčastější chybovost je patrná u párů ze subtestu znělost – neznělost (slovní páry č. 13 a č. 34). Slovní pár „Líba – lípa“ je z mého pohledu problematický, protože děti v tomto věkovém rozmezí ještě neumí číst. Nejsou schopné určit u děvčete, které má na tričku tiskací písmeno L, že se jmenuje Líba. Navíc toto jméno v dnešní době není příliš frekventované. Stejně tak pojmenování stromu „lípa“ není všem dětem předškolního věku známé. Chybovost ve dvojici slov „tělo – dělo“ lze interpretovat

tak, že slovo „dělo“ není v aktivním slovníku dětí předškolního věku. U páru „vede – veze“ je chybovost možné vysvětlit méně vhodnou ilustrací, kdy výraz „vede“ představuje chlapec, který vede koloběžku, ale dítě by mohlo ilustraci chápat tak, že se chlapec na koloběžce veze. Druhý výraz je pak představen chlapcem, který táhne dvoukolový vozík. Ilustrace tedy mohou působit nejednoznačně. Příčinou vyšší míry chybovosti u páru „cop – cep“ je zřejmě výraz „cep“, který lze označit jako historismus, jelikož se již nepoužívá ani při práci, ale ani v komunikaci. Zástupcem ze subtestu nosovost – nenosovost je dvojice slov „salám – salát“. U tohoto páru jsem si všimla, že při odpovědi děti nejvíce váhaly, tedy z hlediska sluchového rozlišování se tento slovní pár jeví jako obtížný. U dvojic „basa – bosa“ a „pupen – buben“ jsem neshledala žádnou jinou možnost interpretace chybovosti, než že tyto slovní páry se u vybraného vzorku dětí jeví jako obtížnější z hlediska sluchového rozlišování.

Děti, které chybovaly ve fonemické diferenciaci vybraných slovních párů, byly následně vyzvány, aby pojmenovaly „co“ vidí na obrázku. U slovního páru „Líba – lípa“ se vyskytlo pojmenování „holka – strom“. V případě „děla“ se objevilo slovo „kanón“. Obrázek slova „pupen“ děti označovaly jako „klíček“.

**Dílčím cílem** empirické části bakalářské bylo analyzovat u vybrané skupiny dětí předškolního věku kvalitu sluchové percepce, a to z hlediska sluchové diferenciaci a paměti. Analýza byla zpracována na základě výsledků vytvořeného vstupního a výstupního vlastního testu, ale také na základě poznatků z přímého dlouhodobého pozorování.

Prvním subtestem bylo **určování počtu slabik (Tabulka 22)**. Vstupní měření vykazovalo u výzkumného vzorku 13 bodů z celkových 30 bodů. Největší chybovost byla u slova čarodějnice. U tohoto slova chybovaly ve vstupním testování všechny děti, a to pravděpodobně kvůli nejvyššímu počtu slabik. Ve výstupním testování se v tomto subtestu neobjevila ani jedna chyba. Pouze v tomto subtestu bylo v druhém měření dosaženo všech 30 bodů. To lze zdůvodnit častějším nácvikem rytmizace slov nebo básniček. Dělení slov na slabiky bylo také využíváno při určování počáteční slabiky slov.

Při vstupním testování si tleskáním pomáhaly všechny děti. U výstupního testování si tleskaly děti X1, X4, X6. Dítě X2 si ťukalo prsty o nohu a děti X3 a X5 už určovaly počet slabik bez dopomoci. Největšího pokroku dosáhlo dítě X1, které v prvním měření neurčilo počet slabik ani u jednoho slova a ve výstupním testu správně určilo všechna slova. V tomto případě je možné, že dítě v prvním měření nebylo koncentrované a odpovědi pouze hádalo, protože to se stávalo i během logopedické intervence.

Dalším subtestem byla **sluchová diferenciacie pseudoslov (Tabulka 23)**. Ve vstupním měření bylo dosaženo 21 bodů. Jako nejproblematictější dvojice pseudoslov se ukázala dvojice tmel – dmel. Možným vysvětlením je to, že pro výzkumný vzorek bylo těžké diferenciovat znělost a neznělost dvojice. Ve výstupním testu se pak objevily pouze 2 chyby. Jednu z nich vykávalo dítě X2 (dvojice: kniž – knyž) a druhou dítě X6 (dvojice: tmel – dmel).

Nejlepší zlepšení lze pozorovat u dítěte X4, které ve vstupním testování správně diferenciovalo pouze dvě dvojice a ve výstupním testu už diferenciovalo všechny dvojice správně. Celkové zlepšení výzkumného vzorku příkládám také tréninku tohoto typu úkolu. Při logopedické intervenci se totiž objevovaly typy cvičení, kde se mělo určovat, zda je dvojice slov stejná nebo jiná. Je tedy možné, že děti již věděly, že se musí více soustředit na předřikávanou dvojici slov.

Po vyhodnocení subtestu na identifikaci **iniciální hlásky (Tabulka 24)** bylo zjištěno při vstupním testování celkem 14 správných odpovědí. U slova oko byla největší chybovost. Bytešnicková (2012) uvádí, že identifikace první hlásky u slov, které začínají samohláskou a samohláska je zároveň i první slabikou slova, by měla být identifikace nejjednodušší. Toto tvrzení neplatí ve vztahu k tomuto výzkumnému vzorku. Počet chyb ve vstupním testu u tohoto slova (oko) byl 5 a 2 chyby byly i v testu výstupním. Jako problematictější se jevila i identifikace sykavek, kde byla chybovost také vyšší než u zbylých slov. Zajímavé je, že děti X2 a X6 nedokázaly ve vstupním testu identifikovat první hlásku svého jména, ačkoliv se obě již umí i podepsat, tedy i vyhláskovat své jméno.

V testu výstupním pak byly zaznamenány pouze 3 chyby, bodový zisk tedy byl 27. Největšího progresu dosáhly děti X2 a X6. Ve vstupním testu nezískaly ani jeden bod, poté dítě X2 získalo všech 5 bodů a dítě X6 získalo 4 body.

Úkolem dalšího subtestu byla **identifikace koncové hlásky (Tabulka 25)**. Ve vstupním měření bylo dosaženo pouhých 4 bodů. Identifikace koncové hlásky se tedy jeví jako problematická bez ohledu na druh hlásky. Možným vysvětlením je také to, že se výzkumný vzorek ještě nikdy neseťkal s tímto typem úkolu.

Výstupní měření poté ukázalo velké zlepšení, a to na takové úrovni, že se zde vyskytlo pouze 10 chyb a počet dosažených bodů se tak posunul na 20. Téměř všechny chyby se týkaly identifikace sykavek. Zásadní pokrok je zřejmý u dětí X2, X4 a X6, které ve vstupním měření neidentifikovaly ani jednu koncovou hlásku. Ve výstupním šetření dokázaly identifikovat koncovou hlásku alespoň u dvou slov. Jednoznačně největší progres je čitelný u dítěte X4, které v konečném testování u tohoto subtestu získalo 4 body.

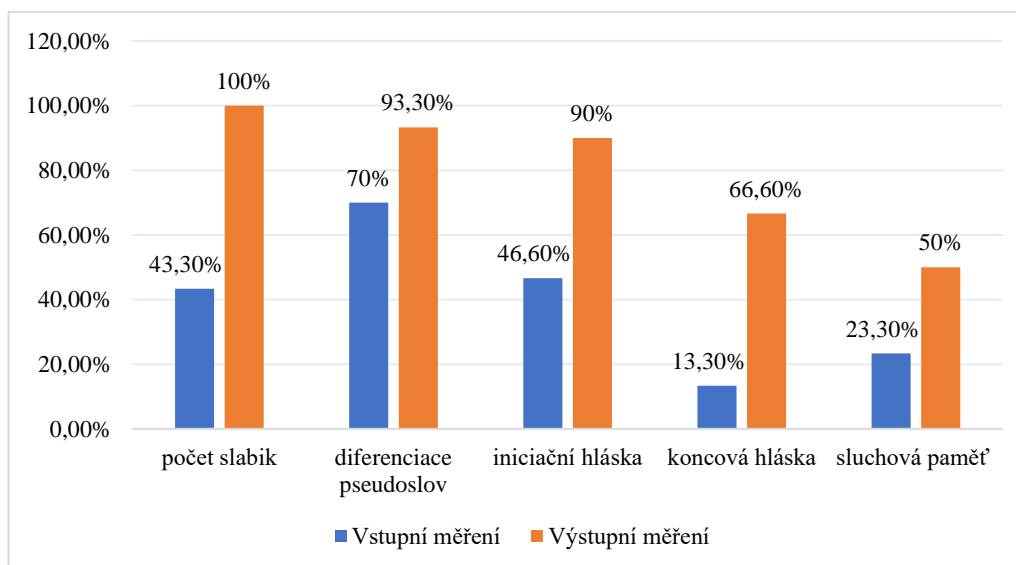


Poslední testovanou oblastí byla **sluchová paměť** (Tabulka 26). Výsledky vstupního testu vykazaly celkově 7 bodů. Všechny děti chybovaly v prvních dvou větách. Jedná se sice vždy o tři související slova, které by děti v tomto věku měly zvládnout zopakovat, ale jsou spojené do věty. Tato kombinace se jeví jako nejproblematičtější. Nejméně chyb se pak objevilo u věty „Doma mám skleněnou modrou kuličku“ Je to věta s rozvitými větnými členy, ale neobsahuje žádné spojky nebo předložky, a to považuji za důvod vyšší úspěšnosti.

Tento subtest ve výstupním měření vykázal 50 % úspěšnost, tedy celkový zisk bodů byl 15. Zajímavostí je, že celý výzkumný vzorek opět chybovat v první větě „V zoo jsem viděl zebry, lvy a žirafy.“ Je možné, že zvolení výčtu zvířat nebylo úplně vhodné. Věta by mohla být nahrazena jinou například „U babičky jsem viděl psa, kočku a králíka.“ Příhodnější by tedy mohl být výčet spíše domácích zvířat, která mohou být dětem bližší. Nejmenší míra chybovosti se potom objevila opět u věty „Doma mám skleněnou modrou kuličku.“ Tu zvládly zopakovat všechny děti. Zopakovat čtyři nesouvisející slova (jablko, mýdlo, polštář, počítač) zvládl téměř celý výzkumný vzorek kromě dítěte X3.

**Graf 2** pro přehlednost zobrazuje procentuální úspěšnost jednotlivých subtestů v porovnání mezi vstupním a výstupním testováním.

*Graf 2 - Porovnání úspěšnosti jednotlivých subtestů vlastního testu*



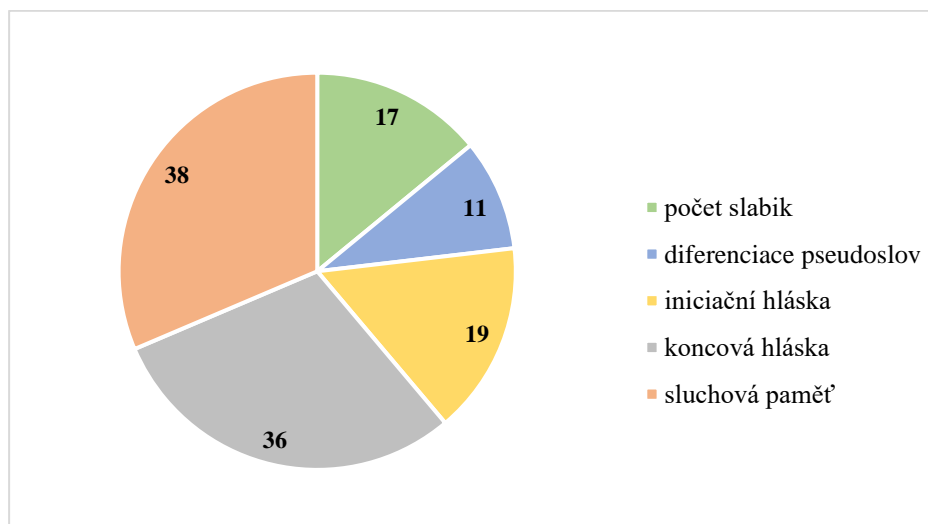
*Tabulka 31 - Procentuální zlepšení výzkumného vzorku v jednotlivých subtestech vlastního testu*

subtest:	% zlepšení
počet slabik	56,7 %
diferenciace pseudoslov	23,3 %
iniciační hláska	43,4 %
koncová hláska	53,3 %
sluchová paměť	26,7 %

Výše uvedená tabulka (**Tabulka 31**) vyjadřuje procentuální zlepšení výzkumného vzorku v jednotlivých subtestech celého výzkumného vzorku. Nejvyšší pokrok, konkrétně o 56,7 %, lze pozorovat u subtestu počet slabik, kde se 13 chyb prvního měření zredukovalo na 0 chyb. V subtestu koncová hláska také došlo ke zkvalitnění výsledků o více než polovinu, a to přesně o 53,3 %. V první měření se vyskytlo 26 chyb a ve druhém 10 chyb. Měření u subtestu iniciační hláska ukázalo zlepšení o 43,4 % s redukcí chyb z 16 na 3. Výzkumný vzorek prokázal redukcí chyb z 23 na 15 v subtestu sluchová paměť a dosáhl tak zlepšení výsledků o 26,7 %. Nejmenší progres, alespoň z procentuálního hlediska je vidět u subtestu diferenciace pseudoslov. Jedná se o zlepšení o 23,3 %. Ovšem počet chyb ve vstupním i výstupním měření nepřesáhl číslo 10.

Následující graf (**Graf 3**) zobrazuje celkový počet chyb vyskytujících se u jednotlivých subtestů vlastního testu ve vstupním i výstupním měření.

*Graf 3 - Celkový počet chyb jednotlivých subtestů vlastního testu*



K dílčímu cíli byly stanoveny dvě výzkumné otázky:

***VO2:** Která z oblastí sluchové analýzy se jeví u dětí tvořící výzkumný vzorek jako nejvíce problematická?*

***VO3:** Vyskytuje se u dětí s oslabeným fonemickým sluchem tvořící výzkumný vzorek současně narušená kvalita sluchové paměti?*

Druhá výzkumná otázka (**VO2**) z celkového pořadí výzkumných otázek se ptá na nejobtížnější oblast sluchové analýzy pro daný výzkumný vzorek. Tedy z výše uvedeného grafu (**Graf 3**) vyplývá, že dle nejvyššího počtu chyb je pro daný výzkumný vzorek nejobtížnější identifikace koncové hlásky. V tomto subtestu se při prvním měření a druhém měření objevilo celkem 24 správných odpovědí a 36 chyb. Z toho pouze 4 správné odpovědi se vyskytly při prvním měření. Úspěšnost identifikace koncové hlásky u vstupního testu byla 13,3 % a u výstupního testu 66,6 %. Jak již bylo uvedeno, je možné, že se výzkumný vzorek ještě nesetkal s určováním koncové hlásky. Bytešníková (2012) navíc uvádí, že dítě nemusí chápat, že slovo se skládá z několika hlásek a pouhou sluchovou percepcí ho může vnímat jako jeden celistvý zvuk.

Pro lepší pochopení struktury slova jsem jedno sezení logopedické intervence věnovala sluchové syntéze. Nejprve jsme se s dětmi věnovali sluchové syntéze slabik a poté také samotných hlásek, a to s obrázkovou oporou i bez ní. Při nácviku identifikace koncové hlásky byla také využita obrázková opora, ale jako dopomoc sloužilo i zdůrazňování a prodlužování koncové hlásky. Vzhledem k věkovému rozmezí výzkumného vzorku byla zvolena jednoslabičná slova končící souhláskou.

Již zmíněná tabulka (**Tabulka 31**) demonstruje, že ze všech pěti subtestů se jedná o druhou nejlepší oblast z hlediska procentuálního zlepšení. Ve výstupním testu byla úspěšnost o 53,3 % vyšší než v testu vstupním.

Třetí výzkumná otázka (**VO3**) z celkového pořadí výzkumných otázek řeší, zda se u jedinců s oslabeným fonemickým sluchem vyskytuje současně narušená kvalita sluchové paměti. **Graf 3** ukazuje, že celkově největší chybovost ze všech dílčích subtestů byla právě u subtestu sluchová paměť s celkově 38 chybami.

Jak již bylo uvedeno, jako nejproblematictější se ukázala první věta. Výčet exotických zvířat by mohl být nahrazen zvířaty domácími pro přiblížení se slovní zásobě výzkumného vzorku. Ovšem je možné, že jelikož se jedná o první větu jiného typu úkolu, děti ještě nejsou dostatečně soustředěné. Dalším možným faktorem nedostatečné kvality sluchové paměti

by mohla být snížena schopnost koncentrace pozornosti. Jelikož logopedická sezení probíhala na konci týdne, děti byly někdy tázány, co budou dělat o víkendu. Častou odpovědí bylo, že se těší až budou koukat v sobotu na televizi nebo na videa a také, že jim rodiče o víkendu půjčují mobilní telefon. Moderní technologie nahradily například klasické čtení pohádky před spaním, kde se rozvíjela představivost, obohacovala se slovní zásoba a v neposlední řadě dítě muselo koncentrovat svou pozornost. Pokud se dítě nedokáže soustředit na předřikávané slovo, výčet slov nebo věty, nezvládne si je ani uložit do krátkodobé paměti. Samotná narušená kvalita sluchové paměti pak ovlivňuje i schopnost zapamatování si pokynů daného úkolu, a to ovlivní i jeho realizaci. Ovlivňuje také ale schopnost učení prostřednictvím sluchové cesty, proto je vhodné volit různé pomůcky, obrázkové materiály, a tím stimulovat i ostatní smysly.

Bednářová, Šmardová (2007) uvádějí, že pětileté dítě by mělo být schopno zopakovat čtyři nesouvisející slova. Toto tvrzení zcela neplatilo pro výzkumný vzorek po vyhodnocení vstupního testu, protože to dokázaly pouze dvě děti X1 a X5. Ve výstupním měření pak čtyři nesouvisející slova nedokázalo správně zopakovat pouze jedno dítě X3.

Na základě hlavního a dílčího cíle byla stanovena výzkumná otázka **VO1**: *Jak ovlivňuje systematická realizace stimulačních aktivit kvalitu fonemické diferenciaci a fonemického sluchu u dětí předškolního věku tvořící výzkumný vzorek?*

Výzkumný vzorek prokázal po uplynutí 4 měsíců v obou testech lepší výsledky. U standardizovaného testu došlo ke zlepšení o 15 % a u vlastního testu byl výsledek lepší o 40,7 %. Ani v jednom případě nedošlo ke stagnaci či regresi výsledků.

Nejoblíbenějšími činnostmi byla práce s hudebními nástroji, s různými pomůckami například sluchové pexeso, interpretace zvuků, ale také práce s obrázkovou oporou nebo cvičení spojená s pohybem. Tedy využití pomůcek a dalších smyslů při nácviu bylo pro děti přínosné. Naopak aktivity, které se jevily jako méně oblíbené byly ty bez zrakové opory, ale i ztížení podmínek práce je nutné pro progres v dané oblasti. Lze usoudit, že ve všech případech došlo k zřejmému zlepšení v oblasti fonemické diferenciaci a kvality fonemického sluchu. Je tedy patrné, že cvičení zaměřené na stimulaci fonemického sluchu měly pozitivní vliv na výzkumný vzorek.

Další přínosy jsem zpozorovala v oblasti motoriky, a to při práci s pracovními listy, kdy u některých dětí byl vidět posun v lepším úchopu tužky. Dále docházelo k obohacení slovní zásoby a také zkvalitnění komunikačních schopností. Při skupinových sezeních se zlepšovala sociální interakce. Skupinové terapie jsem také volila z důvodu vzájemné motivace dětí. To se nejvíce prokázalo u dítě X1, které často působilo znuděně, ale když pozorovalo aktivitu

ostatních, tak se připojilo. Naopak dítěti X6 by prospěl individuální přístup. V obou výstupních testech dosáhl nejhorsích výsledků v porovnání s ostatními. Myslím si, že pro něj byla práce s pracovními listy přínosnější. Necítil časovou tíseň, kterou mohl vnímat při skupinových sezeních, kdy jeho vrstevníci reagovali rychleji.

### **5.6.1 Optimalizace rozvoje fonematické diferenciacce u dětí v předškolním věku v praxi**

V kontextu realizace praktické části bakalářské práce a prezentace výsledků systematické stimulace fonematického sluchu u vybrané skupiny dětí předškolního věku považuji za vhodné zmínit příklad dobré praxe, a to metodiku Trénink jazykových schopností podle D. B. Elkonina, se kterou jsem se setkala během absolvování praxe v soukromé logopedické ambulanci.

Autorky Marína Mikulajová a Anna Dostálová přepracovaly původní ruský slabikář určený žákům prvních ročníků základní školy na metodiku primárně určenou pro děti předškolního věku z českého prostředí. V současnosti je metodika rozdělená na dvě části – předgrafémová etapa rozvoje gramotnosti (fonematické uvědomování) a grafémová etapa (poznání písmen). Tato metodika dle Elkonina se snaží o to, aby děti nejprve pochopily podstatu čtení slov na základě jejich hláskové struktury v mluvené řeči, a to bez znalosti jednotlivých písmen. Po dokonalém porozumění „fonologické kostře“ slov, kterou si děti osvojují s pomocí cílených aktivit a úkolů, se přechází k přiřazování písmen k jednotlivým fonémům.

Celá metodika je založena na zábavné formě. Jedná se o hru na putování po Krajině slov, kde dochází společně s klíčovými postavami, jako jsou například Mistr Slabika, Mistr Délka, víly Hlásulky, k rozvoji jazykových a rozumových schopností podstatných pro rozvoj čtení a psaní. Děti navíc získávají klíčové schopnosti pro zvládnutí role školáka. Zkvalitňují koncentraci své pozornosti, jsou vnímavější a získávají motivaci k učení. Zdokonalují svůj jazykový cit a sluchovou paměť. V neposlední řadě rozvíjí své abstraktní myšlení, lépe se vyjadřují a učí se zdůvodňovat své odpovědi. Podstata způsobu učení spočívá v tom, že dítě dokáže s pomocí dospělé osoby splnit takové úkoly, které není schopné dokončit samo. „*Učení tak jde krok před spontánním vývojem, usměrňuje ho a v tom je jeho stimulační potenciál.*“ (Mikulajová, Dostálová, 2016, s.12)

Jedním z cílů vzdělávání žáků mateřských škol je osvojovat si dovednosti předcházející čtení a psaní, pedagog by měl cíleně u dětí v předškolním věku vzbuzovat zájem o psanou podobu jazyka. Z toho důvodu autorky navrhují metodiku předgrafémové etapy jako kurikulum pro mateřské školy. Prohlubování jazykové připravenosti na školu je vhodné nejen pro rizikové jedince a pro děti s odkladem školní docházky, ale je přínosné pro vzdělávání všech dětí.

Stimulaci fonematického uvědomování doporučují také jako prevenci dyslexie. (Mikulajová, Dostálová, 2016)

Hlavním cílem výzkumného šetření bylo provést analýzu kvality fonematické diferenciacce a poté zmapovat úroveň sluchové percepce u vybrané skupiny dětí předškolního věku ve Středočeském kraji. Dále pak sestavit a v praxi ověřit soubor aktivit zaměřených na stimulaci fonematického sluchu u dětí předškolního věku. **Výzkumné otázky** se podařilo **zodpovědět a naplnit cíle výzkumného šetření.**

## Diskuze k výsledkům praktické části bakalářské práce

V rámci hodnocení zlepšení výsledků výzkumného vzorku ve standardizovaném i ve vlastním testu je nutné zohlednit působení možných vlivů. Lepší výsledky výstupního testování mohou být zdůvodněny přirozeným vývojem výzkumného vzorku. Během celého šetření není možné děti izolovat a zabránit tak působení vnějších vlivů. Vliv nemocnosti je třeba zohlednit u dítěte X6, které chybělo na některých z klíčových sezeních (například nácvik iniciální hlásky). Tento faktor byl ovšem z mé strany v rámci realizace praktické části bakalářské práce neovlivnitelný.

Nelze vyloučit, že na celý výzkum měly vliv osobnostní rysy výzkumného vzorku. Děti X3, X4 a X5 jevily zájem o činnosti a při skupinových sezeních motivovaly ostatní děti. To bylo zjevné především u dítěte X1, které občas působilo znuděně. Naopak dítě X2 bylo uzavřené, vůbec nekomunikovalo a nenechalo se motivovat pomůckami, mnou ani ostatními dětmi.

Diagnostický test Hodnocení fonematického sluchu u předškolních dětí (Škodová, Michek, Moravcová, 1995) jsem si vybrala kvůli jeho rychlému a jednoduchému provedení. Z důvodu menší obsáhlosti a jednoho charakteru úkolu není dítě při testování tolik zatěžováno. Instrukce k testu byly pro děti srozumitelné a k pochopení stačila jedna zácviková karta, která je součástí testu. Navíc po dokončení testování nebyly na dětech patrné známky únavy. Vzhledem k faktu, že se tato standardizovaná testová baterie využívá již 25 let lze konstatovat, že některé obrázky působí pro děti nejednoznačně a některé výrazy již nejsou v aktivní slovní zásobě dnešních dětí předškolního věku. Děti byly vyzvány, aby řekly, co vidí na obrázcích u slovních dvojic, u kterých byla nejvyšší chybovost. V určitých případech obrázek nebyl pojmenován dle manuálu. Příkladem je „dělo“, které děti označovaly jako kanón nebo „lípa“, kterou identifikovaly jako strom. Pro děti je také obtížné identifikovat obrázek děvčete, které má na sobě tričko s tiskacím písmenem L jako Líbu. Toto jméno je navíc v dnešní době méně frekventované. Výraz „cep“ se dá dokonce označit jako historismus. Jelikož se u určitých slovních dvojic vyskytovala opakovaná chybovost, můžeme usoudit, že některé obrázky a slova nejsou zcela aktuální. Tento fakt také mohl ovlivnit a zkreslit celkové výsledky výzkumného vzorku.

Snažila jsem se, aby terapie probíhala zábavnou formou, s dostatečnou stimulací i ostatních smyslů a docházelo tak k rychlejšímu osvojování fonologických schopností. Zajímavé by bylo provést stejný výzkum, avšak s intenzivnější terapií. Sezení by mohla probíhat například dvakrát týdně.

## Závěr

Tato bakalářská práce poukazuje na důležitost logopedické prevence a intervence u dětí s oslabenou fonemickou diferenciací hlásek. Závěry této práce by mohly informovat rodiče a pedagogy mateřských škol právě o této problematice, jakož i o možnostech stimulace fonemického sluchu u dětí předškolního věku.

V teoretické části bakalářské práce je pozornost věnována charakteristice dítěte v předškolním věku z hlediska vývojové psychologie, navíc vzhledem k výzkumnému vzorku je blíže specifikováno dítě v období pátého a šestého roku. Fonemická diferenciací je v úzké souvislosti se správnou výslovností. Je potřeba hlásky bezchybně vnímat pro jejich korektní napodobení. Třetí kapitola se proto věnuje fyziologickému vývoji řeči u předškolních dětí a faktorům, které ho mohou ovlivnit. Popsána je i ontogeneze řeči z hlediska jednotlivých jazykových rovin. Jelikož se ne vždy setkáváme s intaktním vývojem řeči, ve čtvrté kapitole jsou zmíněny i vývojové poruchy řečové komunikace pojící se k tomuto období. Poslední kapitola se zaměřuje na ústřední téma, fonemickou diferenciací. Výčet definic tak poskytuje lepší orientaci v dané problematice. Zmíněny jsou i ostatní oblasti sluchové percepcí a jejich vývoj. Na závěr teoretické části bakalářské práce jsou uvedeny konkrétní možnosti stimulace fonemické diferenciací u dětí v předškolním věku.

V praktické části bakalářské práce byla popsána jednotlivá sezení, při kterých docházelo k cílené stimulaci fonemické diferenciací a fonemického sluchu formou individuální i skupinové práce. Byly použity různé pomůcky, pracovní listy a kompenzační smysly. Hodnocení spolupráce výzkumného vzorku bylo součástí popisu. Následně tabulky či grafy odprezentovaly výsledky vstupních i výstupních testů, díky kterým poté mohly být naplněny cíle výzkumného šetření a zodpovězeny výzkumné otázky.

Zanalyzována byla kvalita schopnosti fonemické diferenciací u skupinky dětí v předškolním věku pomocí standardizovaného testu Hodnocení fonemického sluchu předškolních dětí a také vlastního testu zkoumajícího schopnost analýzy slov na slabiky a hlásky, sluchovou diferenciací a sluchovou paměť. Výsledky šetření prokázaly pozitivní vliv souboru stimulačních aktivit, a to nejen v dané oblasti, ale také v oblasti sociální interakce, motoriky a pozornosti. Nelze ovšem také vyloučit vliv fyziologického dozrávání a dalších faktorů. Největší problém v diferenciací slovních párů se ukázal v subtestu znělost – neznělost. Z testovaných oblastí sluchové percepcí dětem činila největší obtíže identifikace koncové hlásky, ale zároveň se ve výstupním testování ukázalo, že došlo po čtyřměsíční logopedické intervenci k největšímu progresu výsledků právě v této oblasti. Ukázalo se také, že u dětí



s oslabeným fonematickým sluchem se zároveň vyskytuje narušená kvalita sluchové paměti, která byla v rámci výzkumného šetření také stimulována.

Realizace logopedických sezení se skupinkou dětí předškolního věku pro mě byla velmi naplňující. Své dosavadní získané znalosti a také schopnosti jsem si tak mohla odzkoušet v praxi. Byl to pro mě takový první vhled do této problematiky. Potvrdilo se mi, že systematická práce s předškolními dětmi má svůj nezastupitelný význam. Tato bakalářská práce se pro mě stala podnětem pro možnost zavedení plošné logopedické intervence na úrovni systematické logopedické prevence v mateřských školách.

## Seznam použité literatury

1. BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Brno: Computer Press, 2007. Dětská naučná edice. ISBN 9788025118290.
2. BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. 2. vydání. Brno: Edika, 2015. Moderní metodika pro rodiče a učitele. ISBN 978-80-266-0793-9.
3. BENDO VÁ, Petra. *Dítě s narušenou komunikační schopností ve škole*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 9788024738536.
4. BENDO VÁ, Petra. *Logopedická prevence v MŠ*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. ISBN 9788074354915.
5. BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. *Komunikace dětí předškolního věku*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 9788024730080
6. JUCOVIČOVÁ, Drahomíra. *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-80-262-0645-3.
7. KLENKOVÁ, Jiřina. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Praha: Grada, 2006. Pedagogika (Grada). ISBN 8024711109.
8. KLENKOVÁ, Jiřina, Barbora BOČKOVÁ a Ilona BYTEŠNÍKOVÁ. *Kapitoly pro studenty logopedie: text k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2012. ISBN 9788073152291.
9. KLENKOVÁ, Jiřina a Helena KOLBÁBKOVÁ. *Diagnostika předškoláka: správný vývoj řeči dítěte*. Brno: MC nakladatelství, 2003. ISBN 80-239-0082-X.
10. KOŽÁTKOVÁ, Soňa. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005. Pedagogika (Grada). ISBN 80-247-0852-3.
11. KROUPOVÁ, Kateřina. *Slovník speciálněpedagogické terminologie: vybrané pojmy*. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 9788024752648.
12. LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 8024712849.
13. LECHTA, Viktor. *Symptomatické poruchy řeči u dětí*. Vyd. 3., dopl. a přeprac. Přeložil Jana KRÍŽOVÁ. Praha: Portál, 2011a. ISBN 9788073679774.

14. LECHTA, Viktor. *Logopedické repetitóriium: teoretické východiská súčasnej logopédie, moderné prístupy k logopedickej starostlivosti o osoby s narušenou komunikačnou schopnosťou*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1990.
15. LECHTA, Viktor. *Terapie narušenej komunikačnej schopnosti*. 2., aktualiz. vyd. Preložil Jana KRÍŽOVÁ. Praha: Portál, 2011. ISBN 9788073679019.
16. LYNCH, Charlotte a Julia KIDD. *Cvičení pro rozvoj řeči: prevence a náprava poruch komunikace u mladších dětí*. Vydání třetí. Preložil Silvie STRUKOVÁ. Praha: Portál, 2016. ISBN 9788026211563.
17. MERTIN, Václav a Ilona GILLERNOVÁ, ed. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Třetí vydání. Praha: Portál, 2015. ISBN 9788026209775.
18. MIKULAJOVÁ, Marína, Miroslava NOVÁKOVÁ SCHÖFFELOVÁ, Oľga TOKÁROVÁ a Anna DOSTÁLOVÁ. *Trénink jazykových schopností podle D.B. Elkonina: předgrafémová a grafémová etapa*. Druhé přepracované a doplněné vydání. Praha – východ: Centrum ROZUM, 2016. ISBN 9788026082613.
19. NEUBAUER, Karel. *Logopedie a surdologopedie: učební text pro základní kurz*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. ISBN 978-80-7435-500-4.
20. POKORNÁ, Věra. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-817-3.
21. PRŮCHA, Jan a Soňa KOŤÁTKOVÁ. *Předškolní pedagogika: učebnice pro střední a vyšší odborné školy*. Praha: Portál, 2013. ISBN 9788026204954.
22. SKORUNKOVÁ, Radka. *Základy vývojové psychologie*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2013. ISBN 9788074352539.
23. ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Přehled vývojové psychologie*. 3., upr. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010. ISBN 9788024424330.
24. ŠKODOVÁ, Eva a Ivan JEDLIČKA. *Klinická logopedie*. Praha: Portál, 2003. ISBN 8071785466.
25. ŠKODOVÁ, E., MICHEK, F., MORAVCOVÁ, M. 1995. *Hodnocení fonematického sluchu u předškolních dětí*. Praha: Realia, ISBN 80-238-0312-3.
26. THOROVÁ, Kateřina. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál, 2015. ISBN 9788026207146.
27. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 9788024621531.

28. ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: [nástroje pro prevenci, nápravu a integraci]*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 9788073673260.

## Internetové zdroje

1. O'HARE, Anna. Communication disorders in preschool children. *Paediatrics and Child Health* [online]. 2017, **27**(10), 447-453 [cit. 2020-02-04]. Dostupné z: [https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1751722217301415?fbclid=IwAR2MQeO2CRz-x7maybWzqyo0jXmm2RZNBGT6ZEC1YykhunLyCVqn1YtC\\_Q](https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1751722217301415?fbclid=IwAR2MQeO2CRz-x7maybWzqyo0jXmm2RZNBGT6ZEC1YykhunLyCVqn1YtC_Q)
2. WOLFF, Ulrika a Jan-Eric GUSTAFSSON. Structure of phonological ability at age four. *Intelligence* [online]. 2015, **53**, 108-117 [cit. 2020-02-05]. Dostupné z: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0160289615001270>
3. STLOUKALOVÁ, Eva. Abeceda na cesty – počáteční písmeno. *Učitelnice* [online]. [cit. 2020-01-10]. Dostupné z: <https://www.ucitelnice.cz/produkt/2350>

## Seznam tabulek

- Tabulka 1 - Fyziologický vývoj artikulace hlásek kontra věk dítěte
- Tabulka 2 - Informace o výzkumném vzorku
- Tabulka 3 - Počet absencí na logopedických sezeních
- Tabulka 4 – Výsledky vstupního standardizovaného testu dítěte X1
- Tabulka 5 – Výsledky výstupního standardizovaného testu dítěte X1
- Tabulka 6 – Porovnání výsledků vstupního a výstupního standardizovaného testu s normou u dítěte X1
- Tabulka 7 - Výsledky vstupního standardizovaného testu dítěte X2
- Tabulka 8 - Výsledky výstupního standardizovaného testu dítěte X2
- Tabulka 9 – Porovnání výsledků vstupního a výstupního standardizovaného testu u dítěte X2
- Tabulka 10 - Výsledky vstupního standardizovaného testu dítěte X3
- Tabulka 11 - Výsledky výstupního standardizovaného testu dítěte X3
- Tabulka 12 - Porovnání výsledků vstupního a výstupního standardizovaného testu u dítěte X3
- Tabulka 13 - Výsledky vstupního standardizovaného testu dítěte X4
- Tabulka 14 - Výsledky výstupního standardizovaného testu dítěte X4
- Tabulka 15 - Porovnání výsledků vstupního a výstupního standardizovaného testu u dítěte X4
- Tabulka 16 - Výsledky vstupního standardizovaného testu dítěte X5
- Tabulka 17 - Výsledky výstupního standardizovaného testu dítěte X5
- Tabulka 18 - Porovnání výsledků vstupního a výstupního standardizovaného testu u dítěte X5
- Tabulka 19 - Výsledky vstupního standardizovaného testu dítěte X6
- Tabulka 20 - Výsledky výstupního standardizovaného testu dítěte X6
- Tabulka 21 - Porovnání výsledků vstupního a výstupního standardizovaného testu u dítěte X6
- Tabulka 22 - Výsledky vstupního a výstupního vlastního testu – počet slabik
- Tabulka 23 - Výsledky vstupního a výstupního vlastního testu – diferenciacie pseudoslov
- Tabulka 24 - Výsledky vstupního a výstupního vlastního testu – iniciální hláska
- Tabulka 25 - Výsledky vstupního a výstupního vlastního testu – koncová hláska
- Tabulka 26 - Výsledky vstupního a výstupního vlastního testu – sluchová paměť
- Tabulka 27 - Procentuální úspěšnost obou měření standardizovaným testem a míra zlepšení
- Tabulka 28 - Počet získaných bodů v jednotlivých subtestech standardizovaného testu a procentuální zlepšení
- Tabulka 29 – Chybovost v závislosti na jednotlivých subtestech
- Tabulka 30 – Sedm slovních párů s nejčastější chybovostí
- Tabulka 31 - Procentuální zlepšení výzkumného vzorku v jednotlivých subtestech vlastního testu

## **Seznam grafů**

Graf 1 - Procentuální chybovost v jednotlivých subtestech standardizovaného testu

Graf 2 - Porovnání úspěšnosti jednotlivých subtestů vlastního testu

Graf 3 - Celkový počet chyb jednotlivých subtestů vlastního testu

## **Seznam příloh**

Příloha 1 - Vlastní vstupní a výstupní test

Příloha 2 - Pracovní list: rýmování

Příloha 3 - Pracovní list: počet slabik

Příloha 4 - Pracovní list: iniciální hláska

*Příloha 1 - Vlastní vstupní a výstupní test*

VLASTNÍ VSTUPNÍ A VÝSTUPNÍ TEST

Počet slabik	Vstupní testování	Výstupní testování
Kolo		
Lavička		
Stan		
Postýlka		
Čarodějnice		

Pseudoslova – stejný/jiný	Vstupní testování	Výstupní testování
Kníž – knyž		
Tmel – dmel		
Šákul – šakul		
Kélom – kélok		
Počíte – počíte		

Iniciační hláska	Vstupní testování	Výstupní testování
Máma		
Oko		
Žába		
Stůl		
Jméno dítěte		

Koncová hláska	Vstupní testování	Výstupní testování
Osel		
Pes		
Myš		
Slon		
Bič		

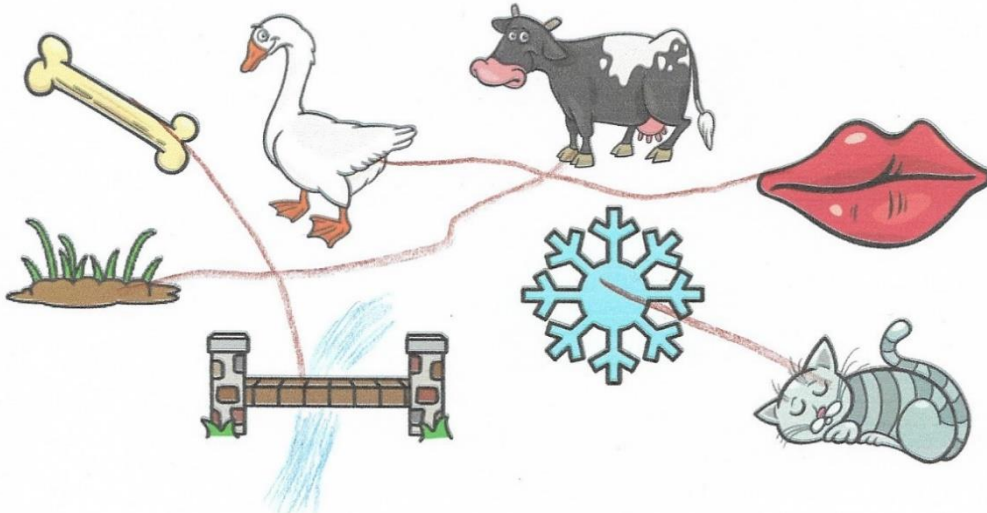
Sluchová paměť	Vstupní testování	Výstupní testování
V zoo jsem viděl zebry, lvy a žirafy.		
Babička koupila chleba, máslo a bábovku.		
Jablko, mýdlo, polštář, počítač		
Doma mám skleněnou modrou kuličku.		
Včera byl na hřišti Tonda s Alenkou.		



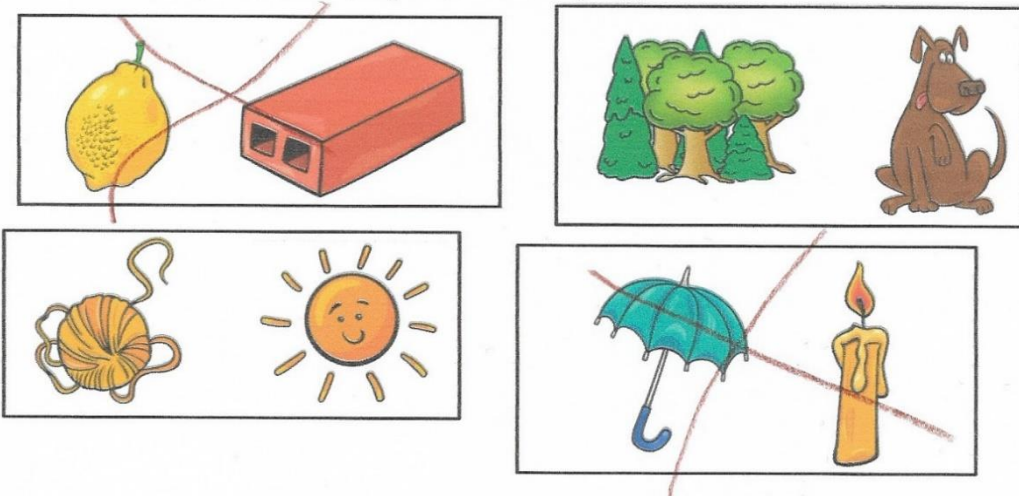
VONTA

### RÝMOVÁNÍ

1. Spoj čarou slova, která se rýmují.



2. Rozhodni, zda se slova rýmují. Ta, která se nerýmují, škrtni.



3. Pojmenuj obrázek a vymysli k němu slovo, se kterým se rýmuje.



mraček

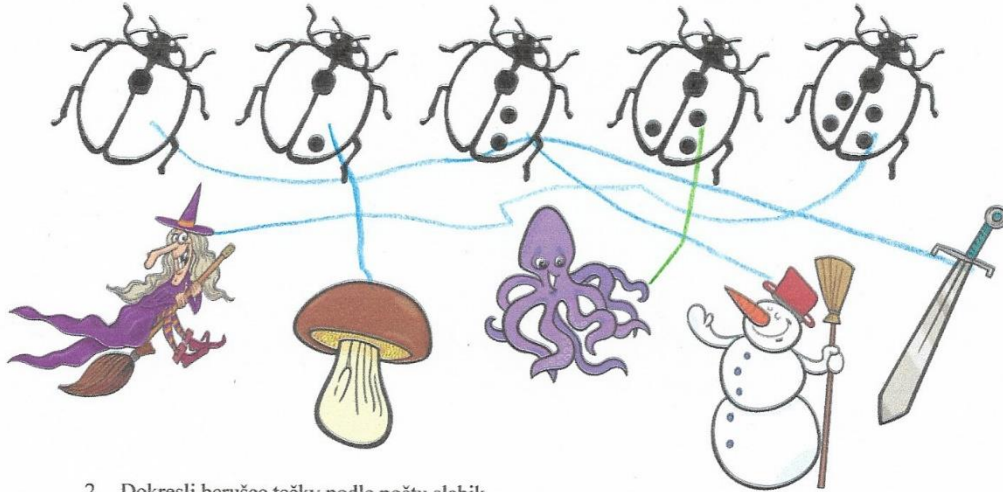


nos

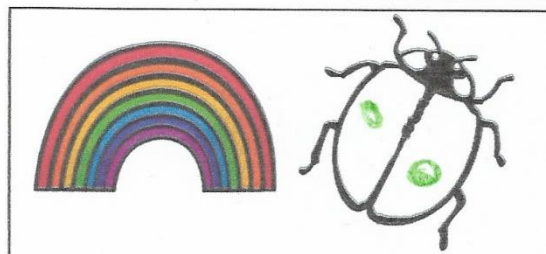
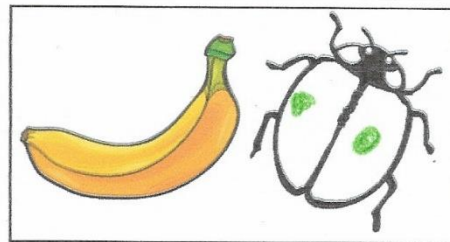
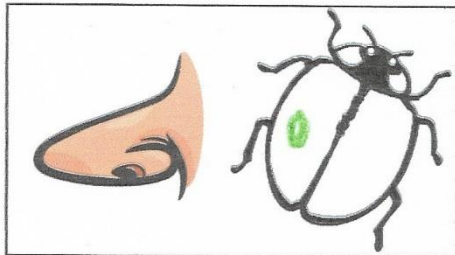
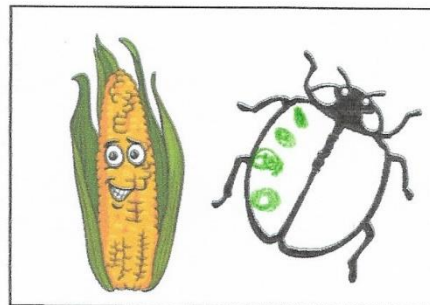
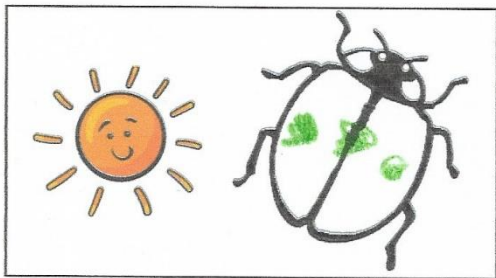
TEREZA

POČET SLABIK

1. Který z obrázků ponese jednotlivá beruška na svých křídlech? Spoj obrázek s beruškou podle počtu slabik (teček).



2. Dokresli berušce tečky podle počtu slabik.



KASA

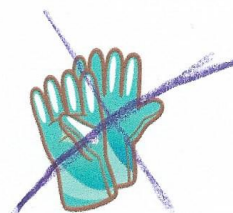
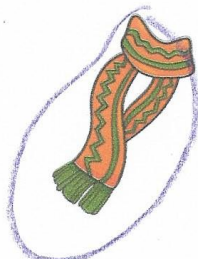
### INICIAČNÍ HLÁSKA

Hádanky – Zakroužkuj správný obrázek.

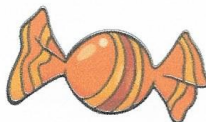
- Je to zvíře a začíná na M.



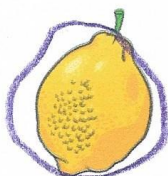
- Je to kus oblečení a začíná na Š.



- Je to sladkost a začíná na L.



- Je to ovoce a začíná na C.



- Je to geometrický tvar a začíná na T.

