

**JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH**  
**PEDAGOGICKÁ FAKULTA**  
**KATEDRA PEDAGOGIKY A PSYCHOLOGIE**

**VÝZNAM FONOLOGICKÉHO UVĚDOMĚNÍ**  
**U POČÁTEČNÍCH ČTENÁŘŮ**

Diplomová práce

Autor: Daniela Hromková

Vedoucí diplomové práce: Mgr. Jiří Jošt, CSc.

České Budějovice 2007

## ANOTACE

Diplomová práce zkoumá vztah mezi fonologickým uvědoměním a počátečním čtením. Dítě při osvojování řeči zpracovává zvukové celky, které jsou nositeli sémantického významu. Při osvojování čtení musí však tyto celky rozložit na slabiky a hlásky, které sémantický význam nenesou. Mluví se o takzvaném fonologickém uvědomění, které představuje jeden ze základních předpokladů úspěšného čtenářského vývoje.

Teoretická část práce je zaměřena na fonetickou a fonologickou stránku jazyka, vývoj řeči a specifické poruchy čtení.

V praktické části je uveden vlastní výzkum, získaná a zpracovaná data.

## ANNOTATION

This dissertation explores the relation between the phonological awareness and the first reading. When children learn speak they process the sound units, which carriers the meaning. During reading children must spread it to bases (speech sound, syllables), which are not joined by meaning.

Theoretical part of study deal with phonetic and phonological part of speech, evolution of speech and specific defekt of reading.

Practical part describes the research, collected and processed data.

Ráda bych touto cestou poděkovala panu Mgr. Jiřímu Joštovi, CSc. za odborné vedení diplomové práce, cenné rady a pedagogickou spolupráci. Dále děkuji paní učitelce Vlastě Andrlíkové z MŠ Sever v Hradci Králové za ochotu a spolupráci na prováděném výzkumu.

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách.

V Nasavrkách 30. dubna 2007

Daniela Hromková

## OBSAH

ÚVOD.....	9
-----------	---

## TEORETICKÁ ČÁST

<b>I. FONETIKA A FONOLOGIE.....</b>	<b>11</b>
1.1. Fonetika .....	11
1.1.1. Vznik a tvorba řeči.....	11
1.1.2. Hlásky .....	13
1.1.2.1. Samohlásky (vokály) .....	13
1.1.2.2. Souhlásky (konsonanty) .....	14
1.1.3. Slabika .....	15
1.2. Fonologie .....	16
1.2.1. Foném .....	16
<b>II. ŘEČ .....</b>	<b>17</b>
2.1. Vývoj řeči.....	17
2.2. Slovní zásoba.....	18
2.3. Fonemický sluch .....	19
<b>III. DYSLEXIE .....</b>	<b>20</b>
3.1. Definice .....	20
3.2. Příznaky .....	22
3.3. Výskyt.....	24
3.4. Příčiny .....	24
3.5. Techniky nápravy čtení a pravopisu .....	25
3.5.1. Metoda obtahování.....	25
3.5.2. Metoda barevných kostek .....	25
3.5.3. Rozlišování tvrdých a měkkých souhlásek .....	26

3.5.4. Čtení s okénkem .....	26
3.5.5. Čtení v duetu.....	27
3.5.6. Metoda barevných písmen .....	27
3.6. Příbuzné poruchy .....	28
3.6.1. Dysortografie .....	28
3.6.2. Dysgrafie (specifická porucha psaní) .....	28
3.6.3. Hyperlexie .....	29
3.6.4. Dyspinxie (specifická porucha kreslení) .....	29
3.6.5. Dyskalkulie (specifická porucha počítání) .....	29
3.7. Vliv specifických poruch na řeč .....	30

## PRAKTICKÁ ČÁST

<b>IV. CÍL</b> .....	32
<b>V. METODA</b> .....	33
<b>VI. HYPOTÉZA</b> .....	34
<b>VII. PRÁCE V MŠ</b> .....	35
7.1. Rozdělení do skupin.....	35
7.1.1. Experimentální skupina – vstupní hodnoty .....	37
7.1.2. Kontrolní skupina – vstupní hodnoty .....	40
7.2. Vlastní cvičení .....	43
7.2.1. Rozklad slov na slabiky .....	45
7.2.2. Analýza počáteční hlásky ve slově.....	46
7.2.2.1. Cvičení s použitím obrázků .....	46
7.2.2.2. Cvičení na jednotlivých slovech.....	46
7.2.2.3. Cvičení na skupinách slov .....	47
7.2.2.4. Eliminace.....	48
7.2.3. Analýza rýmu.....	49
7.2.3.1. Eliminace.....	49
7.2.3.2. Cvičení s doplňováním slov.....	49

7.2.4. Analýza koncové hlásky .....	52
7.2.4.1. Cvičení na jednotlivých slovech.....	52
7.2.4.2. Eliminace.....	52
7.2.5. Analýza prostřední samohlásky.....	54
7.2.6. Určení místa hlásky ve slově.....	55
7.2.7. Identifikace společných hláskových skupin .....	56
7.2.7.1. Aliterace (vyhledávání společných hláskových skupin na začátku slov) .....	56
7.2.7.2. Rýmy (vyhledávání společných hláskových skupin na konci slov) .....	57
7.2.8. Rozlišení délky slabik ve slově .....	58
7.2.9. Sluchová analýza a syntéza .....	59
7.2.9.1. Sluchová analýza .....	59
7.2.9.2. Sluchová syntéza .....	59
<b>VIII. VÝSLEDKY .....</b>	<b>61</b>
8.1. Experimentální skupina - výstupní hodnoty.....	62
8.1.1. Test počátečního čtení .....	62
8.1.2. Test sluchové analýzy – Moseley.....	63
8.1.3. Test sluchového rozlišení – Wepman, Matějček .....	64
8.2. Kontrolní skupina – výstupní hodnoty .....	65
8.2.1. Test počátečního čtení .....	65
8.2.2. Test sluchové analýzy – Moseley.....	66
8.2.3. Test sluchového rozlišení – Wepman, Matějček .....	67
<b>IX. DISKUSE.....</b>	<b>69</b>
<b>X. ZÁVĚR.....</b>	<b>71</b>
<b>LITERATURA .....</b>	<b>72</b>
<b>PŘÍLOHY</b>	



## ÚVOD

Téma pro svou diplomovou práci jsem si zvolila z několika důvodů. Především mě jako posluchačku oboru český jazyk zaujala lingvistická část tématu, tedy jeho souvislost se dvěma hlavními vědními disciplínami, zabývajícími se studiem zvukové složky lidské komunikace, fonetikou a fonologií. Tzv. fonologické uvědomění má u prvopočátečního čtení důležitou úlohu. Jedná se o schopnost rozložit jednotlivé zvukové celky na slabiky a hlásky, jež nenesou sémantický význam, což může být pro dítě zpočátku obtížné.

První kapitola diplomové práce je proto věnována fonetice a fonologii. Je zde vymezen předmět studia těchto disciplín a vysvětleny základní pojmy. Další kapitola se zabývá řečí a jejím vývojem. Teoretickou část práce uzavírá téma dyslexie. Uvádím zde příčiny vzniku dyslexie, možnosti nápravy a souvislost s ostatními specifickými poruchami učení.

Druhým a neméně podstatným důvodem pro výběr tématu byla naskytnutá možnost pracovat s věkově odlišnou skupinou dětí, než na jakou jsem byla doposud z praxe zvyklá. Výzkum jsem prováděla v mateřské škole s předškolními dětmi, pro které jsem připravovala řadu mluvních a fonetických cvičení a pravidelně je s nimi procvičovala. Cílem výzkumu bylo zjistit, do jaké míry ovlivňuje fonologické uvědomění počáteční čtení v českém prostředí. Spolupráce s dětmi byla výtečná a znamenala pro mě spoustu nových zkušeností. Samotnému výzkumu, průběhu a výsledkům šetření je věnována druhá, výzkumná část práce.

V přílohách jsou k nahlédnutí jednotlivé testy, které byly pro výzkum použity.

# TEORETICKÁ ČÁST

# I. FONETIKA A FONOLOGIE

Fonetika a fonologie jsou vědní disciplíny, které obě studují a popisují zvukovou stránku jazyka, každá však z poněkud odlišného hlediska. Dříve byla fonologie uváděna jako jedna z fonetických disciplín, dnes je chápána jako samostatná věda.

## 1.1. Fonetika

Předmětem fonetiky je studium zvuků lidské řeči, kterým říkáme hlásky. Fonetika dále popisuje činnost mluvních orgánů při řeči, charakter výsledného zvuku a jeho sluchové hodnocení. Uvnitř této disciplíny můžeme rozlišit její speciální odvětví, která spolu úzce souvisí. Jedná se např. o fonetiku obecnou, která se zabývá zvukovou stránkou jazyků v širokém slova smyslu a fonetiku speciální, která zkoumá jen konkrétní určitý jazyk (např. češtinu). Dále můžeme fonetiku dělit na fonetiku synchronní, která se zabývá jazyky v jednom vývojovém období, a diachronní, jež si všímá historického vývoje zvukové stránky jazyka v jednotlivých obdobích.<sup>1</sup>

### 1.1.1. Vznik a tvorba řeči

Podstatou mluvené řeči je zvuk, který vzniká chvěním vzduchu. Pokud je kmitavý pohyb pravidelný, vnímáme výsledný zvuk jako tón, nepravidelný pohyb označujeme jako šum (viz dále). Zvuková forma každého jazyka vzniká koordinovanou činností mluvních orgánů, tedy artikulací.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Junková, B.: *Vybrané kapitoly z fonetiky a fonologie*. České Budějovice 1979, s. 6

Při ní vzniká v hlasovém ústrojí základní tón řeči, který je upravován artikulačními orgány v užším slova smyslu, ústrojím modifikačním, v němž se hlas přetváří v řeč.

### Hlasové ústrojí

Hlasové ústrojí je uloženo v hrtanu. Jeho nejdůležitější částí jsou hlasivky, mezi nimiž se vytváří při řeči hlasivková štěrbina (glottis). Hlasivkové svaly se v procesu fonace přibližují a oddalují a tak mění výdechový proud vycházející z plic jako „základní tón“ lidské řeči. Tento vzniklý tón ještě není lidským hlasem tak, jak jsme zvyklí jej vnímat. Základní tón je slabý, řezavý a podoba lidského hlasu nabývá až v nadhrtanových rezonančních dutinách.

### Artikulační ústrojí

V ústrojí artikulačním je výdechový proud, který vychází z hrtanu, upraven v lidský hlas. Artikulační ústrojí se skládá z nadhrtanových rezonančních dutin a mluvidel, tzn. rtů, zubů, tvrdého a měkkého patra, čípku a jazyka. Změny základního tónu se projevují jako melodie (intonace), změny intenzity hlasu jako přízvuk, modulace v čase se označuje jako tempo řeči.

Pro správnou artikulaci je důležitý rozvoj obratnosti mluvidel. Existuje spousta metod, kterými se dá výslovnost dítěte připravit a upravit. Jedná se o přesné pohyby jazyka, uvolňování a zaokrouhlování rtů a uvolňování patrohltanového uzávěru.<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Kutálková, D.: *Logopedická prevence*. Praha 1996, s. 93

### 1.1.2. Hlásky

Hlásky jsou, jak už jsem uvedla, nejmenší fonetickou jednotkou. Podle jejich základních vlastností, schopnosti tvořit tón, nebo šum, se české hlásky dělí na samohlásky a souhlásky.

#### 1.1.2.1. Samohlásky (vokály)

Čeština má deset vokalických fonémů: /a/, /e/, /i/, /o/, /u/, /á/, /é/, /í/, /ó/, /ú/. Všechny samohlásky mají společný příznak nekonsonantnosti a vokálnosti. Označujeme je jako hlásky tónové. Artikulační podstata vokálů je v otevřenosti (apertuře), v mluvním ústrojí při jejich tvoření nevzniká překážka.

Jedná se tedy o hlásky artikulované s výraznou tendencí k uvolňování k nadhrtanového traktu a tím k uvolňování cesty pro fonační vzduchový proud.<sup>3</sup>

Samohlásky rozlišujeme podle několika znaků. Základní dělení je podle jejich délky a podle polohy jazyka při artikulaci.

#### 1. opozice kvantity

Podle přítomnosti nebo absence kvantity rozlišujeme vokály krátké /a/, /e/, /i/, /o/, /u/ a dlouhé /á/, /é/, /í/, /ó/, /ú/. Vztah mezi krátkým a odpovídajícím dlouhým vokálem je důležitým rysem češtiny. Na jeho základě dochází k rozlišení sémantického významu slov.

#### 2. poloha jazyka

Podle horizontálního posunu jazyka rozlišujeme samohlásky přední /i/, /e/, střední /a/ a zadní /o/, /u/. Vertikální rozlišení dělí vokály na vysoké /i/, /u/, středové /e/, /o/ a nízké /a/.

---

<sup>3</sup> Hála, B.: *Fonetika v teorii a praxi*, Praha 1975, s. 13.

/i/		/u/	vysoké
/e/		/o/	středové
	/a/		nízké
přední	střední	zadní	

Tzv. vokální trojúhelník

## Výslovnost samohlásek

Ač se výslovnost samohlásek může jevit jako jednoduchá (a ve srovnání se souhláskami tomu tak opravdu je), přece jen se mohou vyskytovat různé chyby ve výslovnosti. Nejčastějšími jsou přílišná otevřenost samohlásek /e/ a /o/, které se vyslovují podobným způsobem jako samohláska /a/. To pak přináší pocit nekultivované řeči a mluvčímu není dobře rozumět. Chybí-li správná artikulace, není projev srozumitelný. Další častou chybou je nadměrné dlužení samohlásek krátkých a krácení dlouhých.<sup>4</sup>

### 1.1.2.2. Souhlásky (konsonanty)

Souhlásky mají charakter šumů. Jsou to takové hlásky, při jejichž tvoření výdechový proud naráží na překážku, kterou rozráží (jedná se o tzv. souhlásky závěrové) a nebo prochází pouze úžinou (úžinové konsonanty). Zvláštní skupinu tvoří souhlásky polozávěrové, které spojují obě charakteristiky. Nejdřív se vytvoří závěr, po jeho překonání vzniká šum. Uvedené dělení je podle způsobu artikulace.

---

<sup>4</sup> Kutálková, D.: *Logopedická prevence*. Praha 1996, s. 24

Dále se souhlásky liší podle místa artikulace. Rozlišujeme tak souhlásky obouřetné /p/, /b/, /m/, retozubné /f/, /v/, dásňové /t/, /d/, /s/, /z/, /n/, tvrdopatrové /tʰ/, /dʰ/, /ɲ/, měkkopatrové /k/, /g/, /ch/ a hrtanové /h/.<sup>5</sup>

### 1.1.3. Slabika

Je základní, přirozenou jednotkou mluvené řeči, kterou už i zcela malé děti chápou a používají, o čem svědčí i všeobecná oblíbenost říkadél a rozpočítadel. Slabika umožňuje rytmické rozdělení slov a větných úseků.

Sluchově se vnímá a hodnotí slabika jako zvukový celek, jako sonický útvar, tvořený zvuky hlásek, které ji skládají. Svědčí o tom i skutečnost, že se při vývoji řeči u dítěte projevuje snaha uchovat počet slabik slyšených v řeči dospělých osob, i když zvukový obraz slabiky je zpočátku napodobován jen zhruba (*bolí – bojí, hezký – eský,...*).<sup>6</sup>

Slabiku tvoří slabičné jádro (nukleus), před jádrem a za ním jsou svahy slabiky, které bývají označovány jako iniciála (před jádrem slabiky) a koda, která následuje za jádrem.

Jádro slabiky vytvářejí v naprosté většině samohlásky, ale existují i souhlásky, které mají slabikotvorný charakter. Jsou to likvidy /l/ a /r/ (*vlk, krk*) a sonora /m/ (např. *hm*).

Z hlediska výslovnosti je nejsnadnější slabika otevřená, tedy kombinace souhlásky a samohlásky (*bo, te, pa,...*). Poněkud těžší z hlediska výslovnosti je slabika zavřená, tedy slabika, která končí souhláskou (*dál, vlk, pst,...*).<sup>7</sup>

---

<sup>5</sup>Pro zjednodušení zde neuvádím úplný výčet souhlásek, pouze některé příklady.

<sup>6</sup>Hála, B.: *Fonetika v teorii a praxi*. Praha 1975, s. 219

<sup>7</sup>Kutálková, D.: *Logopedická prevence*. Praha 1996, s. 31

## 1.2. Fonologie

Fonologie je jazykovědná disciplína, která zkoumá způsoby využívání zvukového materiálu v jazyce. Zatímco fonetika popisuje všechny zvuky, které se v řeči užívají, fonologie se zabývá jen těmi, které slouží k rozlišování významu, tj. těmi, které mají distinktivní funkci. Distinktivní (rozlišovací) funkce se uplatňuje jednak v rámci minimálních významových jednotek (morfémů), jednak v rámci větších celků vyjádření (slov, výpovědních úseků, výpovědí). Základem fonologických zkoumání je zkoumání prvků rozlišujících morfémy, minimální jednotek jazyka, které mají určitou formu i význam - lexikální, gramatický. Na nich a jejich inventáři lze také nejlépe vysvětlit podstatu problematiky. Jde o studium segmentů, z nichž se vyšší jednotky skládají.

### 1.2.1. Foném

Základní jednotkou fonologie je foném. Tímto termínem rozumíme zvukový prostředek sloužící k odlišení morfémů, slov a tvarů slov téhož jazyka s různým významem (lexikálním, gramatickým). Liší se od ostatních fonémů téhož jazyka nejméně jednou fonologickou distinktivní vlastností. Počet těchto jednotek, které samy význam nemají, ale jsou "stavebními kameny" jednotek vyšších, je poměrně nevelký a v dané době je v jazyce konečný, z jejich kombinací utvářených podle zákonitostí konkrétního jazyka se však utvářejí všechny výrazy daného jazyka. Fonémy nelze ztotožnit s hláskami, neboť každý z termínů patří jiné rovině analýzy zvukového materiálu jazyka. Hláška je konkrétní zvuková realita řeči, má zcela konkrétní akusticko-artikulační vlastnosti. Foném je naproti tomu jednotka jazyková, jejíž postavení je dáno především pozicí v systému.



## II. ŘEČ

Řeč je pro člověka velice důležitá. Je jedním ze základních prostředků úspěšné socializace. Prostřednictvím řeči se člověk zařazuje do společnosti, a proto jakékoliv poruchy v dorozumívání značně omezují člověka ve společenských vztazích.

Základní předpoklady pro zdárný vývoj řeči jsou:

1. *fyziologické* – neporušený vývoj smyslů zúčastněných na vývoji řeči (sluch a zrak)
2. *psychologické* – dostatečná minimální míra intelektu a přiměřená vloha pro řeč
3. *vnější* podmínky – jsou dány dostatečně podnětným sociálním prostředím, ve kterém dítě vyrůstá

Při absenci některého z těchto předpokladů dochází k nerovnováze a řeč se nevyvíjí správně.

### 2.1. Vývoj řeči

Rozvoj řeči je u každého dítěte individuální. Zhruba ve třech měsících dítě vydává jednotlivé hlásky, vesměs se jedná o samohlásky, projevuje mimiku, směje se a opakuje vlastní zvuky.

Do šesti měsíců žvatlá se střídavou intenzitou, vyslovuje jednotlivé slabiky, zkouší hlasité a dlouhé řetězce hlásek, opakuje jednotlivé hlásky.

Kolem devátého měsíce začíná rozumět jednotlivým výzvám, mnohé děti se v tomto období pokouší o první slovo. První slovo, vědomě vyslovené se znalostí jeho významu, je obvykle krátké, nejčastěji

jednoslabičné nebo dvouslabičné. Sbírka prvních slov nevykazuje žádná slůvka, která by se výrazně opakovala. Nejčastěji je to slovo provázející něco, co dítě mimořádně zaujalo – *ham, auto, bota, papá...* Slovo tak prošlo nejen prahem pochopení, ale i prahem proslovení.

Slovo zpočátku zastupuje celou větu. Jednotlivá slova začíná dítě postupně spojovat do krátkých vět. Rodí se první věta. Obvyklá hranice, kdy dítě už většinou používá jednoduché věty, je okolo dvou let, přičemž rozdíly mezi dětmi jsou veliké. Věk kolem tří let se považuje za hranici tzv. období fyziologické nemluvnosti. Kolem třetího roku by už ale mělo být jasné, že vývoj řeči postupuje a slovní zásoba přibývá.

## 2.2. Slovní zásoba

Slovní zásoba neroste nijak rovnoměrně. Zpočátku je obvykle ještě možné registrovat jednotlivá slova, ale pak jich začne velmi rychle přibývat. Je velký rozdíl mezi množstvím slov, kterým dítě rozumí, tedy mezi slovní zásobou pasivní, a mezi množstvím slov, které opravdu samo používá (slovní zásoba aktivní).

Dosud mezi odborníky nepanuje shoda v tom, kolikrát dítě musí slyšet dané slovo, aby si ho zapamatovalo a začalo jej také používat (obvykle se uvádí, že je nutné slovo slyšet nejméně dvěstěkrát). Současně s obohacováním slovní zásoby se také vyvíjí obratnost ve vyjadřování. Dítě postupně dokáže odpovídat na otázku delšími větami.

Gramatická struktura jazyka se tvoří v době, kdy dítě začíná používat věty. Její základ je připraven z doby, kdy ještě nemluvílo, ale už rozumělo. Původně slova nesklonná (*haf, hají*) se mění na slova, která podléhají pravidlům gramatiky. Nejdřív se objevuje skloňování (*mámo, táto*), později i časování sloves (*méd'a papá, já jsem hajal*). Gramatické kategorie si dítě osvojuje analogicky, slova podobná mění podle jednoho vzoru, má zvláštní cit pro podobné gramatické situace, dokáže skloňovat

i časovat slova, která slyší poprvé v životě. Gramatice se dítě učí napodobováním, převodem jednoho jevu na jevy podobné a v případě výjimek i průběžným zapamatováním mluvy dospělých.<sup>8</sup>

Kolem čtvrtého a pátého roku se začíná zcela vytrácet dětská patlavost. Dítě tvoří dlouhé věty, neustále klade otázky. V šesti až sedmi letech dokáže vyprávět, co si samo vymyslelo, definuje dva rozdíly, používá výmluvy.

### **2.3. Fonematický sluch**

Pro rozvoj řeči a posléze čtení je fonematický sluch velmi důležitý. Díky němu dokážeme přesně rozpoznávat jednotlivé hlásky. Pokud není dobře vyvinutý, nastává problém, kdy dítě jednotlivé hlásky nerozeznává a slyší je podobně nebo dokonce stejně

V běžné řeči zní každá hláska jen malý zlomek sekundy, takže je pro dítě velmi obtížné ji zachytit, i když mluví dospělý sebepečlivěji. Zpočátku pomáhají tzv. přírodní zvuky, což jsou většinou i první slova – zvuky zvířat ( *haf, mé,...* ) a citoslovce ( *bác* ). V nich zní hláska déle než ve slově, proto je daleko zřetelnější.

Fonematický zvuk se dále podporuje celou řadou jiných činností, učením říkadel a básniček, zpěvem, rytmizací spojenou s tleskáním apod.<sup>9</sup> Konkrétní příklady jsou uvedeny ve výzkumné části, jsou součástí jednotlivých cvičení.

---

<sup>8</sup>Kutálková, D.: *Logopedická prevence*. Praha 1996, s. 40 – 41

<sup>9</sup>Kutálková, D.: *Logopedická prevence*. Praha 1996, s. 95

### III. DYSLEXIE

Téma dyslexie je v dnešní době často diskutovaným problémem. Sama jsem měla jako učitelka zkušenost s dětmi, které měly lehčí formu dyslexie a vím, že práce s nimi je pro učitele náročná, náročnější o to víc, pokud nemá o této poruše učení dostatečné informace a neví, jak s těmito žáky správně pracovat. Děti stížené vývojovou poruchou učení mají ve škole opakované potíže a jsou víceméně neúspěšní. Takto si dříve nebo později vytvoří záporný vztah ke škole, a to i k těm předmětům, ke kterým mají dobré předpoklady. Opakovaná traumata mohou postupně vyvolat řadu dalších potíží, která mohou být často závažnější, než původní porucha učení. Jako u jiných poruch, i tady jsou v jisté (i když trochu problematické) výhodě děti s výraznou poruchou, která je brzo odhalena a rozpoznána. Děti s menšími obtížemi se někdy trápí podstatně déle.

#### 3.1. Definice

Co se týče přesného vymezení dyslexie, odborníci se dosud na definici neshodli. Obecně je dyslexie charakterizována jako porucha, která neumožňuje dítěti naučit se běžnými metodami číst, přestože je přiměřeně inteligentní a vyrůstá v normálních sociálních a kulturních podmínkách. K této problematice vymezení dyslexie přikládám citaci z knihy *Dyslexie – Specifické poruchy čtení*, kde Z. Matějček uvádí jednotlivé definice dyslexie tak, jak se chronologicky vyvíjely:

#### **A. Heveroch,, Česká škola, 1904:**

*...neschopnost naučiti se čísti a psáti při vývoji duševním dostatečném, aspoň do toho stupně, že neschopnost tu bychom nečekali, kde tudíž překvapuje. Co u jedněch nešťastných lidí vyvolá choroba, to u jiných ukáže se následkem nedostatečného, a to jednostranně nedostatečného vývoje.*

*Schopnost čísti a psáti nápadně zakrněla u takových lidí proti ostatním jich schopnostem.*

*Pro tu hledati musíme změny v samotném mozku, snad v samé kůře mozkové. Jedná se pravděpodobně...o roztroušené změny v centrálním ústrojí nervovém...Přiraditi bychom ji museli tedy k alexiím.*

#### **J. Langmeier, Z. Matějček, Čs.psychologie, 1960:**

*Vývojová dyslexie je specifický defekt čtení, podmíněný nedostatkem některých primárních schopností, jež skládají komplexní schopnost pro učení za dané výukové metody. Objevuje se u dětí obvykle od samých počátků výuky a působí, že úroveň čtení je trvale v nápadném rozporu se zjištěnou úrovní intelektových schopností dítěte.*

#### **Světová federace neurologická, konference expertů, Dallas, 1968:**

*Specifická vývojová dyslexie je porucha projevující se neschopností naučit se číst, přestože se dítěti dostává běžného výukového vedení, má přiměřenou inteligenci a sociokulturní příležitost. Je podmíněna poruchami v základních poznávacích schopnostech, přičemž tyto poruchy jsou často konstitučního původu.*

**M. B. Rawsonová, Development Language Disability, Baltimore, 1968:**

*Dyslektik je dítě, jehož výkonnost v mluvené řeči, ve čtení, v pravopise, v psaní a patrně i v dalších přidružených jazykových dovednostech, ať už jednotlivě nebo v různých kombinacích, je hluboko pod očekávanou úrovní vzhledem k věku, tělesnému stavu, rozumovým schopnostem a běžné příležitosti vzdělání.<sup>10</sup>*

### **3.2. Příznaky**

Dyslexie je dnes jakýmsi „strašákem“ především rodičů nastávajícího prvňáčka, kteří jsou si vědomi toho, že dítěti, které čte s obtížemi, mohou nastat celkové potíže v učení. Je dobré, pokud se příznaky dyslexie rozpoznají co nejdříve, jelikož pak odpadá spousta problémů a stresu samotnému dítěti i jeho okolí (především rodině a pedagogům). Dnes je tato problematika mnohem více probádána než před několika lety. Já sama jsem ukončila povinnou školní docházku v roce 1998 a nepamatuji si, že bych o této poruše do té doby slyšela. Ve třídě jsme dyslektiky neměli, neboť do té doby „neexistovali“.

Odborníci uvádí, že dyslexie se u dětí rozpozná nejčastěji na přelomu prvního a druhého ročníku základní školy. V prvních fázích nácvičku čtení, kdy se dítě učí jednotlivá písmena a čtou se jen slabiky, krátká slova a větičky, mohou potíže ještě uniknout, protože se dítě snadno naučí celé stránky nazpaměť a pak plynule „čte“. S prodlužující se délkou textu už paměť na všechno nestačí, a dítě si proto často domýšlí podle prvních písmenek nebo smyslu textu.

---

<sup>10</sup> Matějček, Z.: *Dyslexie – specifické poruchy čtení*. Jinočany 1995, s. 19

Těžší případy už jsou v této fázi zřetelné. Děti mají zcela nepřekonatelné potíže, nedokážou plynule bez chyb přečíst nejen větu, ale ani slova. Bližší rozbor obvykle ukáže některé, nebo i všechny chyby, typické pro dyslexii.

### **Obrazové záměny**

Znamenají, že dítě zahrnuje písmena nebo slova podobnými – písmeno *e* čte jako *s* nebo *c*, *m* vymění za *n*. Slova tím komolí, kratší slova (spojky, předložky) často vynechává.

### **Směrové zvraty**

Jsou záměny písmen směrově převrácených. Dítě si plete vytrvale *d*, *b*, *p*, *q*. Stejně jsou postižena celá slova – dítě přehazuje písmena i slabiky. Počet slabik nebo písmen souhlasí, ale slovo vypadá, jako by ho někdo slepil ze střípků (*doma* – *moda*, *zvonek* – *znovek*, *lokomotiva* – *lomokotiva*).

### **Zrcadlové záměny**

Souvisejí se směrovými zvraty, dítě čte slova odzadu.

Pokud dítě dokáže přečíst text aspoň trochu plynule, často se ukáže, že vůbec neví, o čem četlo. Všechnu energii vyčerpalo na rozluštění řady písmen. Technika čtení a čtení s porozuměním textu nejsou jedno a totéž.

Dále se uvádí, že celá jedna třetina dyslektiků je postižena tzv. specifickou asimilací hlásek. Děti nedokážou střídat měkké a tvrdé souhlásky, které stojí blízko sebe. Jedná se z velké části o sykavky (*sušenka* – *susenka*, *šušenka*).

### **3.3. Výskyt**

Co se týče výskytu dyslexie, statistiky ukazují, že postihuje mnohem častěji chlapce než dívky. Vyučovala jsem děti 6. – 9. ročníku ZŠ a ačkoliv byly ve všech třídách skupinky dyslektiků (v jedné z tříd byla necelá polovina), nesetkala jsem se s dyslexií u dívek. Je to zřejmě dáno vyšší zranitelností a pomalejším zráním centrálním nervové soustavy u chlapců.

### **3.4. Příčiny**

U prokázaných dyslexií jednoznačně vedou faktory biologické před společenskými. U velké části dětí lze najít znaky lehké mozkové dysfunkce. Velmi častý je rodový výskyt dyslexie. Nemalé procento dětí má také neurologický nález různé závažnosti.

Psychologové dále poukazují na nedostatečné ovládání očních pohybů. Málo rozvinuté zrakové schopnosti jsou pro vznik dyslexie podstatné.

Neuroanatomická bádání odhalila, že někteří dyslektici mají drobné odlišnosti ve stavbě mozku, a upozornila i na nestejnorné zrání obou hemisfér jako možnou příčinu této poruchy.



### **3.5. Techniky nápravy čtení a pravopisu**

V této kapitole uvedu některé základní metody nápravy poruchy, kterých mohou v praxi využít učitelé nebo rodiče dětí. Tyto metody jsem čerpala z knihy Matějček, Z.: *Dyslexie – specifické poruchy čtení*.

#### **3.5.1. Metoda obtahování**

Metoda obtahování je vhodná pro počáteční stádia nápravy u zvláště těžkých případů dyslexie a dysortografie. U dítěte, jehož zraková ani sluchová analýza a syntéza nefungují natolik, aby na nich bylo možno založit výuku čtení, se použije jako hlavního vodítka hmatu a pohybu. Slovo napíšeme velkými psacími písmeny na papír. Dítě jednotlivá písmena obtahuje prstem a každé písmeno zvlášť vyslovuje. Opakuje to několikrát po sobě, až nakonec celé slovo ovládá pohybově. Když máme jistotu, že dítě pohybový obraz ovládá, předlohu zakryjeme dítě se zavřenýma očima, poslepu, ještě jednou slovo přecvičí. Pak teprve je napíše načisto. Tímto způsobem se naučí psát během jednoho cvičení i několik slov.

#### **3.5.2. Metoda barevných kostek**

Tato metoda klade velký důraz na představy hmatové a pohybové, ale již ne tak bezvýhradně jako metoda předcházející. Dítě pracuje s hotovými tiskacími písmeny.

Jednotlivá písmena abecedy jsou nalepena na barevných kostkách, a to tak, že samohlásky mají jednu barvu a souhlásky jinou. Napřed naučíme dítě bezpečně rozeznávat jednotlivá písmena.

Dítěti říkáme zprvu jen slabiky, pak jednoslabičná slova, později delší a dítě řadí kostky s písmeny k sobě a vytváří slova. Změníme-li hlásku ve výslovnosti, musí dítě slovo přestavět. Analýza a syntéza se

provádějí tedy opět „hmatatelně“. Každé slovo po nás dítě opakuje, pak se je snaží samo rozložit v hlásky a sestavit je z kostek. Děj, který jinak probíhá velmi rychle, je tu zpomalen, takže dítě může lépe pochopit jeho podstatu.

Protože jednotlivá písmena může spojit s určitou barvou, má dítě hledání kostek usnadněno (samohlásku hledá např. jen mezi modrými kostkami, „b“ je vždy zelené apod.).

### **3.5.3. Rozlišování tvrdých a měkkých souhlásek**

Mnohým dyslektikům dělá nepřekonatelné obtíže rozlišit sluchem i výslovností tvrdé a měkké slabiky „dy“, „ty“, „ny“, „di“, „ti“, „ni“. Proto bylo zavedeno cvičení, při němž kostky nesoucí slabiky tvrdé jsou vyrobeny ze dřeva (nebo z jiného tvrdého materiálu) a kostky, nesoucí slabiky měkké, jsou z pěnové gumy. Dítě po nás přeřikává slabiky a pak hledá kostku, která odpovídá jeho představě měkkosti.

### **3.5.4. Čtení s okénkem**

Hlavním účelem této metody je cvičit správné pohyby oka po řádku, odstraňovat tzv. dvojí čtení a dodávat čtení na plynulosti. V destičce papíru je na jednom okraji vystřiženo „okénko“ délky asi 4 cm a šířky odpovídající velikosti písmen. Táhneme-li okénkem po řádku, mají se v něm objevovat asi dvě až tři slova. Pozornost dítěte je věnována jen této exponované části textu, zatímco pozadí tvořené destičkou kolem okénka je neutrální a nerušivé. Okénka lze využít v zásadě dvojnásobem:

1. Text postupně odkrýváme, a to tak, že dítěti nejprve exponujeme začátek slova a pak teprve slovo celé. Dítě se tak učí číst zleva doprava.

2. Text postupně zakrýváme. Dítě je při čtení tedy soustavně „tlačeno“ dopředu. Pohyb okénka může být plynulý a vyrovnaný, chceme-li, aby se dítě snažilo o plynulé čtení.

### **3.5.5. Čtení v duetu**

Čteme s dítětem současně, nahlas. Čteme výrazně, zřetelně, se správnou intonací. Dítě vyrovnává své tempo řeči s naší, snaží se nám přizpůsobit, přitom neslyší své „špatné čtení“ a snáze se vzdává svých špatných návyků.

### **3.5.6. Metoda barevných písmen**

Metoda vhodná pro děti s dysortografickými obtížemi. Na zvláštní vývěsce, jejíž základní barva je šedá, jsou nalepena písmena přiměřené velikosti v abecedním pořádku. Všechny samohlásky jsou bílé. Písmena označující tvrdé souhlásky jsou černá, měkké souhlásky označují písmena žlutá a obojetné souhlásky písmena modrá. Dítě se v tabulce rychle orientuje a ví, kdy psát vždycky „y“ a kdy vždycky „i“, popřípadě kdy si musí dát zvláště pozor a ověřit si, zda diktované slovo není mezi „vyjmenovanými slovy“.<sup>11</sup>

---

<sup>11</sup>Matějček, Z.: *Dyslexie – specifické poruchy čtení*. Jinočany 1995, s.182 – 202

## **3.6. Příbuzné poruchy**

### **3.6.1. Dysortografie**

Znamená specifickou poruchu pravopisu. Bývá s dyslexií tak úzce spojena, že mnozí badatelé mezi těmito dvěma specifickými poruchami nerozlišují.

Mechanismy jejího vzniku jsou obdobné jako u dyslexie, jen spojitosti se specifickými poruchami řeči a nedostatky ve sluchovém vnímání vystupují daleko více do popředí. Bývá způsobena nedokonalým sluchovým rozlišením hlásek ( funkce levé mozkové hemisféry).

Její jiný typ ale zřetelně ukazuje, že obtíže a nedostatky v pravopise mohou pramenit i z dysfunkcí pravé, tzn. neřečové mozkové hemisféry. Jsou to příklady, kdy dítě v diktátech typicky zaměňuje písmena, která jsou artikulačně a zvukově vzdálená, avšak blízká svou optickou podobou – např. „b“ - „d“. Dítě tak přenáší do diktátu změny, které jsou odrazem jeho nedokonalé diferenciací tvarů.

### **3.6.2. Dysgrafie (specifická porucha psaní)**

Dysgrafik se nenaučí psát, ačkoliv netrpí žádnou smyslovou ani závažnou pohybovou poruchou. Nedovede napodobit tvary písmen, nepamatuje si je, zaměňuje je, zrcadlově je obrací. Zpravidla píše křečovitě, takže písmo má někdy zcela zvláštní ráz.

### **3.6.3. Hyperlexie**

Jedná se o jakýsi opak dyslexie. Je to mimořádná schopnost naučit se číst při inteligenci nedostačující. Tyto jedinci čtou většinou plynně jakýkoliv text, ovšem bez porozumění textu.

Jako další forma hyperlexie jsou uváděny případy tzv. zázračných dětí, které ovládají čtení ve velmi nízkém věku.

### **3.6.4. Dyspinxie (specifická porucha kreslení)**

Objevuje se stejná neobratnost v zacházení s tužkou při kreslení jako při psaní, křečovitě, tvrdé tahy. Dítě nedovede přenést svoji představu na plochu papíru. Celý kresebný projev dítěte je často nápadně primitivní.

### **3.6.5. Dyskalkulie (specifická porucha počítání)**

Je obdobou dyslexie v oblasti matematiky. Dítě se nemůže naučit počítat, ačkoliv není po stránce intelektové nijak zvláště opožděno a mělo normální příležitost k učení. Nejčastěji se tato porucha projevuje tak, že dítě nemůže pochopit symbolickou povahu čísla a ulpívá zcela nepřiměřeně na konkrétních názorných představách. Nápravné metody směřují pak k tomu, aby se jednak pomocí názorových pomůcek umožnilo postiženému dítěti pracovat co nejrychleji a nejúčinněji, jednak aby se mu umožnil přechod od konkrétního myšlení k abstraktnímu.<sup>12</sup>

---

<sup>12</sup>Matějček, Z.: *Dyslexie – specifické poruchy čtení*. Jinočany 1995, s. 87 – 99

### **3.7. Vliv specifických poruch na řeč**

Specifické poruchy učení mají často spojitost s řečovými obtížemi. Výzkumy ukazují, že dítě s poruchou v chápání řeči dobře nerozumí zadaným úkolům, při delším výkladu ztrácí souvislosti. Potom se může zdát, že ho nic nebaví, nejeví zájem, nechce nic dělat. Proto je nutné s takovými dětmi správně pracovat, podněcovat v nich zájem, ne však slovním způsobem, který jim dělá problémy, ale praktickým řešením úkolů (např. s v využitím kreslení, obrázkových encyklopedií, apod.).

# **PRAKTICKÁ ČÁST**

## IV. CÍL

Výzkum, který jsem prováděla, byl inspirovaný podobným, na který se soustředila na počátku devadesátých let Alena Halamová pod vedením prof. Zdeňka Matějčka. Zjišťovala tehdy vztah „rýmování“ ke školní úspěšnosti dětí v základních školních předmětech na počátku školní docházky. Nezávislou proměnnou byl definován skóre v testu fonologického uvědomění a závislou proměnnou skóre v testu počátečního čtení.

Výsledky dokázaly, že vývojový postup ve vnímání aliterací a rýmů u předškolních dětí znamená postupující schopnost diferencovat sluchově zvuky naší řeči a pronikat tak lépe do zvukové struktury jejich slov. Podle výsledných hodnot přečetly děti, se kterými se procvičovalo, větší počet slov, než ostatní.

Cílem mé práce je zjistit, zda intenzivní trénování cvičení na fonologické uvědomění s dětmi předškolního věku vede k dosažení lepších výsledků ve čtení na konci prvního ročníku základních škol.



## V. METODA

Jak už jsem předeslala, cílem mého výzkumu bylo zjistit, zda existuje vztah mezi fonologickým uvědoměním a počátečním čtením

Práci na svém projektu jsem započala v květnu 2006. Se svolením učitelek v MŠ Sever v Hradci Králové jsem do školky mohla pravidelně dva dny v týdnu docházet a pracovat s dětmi.

Před vlastním procvičováním jsem všechny děti, které absolvovaly vstupní testy, rozdělila do dvou skupin. Tyto skupiny měly být na začátku výzkumu co nejvíce vyrovnané, to znamená, že průměrné výsledky vstupních testů jedné skupiny měly odpovídat průměrným výsledkům ve vstupních testech skupiny druhé.

První skupinu jsem zvolila jako experimentální, se kterou jsem v příštích dvou měsících procvičovala. Do této skupiny jsem proto musela zařadit ty děti, které navštěvovaly MŠ pravidelně, jinak by práce nebyla efektivní. Druhou skupinu jsem určila jako kontrolní. Na konci školního roku jsem děti vyhledala v prvních třídách a porovnála jejich výsledky v testu čtení, testu sluchové analýzy a testu sluchového rozlišení.

## **VI. HYPOTÉZA**

Děti z experimentální skupiny prokáží v závěru prvního ročníku vyšší úspěšnost v testu sluchového rozlišení, testu sluchové analýzy a testu čtení než děti ze skupiny kontrolní.

## **VII. PRÁCE V MŠ**

### **7.1. Rozdělení do skupin**

Při první a druhé návštěvě v mateřské škole jsem se všemi dětmi ze třídy, které měly po letních prázdninách nastoupit povinnou školní docházku (celkem asi 25 dětí), absolvovala test IQ – Ravenovy progresivní matice, test sluchové analýzy Moseley a test sluchového rozlišení – Wepman, Matějček.

#### **Test IQ – Ravenovy progresivní matice**

Tento test jsem dětem zadala jako první v pořadí. Vystihuje inteligenční schopnosti dítěte. Jedná se vždy o doplnění jednoho prvku, který v maticích logicky chybí. Celkem obsahuje třicet šest úkolů. Je vhodný pro děti od šesti a půl roku do jedenácti let.

#### **Test sluchové analýzy – Moseley**

Test jsem s dětmi provedla na druhé návštěvě. Vyslovila jsem nahlas jednu hlásku a slovo. Úkolem dítěte bylo poznat, zda je daná hláska ve slově obsažena či nikoliv. Test obsahuje patnáct úkolů.

#### **Test sluchového rozlišení – Wepman, Matějček**

V tomto testu dítěti předříkávám dvojice velmi podobných slov, která ale nemají význam, a dítě má určit, zda jsou slova shodná, nebo zda jsou rozdílná. Test prokáže, jak je dítě schopno rozlišovat zvuky v mluvené řeči. Obsahuje dvacet pět úkolů.

Rodiče dětí jsem požádala o svolení k práci s dětmi a o vyplnění formuláře, ve kterém vyplnili datum narození dítěte, zdravotní stav, vzdělání otce a matky, rodný jazyk rodičů, počet sourozenců dítěte a zda je rodina, ve které dítě vyrůstá, úplná nebo jeden z rodičů není zastoupen.

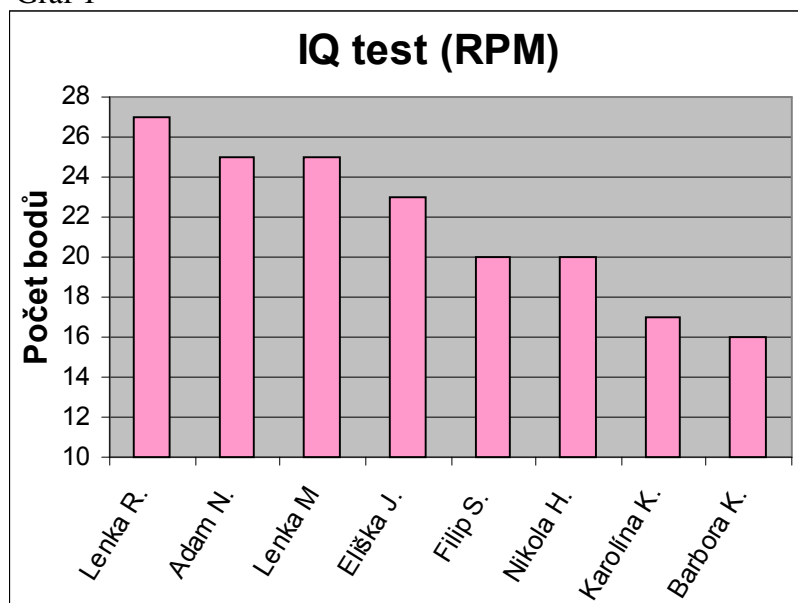
Po vyhodnocení všech testů a formulářů jsem utvořila dvě skupinky po osmi dětech, které by měly být vyrovnané. První skupinu jsem určila jako experimentální (E), druhá skupina byla kontrolní (K). S experimentální skupinou jsem postupně procvičovala jednotlivá cvičení, s dětmi z kontrolní skupiny jsem už nepracovala.

### 8.1.1. Experimentální skupina – vstupní hodnoty

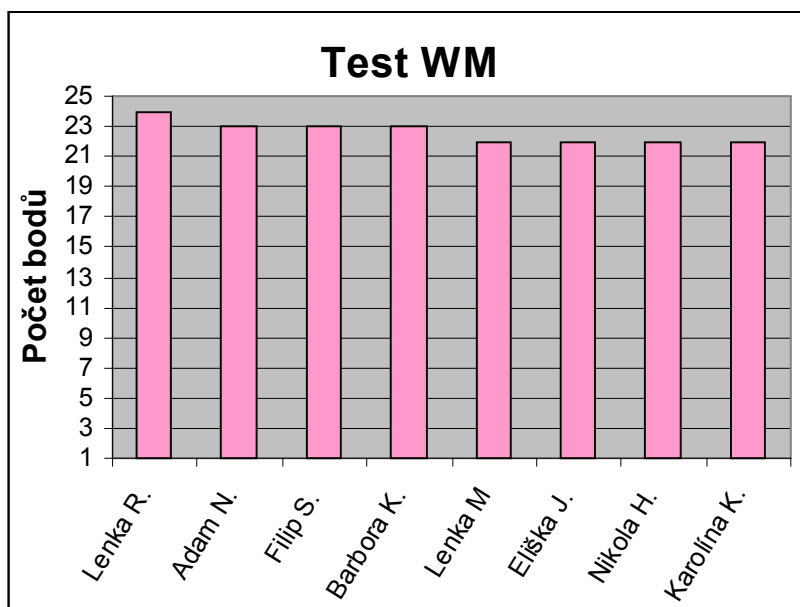
Tab. 1

Jméno	Pohlaví	Věk	IQ test (RPM)	Test WM	Test Moseley
Karolína K.	dívka	6,3	17	22	11
Nikola H.	dívka	6,4	20	22	13
Lenka R.	dívka	6,8	27	24	14
Lenka M.	dívka	7,2	25	22	13
Barbora K.	dívka	5,9	16	23	12
Eliška J.	dívka	5,10	23	22	13
Adam N.	chlapec	6,4	25	23	14
Filip S.	chlapec	6,5	20	23	14

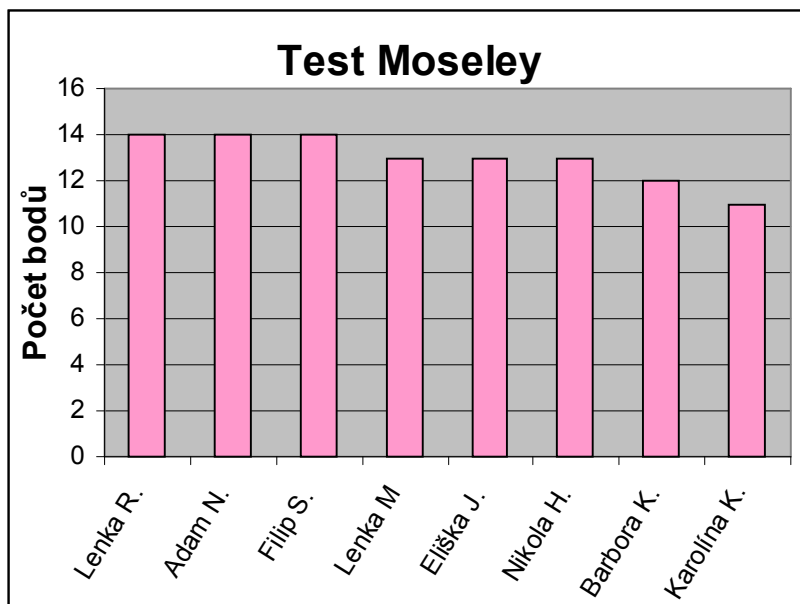
Graf 1



Graf 2



Graf 3



Grafy 1 – 3 znázorňují počty získaných bodů v jednotlivých testech a současně umístění v rámci skupiny.

Ve všech vstupních testech se nejlépe umístila Lenka R., která odpovídala na otázky velmi rychle a ze všech dětí se i během rozhovoru jevila jako rozumově nejvyspělejší. Druhý nejvyšší počet bodů v testech získal Adam N., u něhož jsem si na odpovědi musela počkat déle, nicméně byly správné.

Naopak nejvyšší počet nesprávných bodů měla Karolína K., která se na otázky příliš nesoustředila, neustále „pokukovala“ po ostatních dětech a brzy byla unavená.

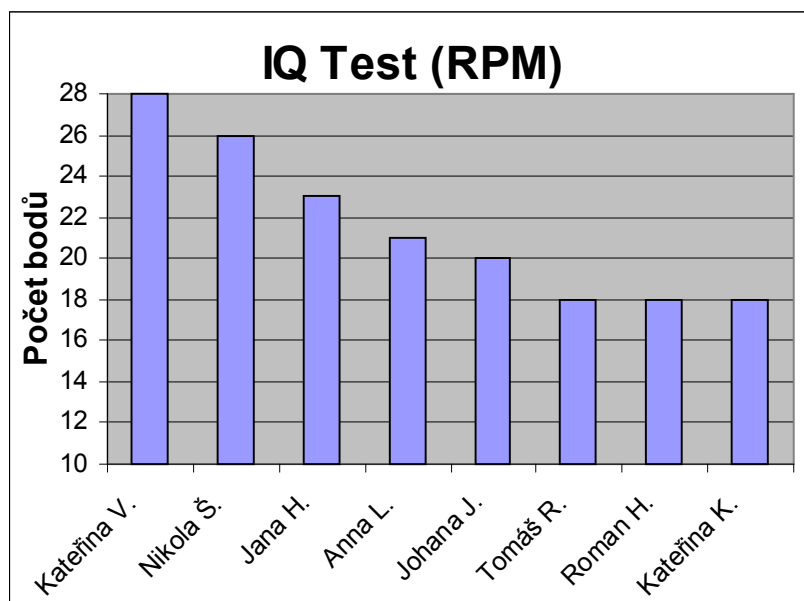
Ostatní děti neměly už tak vyhraněné skóre a v jednotlivých testech se umístily v různých pořadích.

## 7.1.2. Kontrolní skupina – vstupní hodnoty

Tab. 2

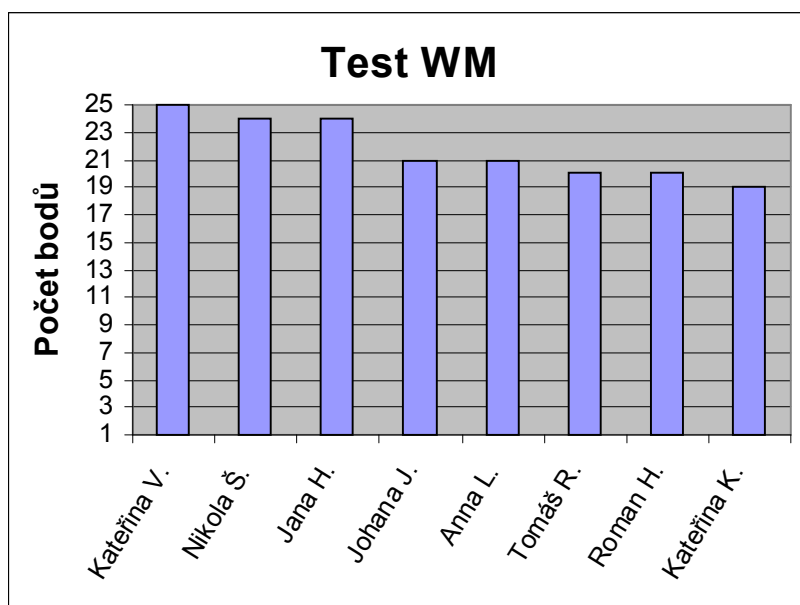
Jméno	Pohlaví	Věk	IQ test (RPM)	Test WM	Test Moseley
Kateřina K.	dívka	6,6	18	19	11
Anna L.	dívka	6,1	21	21	11
Nikola Š.	dívka	5,8	26	24	14
Jana H.	dívka	5,7	23	24	13
Johana J.	dívka	6,1	20	21	13
Kateřina V.	dívka	6,2	28	25	14
Roman H.	chlapec	6,7	18	20	12
Tomáš R.	chlapec	5,8	18	20	13

Graf 4

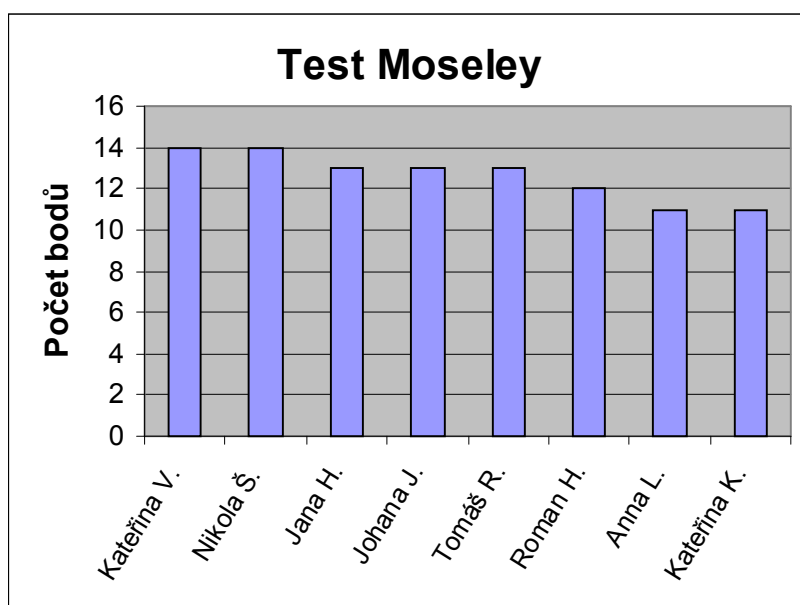




Graf 5



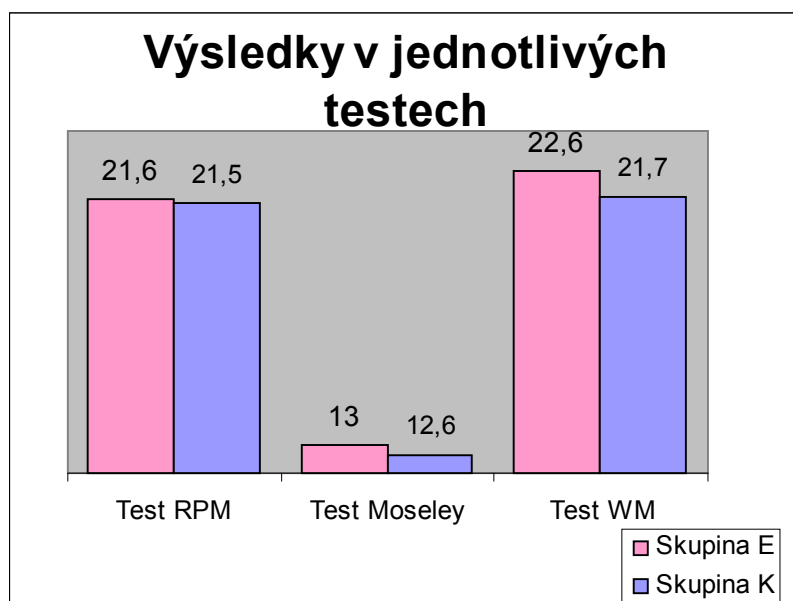
Graf 6



Grafy 4 – 6 znázorňují počty získaných bodů v jednotlivých testech a současně umístění v rámci skupiny.

V kontrolní skupině se ve všech vstupních testech nejlépe umístovala Kateřina V. Naopak nejmenší počet bodů získala Kateřina K.

Graf 7



Graf 7 znázorňuje průměrné hodnoty skupin v jednotlivých testech. Jak je z grafu patrné, nejsou skupiny E a K naprosto vyrovnané, experimentální skupina dosahuje nepatrně lepších výsledků ve všech vstupních testech. Tato situace byla zapříčiněna tím, že spousta dětí nenavštěvovala MŠ pravidelně, nemohla jsem si tedy dovolit zařadit tyto děti do skupiny experimentální, neměla bych zaručeno, že budou na procvičování docházet. Proto jsem musela při přiřazování dětí do skupin brát ohled i na tuto skutečnost.

## 7.2. Vlastní cvičení

S dětmi z experimentální skupiny jsem postupně prováděla tato cvičení:

1. Rozklad slov na slabiky

2. Analýza počáteční hlásky ve slově

*a) cvičení s použitím obrázků*

*b) cvičení na jednotlivých slovech*

*c) cvičení na skupinách slov*

*d) eliminace*

3. Analýza rýmu

*a) eliminace*

*b) cvičení s doplňováním slov*

4. Analýza koncové hlásky

*a) cvičení na jednotlivých slovech*

*b) eliminace*

5. Analýza prostřední hlásky

6. Určení místa hlásky ve slově

7. Identifikace společných hláskových skupin (slabik)

*a) aliterace (vyhledávání společných hláskových skupin na začátku slov)*

*b) rýmy (vyhledávání společných hláskových skupin na konci slov)*

8. Rozlišení délky slabik ve slově

9. Sluchová analýza a syntéza

*a) sluchová analýza*

*b) sluchová syntéza*

### 7.2.1. Rozklad slov na slabiky

Postup:

1. Sedíme s dětmi kolem většího stolu. Vyslovuji nahlas jednoduchá jednoslabičná a dvojslabičná slova (*máma, táta, kytká, běží, sůl, ves*, apod.) a všichni společně vytleskáváme jednotlivé slabiky. Potom děti vytleskávají samostatně další slova, které jim předříkávám.

2. Vytleskáváme společně rytmus jednoduché říkanky (Kolo, kolo mlýnský...)

3. Na stole před námi rozložím barevné obrázky. Každé dítě si vybere jeden obrázek, řekne, co je na obrázku a vytleská jeho rytmus.

4. Když už jsou objasněny významy všech obrázků, vybere si dítě obrázek očima a vyťukává jeho rytmus dřívky. Ostatní děti musí přijít na to, které slovo to bylo.

5. Myslím si libovolné slovo a vyťukávám tužkou. Děti se snaží přijít na to, o které slovo jde.

6. Obměna úkolu 5. Samo dítě vyťukává rytmus slova, ostatní hádají, jaké slovo by to mohlo být.

7. Děti bez pomoci tleskání vyjmenovávají slabiky jednotlivých slov (např. maminka: ma – min – ka)

Závěr:

Rozklad slov na slabiky nečinil dětem téměř žádné potíže, velmi dobře zvládaly rozklad i čtyř- nebo pětislabičných slov. V tom jim pomáhají různé říkanky a básničky, díky nimž se naučí chápat a udržet rytmus.

## 7.2.2. Analýza počáteční hlásky ve slově

### 7.2.2.1. Cvičení s použitím obrázků

Postup:

1. Sedím s dětmi v řadě na koberci, před námi jsou položeny barevné vystřižené obrázky. Všechny začínají na jednu hlásku („k“- kočka, květina, kbelík, koza, kalendář, konev, kornoutek, kámen). Děti nahlas říkají, co je na obrázcích znázorněno. Ptám se dětí, zda přijdou na to, co mají všechna slova, která přeříkaly, společného.

2. Po správné odpovědi předkládám dětem jiné obrázky, tentokrát začínají všechna slova na hlásku „m“ – mléko, myš, maminka, motorka, miska, mlýnek, motýl. Děti mají opět stejný úkol.

3. Použiji další obrázky, přidám je k předchozím a přeházím je. Každé dítě si vybere jeden obrázek, řekne, co znamená, a určí počáteční hlásku. Pokud dítě neví, pomáhají ostatní.

4. Říkám dětem jednotlivé hlásky a ony vyhledávají obrázky se slovy, která touto hláskou začínají.

5. Samy děti vyslovují hlásku, ostatní hledají příslušný obrázek.

### 7.2.2.2. Cvičení na jednotlivých slovech

Postup:

1. Říkám nahlas jednoduchá slova a ptám se dítěte, co slyší na začátku slova. Pokud mlčí, napovím mu a pokračuji s dalšími slovy. Cvičím na souhláskách a samohláskách, každé dítě odpovídá zvlášť, pokud neví, odpovídají ostatní.

2. Myslím si věc, která je v místnosti. Řeknu počáteční hlásku, dítě se snaží přijít na to, o kterou věc se jedná, např. „v“. Pokud neví, napovídám („je na stole, jsou v ní květiny“, apod.).

3. Úkol 2. provádějí děti samy.

4. Hrajeme hru: Hláská nás probouzí. Domluvíme se na hlásce, která bude „probouzet“, např. „p“. Děti dělají, že spí, hlavu mají položenou na stolečku. Vyslovuji nahlas řadu slov. Když děti uslyší na začátku slova smluvenou hlásku, „probudí se“ a zvednou ruce.

5. Hrajeme hru: Zvířátka jedou na výlet. Vystříhaná zvířátka z papíru jsou rozložená na pracovním stolku. Na magnetické tabuli před dětmi je nakreslený vláček s vagóny. Řeknu např.: „Všechna zvířátka na „v“ jedou na výlet. Děti nosí jednotlivé obrázky zvířat (např. vrána, veverka, vosa) a přichycují je na vagonky.

### 7.2.2.3. Cvičení na skupinách slov

Postup:

1. Řeknu dětem několik jednoduchých slov, začínajících stejnou hláskou, a ony mají přijít na to, co je jim společného. Pokud žádné neví, prozradím a pokračuji dalšími slovy.

Slova: ona – on, osa – oko, umí – ucho, asi – ale, Eva – Ema, les – luk, den – dno, páv – pluh, pes – pil, leč – lak, mák – mýdlo, pec – pýr, noc – nad

2. Pokud děti zvládnou první úkol, cvičím dál to samé s trojicemi slov.

Slova: lak – lom – lín, bas – bod – byl, ráj – ryk – ras, já – je – ji, oř – ob – od, vy – ve – va, cár – cep – cejn, hod – háj – had, zub – záda – zebra,

tam – tak – ty, čaj – čára – čí, bod – bor – býk, cín – cíl – co, hoch – háj – hrách, apod.

#### 7.2.2.4. Eliminace

Postup:

1. Na předložené tabuli přečtu dítěti slova. Jeho úkolem je poznat slovo, které do dané skupiny nepatří, protože začíná jinak, než ostatní. Jestliže dítě neodpovídá, opakuji mu bod jedna, nebo napovím hlasem. Pak procvičujeme s dalšími slovy.

Závěr:

Analýzu počáteční hlásky zvládaly děti celkem velmi dobře. Zpočátku měly některé z nich problémy, ale ty se postupným opakováním a procvičováním úkolů eliminovaly.



### 7.2.3. Analýza rýmu

#### 7.2.3.1. Eliminace

Postup:

1. Uvádím dětem dvojice slov, která se rýmují. Např. vosa – kosa. Ptám se děti jestli poznají, co mají slova společného. Pokud neodpoví hned, vyzvu je k zopakování, eventuálně zvýrazňuji koncovky. Když děti přijdou na správnou odpověď, tedy že končí stejně, prozradím jim, že se tomu říká rým.

2. Potom pokračuji v dalších příkladech:

Slova: vrána – brána, tráva – kráva, nos – kos, rosa – kosa, čoučka – koučka, les – pes, krk – smrk.

Až děti pochopí pojem rýmu, přecházím k dalším cvičením.

3. Na tabuli před dětmi jsou umístěny barevné obrázky. Společně všechny obrázky „přečteme“. Pak si děti jedno po druhém vyberou obrázek, řeknou ještě jednou nahlas, co označuje, a vybírají k němu takový, který se „na něj bude rýmovat“.

4. Vymyslím jednoduchá slova a děti se snaží najít další, která se s ním rýmují.

#### 7.2.3.2. Cvičení s doplňováním slov

Postup:

1. Předříkávám dětem věty a jejich úkolem je doplnit slovo, které se hodí sémanticky a především rýmem. Používám jednoduché říkanky (*Povídáčky naší Kačky, Brousek pro tvůj jazýček, Dětem*). Pokud dítě nemůže přijít na správné slovo, napovím mu první slabiku.

Příklad: kočka mňouká, sova ... (houká)  
holub vrká, cvrček ... (cvrká)  
koza mečí, ovce ... (bečí)  
žába kváká, vrána ... (kráká)  
zvonek zvoní, růže ... (voní)  
jelen skáče, dítě ... (pláče)  
medvěd bručí, čmelák ... (bzučí)  
prase kvičí, zmije ... (syčí)  
hrdlička cukruje, krocan ... (hudruje)

Příklad: Naše kočka, kočička  
tahá nitě z ... (klubíčka)  
Klubíčko se rozplétá.  
Kam vede nit? ... (Do světa)

Poběžíme podle niti  
do světa, kde slunce ... (svítí)  
Naše kočka, kočička  
tahá nitě z ... (klubíčka)

Až to klubko rozplete,  
v zahrádce nás ... (najdete)  
Ale hledejte jak chcete,  
klubko nikde ... (nenajdete).

3. Předříkávám dětem slova, která se rýmují. Mezi nimi je vždy jedno, které se nehodí. Úkolem dětí je poznat slovo, které do trojice nepatří, tedy to, které se s dvěma ostatními nerýmuje.

Příklad: rak – drak – ovoce

had – hrad – počasí

zvon – slon – stůl

kráva – tleskat – tráva

vosa – tabule – kosa

brána – cibule – vrána

les – jablko – ves

mrak – děšť – drak

klíč – zámek – rýč

pes – stůl – ves

pes – strom – les

úl – pomeranč – hůl

klíč – hrad – míč

rýč – střecha – míč

liška – klokan – myška

banán – letadlo – struhadlo

čepice – palice – země

kuřátko – děťátko – obilí

Závěr:

Cvičení s rýmy se zdálo být pro některé děti obtížné. Bavilo je doplňovat říkačky, samy mi nosily z knihovny spousto knížek s říkankami, ale určit „co“ se ve slovech rýmuje, jim dělalo problémy.

## 7.2.4. Analýza koncové hlásky

### 7.2.4.1. Cvičení na jednotlivých slovech

Postup:

1. Vyslovuji dětem slova, která všechna končí na stejnou souhlásku. Ptám se jich, zda mají něco společného. Je to pro ně náročné, proto si slova říkají samy nahlas. Schválně zdůrazňuji poslední hlásku (pes, ves, les,...).

2. Když první z nich správně odpoví, ptám se na další slova. Postupně pochopí princip i ostatní děti a přidávají se.

3. Ptám se, jakou hlásku slyší na konci jednotlivých slov. („Co slyšíš na konci slova *hůl*? Je tam *l*, vid'?" ). Pokračuji s dalšími slovy, ukončenými souhláskou.

4. Sedíme na koberci a hrajeme hru: Hlásky tě uspí. Domluvíme se na konkrétní hlásce. Vyslovuji různá slova. Pokud se daná hláska objeví na konci slova, děti „usnou“ a položí se na koberec.

### 7.2.4.2. Eliminace

Postup:

1. Říkám trojice slov, v nichž dvě končí stejnou souhláskou, jedno odlišnou. Úkolem dětí je poznat, které slovo mezi ostatní nepatří a vysvětlit proč.

Slova: pes – nos – hůl, cvok – cvak – len, den – jen – pýr, páv – kov – sud, měl – byl – keř, lep – cour – cop, ráj – věk – tuk, lív – půl – hůl, sud – ráj – led, šíp – cep – kůl, chod – gól – sud, mír – bor – sůl, apod.

Závěr:

Analýza koncové hlásky patří bezesporu k složitějším cvičením. Pokud jsem dětem vyjmenovávala slova končící stejnou souhláskou, a chtěla ji určit, dařilo se jim to dobře. Mnohem náročnější byl pro ně najít mezi třemi slovy to, které se mezi ně nehodí. Cvičila jsem toto s nimi proto na každé schůzce. Postupem času došlo ke zlepšení.

### 7.2.5. Analýza prostřední samohlásky

Postup:

1. Říkám dětem jednoslabičná slova, jejichž jádro tvoří shodná samohláska. Děti mají poznat, co je těmto slovům společné. Neodpoví-li ani jedno z nich, vyzvu je, aby si slovo zopakovaly nahlas a zeptám se znovu. Nakonec musím správnou odpověď prozradit. Potom pokračuji v dalších slovech.

Slova: kov – noc, páv – máj, noc – kos, pes – led, jen – meč, dům – kůl, mák – ráj, kus – suk, lov – hon, muž – tuk, lem – bez, koš – mol, apod.

2. Po sérii dvojic zkouším trojice slov.

Slova: len – den – pec, kov – noc – hoch, páv – máj – rám, sůl – dům – můj, apod.

3. Zadávám dětem další jednoslabičná slova, jejich úkolem je najít takové, které má vprostřed stejnou samohlásku.

Závěr:

Tento typ cvičení děti zpočátku nezvládaly vůbec. Už po pár spojeních byly unavené, roztěkané a také si nevěřily. „Netrápila“ jsem je proto více než bylo nutné a na analýzu samohlásky jsem při každé návštěvě zadala jen pár slov. Někdy si děti pomáhaly zpíváním, aby samohlásku dostatečně slyšely: *vááál, hůůůl*, atd.

## 7.2.6. Určení místa hlásky ve slově

Postup:

1. Řeknu dítěti: „Řekni mi, zda slyšíš ve slově pes *p*.“ Pokud dítě porozumí úkolu, ptám se dál: „Kde *p* slyšíš? Jestliže dítě mlčí, vyzvu je, aby si to zopakovalo, a ptám se opět, kde *p* slyší – zda na začátku, na konci nebo uprostřed. Jestliže ani teď neodpoví, prozradím mu odpověď a pokračuji s dalšími slovy.

Příklad: „Les – kde slyšíš *s*?“

„Den – kde slyšíš *n*?“

„Páv – kde slyšíš *á*?“

„Noc – kde slyšíš *n*?“ atd.

2. To samé zkusíme na víceslabičných slovech.

Příklad: „Borec – kde slyšíš *o*?“

„Řeka – kde slyšíš *e*?“

„Banán – kde slyšíš *b*?“

„Měsíc – kde slyšíš *c*?“ atd.

3. Cvičíme s obrázky. Děti nahlas přeříkají významy všech obrázků. Když je jasné, co který obrázek znamená, řeknu: „Najdi obrázek, na kterém je nakresleno takové slovo, ve kterém je *a*.“ Děti hledají všechny obrázky, které danou podmínku splňují.

Závěr:

Toto cvičení už vyžadovalo mnohem větší soustředěnost. Některé děti ho za celou dobu, po kterou jsem s nimi cvičila, příliš nezvládaly. Největší potíže měly s určováním, když se jednalo o samohlásku. Abych jim s problémy pomohla, zkusili jsme si společně opět některá slova „zazpívat“ Např.: řéééka, bóóórec, atd.

## 7.2.7. Identifikace společných hláskových skupin

### 7.2.7.1. Aliterace (vyhledávání společných hláskových skupin na začátku slov)

Postup:

1. Hrajeme hru: Na nakupování. Vyslovím slabiku, např. „ko“. Děti chodí po třídě a nosí ke stolu předměty, které danou slabikou začínají (kostka, koník, kočárek, kočka, a další)

2. Říkám dětem dvojice slov (např. adresa – admirál) a ony mají poznat, co mají společného. Jestliže dítě mlčí, vyzvu je, aby si slovo zopakovalo. Případně napovím hlasem, společnou slabiku zdůrazňuji: ad – resa, ad – mirál). Potom procvičujeme s dalšími slovy.

Slova: amatér – amazonka

Amerika – ametyst

ampér – ampérmetr

analýza – ananas

anketa – anténa

asfalt – asi

babyka – Babylon

bacil – bacit

bedla – bedra

beruška – beseda

benzín – bengál

bezpečnost – bez

bodrý – bodnout

boubelatý – bouda

hejno – hejsek

taška - taškařice

západ – západka

zápach – zápal

drak – drahokam

drobný – drozd

divadlo – divizna

hněv – hnízdo

lano – lanovka

jezero – jezevec

kočár – kočka

kakao – kaktus

kapradina – kapr

dům – důstojník

holič – holub

hrách – hrábě



### 7.2.7.2. Rýmy (vyhledávání společných hláskových skupin na konci slov)

Postup:

Děti doplňují rým. Uvědomují si tak, že se jedná o stejnou slabiku.

Příklad: Vezmi žlutou tužku,

namaluj mi hru – (šku)

a pod hrušku talíř

sláva, ty jsi ma – (líř).

Příklad: V trávě sedí Janička,

kdyby byla lehou – (čká),

jistě by ji travička

unesla jak pavou – (čka)

Trávě však to nevadí,

ona už si pora – (dí).

A když vstane Janička

vstane i ta travi – (čka).

Závěr:

První cvičení dětem způsobovalo potíže. Druhé naopak přijaly nadšeně a bavilo je. Většinu říkanek znaly, a proto určit společnou slabiku na konci dvou slov jim šlo dobře.

## 7.2.8. Rozlišování délky slabik ve slově

Postup:

1. Vysvětlím dětem, že některé slabiky jsou krátké a některé dlouhé. Navážu přitom na první krok – rozklad slov na slabiky – tj. „naučili jsme se rozkládat slova na části – tzv. slabiky. A nyní se naučíme rozlišovat slabiky podle jejich délky.“

2. K tomuto cvičení využívám píšťalky. Nejprve si děti vyzkoušejí zapískat dlouhé a krátké tóny. Diktuji jim pak různě dlouhé slabiky. Pokud je slabika dlouhá, zapískají dlouze, pokud je krátká, krátce.

Slova: kolo, vosá, oko, dveře, máma, táta, hrnek, hrníček, džbáněk, kamínek, stůl, stolička, voda, knížka, kabelka, Hurvínek, psík, kotě, dává, zvířátko, nůž, tiskárna, atd.

3. Další možností, jak dítěti přiblížit délku slabik, je grafické znázornění jednotlivých slabik ve slovech. Krátkou slabiku označují děti tečkou, dlouhou slabiku čárkou.

Příklad: má – ma, atd.

- .

Závěr:

Cvičení s píšťalkou děti bavilo. Nejprve jsem jim ukázala rozdíl mezi krátkým a dlouhým zapískáním. Některé děti ze začátku délky tónů nedokázaly rozpoznat, ale během několika ukázek pochopily problém délky slabik dobře. Neměly pak potíže ani při grafickém vyznačování.

## 7.2.9. Sluchová analýza a syntéza

### 7.2.9.1. Sluchová analýza

Postup:

1. Položím na stůl několik předmětů (hračky, předměty denní potřeby) a vyslovím první slabiku některého z nich. Dítě má slovo doplnit. Např.: „Která z věcí na stole začíná ‘pa’?“ Dítě doplní ‘panenka’.

2. Řeknu ‘ma’ a vysvětlím dítěti, že tam slyší M + A. Potom se ptám na další slova: „Co slyšíš ve slově BA?“ Jestliže dítě neodpovídá, vyzvu je, aby si slovo zopakovalo a zkusilo přijít na to, co tam slyší. Jestliže ani teď dítě neodpoví, prozradím mu odpověď a pokračuji dalšími slovy. "Zkus teď rozložit slovo...“

3. Hrajeme hru: Jedeme, stát! Děti sedí v kroužku. Rozpočítávám je „jedeme, jedeme, stát!“. Zadám dítěti, u kterého jsme se zastavili, slabiku (např. „ma“) a dítě mi poví, z jakých hlásek se slabika skládá. Procvičujeme tak dlouho, dokud se nevystřídají všechny děti několikrát.

### 7.2.9.2. Sluchová syntéza

Postup:

1. Řeknu „B“, „A“ – dohromady je to „BA“.

2. Ptám se na další slabiky: „Co to znamená ‘D’ – ‘E’?“ Pokud dítě neodpovídá, vyzvu ho, aby si to zopakovalo a zkusilo přijít na správnou odpověď. Pokud ani teď neodpoví správně, prozradím odpověď a pokračuji dalším slovem.

3. Cvičím nejprve na slabikách (skladba dvojslabičných a trojslabičných slov, eventuálně delších), pak na hláskách (skladba slabik a trojhláskových slov, eventuálně delších).

Závěr:

Velmi složité cvičení, při kterém se projevily rozdíly mezi bystřejšími a slabšími dětmi. Obecně jim větší problém činila analýza. Pokud jsem zadávala otevřené slabiky, poznaly počáteční hlásku, ale vokál na konci slabiky neregistrovaly.

V případě syntézy už byla situace jednodušší. Děti měly zkušenosti s minulým cvičením a vysvětlování syntézy už pro mě takovým problémem nebylo, protože rozuměly tomu, co po nich žádám.

## VIII. VÝSLEDKY

S dětmi z obou skupin, experimentální i kontrolní, jsem se setkala za necelý rok, v květnu 2007. Vyhledala jsem je na základních školách v prvních třídách a znovu je otestovala. K testům sluchového rozlišení a sluchové analýzy jsem přidala ještě test čtení, k němuž jsem použila text od Zdeňka Matějčka „Alena“. Každé dítě četlo přesně jednu minutu. Započítána byla pouze správně přečtená slova. Následující kapitola shrnuje výsledky dětí v testech.

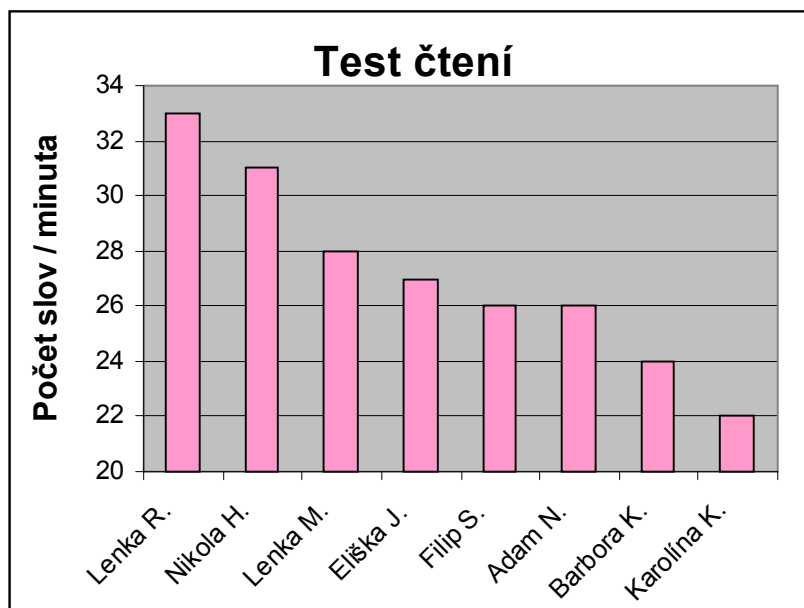
## 8.1. Experimentální skupina – výstupní hodnoty

### 8.1.1. Test počátečního čtení

Tab.3

Jméno	Počet slov
Lenka R.	33
Nikola H.	31
Lenka M.	28
Eliška J.	27
Filip S.	26
Adam N.	26
Barbora K.	24
Karolína K.	22

Graf 8

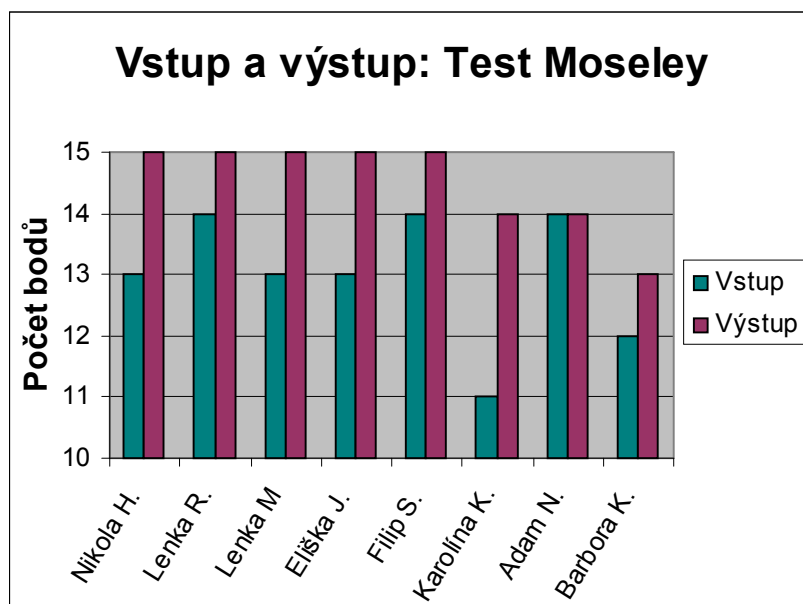


## 8.1.2. Test sluchové analýzy - Moseley

Tab.4

Jméno	Vstup	Výstup	Rozdíl
Nikola H.	13	15	2
Lenka R.	14	15	1
Lenka M.	13	15	2
Eliška J.	13	15	2
Filip S.	14	15	1
Karolína K.	11	14	4
Adam N.	14	14	0
Barbora K.	12	13	1

Graf 11

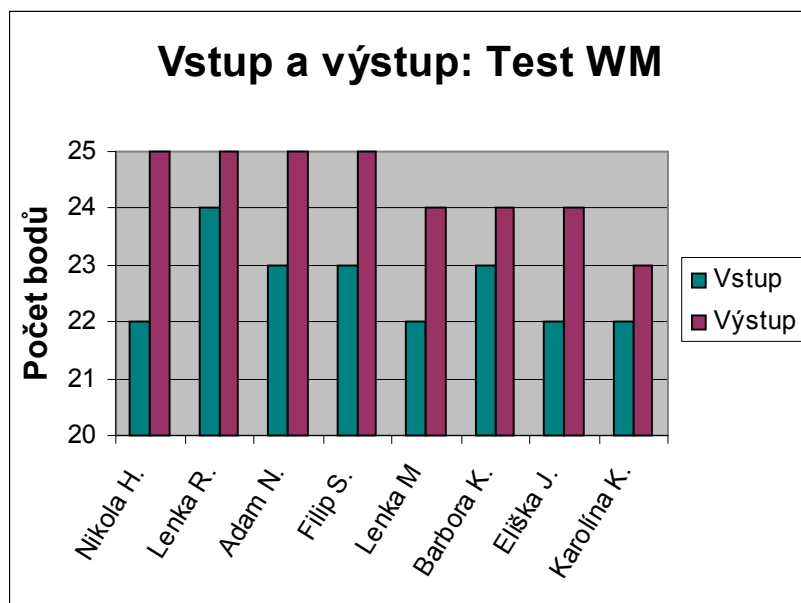


### 8.1.3. Test sluchového rozlišení – Wepman, Matějček

Tab.5

Jméno	Vstup	Výstup	Rozdíl
Lenka R.	24	25	1
Adam N.	23	25	2
Filip S.	23	25	1
Nikola H.	22	25	3
Barbora K.	23	24	1
Lenka M.	22	24	2
Eliška J.	22	24	2
Karolína K.	22	23	1

Graf 12





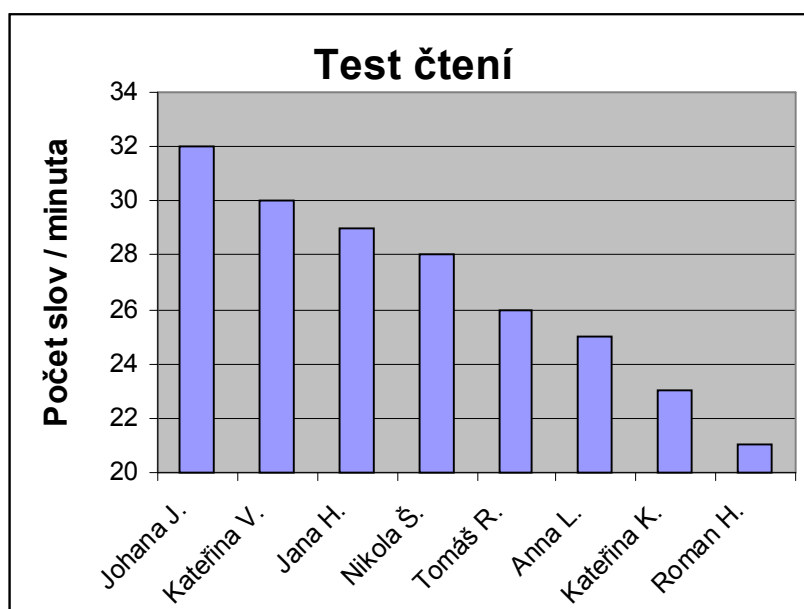
## 8.2. Kontrolní skupina – výstupní hodnoty

### 8.2.1. Test počátečního čtení

Tab.7

Jméno	Počet slov
Johana J.	32
Kateřina V.	30
Jana H.	29
Nikola Š.	28
Tomáš R.	26
Anna L.	25
Kateřina K.	23
Roman H.	21

Graf 13

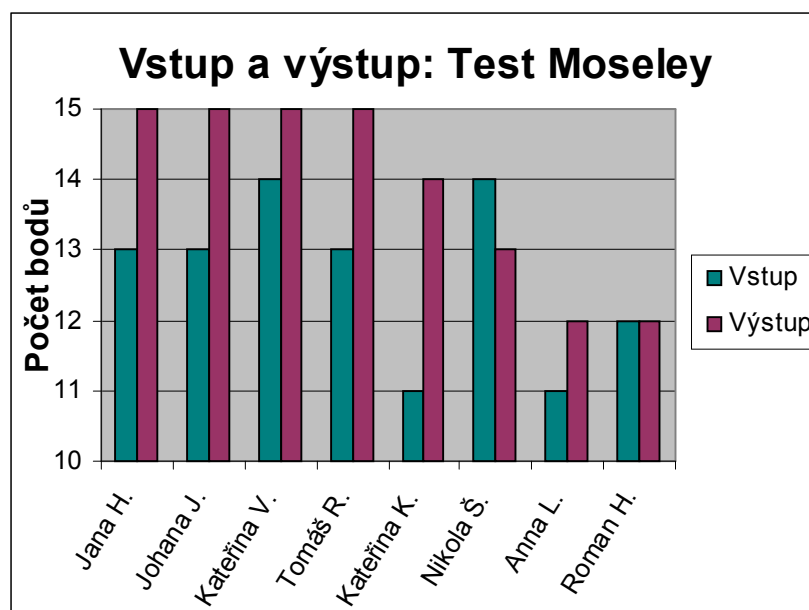


## 8.2.2. Test sluchové analýzy - Moseley

Tab.8

Jméno	Vstup	Výstup	Rozdíl
Jana H. Johana J. Kateřina V.	13	15	2
Tomáš R. Kateřina K.	14	15	1
Nikola Š.	13	15	2
	11	14	3
Anna L. Roman H.	14	13	-1
	11	12	1
	12	12	0

Graf 14

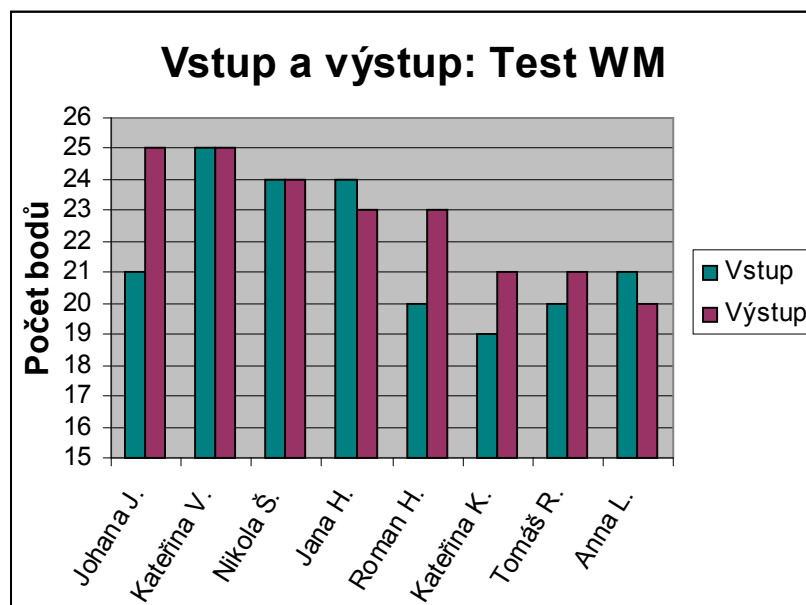


### 8.2.3. Test sluchového rozlišení – Wepman, Matějček

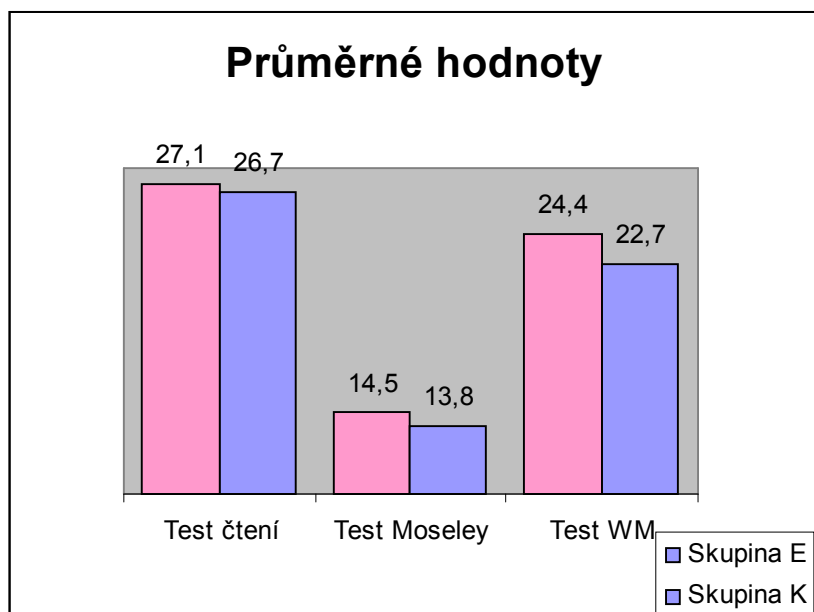
Tab.9

Jméno	Vstup	Výstup	Rozdíl
Jana H. Johana J. Kateřina V. Tomáš R. Kateřina K. Nikola Š.	24	23	-1
Anna L. Roman H.	21	20	-1
	21	25	4
	25	25	0
	20	21	1
	19	21	2
	24	24	0
	20	23	3

Graf 15



Graf 16



Graf 16 znázorňuje konečné průměrné hodnoty v testu čtení, testu sluchové analýzy a testu sluchového rozlišení. Je patrné, že výstupní hodnoty experimentální skupiny jsou ve všech testech vyšší než hodnoty skupiny kontrolní. Avšak v testu čtení děti z experimentální skupiny přečetli pouze o 0,4 slova víc.

## IX. DISKUSE

Cílem mého zkoumání bylo zjistit, zda fonologická procvičování s předškolními dětmi mají pozitivní vliv na jejich výsledky ve čtení.

S dětmi z experimentální skupiny jsem trénovala v květnu a v červnu 2006, dvakrát týdně a procvičila jsem s nimi všechna cvičení, která jsou uvedena v kapitole 7.2.

Po srovnání výsledků skupin se ukázalo, že experimentální skupina vykazuje ve všech třech testech vyšší počet bodů, než skupina kontrolní. Musíme ale brát v úvahu vstupní hodnoty experimentální skupiny. Ty již na počátku byly vyšší. Dalo se tedy předpokládat, že po fázi procvičování ještě narostou a skupina experimentální opět předčí skupinu kontrolní. Tato hypotéza se potvrdila.

Pokud se jedná o test čtení, přečte experimentální skupina za jednu minutu průměrně asi dvacet sedm slov, kontrolní skupina přečte v průměru asi dvacet šest a půl slova. Rozdíl mezi skupinami je tedy nepatrný, pouhých 0,4 slova.

Z mých výsledků tak vyplývá, že fonologická cvičení mají omezený účinek. To ale neznamená, že nejsou pro čtenářský rozvoj důležitá. Trénování fonologických dovedností sice posiluje čtenářský vývoj, avšak v českém prostředí nemá na čtení příliš silný vliv. Čeština je jazykem transparentním. Zde je velká změna oproti anglosaskému prostředí, kde má fonologické uvědomění rozhodující úlohu.

Při interpretaci výsledků je nutné přihlédnout i k možným chybám, ke kterým mohlo během výzkumu dojít a které mohly mít za následek zneřádnění výsledků. Už přípravná fáze, tedy výběr populačního vzorku, skýtá možnost zkreslení výchozích hodnot. Děti,

které jsem do výzkumu zahrnula, bylo pouze šestnáct. To je velmi malé procento, proto se z výsledků nedá generalizovat.

Dále už od počátku nebyly skupiny naprosto vyrovnané, experimentální skupina měla vyšší počet bodů ve všech vstupních testech. Tato skutečnost mohla mít také vliv na výsledek.

Neméně důležitá je také skutečnost, že ve vzorku nebyly děti s poruchami učení. Dá se totiž předpokládat, že u dyslektiků by byly výsledky výraznější a procvičování by pro ně bylo více přínosné než pro děti, které poruchou čtení netrpí.

## X. ZÁVĚR

Zahájení školní docházky je pro každé dítě významnou událostí. Poznává nové kamarády, dozví se spoustu zajímavých věcí a především se naučí v krátkém časovém úseku číst, psát, počítat. Právě velké množství informací v krátkém čase může pro dítě znamenat nadměrnou zátěž. Pokud se navíc projeví některá z poruch učení, může tato zátěž narůstat. Většinou se rozpozná až po prvním ročníku ZŠ a mnohdy ještě déle. Proto je dobré takovýmto situacím předcházet co nejdříve.

Fonologická cvičení jsou jedna z těch, která mohou dítěti pomoci při počátečním čtení. V rámci vzdělávacích programů je na ně v mateřských školách kladen velký důraz. Přesto si myslím, že cvičení dětem pomohlo. Jednalo se o trénování pravidelné a intenzivní a děti velmi brzy začaly zvládat i úkoly, se kterými si zpočátku nevěděly rady.

Spolupráce s dětmi byla zajímavá a osvěžující. Také děti procvičování bavilo a na každou hodinu se těšily.

## LITERATURA

Cardová, J. – Švandová, H.: *Jazyková výchova v mateřské škole II*. Praha, Naše vojsko 1988

Filčíková - Herfotová, M.: *Výchova řeči u dětí předškolního věku*. Praha, SPN 1965

Hála, B.: *Fonetika v teorii a praxi*, Praha, SPN 1975

Halamová A. - Matějček, Z.: *Zkouška rýmování u dětí na počátku školní docházky*. In: *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 1988, 23, s. 541-548

Chytková, H., Krčmářová, M., Monatová, L.: *Poznávání společnosti a rozvíjení jazyka v předškolním věku*. Praha, SPN 1982

Junková, B.: *Vybrané kapitoly z fonetiky a fonologie*. České Budějovice, PF 1979

Kořínek, J. M. – Erhart, A.: *Úvod do fonologie*. Praha, Academia 2000

Krčmová, M.: *Fonetika a fonologie*. In: *Příruční mluvnice češtiny*, Brno, NLN 2001

Krčmová, M. – Richterová, L.: *Metodika jazykové výchovy v předškolním věku*. Praha, SPN 1989

Matějček, Z.: *Dyslexie – specifické poruchy čtení*. Jinočany, HaH 1995

Minaříková, M., Cardová, J., Švandová, H.: *Jazyková výchova v mateřské škole*. Praha, Naše vojsko 1987

Vygotskij, L. S.: *Myšlení a řeč*. Praha, SPN 1971

### **Internetové zdroje:**

[www.muni.cz](http://www.muni.cz)



# PŘÍLOHY

## Příloha č.1

### Test sluchové analýzy – Moseley

*Postup:* Řeknu Ti písmeno a nějaké slovo a ty mi řekneš, jestli to písmeno v tom slově slyšíš. Poslouchej: S – sýr, zkus si to říct, ano, opravdu tam je slyšet S“ (ještě jednou zopakujeme dvojici S – sýr).

„Nebo: D – pes. Ve slově pes D neslyšíš, vid’? Je tam slyšet P-E-S, ale D ne.“

Další cvičné příklady: „Slyšíš Ó ve slově gól?

N ve slově kos? (v případě neúspěchu:

N je ve slově NOS, ale ne ve slově KOS)

S ve slově kos?“

Více nácvičných slov není zpravidla třeba, pokud však dítě nechápe, co po něm chceme, uvedeme ještě několik nácvičných slov. Když váhá s odpovědí, můžeme mu dvojici zopakovat. Když ani potom neodpovídá nebo řekne „nevím“, řekneme: „Zkus to uhodnout“

„Už ses to pěkně naučil. Teď dobře poslouchej a pokaždé mi řekneš, jestli to písmeno ve slově slyšíš, nebo ne.“

<b>T ve slově</b>	<b>tank</b>
<b>O</b>	<b>noc</b>
<b>D</b>	<b>hrob</b>
<b>I</b>	<b>med</b>
<b>L</b>	<b>sůl</b>
<b>M</b>	<b>noc</b>
<b>D</b>	<b>host</b>
<b>Ú</b>	<b>nůž</b>
<b>L</b>	<b>lev</b>
<b>G</b>	<b>led</b>
<b>E</b>	<b>myš</b>
<b>K</b>	<b>oko</b>
<b>T</b>	<b>sen</b>
<b>N</b>	<b>len</b>
<b>P</b>	<b>hop</b>

## Příloha č. 2

### Test sluchového rozlišení – Wepman, Matějček

*Postup:* Řekneme: „Teď si spolu zahrajeme takovou hru. Mysli si, že na tebe budu mluvit nějakou cizí neznámou řečí, třeba hindustánsky nebo čínsky. Řeknu ti vždy dvě slova a tvým úkolem bude říci, jestli to jsou slova stejná nebo ne. Nejprve si to zkusíme na nějakých českých slovech. Tak když řeknu třeba pes – les. Je to stejné?“

V případě potřeby řekneme, že ve slově PES musíme nahradit hlásku P, aby z toho byl LES. Pak administrujeme nácvičná slova. Když dítě pochopí, oč jde, přistoupíme k plnění vlastní zkoušky. Experimentátor musí vyslovovat slova zřetelně, přesně, mezi oběma slovy udělá jednu až dvě vteřiny pauzu. Rozmýšlí-li se dítě nad odpovědí, je povoleno dvojici ještě jednou zopakovat.

Nácvičné dvojice: truf- traf, klaš-klaš, slem-slem, mlok-mlok

1. pní	pní	14. jeluj	lejuj
2. zban	span	15. tost	tost
3. fraš	flaš	16. ští	štý
4. pstref	stref	17. nýšt	níšt
5. fakrt	fakt	18. nyvl	nyvl
6. vltý	vltý	19. afkrt	akrft
7. dynt	dint	20. kjam	kjan
8. žláf	šláf	21. šný	šní
9. kvěš	kveš	22. kloč	kloč
10. šplest	plešst	23. vošl	vočl
11. tirp	tyrp	24. ždý	ždí
12. tmes	dmes	25. štěl	štel
13. mnět	mnět		

### Příloha 3

#### Článek ke zkoušce čtení

Alena je ráda u tety. Je u ní od jara až do zimy. Pomáhá tetě doma i na poli. V létě chodí s tetou do lesa. Obě tam bývají od rána až do večera. Večer doma teta uvaří večeři. Po večeři myjí obě nádobí. Umyté nádobí Alena sama utírá. Alena se u tety taky učí. Píše si tu domácí úkoly.  
*(Matějček, 1993)*