



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

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

JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

KATEDRA PEDAGOGIKY A PSYCHOLOGIE

Bakalářská práce

ROZVOJ FONOLOGICKÝCH

A

MORFOLOGICKÝCH SCHOPNOSTÍ DĚTÍ

PŘED NÁSTUPEM DO ŠKOLY

Vypracovala: Petra Holečková

Vedoucí bakalářské práce: Mgr. Martina Lietavcová

České Budějovice 2017

Prohlášení

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

V Českých Budějovicích

Petra Holečková

.....

Poděkování

Děkuji paní Mgr. Martině Lietavcové za odborné vedení, pomoc a především trpělivost při zpracovávání bakalářské práce. Dále bych chtěla poděkovat rodině za taktéž bezmeznou trpělivost a podporu, kterou museli vynaložit, než jsem svou práci dokončila.

Abstrakt

Práce je zaměřena na prediktory čtenářských dovedností jakožto faktory ovlivňující rozvoj čtenářské gramotnosti. V předškolním věku je možné zjistit rizika pro další vývoj čtenářských dovedností, je potřeba se zaměřit na jednotlivé oblasti percepčně motorických a kognitivních funkcí, díky nimž je počáteční čtenářství úspěšné či nikoli. Důležitým prediktorem jsou fonologické schopnosti, do této oblasti však významně zasahuje ortografie jazyka. V českém prostředí (transparentní ortografie, charakterizována blízkostí psané a mluvené formy řeči) hrají významnou roli také schopnosti morfologické.

Cílem práce je zmapovat rizika pro další vývoj čtenářských dovedností a naznačit možnosti snížení těchto rizik systematickou prací s dětmi v podmínkách běžné mateřské školy.

Teoretická část je zaměřena na dítě předškolního věku, na jednotlivé oblasti percepčně motorických a kognitivních funkcí, které počáteční dovednosti ovlivňují. Teoretická část osvětlí také pojmy školní zralost a připravenost.

V praktické části bude provedeno šetření dvou skupin dětí předškolního věku, v rámci něhož budou sledovány u dětí vybrané proměnné (fonologické a morfologické schopnosti). S první experimentální skupinou bude následně pracováno. Experimentální skupina by byla porovnáována s kontrolní skupinou, která bude ponechána přirozenému vývoji. Poté bude provedeno opakované testování a zjištěny rozdíly.

Klíčová slova: fonologie, fonetika, morfologie, předškolní věk, školní zralost a připravenost

Abstract

The thesis is focused on predictors of reader's abilities as factors influencing the development of readers literacy. At pre-school age is possible to identify the risks for further development of reader's abilities. It is necessary to focus on individual areas of perceptual motor and cognitive functions that make initial reading successful or not. An important predictors are phonological skills. This area is, however, greatly influenced by language orthography. In the Czech language (transparent orthography characterized by the closeness of written and spoken form of speech) morphological abilities play a significant role. The goal of this thesis is to analyze the risks for further development of reader's abilities and to indicate the possibilities for reducing these risks by systematic work with children in ordinary nursery school. The theoretical part is focused on children at pre-school age, the individual areas of perceptual motor and cognitive functions which influence the initial skills. Theoretical part also explains concepts of school maturity and readiness. In the experimental part, two groups of children at pre-school age will be investigated and chosen variables (phonological and morphological abilities) will be monitored. There will be additional work with the first group, the second group (control group) will not be influenced in any way. The two groups will be compared and differences will be determined.

Keywords: phonology, morphology, phonetics, pre-school age, school maturity and readiness

Obsah

| | |
|---|----|
| ÚVOD | 9 |
| TEORETICKÁ ČÁST..... | 10 |
| 1 FONOLOGIE | 10 |
| 1.1 Dělení fonologie | 10 |
| 1.2 Fonetika | 10 |
| 1.3 Dělení fonetiky | 11 |
| 1.4 Rozdíl mezi fonologií a fonetikou..... | 11 |
| 1.5 Sluchové vnímání | 12 |
| 1.6 Sluchové rozlišování | 13 |
| 1.7 Sluchová paměť..... | 14 |
| 1.8 Sluchová analýza a syntéza..... | 14 |
| 2 MORFOLOGIE | 15 |
| 2.1 Členění morfologie | 15 |
| 3 ŘEČ..... | 16 |
| 4 ČTENÍ..... | 18 |
| 4.1 Čtenářství..... | 18 |
| 4.2 Čtenářské dovednosti a jejich vývoj..... | 19 |
| 4.3 Rizika pro další vývoj čtenářských dovedností..... | 20 |
| 4.3.1 Sociální prostředí | 20 |
| 4.3.1.1 Styly výchovy v rodině..... | 20 |
| 4.3.1.2 Klima školy | 21 |
| 4.3.2 Možné vývojové poruchy | 22 |
| 4.3.2.1 Dyslexie..... | 22 |
| 4.3.2.2 Dysortografie | 23 |
| 4.3.3 Možnosti snížení rizik v podmínkách běžné mateřské školy..... | 23 |

| | | |
|---------|--|----|
| 5 | PŘEDŠKOLNÍ VĚK | 24 |
| 5.1 | Předškolní věk a fonologie..... | 25 |
| 5.1.1 | Fonémové uvědomění..... | 26 |
| 5.1.1.1 | Fonologické uvědomění | 27 |
| 5.1.2 | Krátkodobá fonologická paměť | 28 |
| 5.2 | Předškolní věk a morfologie | 29 |
| 5.2.1 | Morfologické povědomí | 29 |
| 5.3 | Školní zralost..... | 29 |
| 5.4 | Školní připravenost | 31 |
| | PRAKTICKÁ ČÁST | 33 |
| 6 | CÍL ŠETŘENÍ A VÝZKUMNÉ OTÁZKY | 33 |
| 6.1 | Metody výzkumné studie | 34 |
| 6.2 | Charakteristika výzkumného vzorku – popis zkoumaných dětí, anamnéza..... | 36 |
| 6.3 | Průběh, sběr dat a vyhodnocení..... | 39 |
| 6.3.1 | Test sluchového rozlišování Wepman, Matějček: | 39 |
| 6.3.2 | Test sluchové analýzy Moseley:..... | 40 |
| 6.3.3 | Zkouška sluchové analýzy a syntézy SAS pro předškoláky:..... | 42 |
| 6.3.4 | Specifické asimilace a artikulační neobratnosti:..... | 44 |
| 6.3.5 | Opakování čísel pro předškoláky: | 46 |
| 6.3.6 | Test morfologického uvědomění pro předškolní věk 5.5 zkrácený:..... | 48 |
| 6.3.7 | Náměty činností pro rozvoj schopností v testovaných oblastech | 51 |
| 6.3.7.1 | Náměty činností pro rozvoj všeobecných sluchových schopností | 51 |
| 6.3.7.2 | Náměty činností pro rozvoj slovní zásoby podstatných jmen..... | 53 |
| 6.3.7.3 | Náměty činností pro rozvoj slovní zásoby přídavných jmen..... | 53 |
| 6.3.7.4 | Náměty činností pro rozvoj slovní zásoby sloves | 53 |
| 6.3.8 | Závěrečné testování..... | 53 |

| | | |
|-------|----------------------------------|----|
| 6.3.9 | Vyhodnocení praktické části..... | 55 |
| 7 | DISKUSE..... | 57 |
| | ZÁVĚR..... | 59 |
| | SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY | 60 |
| | SEZNAM PŘÍLOH..... | 63 |

ÚVOD

Dítě v životě prochází několika vývojovými fázemi a jednou z nich je období od 3 do 6 – 7 let, tzv. předškolní věk. V předškolním věku děti procházejí jak fyziologickou změnou, tak i změnou psychickou a sociální. Děti jsou hravé, zvědavé, a mimo jiné rády objevují svět. Proto by měly mít doma zázemí a pohodu.

Ovšem ne každému se tato možnost naskýtá, a z toho důvodu se také vyvíjí jejich sociální a emoční vývoj. Něco jiného je vyrůstat v harmonické rodině a zcela odlišné může být vyrůstat v rodině rozvrácené.

Další nezbytnou součástí k rozvoji dětí předškolního věku vzhledem k jejich nástupu do školy, je také rozvoj morfologických a fonologických dovedností. Touto oblastí se ve své bakalářské práci zabývám.

Téma jsem si vybrala na základě různých aspektů, které jsem vyzorovala u sedmiletého chlapce, jehož aktuální stav je dle mého názoru zanedbán. Chlapec je z neúplné rodiny a chodí do první třídy základní školy. Má velké problémy ve čtení a porozumění významu určitých slov a písmen, mimo jiné také špatně artikuluje.

Chlapec je velmi pracovitý a snaživý, proto si myslím, že kdyby se s ním důkladně pracovalo už od mateřské školy, byl by na tom určitě lépe. Děti, které potřebují „naší pomoc“, je mnohem více. Tudíž je pro mne důležité se věnovat rozvoji předškolních dětí, aby nedocházelo k uváděným problémům, popřípadě takové chyby snížit či omezit.

TEORETICKÁ ČÁST

1 FONOLOGIE

Fonologie se v plném rozsahu začala formovat až na přelomu 19. a 20. století, kdy fonetika upadla do krize. Fonologie se zrodila z kritiky fonetiky a stala se skutečným základním stupněm výzkumu zvukové stránky lidské řeči (Šiška Z., 2003).

1.1 Dělení fonologie

Nejmenší fonologickou jednotkou jazyka je foném. Hubáček definuje foném jako „komplex (soubor) zvukových (artikulačních i auditivních) vlastností, který dostačuje k tomu, aby uživatel jazyka odlišil jistou hlásku ode všech ostatních hlásek jako samostatnou a s jinými fonémy nezaměnitelnou jednotku pomáhající rozlišovat významy slov“ (Hubáček J., 1972, s. 37).

Význam fonému můžeme krásně spatřit v následujících příkladech: Vina – vina, dal – dál, píle – pile, soli – solí, řád – řad, vrány- vraný, kára – kárá, sílí – sili, bál – bal (Macháčková I., Vejvodová J., 1998).

1.2 Fonetika

Fonetika je věda o vnějších výrazových prostředcích řeči, tj. o těch, které máme k dispozici pro jazykové sdělování a dorozumívání (Hubáček J., 1972).

Hlásky představují nejmenší jednotky řeči. Ne vždy jsou však identické s písmeny. Proto se například v osnovách pro první třídu uvádí spřežka „ach“ jako samostatná hlásky, přestože ji tvoří dvě písmena. Je důležité, aby dítě dokázalo rozlišit jednotlivé hlásky, které se v jazyce vyskytují. Jen tak může pochopit smysl určitého slova, neboť jistěže není stejné, pokud řeknete "mýdlo" a dítě bude rozumět „madlo“, případně „výt“ místo „být“ a tak dále.

K tomu, aby se vaše dítě naučilo dobře rozlišovat hlásky, především potřebuje rozmanité hlásky co nejčastěji slyšet. To se děje zcela mimoděk. Přesto by dítě mělo vnímat hlásky také vědomě. Uvedenou schopnost je možné cvičit pomocí hláskové

varianty hry „Prší“. Je zapotřebí pouze karetní hra s různými jednoduchými obrázky s běžnou tematikou - může jít i o ovoce, zvířata či o předměty z domácnosti. Stejně dobře je možné si potřebné kartičky s obrázky sami vyrobit (Ebbert B., 2011).

1.3 Dělení fonetiky

Podle Hubáčka se při fonetickém zkoumání jazyka uplatňují 2 přístupy:

1. Fyzikální

Lidský hlas, který je akustickou podstatou řeči, vzniká chvěním hlasivek, je zesilován v rezonančních dutinách a je přenášen chvěním vzduchových částic; je to tedy jev, který je předmětem zkoumání fyzikální disciplíny zvané akustika. Aplikace metod akustiky při zkoumání lidské řeči se proto nazývá akustická fonetika.

2. Biologický

Protože zvuky lidské řeči jsou produktem jistých tělesných orgánů lidského organismu (mluvidel), je možno zkoumat je i z hlediska biologického, přesněji fyziologického nebo artikulačního. Taková zkoumání provádí organogenetická (artikulační) fonetika.

Kromě dělení na akustickou a organogenetickou dělí se fonetika podle způsobu jejího využití na teoretickou a praktickou.

Teoretická poskytuje důležité poznatky jazykovědě, foniatrii, logopedii a jině, například při řešení akustiky uzavřených prostorů, při řešení slyšitelnosti a srozumitelnosti, při úpravách pravopisu apod.

Praktická fonetika poskytuje důležitou oporu při vyučování cizím jazykům i jazyku mateřskému, řečníkům, recitátorům, hlasatelům, hercům, pěvcům a vůbec všem, kdo užívají řeči a hlasu při výkonu povolání nebo uměním (Hubáček J., 1972).

1.4 Rozdíl mezi fonologií a fonetikou

Podíváme-li se na fonologii a fonetiku jako takovou, dojdeme k zásadnímu rozdílu. Pačesová uvádí, že rozdíl mezi fonetikou a fonologií je dán ve své podstatě rozdílem mezi hláskou a fonémem. Rozlišení hlediska fonetického a fonologického – a v souvislosti s ním rozlišování hlásky a fonému – nemá jen význam teoretický;

setkáváme se s ním velmi často i v praxi, např. při učení cizí výslovnosti, při výkladu odchylné výslovnosti mateřského jazyka a v dětské řeči.

Mluvní orgány jsou totiž schopny produkovat velké množství rozličných zvuků. Jen určitý počet zvukových rozdílů slouží v daném jazyku k rozlišování významu slov, valná většina tuto funkci nemá. Při běžném poslechu používáme jenom rozdíly relevantní. Takovýto způsob vnímání je nepochybně velmi vhodný v rámci určitého jazykového kolektivu, působí však potíže, učíme-li se jazyku cizímu. Při vnímání zvuků cizího jazyka se nám totiž neustále vnucuje fonologické síto jazyka mateřského, to znamená, že relevantní rozdíly nevnímáme tehdy, jsou-li tyto v mateřském jazyce irelevantní a naopak.

Při vnímání rozdílů mezi dvěma zvuky mateřského jazyka nezáleží ani tak na povaze samotných zvuků jako na charakteru rozdílu samotného; ten musí být dostatečně velký a zřetelný. Proto např. správně zaregistrujeme rozdíl mezi souhláskami /s/, /š/, /z/, /ž/, i když je dítě na určitém stupni mluvního vývoje realizuje značně odchylně od spisovné formy (Pačesová J., 1998).

1.5 Sluchové vnímání

Sluch je jedním z prostředků komunikace, významnou měrou ovlivňuje rozvoj řeči a tím i abstraktní myšlení. Při sledování sluchového vnímání se nezaměřujeme na slyšení ostrosti zvuku, ale posuzujeme zejména úroveň fonemického uvědomování, které má významnou roli při rozvoji řeči i čtenářských dovedností. Sluchové podněty vnímá již plod v prenatálním období. K větší diferenciaci zvuků, elementů řeči dochází však zejména v předškolním období (Bednářová J., Šmardová V., 2015).

Zelinková uvádí, že sluch se podílí na vnímání a rozlišování zvuků a tónů z okolního světa, který nás obklopuje a podporuje orientaci v prostoru. Umožňuje rozlišovat elementy řeči a chápat obsah sdělení. Pro část sluchového vnímání, která se podílí na určování hláskové stavby slov a manipulaci s hláskami ve slově odborníci používají pojem fonemický sluch. S jeho pomocí analyzujeme lidskou řeč na slova, slabiky a hlásky, provádíme syntézu slabik a hlásek ve slově, rozlišujeme slova lišící se jednou hláskou (Zelinková O., 2008).

1.6 Sluchové rozlišování

Sluchové rozlišování můžeme dle Zelinkové rozdělit na:

1. *Rozlišování zvuků neřečových, tj. zvuků z přírodního a společenského prostředí*
2. *Rozlišování „figura – pozadí“*
3. *Rozlišování prvků lidské řeči*

1. Rozlišování zvuků z přírodního a společenského prostředí je snazší než vnímání a zpracování řeči. Tohoto faktu lze využít i při výuce. Hlávka (bez spojení s písmenem) je vnímána jako přírodní zvuk a zpracována neřečovou pravou hemisférou. Proto je snazší vyvozovat hlávky a utvářet jejich spojení s písmeny na základě zvuků přírodních „S“ – had, nebo izolovaných zvuků ze společenského prostředí (ááá – otevření úst u lékaře).
2. Tato dovednost se vztahuje na zvuky řečové i neřečové. Stejně jako ve zrakovém, tak i ve sluchovém vnímání je tato kvalita sluchové percepce velmi důležitá. Je to dovednost zaměřit se na určitý zvuk a ostatní vnímat jen periferně. Souvisí též se soustředěním, dovedností přesunout pozornost z jednoho objektu na druhý. Uplatňuje se v mnoha běžných životních situacích. Dítě soustředěně naslouchá zvukům z ulice a poznává určitou značku automobilu, podle prvních tónů poznává svoji písničku apod. Obtížnější je zaměření na řečové projevy. Dítě má pozorně poslouchat výklad učitelky, vnímat pokyny rodičů, nevěnovat pozornost ostatním zvukům. Bohužel tomu bývá mnohdy naopak. Příčin je více. Většina dětí vyrůstá v hlučném prostředí, rodiče je zahlcují množstvím příkazů. Organismus se brání a dítě přestává vnímat sluchové podněty. Dítě vnímá ty zvuky, které pro ně mají význam, které je motivují k činnosti, řečové aktivitě, zapadají do jeho oblasti zájmu. Nevýznamné zvuky pouze procházejí sluchovým analyzátozem bez uvědomění si jejich obsahu.
3. Slovo je základní jednotkou obsahové stránky řeči. Většina slov je nositelem významu. V počátcích dětské řeči má slovo též funkci věty. Již v předškolním

věku je dítě schopno uvědomit si, že věta se skládá ze slov, a znázorňovat slova čarou nebo prvky stavebnice. Ve školním věku se tato dovednost dále vyvíjí. Zatímco v předškolním věku je třeba užívat třeba slova, která označují konkrétní předměty nebo činnosti, s přibývajícím věkem jsou úkoly stále náročnější (Zelinková O., 2007).

1.7 Sluchová paměť

Zelinková uvádí, že sluchová paměť se podílí na všech zkouškách sluchové percepcce. Děti, které mají nedostatečně rozvinutou sluchovou paměť, mají potíže v diktátech, v pětiminutovkách z matematiky a všech dalších cvičeních, kde učitel diktuje, a žáci bez zrakové opory zpracovávají informace. Snížená úroveň sluchové paměti může být příčinnou neúspěchu i v tom případě, že žák učivo poměrně dobře ovládá. Zkušenosti ukazují, že příliš mnoho zvukových podnětů vede k vyššímu procentu zapomínání (Zelinková O., 2007).

1.8 Sluchová analýza a syntéza

Sluchová analýza a syntéza se označuje rozkladem zvukového tvaru na hlásky a jejich opětovnému složení.

Zkoušky sluchové analýzy a syntézy jsou běžně užívány jako součást baterie zkoušek při diagnostice specifických poruch učení.

Ve zkouškách zvukové analýzy dítě rozkládá slova na hlásky, ve zkouškách zvukové syntézy skládá slova z hlásek. Nezvládnutí této dovednosti se projevuje velmi často obtížemi při čtení, a především při psaní, kdy dítě vynechává, přidává nebo zaměňuje písmena (Zelinková O., 2007).

2 MORFOLOGIE

Přirozený způsob jak identifikovat komponenty jazykových znalostí, je opřít se o lingvistické členění různých aspektů jazyka. Základní rozdíl lze vidět mezi slovníkem a gramatikou. Další důležité distinkce v rámci gramatiky pak spočívá mezi morfologií, tj. tvaroslovím, a syntaxí, tedy větnou skladbou (Smolík F., Seidlová Málková G., 2014).

2.1 Členění morfologie

Morfologii můžeme členit dle Smolíka a Seidlové Málkové na:

- Derivační
- Flektivní

Derivační morfologie zahrnuje odvozování nových slov ze starých, např. odvozování sloves z podstatných jmen (*barvit* od *barva*).

Flektivní morfologie zahrnuje vytváření slovních tvarů tak, aby zapadaly do příslušného gramatického kontextu nebo vyjadřovaly určitou gramatickou kategorii. Patří sem tedy hlavně skloňování jmen a časování sloves.

V běžném použití jazyka jsou morfologie a syntax často provázány, a proto se setkáváme s termínem morfosyntax. Například shoda podmětu s přísudkem je typický morfosyntaktický jev. Syntaktický vztah mezi dvěma větnými členy, podmětem a přísudkem, je signalizován prostřednictvím morfologického značení, tedy slovesného tvaru, který v osobě, čísle a případně rodě odpovídá vlastnostem podmětu (Smolík F., Seidlová Málková G., 2014).

3 ŘEČ

Řeč je specificky lidská činnost, jejímž cílem je dorozumění. Výkon řeči je tedy sociálně determinovaný jev. Řídícím orgánem produkce a percepce řeči je mozek, v němž jsou tři důležitá centra:

- centrum Brocovo (ve spodním frontálním laloku levé hemisféry) = řídící produkci řeči.
- centrum Wernickovo (v levé zadní horní části spánkového laloku) = řídí percepci řeči
- centrum Déjerinnovo (v týlním laloku) = řídí příjem optických znaků řeči.

Produkcí řeči rozumíme tvoření znakově platných zvukových posloupností (akustických signálů). Toto tvoření je výsledkem akvizice těch orgánů lidského těla, které jsou k tomu uzpůsobeny. Představují trojí ústrojí:

- Respirační (dýchací), k němuž patří plíce a průdušnice (trachea); čeština využívá expiratorní vzduchový proud, tj. výdechový
- Fonační (hlasové), které tvoří hlasivky (chordae vocales), tj. pružné blány přirostlé k prstencovitému svalu, který se může rozšiřovat a zužovat (= fundamentální hlasový orgán)
- Artikulační (hláskovací), sestávající z tří nadhrtanových rezonančních dutin (hrdelní, nosní, ústní) a vlastních mluvidel, která tyto dutiny při artikulaci různě obměňují.

Percepcí řeči rozumíme příjem akustického signálu (zvukové vlny) pomocí sluchového analyzátoru. Ten má tyto části:

- Zevní ucho (boltec, zevní zvukovod), navádějící zvukový signál do středního ucha
- Střední ucho, které svádí zvukovou vlnu od bubínku přes řetězec středoušních kůstek (kladívko, kovadlinku a třmínek) do vnitřního ucha
- Vnitřní ucho, v němž probíhá tónová analýza akustického signálu a přenos tohoto signálu na sluchový nerv (Šiška Z., 2003).

Kutálková definuje řeč takto: „*Řeč je vlastnost specificky lidská a z hlediska vývoje člověka jako biologického druhu velmi mladá, proto je snadno zranitelná a je nutné rizika pro její vývoj dobře znát. A navíc, argument z nejdůležitějších je třeba stále opakovat – je prokázáno, že úroveň řeči přímo ovlivňuje kvalitu myšlení.*“ (Kutálková D., 2010, s. 103)

Řeč má složku receptivní (porozumění řeči) a expresivní (vyjadřování, mluvení). Při omezeném porozumění dítě sice řeč vnímá, ale nerozumí zcela přesně obsahu. Poslouchá pokyn, ale trvá mu delší dobu, než si uvědomí, co má udělat. Úroveň mluvy je ovlivněna bohatostí slovní zásoby, artikulací, rychlostí vybavování slov (rychlého jmenování předmětů) a ovládnutím gramatických kategorií (jazykový cit). Opožděný vývoj jednotlivých oblastí se odráží v rychlosti čtení, porozumění čtenému textu i v písemném projevu (Zelinková O., 2008).

4 ČTENÍ

Čtení nezačíná až tím, že dítě k sobě přiřazuje písmena. Čtení není nic jiného než rozpoznávání symbolů: svislá čára s přiléhajícím břichem není nic jiného než písmeno D, to, co vypadá jako příčka u žebříku, je zase H. Neznamena to ovšem, že když dítě rozpoznává symboly, například Z ve zkratkovém slově zoo, umí už skutečně číst (Ebbert B., 2011).

Aby dítě dovedlo číst, musíme zahrnout do výuky tyto činnosti:

- rozvíjet všechny složky zrakové a sluchové percepce, zvláště analýzu, syntézu a paměť;
- čtenářský nácvik provádět na úrovni slabik, spojit s hravými činnostmi (pexeso a další)
- číst snadné texty slabikováním (slabiky postupně odkrývá dospělý)
- zdokonalovat čtení s porozuměním.

Zelinková uvádí, že dítě by mělo vyrůstat v podnětném čtenářském prostředí. To znamená, že součástí domova jsou knihy, noviny, časopisy a další písemnosti (encyklopedie, kuchařské recepty, návody k použití různých přístrojů apod.) a členové rodiny tyto pomůcky soustavně používají. Dítě si tak nezáměrně utváří představu, že umět číst, je něco nezbytně nutného, ale též příjemného, že chvíle s knihou nám připraví mnoho krásných prožitků, přinese nové poznatky a zajímavosti. Tím, že dítě vyrůstá v příjemném čtenářském prostředí, je naše dítě motivováno k učení se číst.

Zamyslíme-li se nad uvedenými dovednostmi, zjistíme, že je všechny můžeme rozvíjet v předškolním věku. Jistě ne formou připomínající školní výuku, ale při hrách a nejrůznějších tvůrčích aktivitách. Čím vyšší úroveň vývoje dosáhneme, tím lépe a snadněji se pak bude dítě učit číst (Zelinková O., 2008).

4.1 Čtenářství

Nyní si osvětlíme pojem čtenářství, které se čtením jako takovým úzce souvisí.

Čtenářství záměrně podporuje a rozvíjí četbu, a vytváří v rodině, či škole pozitivní vztah ke čtení.

Chaloupka uvádí, že: „Čtenářství není v první řadě nástroj, v první řadě je prožitkem něčeho příjemného, co nabývá smysl samo o sobě a co samo o sobě do života vnáší – nyní bych mohl použít nejrůznější termíny, ale snad nejpřesnější je ten nejjednodušší: pocit libosti a uspokojení“ (Chaloupka O., 1995, s. 92).

4.2 Čtenářské dovednosti a jejich vývoj

Proces osvojování čtení je tvořen předslabikářovým obdobím a obdobím vlastního nácviku čtení. Diagnostiku provádíme v rovině vertikální, tj. jak probíhá vývoj dovednosti. Zde rozlišujeme tři hlavní etapy. 1. přípravné období, 2. období počátečního čtení, 3. čtení s porozuměním. V rovině horizontální ve 2. a 3. období sledujeme základní znaky čtenářského výkonu: rychlost, správnost, techniku čtení, porozumění (Zelinková O., 2007).

Zelinková dále uvádí, že základními charakteristikami čtenářského výkonu jsou rychlost, správnost, technika čtení a úroveň porozumění.

Rychlost je jednou z nezbytných charakteristik čtenářského výkonu. Četné výzkumy i praxe ukazují na existující závislost mezi rychlostí čtení a porozuměním. Velmi pomalu čtoucí dítě luští písmena, obtížně je skládá do slov (popř. slabik), čte natolik pomalu, že čtení nelze užívat jako prostředek k získávání informací.

Správnost je jednou z nejvýznamnějších charakteristik dosažené úrovně čtení. Přibližně 10 % a více nesprávně přečtených slov je ukazatelem defektního čtení. (Matějček Z., 1987) Chybovost je ovlivněna náročností textu. Čím vyšší náročnost z hlediska techniky čtení, tím více chyb se děti dopouštějí.

Čím je technicky náročnější text (souhláskové shluky, dlouhá slova, méně známá slova), tím je technika čtení horší a děti se dopouštějí více chyb. Ve zvýšené míře se objevuje slabikování, dvojí čtení, hádání, domýšlení slov podle obsahu (Zelinková O., 1998).

Technika čtení je způsob, jakým dítě zvládá text (Zelinková O., 2007).

4.3 Rizika pro další vývoj čtenářských dovedností

4.3.1 Sociální prostředí

Vnější vlivy směřují ze tří základních systémů: rodina, škola, společnost. V rámci těchto systémů se projevují další vztahy, které mohou vliv jednotlivých faktorů posilovat nebo oslabovat. Např. negativní vztah mezi prarodiči a jedním z rodičů může oslabovat pozitivní vliv rodiny.

Sobotková (2001) uvádí následující oblasti, v nichž by měla rodina fungovat:

- osobní fungování (spokojenost členů se svou pozicí a rolí v rodině);
- manželské fungování, respektive partnerské fungování, spokojenost v sexuální oblasti, vzájemný soulad;
- rodičovské fungování (odpovědnost za výchovu dětí a pocit obohacení z rodičovské role);
- socioekonomické fungování (ekonomická úroveň rodiny i sociální začlenění, sociální podpůrná síť).

Přílišné upřednostňování jedné z oblastí může fungování rodiny narušit.

4.3.1.1 Styly výchovy v rodině

Významným činitelem úspěšného vývoje dítěte jsou vhodné styly výchovy v rodině. Z. Helus (1992) termínem rodinný styl výchovy označuje celkový způsob výchovného působení, který je pro tu kterou rodinu dlouhodobě charakteristický, vyjadřuje svéráz v uplatňování jejího výchovného vlivu. Pozitivní výchovné styly jsou charakteristické důrazem na možnosti rozvoje dítěte, zdůrazňováním významu životní perspektivy, hodnot lidských vztahů, upevňováním a rozvíjením zdravého sebevědomí, podněcováním tvořivého myšlení a jednání, vzájemným přesvědčením o povinnostech a odpovědnostech nejen rodiny vůči dítěti, ale též dítěte vůči rodině.

Na druhé straně dysfunkční rodiny negativně ovlivňují vývoj dítěte. Helus uvádí, že taková rodina může být příčinou výchovných a výukových problémů.

Nejčastěji se objevujícími typy disfunkčních rodin jsou:

- *Nezralá*rodina příliš mladých rodičů, kteří řeší především problémy související s hledáním sebe samých a svého místa ve světě;
- *přetížená*rodina nemusí trpět pouze přetížeností pracovní, ale též přetížením nejrůznějšími konflikty v rodině i na pracovišti, starostmi o nemocné v rodině, citovým strádáním, bytovými a ekonomickými problémy;
- *ambiciózní*rodina směřuje k uplatnění osobních ambic rodičů, jejich hodnotová orientace směřuje k vlastní kariéře, vysoké materiální úrovni života celé rodiny; rodiče mají pocit, že to vše musí dělat pro zabezpečení svých dětí; většinou si nepřipouštějí, že jejich děti citově strádají a je velmi obtížné je o tom přesvědčit;
- *perfekcionistická*rodina požaduje po dítěti vysoké výkony, bez ohledu na jeho možnosti, zájmy a harmonický rozvoj;
- *autoritářská*rodina se vyznačuje příkazováním, dirigováním, častými tresty, bez ohledu na potřebu dítěte samostatně a spontánně se vyjadřovat, nést odpovědnost;
- *rozmazlující*výchova se projevuje tendencí za každou cenu dítěti vyhovět, nestavět mu do cesty překážky; protekcionismus se může projevit bojovným vystupováním na ochranu dítěte, zaujímáním spolutrpitelských postojů (pasivní přijímání pocitů ukřivdění) nebo rodiče zaujímají vůči dítěti postoje podřídivosti (dítě ovládá rodiče a diktuje jim);
- *rodina liberální a improvizující* trpí nedostatkem řádu a programu, dítě trpí přemírou volnosti;
- *odkládající*rodina přenechává výchovu prarodičům, dalším příbuzným a známým, a narušuje tak citové zrání dítěte;
- v *disociované* rodině jsou narušeny vnější vztahy (izolovanost nebo konflikty s okolím) nebo vnitřní vztahy mezi členy rodiny; a nemusejí to být pouze konflikty v rodině, ale též oslabení vztahů a izolovanost (Helus Z., 1992).

4.3.1.2 Klíma školy

Sociální klíma školy může zahrnout způsob vedení školy, řízení školy, popř. organizaci. Jiné přístupy kladou důraz na učitelský sbor, jeho podíl na chodu školy a jeho fungování. Další skupina autorů se zaměřuje na vztahovou dimenzi, vztahy

mezi učiteli a žáky, vztahy mezi školou a rodiči na širším pozadí školy. Metod měření klimatu školy je celá řada, např. nestandardizované pozorování, standardizované pozorování, zúčastněné pozorování, rozhovor nebo dotazníky a posuzovací škály (Zelinková O., 2007).

Pol a Lazarová (1999, s. 10-11) považují za nejzávažnější překážku komunikace ve škole následující chyby:

- „přílišný důraz na byrokratická pravidla a nařízení;
- systémy hodnocení, které nenapomáhají zkvalitňování vyučování;
- malé zapojení učitelů do rozhodování;
- překážky spolupráce mezi učiteli a vedením školy.“

4.3.2 Možné vývojové poruchy

V této podkapitole se zaměřím na vývojové poruchy a to konkrétně na dyslexii a dysortografii.

4.3.2.1 Dyslexie

Matějček, Vágnerová a kolektiv definují dyslexii takto: „*Dyslexie je specifická porucha funkčního systému čtení, patří do kategorie specifických poruch řeči a jazyka. Je to souhrnné označení množiny různých způsobů narušení rozvoje čtenářských dovedností. Jejím základním znakem jsou potíže při dekódování tištěného textu, které se projevují chybami či nápadnou pomalostí, a potíže s porozuměním čtenému*“ (Matějček Z., Vágnerová M., (et.) a kolektiv, 2006, s. 7).

Definice dyslexie, kterou v roce 2002 akceptovala Mezinárodní dyslektická asociace a Národní institut zdraví a vývoje dítěte v USA, základní znaky této poruchy dále rozvádí: „*Dyslexie je specifická porucha učení neurobiologického původu. Je charakterizována obtížemi v přesném a/nebo plynulém rozpoznání slov, nedostatky v hláskování a rozlišovacích schopnostech. Příčinou těchto potíží je deficit fonologické komponenty jazyka, který není vzhledem k úrovni dalších kognitivních schopností a výukových možností očekáván. Sekundárními následky jsou problémy v chápání čteného textu a omezená zkušenost se čtením, které mohou bránit dalšímu rozvoji jazykových schopností a vzdělání*“ (Dickman G.E., 2003, s.1-5).

4.3.2.2 Dysortografie

Matějček (1974) definoval dysortografii jako specifickou poruchu pravopisu.

Klinický obraz dysortografií není nikterak jednotný. Ve většině případů vidíme základní obtíž v nedokonalosti sluchové analýzy slov. Dítě dovede třeba dobře opisovat, ale v diktátech dělá překvapivé, „nesmyslné“ chyby. Skupiny souhlásek ve slovech zkomolí a řadu hlásek vůbec vynechá, jako by je v proudu řeči „neslyšelo“. Řídí se často jen podle některých „opěrných bodů“, jimiž jsou ve slově hlásky zvukově nejvýraznější.

Jiný typ dysortografií je spíše důsledkem poruchy základní dynamiky duševních procesů. Sluchová a zraková analýza funguje v podstatě dobře, ale dítě jí nemůže dobře využít, neboť vlastní akt psaní probíhá tak rychle, že nedojde k integraci dějů potřebných k zvládnutí pravopisu. Dítě je prostě s napsáním slova hotovo dříve, než si stačilo něco rozmyslet.

Podkladem třetího dysortografie jsou obtíže poněkud jiného druhu. Dítě dobře rozlišuje tvary písmen a dovede je dobře opisovat, ale nemůže si vzpomenout, co které znamená. Spojení zvukového a grafického tvaru písmene je nedokonalé (Matějček Z., 1974).

4.3.3 Možnosti snížení rizik v podmínkách běžné mateřské školy

Možností, jak můžeme snížit rizika v podmínkách běžné mateřské školy, jsou dle Matějčka, Vágnerové a kolektivu (2006)

1. včasná identifikace specifické poruchy učení
2. adekvátní informovanost
3. potřebné informace, které by měli získat všichni, i dítě
4. udržování emoční pohody, nevyvolávat zbytečné napětí a podporovat dětské sebevědomí.

5 PŘEDŠKOLNÍ VĚK

Dítě v životě prochází několika vývojovými fázemi, a my si objasníme tu část, kterou nazýváme předškolní věk. Předškolním věkem se rozumí období, které trvá přibližně od 3 do 6 – 7 let věku dítěte. Dítě v předškolním věku zvládá rozpoznávat různé symboly, hlásky, umí počítat minimálně od 1 do 10 a zpět. Dále dítě zvládá základní dovednosti a každodenní povinnosti jako jsou například čištění zubů, mytí rukou, jít sám na toaletu, obléknout se, svléknout atd. a je schopné samo uvažovat, být samostatné, komunikovat mezi vrstevníky a dospělými, umět se chovat a dodržovat určité normy chování a pravidla.

Jak předškolní dítě uvažuje, nazval J. Piaget (1970) jako názorné a intuitivní myšlení. Takové myšlení je málo flexibilní, nepřesné, a prelogické (to znamená, že nerespektuje plně zákony logiky). Jeho typické znaky, lze stručně vyjádřit v několika bodech:

1. Egocentrismus, tj. ulpívání na subjektivním pohledu a tendence zkreslovat úsudky na základě subjektivních preferencí. V důsledku toho dochází k nepřesnostem v poznávání.
2. Fenomenismus, tj. důraz na určitou, zjevnou podobu světa, eventuálně na takovou představu. Dítě je fixováno na nějaký obraz reality, který není schopno ve svých úvahách opustit. Svět je pro ně taková, jak vypadá, jeho podstatu vesměs ztotožňuje se zjevnými znaky. Z toho důvodu naprosto odmítá např. takové sdělení, že velryba není ryba. V této souvislosti jde zároveň o přetrvávající vazbu na přítomnost, na aktuální podobu světa, tj. o prezentismus.
3. Magičnost, tj. tendence pomáhat si při interpretaci dění v reálném světě fantazií, a tak jeho poznání zkreslovat. Předškolní děti nečiní veliký rozdíl mezi skutečností a fantazijní produkcí (Vágnerová M., 2000).
4. Absolutismus, tj. přesvědčení, že každé poznání musí mít definitivní a jednoznačnou platnost. Tato tendence je jedním z projevů dětské potřeby jistoty. Relativita názorů dospělých je pro děti tohoto věku nepochopitelná. Příkladem takového postoje může být reakce jednoho předškolního chlapce

na reklamu vychvalující zubní pastu značky X jako nejlepší. Chlapec ji odmítl s tím, že nejlepší je jiná, protože to tak říkali minule (Vágnerová M., 2012).

Zjevná podoba světa má pro dítě natolik dominantní význam, že pro ně jakákoliv zásadnější proměna vzezření nějakého objektu či situace představuje ztrátu jejich původní totožnosti. Dítě sice již dříve pochopilo trvalost existence objektů vnějšího světa, ale dosud si neuvědomuje, že jde o trvalost jejich podstatných znaků, které nezávisí na proměnách vnější podoby (Vágnerová M., 2000).

5.1 Předškolní věk a fonologie

K fonologii jako takové patří i fonologické povědomí, které se velmi intenzivněji vyvíjí v průběhu předškolního věku.

„Fonologické povědomí zde chápeme jako schopnost rozpoznávat a manipulovat dílčí zvuky, které utvářejí slova, a to na úrovni různě velkých lingvistických jednotek“ (Goswami U., 2010, s. 24).

Někteří autoři zdůrazňují fonologické povědomí jako spíše uvědomovanou kognitivní dovednost různými způsoby identifikovat, členit a manipulovat zvukové jednotky slov (Muter V., 2004, s. 92), tedy rozdělovat slova na určité fonologické jednotky (např. slabiky, prétury, a slabičná jádra nebo fonémy) a manipulovat s nimi.

Především americká literatura ale používá častěji pro označení fonologického povědomí pojem fonologická citlivost (Anthony J. L., et al., 2003, Ziegler J. C., Goswami U., 2005), což možná lépe reflektuje podstatu fonologického povědomí jako procesu postupného rozvoje fonologických reprezentací, který se ubírá od spíše intuitivního porozumění strukturálnímu charakteru jazyka ke stále narůstající kapacitě dítěte vědomě operovat s lingvistickými jednotkami slov. Studiu fonologického povědomí velmi ovlivnila výzkumná zjištění o významu fonologického povědomí pro rozvoj počáteční gramotnosti.

5.1.1 Fonémové uvědomění

Krčmová definuje fonémové uvědomění takto: „*Fonémovým uvědoměním se rozumí schopnost rozpoznat v celkovém zvukovém tvaru jeho sublexikální části, fonémy*“ (Krčmová M., 2007).

Slovo foném je řeckého původu a označuje nejmenší dále nedělitelné zvukové jednotky jazyka. Foném je jednotka abstraktní narozdíl od hlásky, která je jednotka řečová a která foném uvádí do života, do běžné mluvy, dává mu konkrétní akusticko-artikulační vlastnosti. Foném má vlastnosti pojmu = dostáváme se k němu, respektive abstrahujeme jej z mnoha konkrétních realizací, tj. z hlásek. Jinak zní jedna a táž hláska, jestliže ji vysloví ženský nebo mužský hlas. Jinak zní, jestliže jí vysloví mužský tenor, baryton nebo bas. Jinak zní, jestliže jí vysloví jeden a tentýž člověk potichu nebo nahlas, v klidu nebo rozčilení. Foném má kromě abstraktní povahy-ještě jednu důležitou vlastnost: ač sám není nositelem významu, je schopen diferencovat slova s různými významy. Např. dvojice slov „*ustupuji*“ versus „*ustupuj*“ nebo „*hrabě*“ versus „*hrábě*“ se liší délkou zvuku, která odděluje obě slova významově. Krátké *i* a dlouhé *í* v první dvojici tak představuje dva fonémy. Obdobně krátké *a* versus dlouhé *á* nebo krátké *e* versus dlouhé *é* představují odlišné fonémy. Každý jazyk má svůj vlastní systém fonémů, který je relativně malý, řádově několik desítek, z nichž je vybudovaná celá fonologická soustava jazyka (Krčmová M., 2007).

Fonémy představují abstraktní jednotky jazyka, které jsou dosažitelné pouze analýzou. Při osvojování řeči se dítě učí zvukovým celkům (slovům), které jsou spojeny s významem. Foném je pouhým zlomkem tohoto celku a nenese žádný význam. Fonémům dle Libermanové se dítě neučí- až do nástupu do školy je nepotřebuje. Fonémové uvědomění, tj. schopnost segmentovat zvukové celky slov na fonémy, bude dítě potřebovat až v okamžiku, kdy se začne učit číst. V našem alfabetském systému písma je zpravidla každému fonému přiřazen jeden grafický znak (grafém, písmeno) a dítě při čtení musí dekódovat, odlišit konkrétní grafém od všech ostatních, a pak jej také ozvučit, tj. přiřadit foném. Mluvíme o tzv. grafém-fonémové korespondenci.

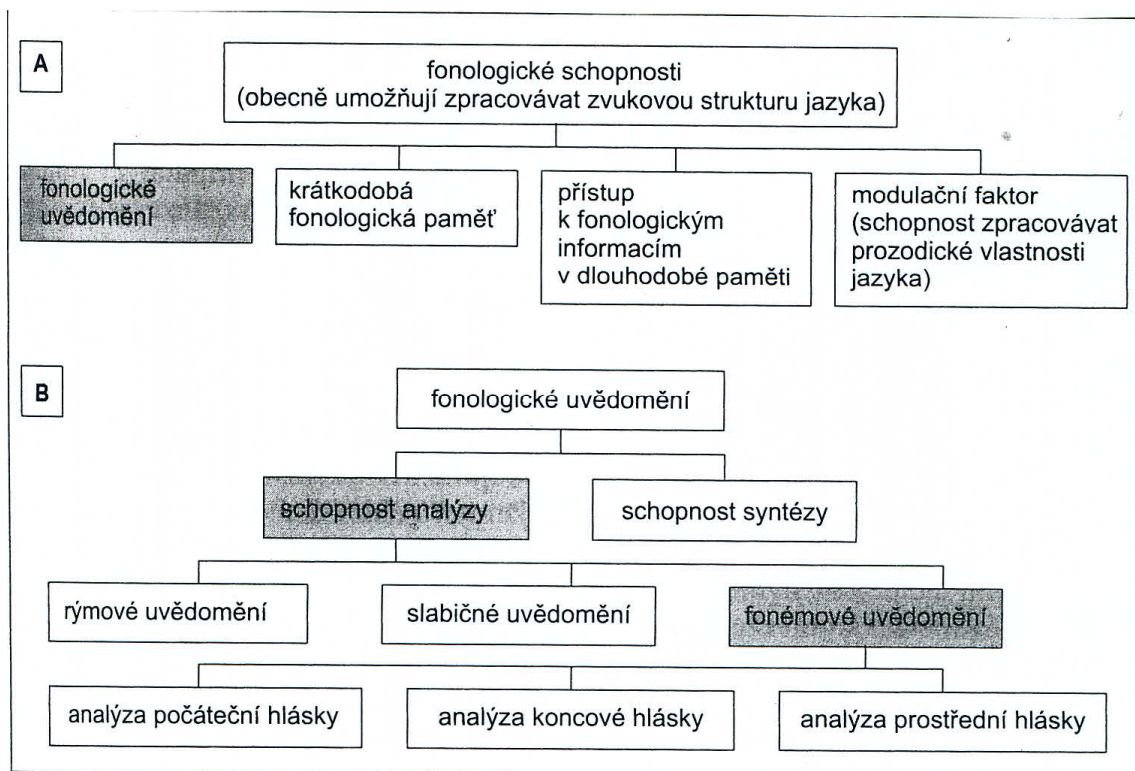
Fonologizací daného grafického celku, kterým je zápis slova, pak dítě proniká k významu tištěného (psaného) slova. Protože dyslektik obtížně rozpoznává fonémy ve zvukových celcích slov, není schopen se orientovat ani v grafém-fonémové

korespondenci a zdeformovaným fonologickým klíčem pak nemůže odemknout vstup k významu, který je zakódován v grafické podobě slova. Libermanová také přispěla k objasnění tzv. krátkodobé paměti a její role při čtení. Krátkodobá paměť nám slouží k uchovávání informací po dobu několika vteřin či minut a poté je, pokud se ukáže jako nepotřebné, nedůležité, maže. Dlouhodobá paměť uchovává informace i po celý náš život. Rozdělení paměťových procesů do těchto odlišných paměťových bloků je zřejmě významné biologicky – jestliže bychom uchovávali každou informaci, se kterou se setkáme, v dlouhodobé paměti, pak by se nám paměť rychle zahltila a nezbylo by již místo na informace podstatné. Libermanová rozlišila krátkodobou paměť pro jazyk(verbální složku) a krátkodobou paměť pro nejazykové podněty(neverbální složku). Problémy dyslektiků nalezla především ve verbální krátkodobé paměti. Tento nálezn dobře korespondoval s její teorií fonémového uvědomění, podle které schopnost, respektive neschopnost dyslektiků zpracovávat zvukovou informaci jazyka je jádrem jejich obtíží.

K rozvoji fonémového uvědomění v předškolním věku dochází zejména tehdy, je-li specializovaně trénováno. Prudký rozvoj fonémového uvědomění pak nastává v podmínkách, kdy začínající čtenář začne být formálně vzděláván a začne být trénován v manipulaci s hláskami a písmeny a v jejich korespondenci (Jošt J., 2011).

5.1.1.1 Fonologické uvědomění

Fonologické uvědomění je všeobecně charakterizováno jako schopnost explicitně (jasně a zřetelně) si uvědomit zvukovou strukturu slov. Je měřeno úlohami, které vyžadují, aby vyšetřovaná osoba identifikovala jednotlivé fonémy ve slovech a manipulovala s nimi. Na nižší úrovni je testováno citlivostí vyšetřované osoby na rým, tzv. rýmovým uvědoměním, či úlohami, které požadují rozložit slovo na slabiky (tzv. slabičné uvědomění). Složitější úlohy (tzv. fonémové uvědomění) požadují explicitní manipulaci či separaci hlásek ve slovech. Např. dítě má vyslovit první hlásku předloženého slova. Na vyšším stupni vývoje se požaduje, aby dítě určilo pořadí hlásek ve slově. Např. jeho úkolem je rozložit slovo *pes* takto: *p-e-s*, a nikoli *p-s-e* či *s-p-e* (Jošt J., 2011).



Obr.1:Schéma fonologických schopností

V části A je schéma obecné, v části B je ukázáno fonologické uvědomění. Šedé plochy zobrazují části, které jsou dále rozvedeny. (Jošt J.,2011)

5.1.2 Krátkodobá fonologická paměť

Je testována úlohami, které požadují krátkodobé uchování verbálně sdělených informací, např. slov či slabik, čísel nebo pseudoslov. Dítěti řekneme nahlas např. řadu náhodně uspořádaných čísel a dítě je má bezprostředně zopakovat, samozřejmě, včetně jejich správného pořadí. Úloha začíná krátkou, dvojčlennou řadou a postupuje k mnohočlenné řadě. Velikost řady, kterou dítě správně zopakovalo, se považuje za míru krátkodobé fonologické paměti. Informace mají fonologickou podobu(narozdíl od podoby např. vizuální) a v paměti jsou reprezentovány či zakódovány fonologickými znaky. Krátkodobá fonologická paměť ovlivňuje výkon dítěte v komplikovanějších úlohách na fonologické uvědomění. Např. schopnost transponovat hlásky mezi dvojicemi slov předpokládá také dobrou funkci fonologické paměti (Jošt J., 2011).

5.2 Předškolní věk a morfologie

Morfologicko-syntaktická rovina zahrnuje užívání slovních druhů, tvarosloví a větosloví (morfologii, flexi, syntax). S věkem se mění zastoupení jednotlivých slovních druhů, obvykle dítě nejprve užívá podstatná jména, potom slovesa, přídavná jména, osobní zájmena, číslovky atd. Po čtvrtém roce by již mělo používat všechny druhy slov. Mezi dvěma až dvěma a půl roky pozvolna začíná časovat a skloňovat. Nejprve se většinou ustaluje rod, potom číslo, nakonec pád. Kolem prvního roku dítě tvoří tzv. jednoslovné věty, například řekne-li: „Haf,“ vyjadřuje tím „To je pes... tady je pes.“ Mezi rokem a půl až druhým rokem obvykle užívá dvouslovné věty. Ve věku dvou a půl až tří let tvoří víceslovné věty. Mezi třetím a čtvrtým rokem používá souvětí (nejprve souřadná, následně podřadná). Do čtyř let považujeme dysgramatismy tj. neobratnosti v tvarosloví či větosloví, za fyziologické (Bednářová J., Šmardová V., 2015).

5.2.1 Morfologické povědomí

Morfologické povědomí se vyvíjí v závislosti na sémantických znalostech, zkušenosti se čtením či fonologických dovednostech. Podmínkou jeho rozvoje je pochopení významu fonémů a grafémů jako základních jednotek a zafixování jejich vzájemné vazby.

Morfologické povědomí je součástí metalingvistických schopností, které jsou považovány za významnou podmínku osvojení plynulého čtení s dobrým porozuměním obsahu. Přínos morfologického povědomí ke zlepšení výkonu ve čtení se progresivně zvyšuje, což podporuje předpoklad, že má větší význam v pozdější fázi rozvoje čtenářských dovedností (Matějček Z., Vágnerová M., (et.) a kolektiv, 2006).

5.3 Školní zralost

Znamená zralost centrální nervové soustavy (CNS), která se projevuje odolností vůči zátěži, schopností soustředit se a emoční stabilitou (Zelinková O., 2001).

Zrání organismu dítěte, především jeho CNS, se projevuje změnou celkové reaktivity, zvýšením emoční stability a odolnosti vůči zátěži. Eventuálně opačně: Nezralost se projevuje větší dráždivostí, emoční labilitou a snadnější unavitelností. Takové dítě není schopné zvládnout zátěž školních nároků. Nezralost nervového systému funguje jako blokáda přijatelného uplatnění jeho rozumových schopností.

Dostatečná zralost umožňuje lepší využití dětských schopností díky kvalitnější koncentraci pozornosti. Zralejší dítě se lépe soustředí a vydrží déle pracovat. V tomto smyslu se zralost stává podmínkou kvalitnějšího učení, a tudíž i lepšího výkonu, resp. také lépe hodnoceného. Tak se pro zralejší dítě stává role školáka nejen snadnější, ale i více uspokojující.

Zralost CNS je také předpokladem přijatelné adaptace na školní režim. Pro nezralé dítě je už pouhá nutnost dodržovat určitý režim značnou zátěží, která je vyčerpává. Zralejší dítě je vyrovnanější a odolnější. Míra zátěže daná školou je pro ně spíše zvládnutelná. Zralost zvyšuje odolnost vůči zátěži. To je pro dítě výhodné, protože nástup do školy určitou zátěž představuje vždycky. Na druhé straně zde působí i zkušenost, dítě se učí snášet nepříjemnosti a odolávat jim. V tomto směru navazuje na dřívější zkušenosti, především na jistotu pozitivní naděje, kterou získává již v prvních letech života. V tomto věku se projevuje přesvědčením, že neúspěch lze vždycky nějak napravit. Efektivita takové zkušenosti se může projevit až mnohem později. Jde tedy o to, abychom dokázali rozeznat, co je pro dítě zvládnutelné, a co nikoliv.

Zrání CNS pozitivně ovlivňuje lateralizaci ruky, rozvoj motorické i senzomotorické koordinace a manuální zručnosti. Nešikovnost je v počátcích školní výuky rizikovým faktorem (dítěti nejde dobře psaní, kreslení, je neúspěšné v pracovní výchově atd.). Nezralost se může projevit i nepřesnou koordinací pohybů mluvidel. Nezralé děti proto častěji nedovedou správně vyslovovat všechny hlásky, přetrvává u nich patlavost, tzv. dyslalie. Pro adaptaci na školu je významná celková úroveň motorického vývoje. Jakákoliv nápadnější neobratnost dítě sociálně znevýhodňuje.

Zrání CNS je předpokladem k rozvoji zrakového a sluchového vnímání (Vágnerová M., 2000).

„Za školní zralost budeme pak považovat takový stav somato-psycho-sociálního vývoje dítěte, který: 1. Je výsledkem úspěšně dovršeného vývoje celého předchozího období útlého a předškolního dětství; 2. Je vyznačen přiměřenými fyzickými a psychickými dispozicemi pro požadovaný výkon ve škole a je doprovázen pocitem štěstí dítěte; 3. Který je současně dobrým předpokladem budoucího úspěšného školního výkonu a sociálního zařazení“ (Langmeier J., Krejčířová D., 1998, s. 104).

5.4 Školní připravenost

Pojem školní připravenost neboli způsobilost postihuje oproti biologickému zrání spíše úroveň předškolní přípravy z hlediska schopností, vlivu prostředí a výchovy. S cílem dosáhnout u dětí školní způsobilosti byly ve světě vypracovány různé výcvikové plány. Mezi ně mimo jiné patří:

Pozorovací schéma – posuzování školní způsobilosti:

- Řeč: výslovnost, komunikace, reprodukce obsahu, vyjadřovací schopnosti;
- činnost a hra: vztah k nim a zájem o ně, osvojování nové činnosti;
- motorika: ovládání pohybové aktivity, zručnost, obratnost;
- grafomotorika;
- sociabilita;
- zvládnutí prvků sebeobsluhy;
- emocionalita;
- chování: samostatnost, aktivita, hravost, disciplinovanost, přizpůsobivost.

Pro každou oblast jsou vypracovány charakteristiky, které učitel zatrhává a poté vyhodnocuje (Zelinková O., 2001).

Nedostatečná připravenost na školu i rozdílnost v hodnotách a normách rodiny a školy zvyšuje riziko neúspěšnosti, protože dítě se musí najednou naučit příliš mnoho a obvykle ani nemá velkou motivaci učit se něčemu, co jeho rodina nepovažuje za důležité (Vágnerová M., 2012).

Z hlediska školní připravenosti je důležitý postoj dítěte k učení, který se projevuje vytrvalostí, motivací, iniciativou, flexibilitou a věnováním pozornosti činností, které souvisejí s výukou. Specifický přístup k učení představuje samostatný faktor, který významným způsobem ovlivňuje školní úspěšnost dítěte (McWayne C. M., et. al., 2004) Součástí školní způsobilosti je i sociální připravenost, která zahrnuje úroveň běžných znalostí o vztazích a chování k různým lidem a schopností s nimi komunikovat. Každé dítě si přináší z rodiny určité znalosti a základní sociální dovednosti, které představují lepší či horší předpoklad pro zvládnutí role školáka. Nedostatek běžných zkušeností a dovedností působí jako sociokulturní handicap, který je ve vztahu ke škole rizikovým faktorem. Znalosti a kompetence, které má, ve škole neuplatní a ty, které by zde potřebovalo, se nemělo kde naučit. Sociální připravenost má schopnost rozlišovat různé role a chování, které jsou s nimi spojeny. Dítě by mělo vědět, jak je třeba se chovat k dospělé autoritě, tj. k učiteli, a jak ke spolužákům. Jakmile nepochopí rozdílnost roli žáka a roli učitele, které je nutné respektovat, bude mít problémy s počáteční adaptací. Školní připravenost zahrnuje i znalost běžných norem chování a sociálních konvencí a schopnost respektovat je. Pro úspěšné zvládnutí role školáka je důležitá i úroveň jazykových kompetencí a schopnost jejich využívání v komunikaci. Ke školní připravenosti patří i určité elementární znalosti o světě, s nimiž výuka počítá jako se samozřejmostí a pokud je dítě nemá, nemůže plně porozumět všemu, co učitel vykládá. Jejich nedostatek je sice relativně snadno odstranitelný, ale v 1. třídě je na nápravu trochu pozdě (Vágnerová M., 2012).

PRAKTICKÁ ČÁST

6 CÍL ŠETŘENÍ A VÝZKUMNÉ OTÁZKY

Cílem šetření je sledování vybraných proměnných, fonologických a morfologických schopností u dětí předškolního věku. Mezi fonologické schopnosti patří sluchové vnímání a rozlišování, sluchová paměť a mimo jiné také sluchová analýza a syntéza. Mezi morfologické schopnosti patří například rozlišení rodu podstatných jmen, časování sloves atd. Při samotném testování je cílem u dětí zmapovat rizika, zjistit míru schopností, dovedností a následně navrhnout činnosti pro zlepšování v dané oblasti.

Výzkumné otázky:

1. Jak se projevovaly děti v jednotlivých oblastech testování?
2. V jakých oblastech měly děti nejslabší výsledky?
3. Jakých výsledků dosahovaly děti po přezkoušení?

6.1 Metody výzkumné studie

Z diagnostických metod, které posloužily k získání potřebných informací pro vypracování praktické části bakalářské práce, byly použity dotazníky, testy a v neposlední řadě také pozorování, které doplnilo nesrovnalosti.

Dotazník je způsob písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí. Umožňuje získat údaje od velkého množství respondentů v poměrně krátkém čase. (Zelinková O., 2007)

Test je druh zkoušky zaměřené na zjištění úrovně v určité oblasti. Je diagnostickým nástrojem nejen v pedagogice, ale především v psychologii. (Zelinková O., 2007)

Z dotazníků a testů jsem použila následující:

- **Dotazníky**

- CBCL/Achenbach pro rodiče, pěstouny a vychovatele DD
- Anamnestický dotazník
- Škála rodinného prostředí
- Dotazník pro učitele (podle Cloningerova temperamentového modelu)

- **Testy**

- Test sluchového rozlišování Wepman, Matějček – je zaměřen na sluchové rozlišování, díky němuž můžeme zjistit, jak je dítě schopné sluchově vnímat a rozpoznat zvuky mluvené řeči. Dítě má za úkol rozlišit různé dvojice slov a oznámit, zda jsou shodná či nikoli.
- Test sluchové analýzy Moseley – slouží k rozpoznání různých hlásek ve slově, konkrétně má dítě za úkol říci, zda daná hláska je či není ve slově a pokud ano, kde ji slyší – na začátku, uprostřed nebo na konci.
- Zkouška sluchové analýzy a syntézy SAS pro předškoláky – je zaměřena na rozklad slov v hlásky a slova z hlásek opět skládat.

Obsahuje 12 slov, která se postupně stávají obtížnější. Dříve než dítě vyzveme k samotné zkoušce, vyslovíme slovo a necháme jej po dítěti zopakovat.

- Specifické asimilace a artikulační neobratnosti – je další test, který nám dává možnost zjistit, na jaké úrovni se nachází vývoj řeči dítěte, dobrý sluch a správná artikulace je v tomto testu zlomová.
- Opakování čísel pro předškoláky – se zaměřuje na sluchovou diferenciaci a paměť. Test obsahuje řadu čísel, kterou má dítě za úkol zopakovat. Nejprve po dvojicích a postupně se dostává až k šestici čísel. Test je rozdělen do dvou fází, při nichž dítě opakuje číslice nejprve dopředu a ve druhé fázi pozpátku.
- Test morfologického uvědomění pro předškolní věk 5.5 zkrácený – mapuje schopnost dítěte v oblasti jmenných a slovesných kategoriích, dále ve slovtvorbě a v cizím jazyku.

- **Pozorování**

Pozorování jako nejdůležitější metoda pedagogické diagnostiky je dle Zelinkové: *„proces systematického sledování a zaznamenávání projevů dítěte (i učitele) s cílem rozhodnout o optimálním vedení dítěte.“* Není omezeno na školní třídu, probíhá všude, kde dochází k interakci mezi dětmi, dětmi a dospělými, kde se dítě nějakým způsobem projevuje (Zelinková O., 2007).

6.2 Charakteristika výzkumného vzorku – popis zkoumaných dětí, anamnéza

Pro výzkumné šetření bylo vybráno 10 dětí z alternativní mateřské školy. Pět dětí bylo ponecháno přirozenému vývoji a se zbývajícímipěti dětmi (Denisa, Filip, Václav, Šimon, Matěj) bylo pracováno od poloviny listopadu 2015 do konce ledna 2016 a poté byly srovnány výsledky, které jsou uvedeny v kapitole 2.4. Charakteristika dětí byla provedena na základě pozorování a rozhovoru s učitelkou, jelikož nebyly k dispozici údaje z osobní a rodinné anamnézy.

Tomáš

Věk při šetření: 5,6 let

Tomáš je velmi klidné dítě, které se občas dožaduje okamžitého splnění svých přání. Někdy zapláče či nepřiměřeně zareaguje, pokud se mu něco nedaří. Jinak je vzácně impulsivní, dobře zvladatelný, nevyrušuje, respektuje autoritu a dovede se vcítit do druhých. S dětmi vychází velmi dobře, pomáhá odstrčeným dětem a někdy je dokáže i utěšit.

Anežka

Věk při šetření: 5,7 let

Anežka je velmi klidná, soucitná a empatická dívenka, která pomáhá ostatním dětem. Respektuje autoritu a ničeho se nebojí. Ve školce má mnoho kamarádů i kamarádek, avšak nejvíce vychází s Pavlínkou. Dokáže se obětavě kdykoliv podělit o své hračky či dobré pamlsky.

Pavlína

Věk při šetření: 6,0 let

Pavlína je klidná, ale občas dokáže být velmi impulsivní, hlavně v získávání svých potřeb a přání, které chce mít hned. Dobře vychází s ostatními dětmi, je empatická a zastává se odstrčených dětí. Pavlína je z úplné rodiny, ráda se předvádí a upozorňuje na sebe. I když má mladšího bratra, má ráda společnost starších dětí.

Pavel

Věk při šetření: 6,2 let

Pavel pochází z úplně rodiny a má dvě nevlastní sestry. Je velmi citlivý a empatický. Pokud se mu něco nedaří, někdy se rozpláče a reaguje nepřiměřeně. Na svůj věk se občas chová nezrale a vyhledává společnost mladších dětí, protože se v jejich blízkosti cítí bezpečněji. Ochotně se dělí o hračky a dokáže pomoci dětem.

Denisa

Věk při šetření: 5,11 let

Denisa je jedináček, pochází ze smíšené rodiny – otec afrického původu, matka Češka, rodiče bydlí odděleně. Deniska je z pohledu maminky velmi náročné dítě. Někdy křičí, je náladová a nevrhá. Bojí se určitých situací a má strach z některých zvířat. Je úzkostná, občas vyžaduje hodně pozornosti a dohled dospělých. Snadno upadá do rozpaků. Na druhé straně vychází dobře s ostatními dětmi, ochotně se s nimi s čímkoli podělí a je empatická.

Lucie

Věk při šetření: 5,4 let

Lucie pochází z úplně rodiny a má mladší sestru, které je 12 měsíců. Je velmi bázlivá, bojí se mnoha věcí a určitých situací. Snadno se rozpláče, s tím možná souvisí i její noční děsy. K dětem se chová hezky, dokáže se o ně postarat. Z pohledu maminky často odmlouvá, vyžaduje hodně pozornosti a dohledu. Někdy ničí své věci a očividně nemá výčitky svědomí. Občas vyhledává společnost starších jedinců.

Filip

Věk při šetření: 6,3 let

Filip je občas neklidný, neposedný a vyrušuje ostatní děti v jejich činnosti. Zřídka vychází s ostatními dětmi a pomáhá jim. Když se mu chce, zastává se odstrčených dětí, a pokud nějaké dítě pláče, utěšuje ho. Velmi respektuje autoritu a ochotně se podělí o hračky.

Václav

Věk při šetření: 5,10 let

Václav výborně vychází se všemi dětmi, je to dobrý kamarád, je velmi empatický, bystrý, pomáhá a zastává se ostatních dětí. Někdy se snadno rozpláče, avšak je velmi trpělivý a pracovitý.

Šimon

Věk při šetření: 5,4 let

Šimon se narodil do úplné rodiny. Má staršího osmiletého bratra a tudíž více tíhne ke starším dětem, než je on sám, avšak není to pravidlem. Je velmi přátelský a nebojácný. Občas se stává, že vyžaduje větší pozornosti dospělých a cítí se úzkostně.

Matěj

Věk při šetření: 5,4 let

Matěj se rád předvádí, je neposedný, dalo by se říci, že je takový „rošťák“ či „uličnick“ v dobrém slova smyslu. Pokud se mu však zadá úkol, je spolehlivý a vždy se ho dobře zhostí. Mezi vrstevníky je oblíbený, má spoustu kamarádů a kamarádek. V zásadě je to hodný kluk, který respektuje autoritu.

6.3 Průběh, sběr dat a vyhodnocení

V této kapitole jsou hodnoceny výsledky všech testovaných dětí.

6.3.1 Test sluchového rozlišování Wepman, Matějček:

Tomáš

Tomáš si v testování na sluchovou diferenciaci vedl výborně. Bez jakéhokoli dlouhého přemýšlení odpověděl správně na 25 nesmyslných dvojic.

Anežka

Taktéž Anežka si v testu zaměřeném na sluchovou diferenciaci vedla velmi dobře. Odpověděla správně na všech 25 dvojic.

Pavlína

Pavlína si nevedla vůbec špatně. V tomto testu odpověděla správně na 23 dvojic. Potíže jí dělaly pouze dvojice „ští – štý“ a „šný – šní“.

Pavel

Pavlovi se v testování také dařilo. Odpověděl bez problému správně na všech 25 dvojic.

Denisa

Denisa dopadla v testování podobně jako Pavlína, ovšem dvojice, které jí dělaly problém, byly „nýšt – níšt“ a „ždý – ždí“. Na zbylých 23 dvojic odpověděla správně.

Lucie

Lucie při testování na sluchovou diferenciaci odpověděla špatně pouze na 2 dvojice z 25, kterým byly „kvěš – kveš“ a „nýšt – níšt“.

Filip

Filip si v testování oproti ostatním dětem vedl nejhůře. Špatně odpověděl na 7 z 25 dvojic. Mezi špatně rozeznávanými dvojicemi jsou: „fraš – flaš“, „pstref – stref“, „žláf – šláf“, „ nýšt – níšt“, „šný – šní“, „ždý – ždí“, „štěl – štel“.

Václav

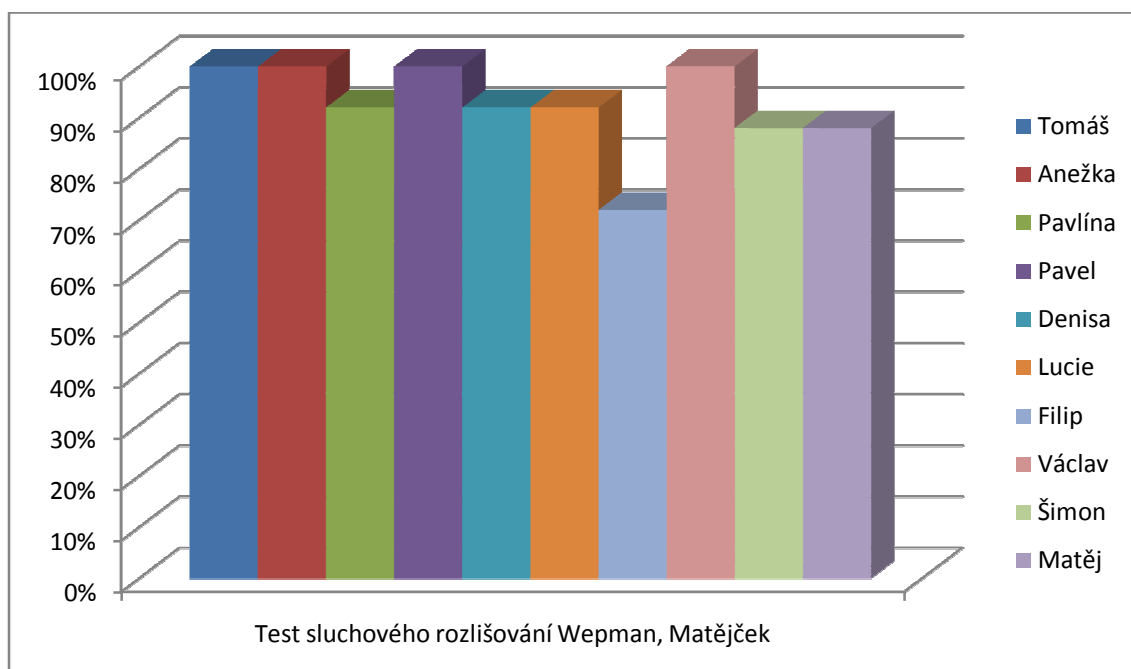
Vašík si v testování na sluchovou diferenciaci vedl velmi dobře. Nesmyslné dvojice slov mu nedělaly žádný problém a na všech 25 dvojic odpověděl správně.

Šimon

Šimon si v testu vedl celkem dobře. Z 25 nesmyslných dvojic odpověděl správně na 22. Mezi dvojice, které nerozeznal, patří: „fraš – flaš“, „žláf – šláf“ a „nýšt – níšt“.

Matěj

Matěj při sluchovém rozlišování nerozpoznal pouze 3 dvojice slov z 25 možných. Menší problém měl u dvojic „ští – štý“, „nýšt – níšt“, „šný – šní“. Jinak si vedl dobře a zadání úkolu ho velmi bavilo.



Graf č. 1: Test sluchového rozlišování Wepman, Matějček

6.3.2 Test sluchové analýzy Moseley:

Tomáš

Tomáš si v testu vedl výborně. Rozeznal hlásky u 14-ti slov, pouze uprostřed slova „oko“ hlásku neslyšel.

Anežka

Anežka si vedla v tomto testu velmi dobře. Nerozeznala pouze hlásku uprostřed slova „noc“ a poté měla chybu u stejného slova, tentokrát slyšela písmeno „m“.

Pavčina

Tento test nedělal Pavčině velký problém. Nerozeznala pouze hlásku u slova „oko“.

Pavel

Pavel si vedl nejlépe téměř ze všech dětí. Rozeznal všechny hlásky u daných slov.

Denisa

Naopak Denisa si vedla nejhůře. Rozeznala správně pouze hlásky u slov „noc“ a „sůl“. Ostatní slova nevěděla.

Lucie

Lucie si vedla také výborně. Rozeznala všechny hlásky u daných slov.

Filip

V tomto testu Filip zodpověděl špatně na 4 otázky. Ve slově „med“ slyšel „i“, ve slově „host“ slyšel „d“, ve slově „led“ slyšel „g“ a ve slově „sen“ slyšel „t“.

Václav

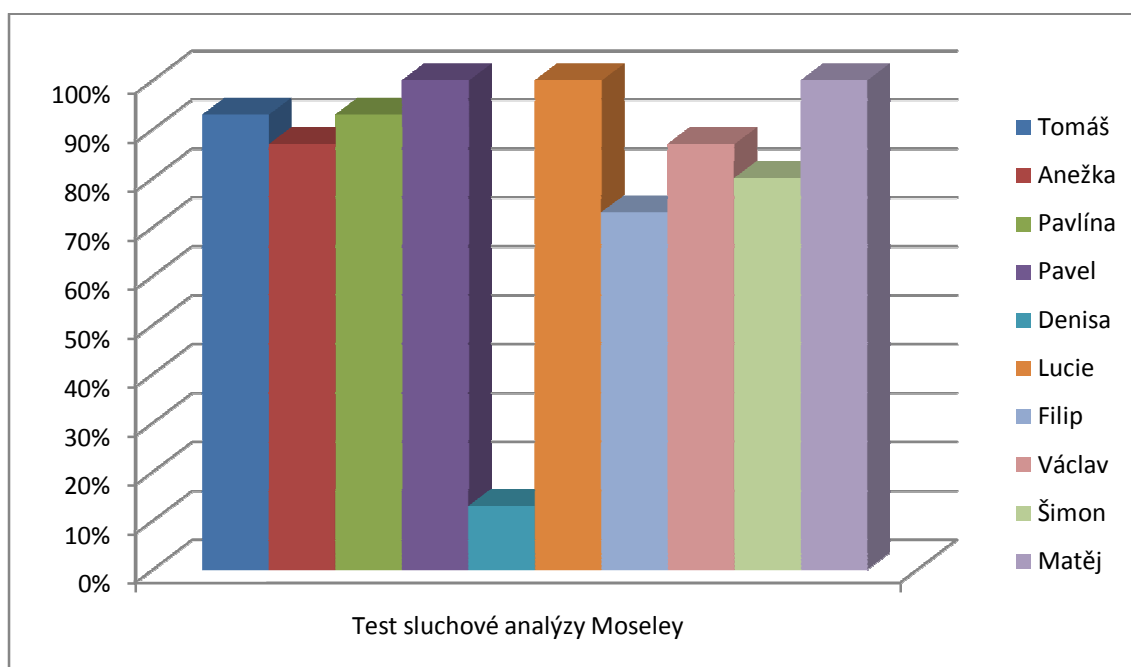
V tomto testu si Vašík vedl opět velmi dobře. Nerozeznal pouze hlásky uprostřed slov „noc“ a „nůž“, které mu dělaly menší problém.

Šimon

Šimon si v testu nevedl vůbec špatně. Odpověděl správně na 12 slov. Problém měl pouze ve slově „noc“, kde nerozeznal hlásku uprostřed. Dále ve slově „host“, kde slyšel písmeno „d“ a naposled neslyšel hlásku uprostřed slova „nůž“.

Matěj

Matěj si vedl výborně, rozeznal bez jakéhokoliv problému všechny hlásky ve slovech.



Graf č. 2: Test sluchové analýzy Moseley

6.3.3 Zkouška sluchové analýzy a syntézy SAS pro předškoláky:

Tomáš

V této zkoušce mapujeme schopnost dítěte rozkládat slova v hlásky a slova z hlásek opět skládat. Tomáš byl velice úspěšný. Na první pokus zvládl jak analýzu, tak syntézu ve všech čtyřech úrovních, tedy celkem 24 slov.

Anežka

Anežka začínala rozkladem slova „já“ až na pokus druhý. Na první pokus se jí podařilo rozložit pouze slova „ty“, „bů“ a „noc“. Následovalo slovo „myš“, které nerozložila, avšak další se jí rozložit podařilo. Slovo „pán“ zvládla na pokus druhý a taktéž slovo „voda“ a „dopis“. U syntézy si Anežka poradila s šesti slovy. Na první pokus zvládla složit slova na 1. úrovni a poté slovo „čáp“ na úrovni 2. a slovo „váza“ na úrovni třetí. Na pokus druhý složila slovo „míč“, které se nachází ve 2. úrovni.

Pavlína

Pavlína zvládla na první pokus analýzu do 1. úrovně. Poté slova „noc“ a „žába“, zvládla rozdělit až na pokus druhý. U syntézy si poradila pouze v úrovních 1 a 2, kde dokázala složit slova „on“, „my“ a „kůň“.

Pavel

Pavel v této zkoušce zvládl analýzu až do konce 1. úrovně. Rozklad slov „já“, „ty“ a „bů“ mu nedělaly žádný problém a zvládl je na 1. pokus. Avšak syntézu neboli skládání slov z hlásek, zvládl jen na začátku 1. úrovně a složil pouze slovo „co“ až na pokus druhý.

Denisa

Denise se zde bohužel nevedlo. Nepochopila zadání, nerozložila a ani nesložila jediné slovo.

Lucie

Lucii šla analýza velmi dobře. Kromě 9. a 12. slova zvládla rozklad slov na 1. pokus. Slovo „máma“ a „kráva“ až na pokus druhý. U syntézy však zvládla složit pouze slovo „co“ na první pokus.

Filip

S tímto testem si Filip bohužel neporadil. Nerozložil ani nesložil základní slova v první úrovni.

Václav

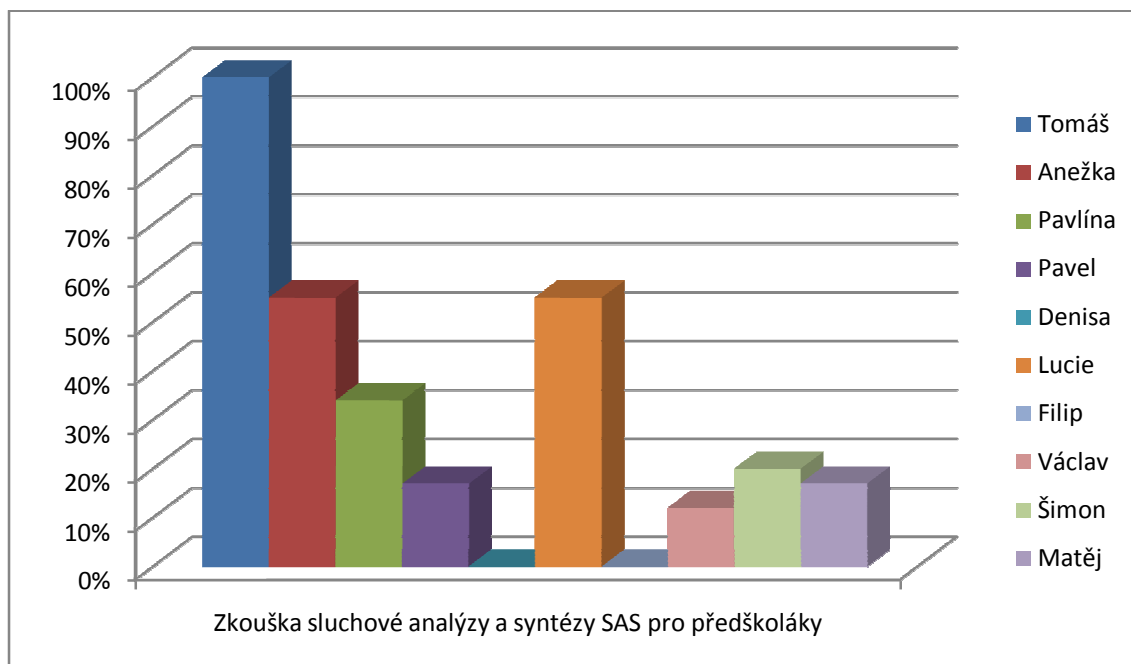
V této zkoušce zvládl Vašík pouze analýzu na 1. úrovni. Rozklad slova „já“ se mu povedl na první pokus, ovšem rozklad slov „ty“ a „bů“ se Vaškovi vydařil až na pokus druhý.

Šimon

Šimon zvládl rozložit slova do 1. úrovně. Slovo „já“ rozložil na první pokus, ostatní slova až na pokus druhý. Syntéza se mu podařila do první úrovně a slova „co“, „on“ složil na pokus druhý.

Matěj

Matěj dokázal rozložit pouze slova do 1. úrovně. Slova „já“ a „ty“ rozložil na první pokus a slovo „bů“ až na pokus druhý. U syntézy si poradil pouze s druhým slovem v 1. úrovni. Slovo „on“ složil na první pokus.



Graf č. 3: Zkouška sluchové analýzy a syntézy SAS pro předškoláky

6.3.4 Specifické asimilace a artikulační neobratnosti:

Tomáš

Tomáš zvládl zopakovat všech 21 slov na první pokus.

Anežka

Anežka zvládla na první pokus 20 slov a zbylé slovo „cvrčci“ dokázala zopakovat až na pokus druhý.

Pavlína

Pavlině se podařilo zopakovat všechna slova. Spontánně na první pokus opravila slovo „paroplavba“ a slovo „nejnebezpečnější“ zvládla na pokus druhý.

Pavel

Pavlovi se podařilo na první pokus zopakovat 13 slov, z nichž slovo „helikoptéra“ spontánně opravil. Na pokus druhý zvládl slova „cvrčci“, „ze železa“, „sušený“, „Sušice“, „česáči“, „tři čtvrtě“ a „podplukovník“. Pouze se slovem „nejnebezpečnější“ si Pavel neporadil.

Denisa

Denise se tento test vydařil. Dokázala zopakovat všech 21 slov na první pokus.

Lucie

Lucie dokázala zopakovat na první pokus všech 21 slov.

Filip

Filip dokázal zopakovat taktéž 21 slov, z nichž téměř polovinu spontánně opravil. Na první pokus zvládl slova „tři čtvrtě“, „dobrodružství“, „paroplavba“, „nosorožec“, „podplukovník“, „lokomotiva“, „holohlavý“, „helikoptéra“, „autosprávkárna“ a „nejnebezpečnější“. Jediné slovo „Sušice“ zopakoval na pokus druhý.

Václav

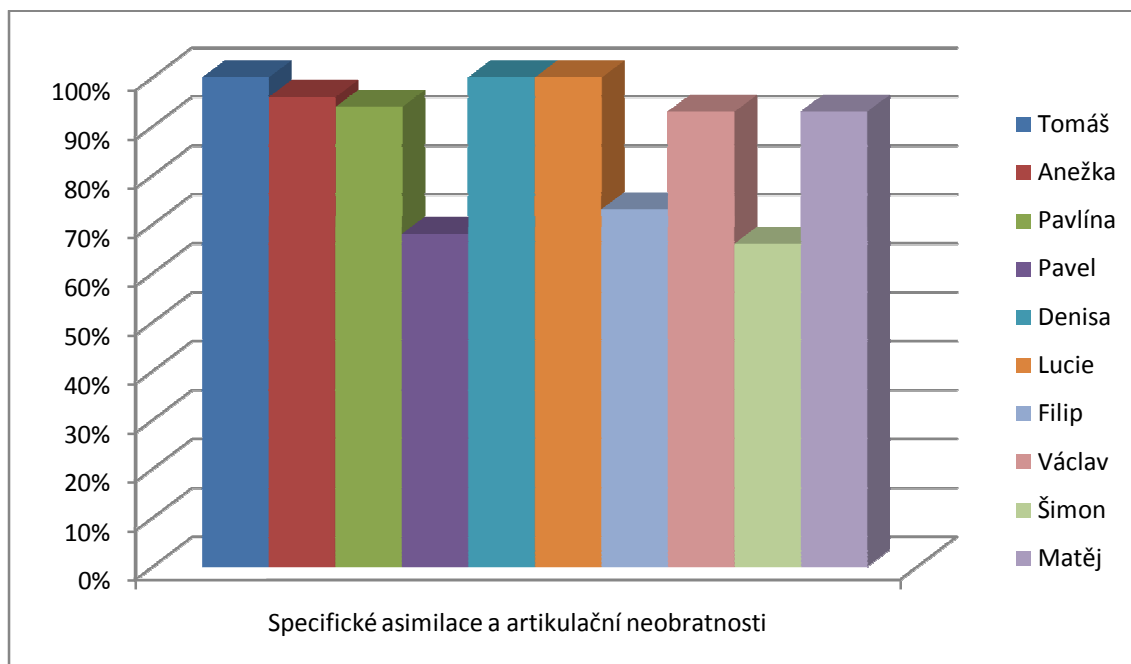
Na první pokus zvládl Václav 19 slov z 21 slov. Zbývá dvě slova „podplukovník“ a „nejnebezpečnější“ zvládl na pokus druhý. Můžu tedy říct, že Vašík si vedl velmi dobře.

Šimon

Šimon si poradil s 20 slovy, z nichž 5 zvládl na pokus druhý. Na první pokus zvládl 15 slov, z nichž slova „cvrčci“, „špačci“, „neštěstí“, „dobrodružství“ a „paroplavba“ spontánně opravil. Jediné slovo, které nezopakoval, bylo slovo „nejnebezpečnější“.

Matěj

Matěj neměl s tímto testem problém. Zopakoval všech 21 slov, z nichž slova „Sušice“ a „nejnebezpečnější“ řekl až na druhý pokus.



Graf č. 4 Specifické asimilace a artikulační neobratnosti

6.3.5 Opakování čísel pro předškoláky:

Tento test můžeme opět rozdělit do 5 - ti úrovní. První úrovní rozumíme dvojici čísel, ve druhé úrovni se nachází trojice čísel, ve třetí úrovni se nachází čtveřice čísel, poté pětice čísel a v poslední páté úrovni se nachází šestice čísel. Všechna čísla jsou v řadě a dále jsou rozdělena do sloupce po třech různých číselných řadách.

Tomáš

Tomáš dokázal zopakovat číselnou řadu dopředu do třetí úrovně. Číselné řady pozpátku zopakoval až do úrovně čtvrté. S ostatními číselnými řadami si bohužel neporadil.

Anežka

Anežka zvládla zopakovat číselné řady dopředu i pozpátku bezchybně do druhé úrovně.

Pavlína

Pavlína zopakovala číselné řady dopředu bezchybně do druhé úrovně a ve třetí úrovni měla dvě chyby. V opakování číselných řad pozpátku měla bezchybně pouze dvojčíselné a trojčíselné řady na první úrovni a druhé úrovni. Třetí úroveň byla se dvěma chybami a to v číselné řadě „8493“, kde prohodila čísla a také u čísel „3179“.

Pavel

Pavlovi se opakování čísel vydařilo. Zopakování číselných řad dopředu zvládl do třetí úrovně a číselné řady pozpátku až dokonce do úrovně páté.

Denisa

Denise šlo opakování číselných řad, jak dopředu, tak pozpátku celkem dobře. Číselné řady dopředu dokázala bezchybně zopakovat do druhé úrovně. Ve třetí úrovni měla dvě chyby. Ve čtvrté úrovni měla však chyb více, dokonce v číselné řadě „52186“ vynechala číslo „2“. U číselných řad, které šly pozpátku, udělala dvě chyby až ve čtvrté úrovni a to u čísel „41357“ a „36719“. Pátou úroveň číselných řad už nezvládla.

Lucie

Lucie nedokázala zopakovat číselné řady, které šly dopředu, avšak pozpátku měla bezchybně číselné řady až do třetí úrovně.

Filip

Filip měl bezchybně číselné řady jak dopředu, tak pozpátku do třetí úrovně. Chyby začal dělat až v úrovni čtvrté. V číselné řadě dopředu „84239“ vynechal číslo „3“ a v řadě „52186“ zopakoval pouze číslo na začátku a konci, tudíž čísla „5“ a „6“.

Václav

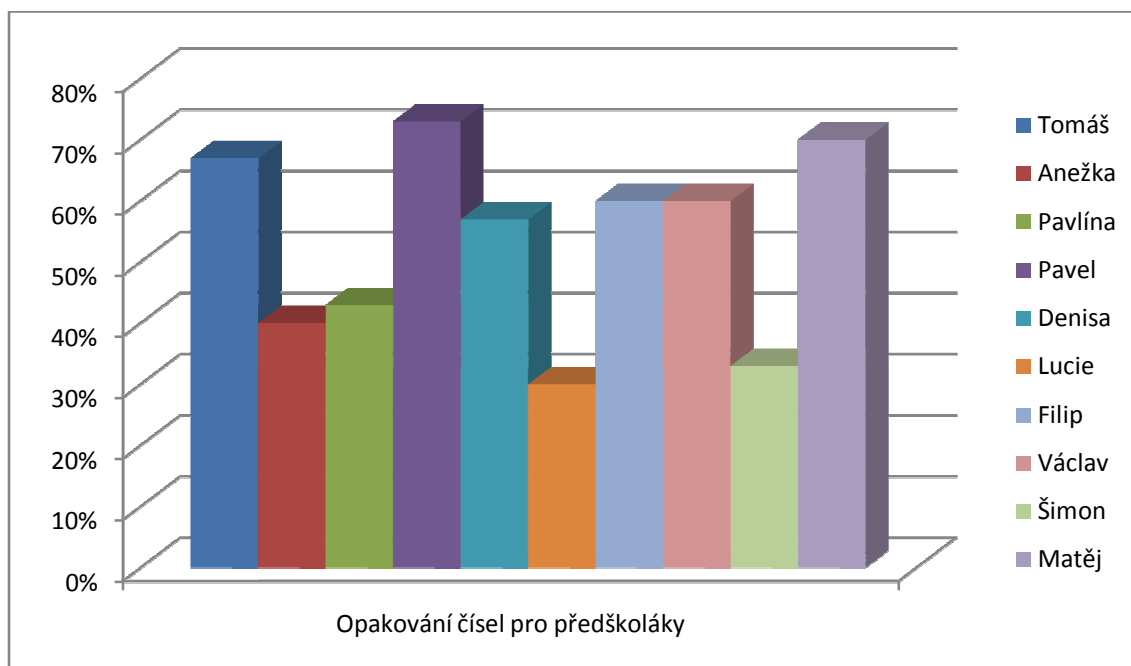
Václavovi šlo opakování číselných řad, jak dopředu, tak pozpátku celkem dobře. V první až třetí úrovni neměl žádnou chybu. Jednu chybu udělal až v úrovni čtvrté, která šla pozpátku. V páté úrovni měl chyb více, zaměňoval čísla. Například v číselné řadě „742381“, která šla dopředu, zaměnil číslo „8“ za číslo „1“ a v řadě „859234“, která šla pozpátku číslo „5“ úplně vynechal.

Šimon

Šimon uspěl pouze v opakování číselných řad dopředu a to až do třetí úrovně. Ve čtvrté úrovni zvládl pouze číselnou řadu „84239“, v číselné řadě „52186“ zaměnil čísla uprostřed a v číselné řadě „51742“ vynechal poslední trojčíslí.

Matěj

Matěj měl v opakování číselných řad dopředu celkem čtyři chyby, z toho jedna byla u číselné řady „84239“ ve čtvrté úrovni a zbylé tři chyby v úrovni páté. U číselných řad pozpátku nezvládl zopakovat čísla v páté úrovni a ve čtvrté úrovni měl dvě chyby u čísel „41357“ a „97852“.



Graf č.5: Opakování čísel pro předškoláky

6.3.6 Test morfologického uvědomění pro předškolní věk 5.5 zkrácený:

Tomáš

Tomášovi se v tomto testu dařilo téměř ve všech čtyřech kategoriích. Jmenná a slovesná kategorie nedělala Tomášovi žádný problém a na vše odpověděl správně. Ve slovo tvorbě, kde měl za úkol z podstatného jména vytvořit jméno přídavné, se

mu nepovedlo pouze u slova „lev“, kde odpověděl „levý“. Nepřesně formuloval i vytvoření přídavného jména ze slovního spojení „Kočka, která patří babičce“ - /babiččina kočka/ a „Svátek, který má maminka“ - /maminčin svátek/, kde byly jeho odpovědi „babičky kočka“ a „maminky svátek“. V poslední kategorii „Cizí jazyk“ se Tomášovi vedlo nejméně. Odpověděl správně pouze na 5 slov z deseti možných.

Anežka

Anežce se nejvíce dařilo ve jmenné kategorii a slovtvorbě. Ve slovesné kategorii nerozeznala pouze čas u nedokonavých a dokonavých sloves ve druhé větě daného cvičení. Avšak rozpoznání slovesného vidu jí šlo dobře. Pouze uvedenou větu „Zvykl si pravidelně sníst.“ nedokázala zformulovat správně. V kategorii cizí jazyk, rozpoznala pouze rod podstatného jména.

Pavčina

Pavčíně se dařilo jak ve jmenné kategorii, tak ve slovtvorbě. Ve slovesné kategorii nedokázala správně formulovat větu na procvičení času u sloves nedokonavých i dokonavých a ani formulace slovesného vidu nebyla správná. Kategorii cizí jazyk Pavčina nezvládla.

Pavel

Pavlovi tento test dělal větší problémy. Ve jmenné kategorii udělal chybu v určení množného čísla ze slova „lev“ a u skloňování podstatných jmen se mu podařilo vytvořit pouze první větu ve správném tvaru. U slovesné kategorie například při vytváření rozkazovacího způsobu na rozkaz „číst“ odpověděl ve slovním spojení „běž číst“ místo „čti“. Ve slovtvorbě dokázal odvodit ženský tvar ze slova „zpěvák“ slovo /zpěvačka/ a u tvaru mužského ze slova „tygřice“ slovo /tygr/. Například u slova „lev“, kde měl také odvodit ženský tvar, řekl místo lvice slovo „levice“. Kategorii cizí jazyk nepochopil.

Denisa

Denise se nejvíce dařilo ve slovtvorbě a slovesné kategorii. Ve jmenné kategorii při skloňování podstatných jmen, přídavných jmen, zájmen a číslovek si poradila pouze u prvních dvou vět a to konkrétně při skloňování podstatných jmen ve větě.

Kategorii cizí jazyk nepochopila a nedokázala odvodit ani rod či číslo podstatných jmen.

Lucie

Lucie dokázala odpovědět správně téměř ve všech třech kategoriích. Ve jmenné kategorii nedokázala pouze ve správném tvaru použít slovo „naši“ a „čtyři“ ve větě. Ve slovtvorbě zase nevytvořila přídavné jméno ze slova „lev“ a ze slovního spojení „člun s motorem“ či „šaty pro dívky“. Naopak vytvořit jedno slovo ze dvou šlo Lucii moc dobře. Bohužel naopak rozpoznat, z jakých dvou slov, je složeno slovo „velryba“ a „modrooký“, se jí nepodařilo. Nedařilo se ani v kategorii cizí jazyk.

Filip

Filipovi se dařilo nejvíce ve jmenné kategorii. Naopak ve slovesné kategorii a slovtvorbě měl nejvíce chyb. Nedokázal rozpoznat špatně formulované věty. Naopak skloňování sloves Filipovi nedělalo žádný problém. Kategorii cizí jazyk Filip bohužel nepochopil.

Václav

Ze čtyř kategorií, které tento test obsahuje, se Vaškovi nejvíce vedlo ve jmenné kategorii. Zde mělo dítě za úkol správně skloňovat a dát dané slovo či větu do správného tvaru. Naopak ve slovtvorbě, kde měl za úkol z podstatného jména vytvořit jméno přídavné, se mu povedlo pouze ve slově „hasič“ /hasičský/, avšak přídavné jméno ze slova „lev“ bylo pro Vaška slovo „lvický“. Největší problém, dělala Václavovi kategorie cizí jazyk, se kterou si nedokázal poradit a automaticky odpovídal nevíím.

Šimon

Šimonovi se dařilo celkem dobře ve třech kategoriích. Kategorii cizí jazyk nepochopil. Ve jmenné kategorii pouze vynechal skloňování číslovky. Ve slovesné kategorii dokázal rozeznat špatně zformulované věty na slovesný vid, avšak uvést tyto věty do správného tvaru se mu nepodařilo. Co se týče odvozování slov ve slovtvorbě, byl Šimon velmi dobrý, dokonce dokázal odvodit slova dle předpon. Např. k předponě „vy –“ vymyslel slovo „vysavač“.

Matěj

Matějovi se vydařila ze všech čtyř kategorií slovtvorba. Odvození podstatného jména ze slovesa mu také nedělalo problém. Například na otázku „Kdo hraje, je /hráč, herec/ odpověděl „muzikant“. Dokonce i zvládl částečně kategorii cizí jazyk, která ostatním dětem dělala velké problémy.

6.3.7 Náměty činností pro rozvoj schopností v testovaných oblastech

V následující podkapitole jsou uváděny náměty činností pro rozvoj schopností v testovaných oblastech. Činnosti byly rozděleny na skupinové a individuální. Skupinové byly s dětmi prováděny v době ranních činností každý den po dobu jednoho týdne. Individuální činnosti pak v průběhu celého šetření. Jelikož cvičení děti velmi bavilo, zhostily se jich s nadšením a pozitivní reakce mi dávaly dobrou zpětnou vazbu. Dětem jsem četla i krátký text. Jejich úkolem bylo naslouchat a poté odpovídat na mé otázky, ze kterých jsem zjistila, zda dávaly pozor. Občas byl problém u Filipa, který se nesoustředil a vyrušoval ostatní děti. Zapojila jsem proto Filipa do vyprávění, u kterého jsem měla názornou ukázkou - obrázky.

6.3.7.1 Náměty činností pro rozvoj všeobecných sluchových schopností

- Sluchová paměť: - předčítání říkadel – dítě si po častějším opakování začne danou báseň předříkávat samo a zdokonalí si i svou výslovnost.
 - hra „přijela tetička z Číny, přivezla balíček špíny a v něm bylo“: první dítě určí kategorii například zvířata, dítě, které je na řadě, řekne první zvíře, a poté všichni opakují a postupně přidávají daná slova. (např. pes, pes – kočka, pes – kočka – myš atd.)
 - rozvíjení vět – např.: Na dvorku štěká pes. – Na našem dvorku štěká černý pes.
- Sluchové rozlišování: - báseň na procvičení hlásky „R“:

KRÁKY KRÁK

U hradu je stará brána,

sedí na ní černá vrána.

Vrána kráká kráky krák,

letí k hradu černý mrak.

Mrak usedá na bránu,

je to hejno havranů. (Kábele F., 1995)

Zde si s dítětem domluvíme signál, např. tlesknutí, když uslyší písmeno „R“. Procvičujeme se všemi písmeny z abecedy, říkáme i lehčí básně, kde jsou hlásky na začátku slov.

- hra na slepou bábu – dítě má zavázané oči a pohybuje se poslepu pouze za pomocí sluchu. Dítě, kterého se dotkne, si s ním vymění místo.

- „židličkovaná“ – dítě poslouchá hudbu a chodí dokola kolem židlí. Jakmile se hudba vypne, musí si sednout. Po každém následujícím kole se odebere jedna židle. Pokud si dítě nestihne sednout na židli, vypadává. Vítězí všichni a závěrem hry si zatleskáme.

- Sluchová analýza: - opět začínám básní – A je auto, B je buben, C je cihla, D je děda, čtete, děti, čtete dále, je tam celá abeceda (Kábele F., 1995). Řekneme si s dětmi celou abecedu a zkusíme vymyslet slovo na počáteční písmeno.
- Sluchová syntéza: - kuchta buchta – Dítě, které je kuchtou říká: „Já kuchta buchta jsem dala do polévky „zvířata“. Ostatní děti si určí potichu po jednom zvířeti. Poté si kuchta vybere jedno zvíře a dítě, které si jej určilo, čeká, až se kuchta zřekne míče. Kuchta běží dál od dítěte a při vyhazování míče do vzduchu odřikává: „Míčku, flíčku, elá, hop“ a poté míč odhodí. Než dítě chytí míč, kuchta se snaží co nejdál utéci. Dítě, které má míč, pak vyhláskuje určené zvíře např. ropucha. Po vyhláskování zjistí, z kolika hlásek se slovo skládá a tolik kroků může udělat při chůzi vpřed. Pokud nezvládá vyhláskovat, vytleská slovo na slabiky. Poté se zastaví a musí vhodit míč do „koše“, který připraví kuchta se

spojením svých rukou. Pokud se dítěti míč podaří vhodit do „koše“ přebírá místo kuchty buchty a hra pokračuje.

6.3.7.2 *Náměty činností pro rozvoj slovní zásoby podstatných jmen*

- přirovnávání pojmové skupiny– co k čemu patří (např.: MLÝN – mlynář, mouka, pytel, OVOCE – jablko, hruška, jahoda, borůvka)
- hra na tělo – hlava, ramena, kolena, palce
- řetězec – Maminka koupila chleba, máslo, vejce, mrkev, mouku. Co mohla ještě koupit?
- hra na rodinu – pojmenování všech členů rodiny
- slovní fotbal – určíme hlásku na konci slova, ze které pak vytvoříme slovo nové
- hádanky
- pohádky a jejich cílená dramatizace
- rytmizace básní a písní

6.3.7.3 *Náměty činností pro rozvoj slovní zásoby přídavných jmen*

- přirovnávání – bystrý jako liška, věrný jako pes
- protiklady – velký – malý, tlustý – hubený, široký – úzký
- otázky typu: Jaké je jablíčko? – červené, zelené atd.
- pan čáp ztratil čepičku, jakou měla barvičku

6.3.7.4 *Náměty činností pro rozvoj slovní zásoby sloves*

- pantomima – dítě předvádí činnosti například z běžného života (čištění zubů, malování atd.)
- pexeso zaměřené na slovesa

6.3.8 *Závěrečné testování*

Po testování 10-ti dětí byly zopakovány testy s pěti dětmi. Zaměřila jsem se na Filipa, Denisu, Václava, Šimona a Matěje, kteří se zdáli býtivšeobecně nejslabšími v celé skupině.

Filip

Filip byl nejslabší v testech zaměřených na sluchové rozlišování, nedokázal složit, ani rozložit hlásku ve zkoušce sluchové analýzy a syntézy SAS pro předškoláky. Pokud přihlédnu k věku, očekávala jsem u Filipa celkově lepší výsledky. Bohužel se tak nestalo. Nicméně se o trochu zlepšil v těch oblastech, kde předtím chyboval. Převážně v testu sluchového rozlišování Wepman, Matějček.

Denisa

Denisa měla největší problém také ve sluchové analýze a syntéze, dále ve sluchové analýze Moseley, nedařilo se jí ani v opakování čísel pro předškoláky, naopak v testu „Specifické asimilace a artikulační neobratnosti“ měla vše správně. Jelikož Denisa vyrůstá v neúplné rodině je občas plachá, přisuzuji tím její výsledky. Po přezkoušení již věděla „do čeho jde“, byla klidnější a více přemýšlela nad danými úkoly. Dokázala se zlepšit, dokonce i ve zkoušce sluchové analýzy a syntézy SAS pro předškoláky, kde rozložila slova „já“, „ty“, „bů“ na první pokus a složila slova „co“ a „on“ na pokus druhý. Věřím, že při důkladnějším a systematictější procvičování se Denisa dokáže ještě více zlepšit.

Václav

Václavovi se vydařil test sluchového rozlišování Wepman, Matějček, nejhůře si však vedl ve sluchové analýze a syntéze. Po přezkoušení zvládl analýzu až do druhé úrovně na první pokus a syntézu do první úrovně na pokus druhý.

Šimon

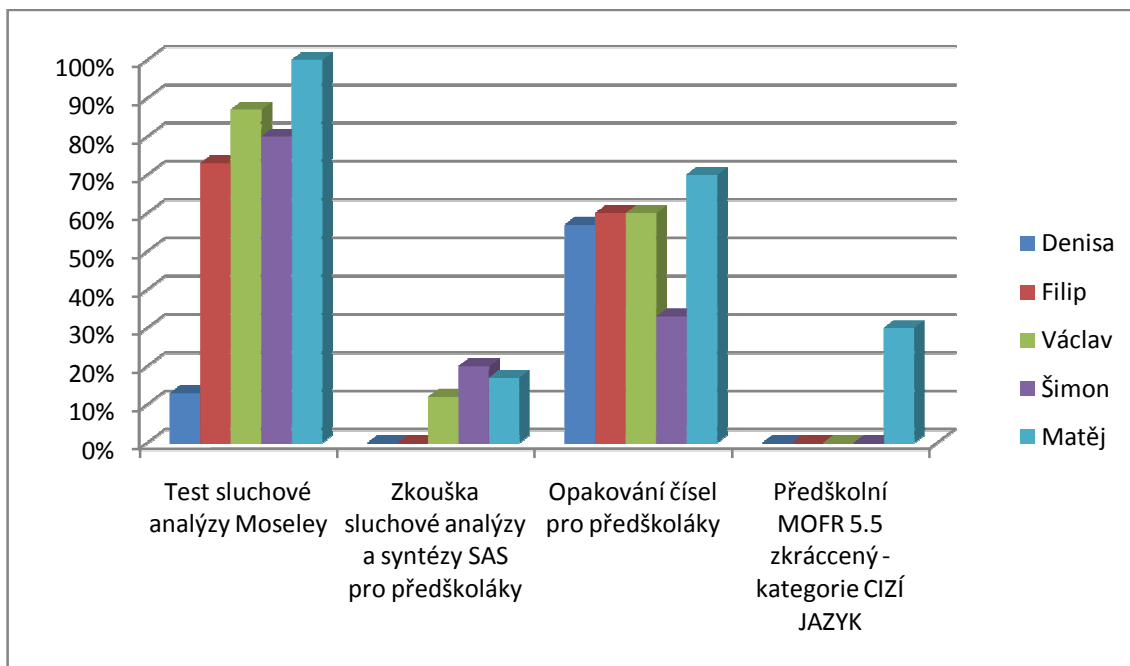
Šimon měl nejhorší výsledky v testu „Specifické asimilace a artikulační neobratnosti“ a poté v opakování čísel pro předškoláky. Šimon se dokázal zlepšit a vzhledem k jeho nízkému věku dosahoval dostačujících výsledků.

Matěj

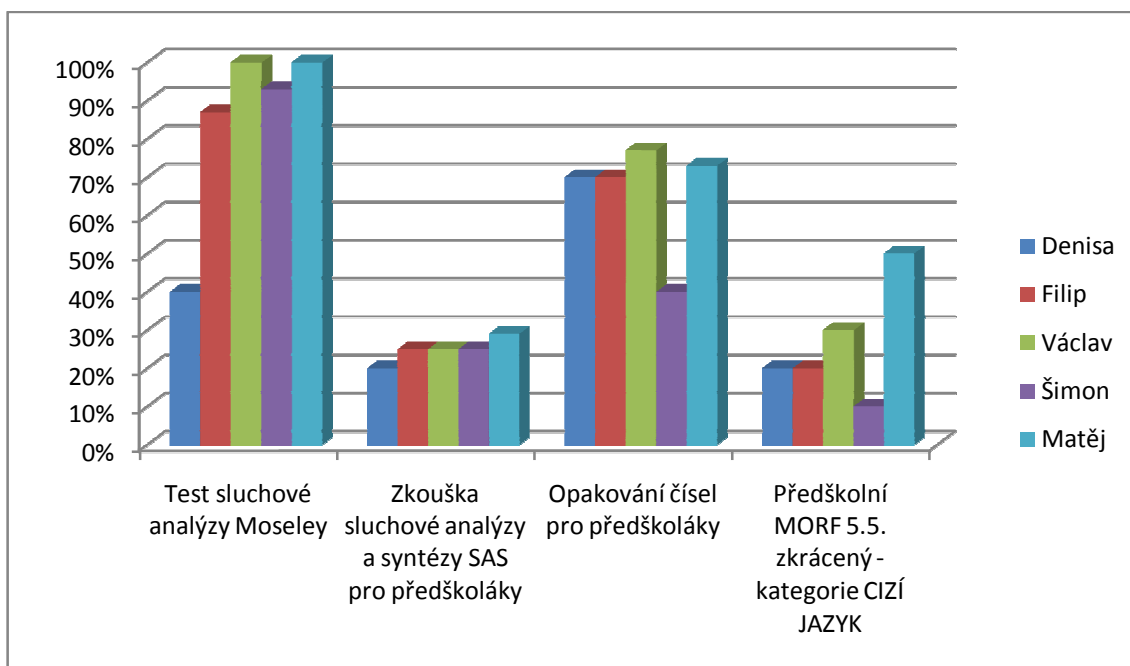
Matěj jako jediný z těchto pěti dětí dokázal v testu MORF určit rod a číslo podstatných jmen. Jelikož testy nejsou standardizovány, jde pouze o sledování posunu, proto jsem si Matěje v ostatních oblastech testování znovu přezkoušela. Vzhledem k jeho věku, byl Matěj z určených pětiletých velmi dobrý. Po přezkoušení se

dokázal zlepšit téměř ve všech kategoriích. Výraz nadšení dokazoval, že ho testování velmi baví. Dokonce na konci celého testování mi to sám řekl. Pouze v testu „opakování čísel pro předškoláky“ dosahoval stejných výsledků. Dle mého názoru se tento kluk v životě neztratí.

6.3.9 Vyhodnocení praktické části



Graf č. 6: Výsledky dětí před opakovaným testováním



Graf č. 7: Výsledky dětí po opakovaném testování

Po vyhodnocení testovaných dětí jsem došla k závěru, že při procvičování a rozvíjení daných oblastí pomocí různorodých činností docílíme požadovaného výsledku, popřípadě pokroku u všech dětí, s přihlédnutím k jejich aktuálnímu dozrávání kognitivních funkcí.

7 DISKUSE

Na začátku šetření jsem si položila tři výzkumné otázky. Zajímalo mne, jak se projevovaly děti v jednotlivých oblastech testování, v jakých oblastech měly děti nejslabší výsledky a jakých výsledků dosahovaly děti po přezkoušení.

Všechny děti se v jednotlivých oblastech testování projevovaly různorodě. Avšak v oblasti zaměřené na sluchové rozlišování se jim dařilo nejlépe. Lépe se dařilo i v oblasti testování, kde děti měly správně artikulovat a zopakovat vyřčená slova. Co se týče testu morfologického uvědomění, kategorie cizí jazyk byla pro děti velmi náročná. V této kategorii měly děti určit rod, číslo podstatných jmen, dále vyčlasovat slovesa, vyskloňovat jména a vytvořit rozkazovací způsob. Pouze Tomášovi, Anežce a Matějovi se podařilo určit správně rod a číslo podstatných jmen.

Nejslabší výsledky měly děti nejvíce v oblasti zaměřené na sluchové vnímání a sluchovou paměť.

Slabší děti, se kterými jsem si zopakovala testy, dosahovaly při přezkoušení lepších výsledků. Přesto se stále utvrzuji ve tvrzení, že sociální prostředí má na vývoj dítěte veliký vliv. Podle mne dalším důvodem bylo i větší porozumění zadaného úkolu.

Zaměříme-li se na schopnost rozpoznat celkový zvukový tvar fonému, musím souhlasit s tvrzením, že k rozvoji fonémového uvědomění v předškolním věku dochází zejména tehdy, je-li specializovaně trénováno. Prudký rozvoj fonémového uvědomění pak nastává v podmínkách, kdy začínající čtenář začne být formálně vzděláván a začne být trénován v manipulaci s hláskami a písmeny a v jejich korespondenci (Jošt J., 2011). Pokud se s dětmi dlouhodobě a kvalitně pracuje, dochází k progresi i přesto, pokud by dítě vyrůstalo v méně podnětném prostředí.

Pokud se zaměřím na sluchovou analýzu a syntézu, je u dětí vidět zřetelný postup při procvičování rýmového uvědomění, či rozkladem slov na slabiky. Jelikož sluchová syntéza slabik předchází písmenům, je pro děti snadnější. Jakmile dítě zvládá snadnější úlohy, dokáže pochopit i úlohy složitější zaměřené na fonémové uvědomění.

Obrázek č. 1, který je vyobrazen v teoretické části, vše zřetelně popisuje.

Dle mého názoru byly slabší výsledky ve zkoušce sluchové analýzy a syntézy SAS pro předškoláky i důvodem nedostatečně rozvinuté sluchové paměti. Olga Zelinková (2007) tvrdí, že: „Sluchová paměť se podílí na všech zkouškách sluchové percepce.“ S tímto tvrzením naprosto souhlasím a myslím si, že dítě má problém obzvlášť v tom případě, pokud jej testujeme bez zrakové opory.

Je samozřejmé, že každá oblast na sebe vzájemně navazuje, proto je dobré u dětí docílit včasné diagnostiky a rozpoznat, v jakých oblastech mají mezery a tyto oblasti rozvíjet. Tento krok je nejen pro rozvoj řeči správný aneb jak uvádí Olga Zelinková (2008): „Úroveň mluvy je ovlivněna bohatostí slovní zásoby, artikulací, rychlostí vybavování slov (rychlého jmenování předmětů) a ovládnutím gramatických kategorií (jazykový cit).“

Děti, u kterých se budou rozvíjet tyto oblasti, mají větší šanci postupně se zdokonalovat v dalším stádiu vzdělávání a příchod do základní školy pro ně nebude tolik náročný.

ZÁVĚR

Bakalářská práce mi přinesla velkou zkušenost, co se týče nejen diagnostiky předškolního dítěte, ale i jeho rozvoje. Zjistila jsem, že není vůbec snadné a je téměř nemožné se věnovat podrobněji dětem v mateřské škole. Každé dítě je jiné a vyžaduje individuální přístup ze strany učitelky. I z tohoto důvodu by neměl být ponechán rozvoj dítěte pouze na učitelkách v mateřské škole. Uvědomme si, že dítě ke svému rozvoji potřebuje kladné sociální prostředí, které by měla poskytnout rodina. Mateřská škola rodinnou výchovu pouze doplňuje.

Již v prenatálním období dítě vnímá zvuky kolem sebe, proto je nutné, abychom se dětem věnovali již od první chvíle. Nejvýznamnějším faktorem je citový vztah s nejbližšími, především s matkou. Vyrůstá-li dítě v podnětném sociálním prostředí, má dle mého názoru větší předpoklady k úspěchu. Pokud bude u dětí podporován vývoj řeči již od narození, rozvíjet se jejich slovní zásoba, věřím, že takové děti budou dosahovat dobrých výsledků jak v mateřské škole, tak i v dalších stupních vzdělávání.

Mimo to, být učitelkou není vůbec snadné. Takové povolání vyžaduje přemíru trpělivosti, respektu a empatie. Je proto velmi důležité a cenné. Profesionalita, ochota učitele a způsob, jakým k dětem přistupuje, ovlivňuje zásadně kvalitu vzdělávání po celý život.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

ANTHONY, J. L., LONIGAN, C. S. J., DRISCOLL, K., PHILLIPS, B. M., BURGESS, S. R.: Phonological sensitivity: Aquasi-parallel progression of word structure units and cognitive operations, *Reading Research Quarterly*, 2003, s. 38, 4, 470 – 487.

BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V.: *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*, 2. Vydání, Brno: Edika, 2015, Moderní metodika pro rodiče a učitele, ISBN 978-80-266-0658-1.

DICKMAN, G.E.: *The nature of learning disabilities through the lens of reading research*. *Perspektives*, 29, 2, 2003, s. 1-5.

EBBERT, B.: *100 věcí, které by měl znát každý předškolák*, Brno: Computer Press, 2011, ISBN 978-80-251-3545-7.

GOSWAMI, U.: A psycholinguistic grain size view of reading axquisition across languages. In Brunswick, N.; McDougall, S.; MornayDavies P., *Reading and Dyslexia in Different Languages*. New York, PsychologicalPress, 2010, 23-42.

HUBÁČEK, J.: *O zvukové stránce českého jazyka*, Ostrava: Pedagogická fakulta, 1972.

CHALOUPKA, O.: *Rodina a počátky dětského čtenářství*, Praha: Victoria Publishing, 1995, ISBN 80-85865-40-8.

JOŠT, J.: *Čtení a dyslexie*, Praha: Grada, 2011, Pedagogika (Grada), ISBN 978-80-247-3030-1.

KÁBELE, F.: *Brousek pro tvůj jazýček*, 6. Vydání, Praha: Albatros, 1995, ISBN 80-00-00205-1.

KRČMOVÁ, M.: *Základní pojmy z fonologie*, Filosofická fakulta MU Brno, 2007.

KUTÁLKOVÁ, D.: *Jak připravit dítě do 1. třídy: obratnost a kresba, smyslové vnímání, řeč a početní představy, výchova, školní zralost a její posouzení, 2.*, dopl. vydání, Praha: Grada, 2010, ISBN 978-80-247-3246-6.

MACHÁČKOVÁ, I., VEJVODOVÁ, J.: *Cvičení z fonetiky, fonologie a kultury řeči*, 4. Vydání, Plzeň: Západočeská univerzita, 1998, ISBN 80-7082-470-0.

MATĚJČEK, Z.: *Vývojové poruchy čtení*, Praha: SPN, 1974.

MATĚJČEK, Z.: *Vývojové poruchy čtení*, 3. Vydání, Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1975.

MATĚJČEK, Z., a kol.: *Zkouška čtení (příručka)*, Psychodiagnostické a didaktické testy, Bratislava, 1987.

MATĚJČEK, Z., VÁGNEROVÁ, M.: *Sociální aspekty dyslexie*, Praha: Karolinum, 2006, ISBN 80-246-1173-2.

McWAYNE, C. M., Fantuzzo, J. W., McDermott, P.A.: *Preschool competency in context: An investigation of the unique contribution of children competencies to early academic success*, *Developmental Psychology*, 2004, s. 40, 633-645.

MUTER, V.: Phonological skills, learning to read and dyslexia studing, In TURNER, M., RACK, J.: *The Study of Dyslexia*, New York, Kluwer Academic Publishers, 2004, s. 91-129.

PAČESOVÁ, J.: *Úvod do obecné fonetiky a fonologie: fonetika italštiny*, Brno: Masarykova univerzita, 1998, ISBN 80-210-1998-0.

PIAGET, J.: *Psychologie dítěte*, SPN, Praha, 1970.

POL, M., LAZAROVÁ, B.: *Spolupráce učitelů – podmínka rozvoje školy*, Edice Škola 21, Agentura Strom, 1999.

SMOLÍK, F., MÁLKOVÁ, G.: *Vývoj jazykových schopností v předškolním věku*, Praha: Grada, 2014, Psyché (Grada), ISBN 978-80-247-4240-3.

SOBOTKOVÁ, I.: *Psychologie rodiny*, Portál, Praha, 2001.

ŠÍŠKA, Z.: *Fonetika a fonologie*, Olomouc: Univerzita Palackého, 2002, ISBN 80-244-0428-1.

VÁGNEROVÁ, M.: *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*, Praha: Portál, 2000, ISBN 80-7178-308-0.

VÁGNEROVÁ, M.: *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*, 2. Vydání, dopl. a přeprac., Praha: Karolinum, 2012, ISBN 978-80-246-2153-1.

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

ZELINKOVÁ, O.: *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: [nástroje pro prevenci, nápravu a integraci]*, 2. Vydání, Praha: Portál, 2007, Pedagogická praxe (Portál), ISBN 978-80-7367-326-0.

ZIEGLER, J. C., GOSWAMI, U.: Reading acquisition, developmental dyslexia, and skilled reading across language: A psycholinguistic grain size theory, *Psychological Bulletin*, 2005, s. 131, 1, 3 – 29.

SEZNAM PŘÍLOH

Obr. 1: Schéma fonologických schopností, JOŠT, J.: *Čtení a dyslexie*, Praha: Grada, 2011, Pedagogika (Grada), ISBN 978-80-247-3030-1.

Graf č. 1: Test sluchového rozlišování Wepman, Matějček

Graf č. 2: Test sluchové analýzy Moseley

Graf č. 3: Zkouška sluchové analýzy a syntézy SAS pro předškoláky

Graf č. 4: Specifické asimilace a artikulační neobratnosti

Graf č. 5: Opakování čísel pro předškoláky

Graf č. 6: Výsledky dětí před opakovaným testováním

Graf č. 7: Výsledky dětí po opakovaném testování

