

JIHOČESKÁ UNIVERZITA  
PEDAGOGICKÁ FAKULTA  
KATEDRA PEDAGOGIKY A PSYCHOLOGIE  
České Budějovice

# **FONOLOGICKÉ DOVEDNOSTI V PREVENCI ČTENÁŘSKÝCH OBTÍŽÍ**

Diplomová práce

Jméno: Jitka Lindušková  
Vedoucí diplomové práce: Mgr. Jiří Jošt, CSc.

České Budějovice  
2009

Děkuji tímto Mgr. Jiřímu Joštovi, CSc. za odborné vedení, cenné rady a podněty, které mi poskytl během psaní této diplomové práce. Chtěla bych poděkovat také učitelkám v mateřských školách Šindlovy Dvory a Litvínovice za jejich vstřícnost během naší spolupráce.

Tato práce by nemohla vzniknout bez souhlasu a podpory učitelek prvních tříd ze Základní školy v Šindlových Dvorech, Základní školy Dukelská a Základní školy Matice.

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 práce, a to v nezkrácené podobě fakultou elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách.

V Českých Budějovicích, dne 21.4.2009

.....

Lindušková Jitka

## **ANOTACE**

Diplomová práce je zaměřena na zjišťování úrovně fonologického uvědomění u počátečních čtenářů. Fonologické uvědomění představuje jeden ze základních předpokladů pro úspěšný čtenářský vývoj. Cílem práce je přispět k poznání vztahu mezi fonologickými dovednostmi a čtením v podmínkách transparentní ortografie. Skupina dětí předškolního věku (počet 14) byla průběžně testována po dobu 8 měsíců v oblasti fonologických dovedností (experimentální skupina). Tato experimentální skupina byla testována v polovině prvního ročníku prostřednictvím standardizovaného testu čtení. Kontrolní skupina (děti bez výcviku) měla nižší bodový zisk při závěrečných testech, což odpovídá předem stanovené hypotéze.

## **ANNOTATION**

The work studies phonological awareness in beginning readers. Phonological awareness is a very important prerequisite for successful reading development. The contribution of phonological awareness to reading in transparent orthography (i.e. Czech orthography) is analyzed in beginning readers. Group of pre-school children (N = 14) was trained in their phonological skills for a period of 8 months (experimental group). Experimental group was tested by the means of standardized reading test in the end of the first semester of their primary school attendance. Control group of children (i.e. nontrained children) ended worse in the final tests.

## OBSAH

|                                                                       |    |
|-----------------------------------------------------------------------|----|
| 1. ÚVOD.....                                                          | 7  |
| 2. TEORIE.....                                                        | 8  |
| 2.1 JAZYK .....                                                       | 8  |
| 2.2 ZÁKLADNÍ FONETICKÉ POJMY .....                                    | 10 |
| 2.3 ZKOUŠKA RÝMOVÁNÍ U DĚTÍ NA POČÁTKU ŠKOLNÍ DOCHÁZKY.....           | 13 |
| 2.4 PRVNÍ DĚTSKÉ UČENÍ .....                                          | 14 |
| 2.5 METODY ČTENÍ .....                                                | 15 |
| 2.6 DYSLEXIE .....                                                    | 16 |
| 2.6.1 VYŠETŘENÍ DÍTĚTE .....                                          | 18 |
| 2.6.2 NÁPRAVA DYSLEXIE .....                                          | 23 |
| 2.7 ČESKÝ VERSUS ANGLICKÝ JAZYK A JEJICH VLIV NA POČÁTEČNÍ ČTENÍ .... | 26 |
| 3. PRAXE.....                                                         | 28 |
| 3.1 ÚVOD .....                                                        | 28 |
| 3.2 CÍL.....                                                          | 30 |
| 3.3 HYPOTÉZA .....                                                    | 31 |
| 3.4 METODA .....                                                      | 31 |
| 3.5 POSTUP PRÁCE .....                                                | 32 |
| 3.6 PRAKTICKÁ CVIČENÍ .....                                           | 34 |
| 3.6.1 BRIGITTE SINDELAROVÁ – PŘEDCHÁZÍME PORUCHÁM UČENÍ.....          | 34 |
| 3.6.2 SKUPINA EXPERIMENTÁLNÍ.....                                     | 35 |
| 3.7 TEST IQ .....                                                     | 48 |
| 3.8 TEST SLUCHOVÉHO ROZLIŠOVÁNÍ- WEPMAN, MATĚJČEK .....               | 50 |
| 3.9 TEST SLUCHOVÉ ANALÝZY – MOSELEY .....                             | 53 |
| 3.10 TEST RIZIKA PORUCH ČTENÍ A PSANÍ PRO RANÉ ŠKOLÁKY .....          | 55 |
| 3.11 TEST ČTENÍ .....                                                 | 58 |
| 3.12 MORFOLOGICKÝ DOTAZNÍK .....                                      | 60 |
| 4. KAZUISTIKY.....                                                    | 62 |
| 5. DISKUSE .....                                                      | 64 |
| 6. ZÁVĚR .....                                                        | 66 |

|                                                   |    |
|---------------------------------------------------|----|
| 7. SEZNAM POUŽITÉ A PROSTUDOVANÉ LITERATURY ..... | 67 |
| 8. PŘÍLOHY .....                                  | 69 |

## 1. Úvod

Má diplomová práce se týká fonologických dovedností u počátečních čtenářů. Vycházela jsem z poznatků profesora Matějčka, který se tímto tématem intenzivně zabýval.

Následující text je rozdělen na část teoretickou a praktickou. Teoretický oddíl shrnuje základní poznatky z oblasti fonetiky, popisuje první dětské učení a obsahuje také základní informace k dyslexii. Praktická část se zaměřuje na mou vlastní práci s dětmi a popsání výsledků, ke kterým jsem po vyhodnocení všech údajů dospěla.

Práci s tímto tématem jsem zvolila po zkušenosti s vyučováním dyslektického dítěte. Pochopila jsem, že děti s podobnými poruchami v učení vyžadují odlišný přístup a velkou míru trpělivosti.

## **2. TEORIE**

### **2.1 JAZYK**

Jazyk lze v lingvistice definovat z několika úhlů pohledu následovně:

- 1) určitý systém znaků, pomocí kterého se popisují věci, myšlenky a stavy
- 2) nástroj, který používají lidé pro vyjádření svých představ reality – umožňuje komunikaci s dalšími lidmi a fungování společnosti. Člověk mluví jazykem společnosti, kde žije.
- 3) soubor gramaticky správných vyjádření (slova, věty...)
- 4) široce chápáno se může jednat i o další kódovací nebo dorozumívací systémy, například jazyk neslyšících, programovací jazyk, řeč zvířat atd.

Věda, která zkoumá jazyk, se nazývá lingvistika. Jazyk se mění spolu s měnící se společností.

Jednotlivé jazyky zařazujeme podle jejich příbuznosti do určitých jazykových rodin. Čeština patří mezi jazyky slovanské, konkrétně západoslovanské. Jedná se o jazyk flexivní. Deklinace a konjugace je založena na polysémantických afixech.

#### **Funkce jazyka:**

- a) dorozumívací, sdělovací, komunikační – Jazyk slouží jako prostředek pro předávání informací.
- b) poznávací – Díky jazyku poznáváme sebe i svět kolem nás.
- c) uchovávací – Umožňuje nám předávání zkušeností z generace na generaci. Tato funkce byla podpořena vynálezem písma.

Další funkce: označující neboli signifikantní, rozlišovací (distinktivní), rozhraničovací, výzvola čili apelová, expresivní a v neposlední řadě také estetická a tvořivá.

## 2.2 ZÁKLADNÍ FONETICKÉ POJMY

### Fonetika

Zvukovou stránku jazyka zkoumají dvě lingvistické disciplíny – fonetika a fonologie. Fonetika zkoumá materiální rovinu a fonologie je naukou o způsobech využívání zvukového materiálu v jazyce. Hlavní rozdíl mezi oběma disciplínami je ten, že fonetika popisuje všechny zvuky, které se v řeči užívají, fonologie se však zaměřuje jen na takové zvuky, jež slouží k rozlišování významu. Mluvíme zde o tzv. distinktivní funkci.

Fonologii dále dělíme na obecnou, srovnávací a historickou. Obecná fonologie se zabývá obecnými otázkami, zkoumá také vztahy mezi jednotlivými fonémy. Srovnávací fonologie se specializuje na porovnávání fonologických systémů různých jazyků. Tyto jazyky mohou být navzájem příbuzné i nepříbuzné. Historická fonologie si všímá historického vývoje a je běžnou součástí historické mluvnice jazyka.

Základní fonetickou jednotkou je hláska, tedy minimální zvuková jednotka řeči. Fonetika zkoumá ale i větší úseky, zákonitost spojování hlásek a modulaci řeči pomocí síly, tempa, výšky a barvy hlasu. Z následujícího popisu vyplývá, že fonetika má různá zaměření.

Podobně jako u fonologie, i zde můžeme vydělit několik podskupin:

Základními problémy utváření lidské řeči se zabývá fonetika obecná.

Dále existuje fonetika speciální, která se zaměřuje na konkrétní jazyk. Zde se hodnotí spisovné i nespisovné prvky jazyka.

Fonetika srovnávací porovnává dva různé jazyky, či dialekty. Její poznatky jsou důležité pro učení se cizím jazykům.

Historická fonetika se prolíná s historickou fonologií.

Sociofonetika studuje sociálně podmíněné diferenciaci zvuku řeči.

Patofonetika se omezuje na patologickou výslovnost.

Pedofonetika je součástí pedolinguistiky. Jedná se o nauku o vývoji a formování řeči u dítěte.

Aplikovaná fonetika uvádí teoretické poznatky do praxe. Využívá se při výuce cizích jazyků, pro nácvik kultivovaných projevů a v logopedii, která se věnuje nápravám vad řeči.

#### **- Historie**

Fonetika se jako vědní disciplína vyděluje v 19. století. Ve druhé polovině 19. století se objevuje experimentální metoda práce, která má výrazný vliv na objektivitu poznatků.

Fonologie se vyčleňuje ve století dvacátém. Zásady byly zveřejněny roku 1928. Zhruba od 60. let 20. století dochází k propojení obou disciplín.

### **Foném**

Foném je nejmenší součást zvukové stránky řeči, chápeme jej jako základní jednotku fonologie. Má rozlišovací funkci. Každý jazyk je tvořen jinými fonémy. Může se tedy stát, že dva odlišné zvuky plní v různých jazycích stejnou funkci. Se změnou fonému se mění i význam slova (např. pas, pes). Současná čeština disponuje 39 fonémy – 13 vokálních (sem řadíme i diftongy) a 26 konsonantických.

Existují také alofony, které nemají schopnost rozlišovat význam. Jedná se pouze o varianty fonémů, které vznikají vlivem okolních hlásek.

## Fonematický sluch

Pod tímto pojmem se skrývá vnímání a přesné rozlišování významotvorných hlásek. Změnou fonému ve slově se změní i význam slova. Specifická schopnost sluchového vnímání a rozlišování fonémů mateřského jazyka se vyvíjí na základě dlouhodobého a přiměřeného podněcování sluchového vnímání a přiměřeně podněcovaného vývoje řeči. Správně rozvinutý fonematický sluch je nezbytný pro vývoj zřetelné a správné výslovnosti i pro osvojení čtení a psaní. Pokud není fonematický sluch rozvinutý na dostatečné úrovni, může se stát, že jednotlivé hlásky dítěti splývají a nedochází tu k jejich rozlišování.

Odborníci doporučují v období do pěti let hrát s dětmi hry, které podporují sluchové vnímání. Jedná se například o hru na slepou bábu, dále poznávání nejrůznějších zvuků se zavázanýma očima – chřastící mince, šustění papíru. Vhodné jsou i básničky, říkadla a zpěv. Dítě si může pomáhat tleskáním. Tyto básničky a říkadla mají společnou jednoduchost a krátkost, jsou tedy pro předškoláka snadno zapamatovatelné. Cílem je, co možná nejvíce rozvinout právě sluchové schopnosti.

Po pátém roce života lze již s dítětem hrát tzv. slovní fotbal. Úkolem je vymyslet slovo, které začíná na koncovou slabiku slova předcházejícího. Další možností je nechat dítě, aby se pokusilo najít několik slov na dohodnuté písmeno. Nabízí se tu také možnost hry na protiklady, ta se snaží rozvíjet slovní zásobu dítěte.

J. Jošt ve své práci uvádí, „že *fonémové uvědomění je relativně autonomní a relativně nezávislé na rýmovém uvědomění*“ (Jošt, J.: Čtení a dyslexie, Praha, Grada, 2009 /printing/, s. 37)

## 2.3 ZKOUŠKA RÝMOVÁNÍ U DĚTÍ NA POČÁTKU ŠKOLNÍ DOCHÁZKY

Rýmováním se zabývali mezi jinými také Lynette Bradleyová a Peter E. Bryant. V roce 1985 uveřejnili výsledky svých výzkumů v monografii s názvem *Rhyme and Reason*. Snažili se zde o lepší pochopení specifických poruch učení. Vycházeli z domněnky, že rané předškolní dovednosti a pozdější úspěšnost či neúspěšnost ve škole spolu mohou souviset. Ve své práci se zaměřili na rýmy a aliterace. Dle autorů studie lze rýmování použít již u čtyřletých dětí. Podobnost a rozdílnost slov se člověk učí rozpoznávat spontánně. Rýmování je vhodné díky tomu, že při něm dítě dělí slova na menší fonetické segmenty a může vést k poznání abecedy. Autoři předpokládali, že úroveň této dovednosti je ukazatelem jazykového citu a míry vyspělosti sluchové analýzy řečových celků. Výsledky výzkumu ukázaly, že vyspělost rýmování a inteligence jsou na sobě relativně nezávislé. Bradleyová s Bryantem na základě svých hypotéz vytvořili test, který zachytil děti s obtížemi při rýmování. Tyto děti potom zapojili do speciálního cvičení.

Podobný test vytvořili pro české jazykové prostředí také Halamová a Matějček. Svůj výzkum započali v roce 1983. Zvolili skupinu o 100 dětech z Prahy. Počet chlapců a děvčat byl rovnoměrný. S každým dítětem se pracovalo individuálně v mateřské škole. Zkoumání bylo doplněno o informace od rodičů a vlastní pozorování. Celý test byl po jednom roce zopakován. Ukázalo se, že došlo k posunu, větší pokroky byly shledány u chlapců než u děvčat. Obecně se v předškolním věku předpokládá vyšší vyspělost řečových funkcí u děvčat. Halamová a Matějček shrnují, že získané nálezy nepotvrzují předpoklady, že vyspělost rýmování je závislá na celkovém psychomotorickém vývoji dítěte. Ve srovnání s anglickými dětmi, byly výkony u českých dětí relativně nízké.

## 2.4 PRVNÍ DĚTSKÉ UČENÍ

Člověk se učí již od narození. Je tedy mylné domnívat se, že s učením přichází dítě do styku teprve po nástupu do školy. Nejprve se dítě učí vnímat své okolí, pohybovat se a naslouchat. Dítě brzy rozezná matčin hlas od hlasů neznámých. Všímá si souvislostí mezi tím, co vidí a slyší a to si také spojuje s určitými pohyby či pocity.

Vše, co dítě prožívá, vytváří potom jeho zkušenostní zásobu. Malé dítě je neobyčejně zvědavé, neustále se obohacuje novými poznatky ze svého okolí. Proto je důležité dítěti nabízet dostatek podnětů a tím stimulovat jeho správný vývoj.

*„Už nikdy se nenaučíme v tak krátké době tolik, co jsme se naučili od narození do nástupu do školy.“* (Sindelarová, B.: Předcházíme poruchám učení, Praha, Portál, 1996, s. 3)

Toto počáteční učení tvoří základ pro všechno pozdější učení, proto je toto období tak důležité. Dostatečně silná a pevná základna snižuje možnost případných následných problémů.

Předpokladem všeho myšlení a učení je schopnost koncentrovat se a připravenost přijímat informace.

Nejprve se u dítěte vyvíjejí tzv. základní schopnosti, což je zachycení, zpracování, seskupování a zapamatování. Tento vývoj probíhá během velmi krátké doby. Dítě je schopno představit si význam slova, uvědomovat si určitou posloupnost a dále rozumí nejenom slovům, ale i symbolům.

Předpoklady v prvních letech života ovlivní, zda může člověk plně rozvíjet své schopnosti, myšlení i učení v průběhu celého života.

## 2.5 METODY ČTENÍ

Pro nácvik čtení je důležité neustále podporovat sluchovou analýzu a syntézu slov. Při sluchové analýze se začíná krátkými, nejlépe jednoslabičnými slovy.

V současné době převažuje na našich základních školách **analyticko syntetická slabikovací metoda**. Slovo rozložíme na jednotlivá písmena, která tvoří slabiky.

Dříve používaná **metoda globální** se totiž ukázala jako neefektivní. Při této metodě se žáci učí číst slova z paměti bez slabikování.

Dalším typem, dnes oblíbeným u řady moderních pedagogů, je **metoda analyticko syntetická bez slabikování**. Zde vynecháváme krok tvoření slabik. Dítě tedy po přečtení jednotlivých písmen sestaví rovnou celé slovo. Metoda vychází z pozorování dětí, které se ještě v předškolním věku snaží poskládat z jednotlivých písmen slovo, aniž by přitom používaly nejprve slabiky.

Žáci se učí číst nahlas touto metodou nejprve pouze velká tiskací písmena, teprve po jejich zvládnutí se postupuje k písmenům malým. Písmo psací se učí až následně. Postup je pozvolný, přizpůsobený možnostem žáků. Přecházíme od slov jednodušších ke složitějším.

Součástí nácviku je i opisování slov. Prvňáci se snaží vystihnout tvary jednotlivých písmen.

Další úroveň je samostatné čtení potichu. Zde je třeba počítat s různou čtenářskou vyspělostí. (Parafrázováno dle Čížková, M.: Čtení bez slabikování /online/. c2006, poslední revize 4.6.2006 /cit. 2009-03-28/. Dostupné z <http://ctenibezslabikovani.wz.cz/>)

I zde platí, že výhodu při nácviku čtení mají bezesporu třídy s menším počtem žáků. Děti mají možnost vyzkoušet si více své čtenářské pokroky.

## 2.6 DYSLEXIE

Zatím neexistuje jednotná definice. Děti s touto diagnózou neustále přibývá. Je třeba jim věnovat zvýšenou pozornost a přizpůsobit své nároky. Dyslektické dítě má problémy se čtením. Náprava je možná při speciálním didaktickém postupu, který se individuálně liší.

Nejpoužívanější je definice podle Z. Matějčka: „*Specifická vývojová dyslexie je porucha projevující se neschopností naučit se číst, přestože se dítěti dostává běžného výukového vedení a má přiměřenou inteligenci. Je podmíněna poruchami v základních poznávacích schopnostech.*“ (Matějček, Z.: Vývojové poruchy čtení, Praha, SPN, 1974, s. 10)

„*Podstatou dyslexie je patologická vývojová nezralost určitých funkcí.*“ (Matějček, Z.: Vývojové poruchy čtení, Praha, SPN, 1974, s. 204)

Slovo dyslexie použil zřejmě jako první německý neurolog R. Berlin roku 1887. Slovo je odvozeno z předpony dys-, což znamená, že něco nefunguje dobře a lexis, které znamená slovní vyjádření.

Obvykle se dyslexie objevuje od samých začátků. Aby dítě zvládlo slovo přečíst, musí proběhnout následující proces: nejprve je nutné slovo zachytit zrakem, poté si spojit jednotlivá písmena s odpovídajícími zvuky a ty si následně spojit s konkrétním významem. U normálního čtenáře probíhá tento proces velmi rychle, takže si již jednotlivé kroky neuvědomuje.

Dítě s dyslexií není schopné rozkládat slova na hlásky, ty potom dále převádět na písmena a zapisovat je.

Je prokázáno, že poruchou čtení trpí více chlapci. Příčiny jsou různé:

- 1) Mužská část populace je citlivější na různé nepříznivé vlivy.
- 2) Chlapci jsou častěji postiženi drobným poškozením mozku. Funguje zde přímá úměra – čím je poškození silnější, tím horší jsou i následky.
- 3) Dívky prodělávají rychlejší vývoj nežli chlapci
- 4) Sociální a školní zralost postupuje u chlapců pomaleji

Obecně lze říci, že příčiny obtíží se liší. Mezi nejčastější důvody lze zařadit nesprávné fungování smyslových orgánů, inteligenci dítěte, jeho motivaci k učení (může se jednat i o následek přílišného tlaku ze strany rodičů – tedy motivaci vnější), špatnou metodu či nevhodný postup učitele. Dyslexie ovšem může být také spojena s psychikou žáka.

J. Jošt v knize Čtení a dyslexie připomíná, že „*dyslexie dle fonologické teorie je vlastně jazyková porucha*“.( Jošt, J.: Čtení a dyslexie, Praha, Grada, 2009 /printing/, s. 40)

Zvláštností je, že „*řada badatelů poukazuje na výrazně častější abnormální záznam elektrické aktivity mozku (EEG) u dyslektiků ve srovnání s normální populací*.“ (Matějček, Z.: Vývojové poruchy čtení, Praha, SPN, 1974, s. 68)

Na opačném pólu než dyslektici stojí hyperlektikové. „*Charakterizuje je superiorní vývoj fonologických schopností*.“( Jošt, J.: Čtení a dyslexie, Praha, Grada, 2009 /printing/, s. 41)

Hyperlektické děti jsou již v předškolním věku fascinovány písmeny. „*Pro děti s hyperlexií je typické, že se naučí číst ve velmi raném věku prakticky bez cizí pomoci*.“ (Citováno dle Masopustová, Z.: Dobromysl – Hyperlexie /online/.c 2002-2009, poslední revize 30.3.2009 /cit. 2009-03-30/. Dostupné z <http://www.dobromysl.cz/scripts/detail.php?id=147>)

Tato porucha ještě není zcela prozkoumaná, proto bývají hyperlektické děti mnohdy nesprávně považovány za autistické či hyperaktivní.

### 2.6.1 VYŠETŘENÍ DÍTĚTE

Nápadných nesrovnalostí si asi nejprve povšimne učitel či učitelka na prvním stupni základní školy, která má již zkušenosti z praxe a může děti navzájem porovnávat. Svou domněnku nejprve sdělí rodičům dítěte a navrhne vyšetření u odborníka. První odlišnosti se ovšem mohou projevit již v mateřské škole. Zde je třeba mít na paměti individuální vývoj dítěte. Myslím, že s nápravou je třeba neotálet a začít, co možná nejdříve.

Prvotním ukazatelem dyslexie může být také rozdíl prospěchu v různých předmětech. Jestliže je tento rozdíl v českém jazyce nejméně o dva stupně horší než v matematice a dalších předmětech, je třeba žákovi věnovat zvýšenou pozornost. Samozřejmě se může jednat o „pouhý“ momentální žákův neúspěch či nezáměr o mateřský jazyk.

Vyšetření provádí tedy odborný pracovník, který nepracuje pouze s dítětem ale i s jeho rodiči. K dispozici mívá tzv. školní dotazník. Vyplňuje jej třídní učitel/ka. Odborník se zaměřuje na celkovou školní činnost dítěte – prospěch v jednotlivých předmětech, chování žáka. Učitel/ka má možnost vyjádřit se v dotazníku k pravděpodobným příčinám žákova neúspěchu, k rodině a výchovnému vedení dětí. Myslím ovšem, že v současné době nemá většina učitelů možnost rodiče blíže poznat. Proto nápadné bývají spíše markantní rozdíly.

Pro stanovení diagnózy je důležitý vzhled písemných prací.

Diagnostický postup při zjišťování dyslexie má několik kroků. Je totiž třeba zjistit, zda se opravdu o dyslexii jedná. Pokud se diagnóza potvrdí, hledáme příčiny a snažíme se stanovit o jaký typ poruchy se jedná. Pracujeme tedy individuálně.

### 1) Rozhovor s dítětem

Je třeba mít na paměti, že dítě se při svém prvním kontaktu s odborníkem dostává do zcela nové a pro něj neobvyklé situace. Důležitý je tedy citlivý přístup k žákovi a snaha zbavit jej napětí. Pro tento krok je nezbytný osobní kontakt odborníka. Pokud se podaří dítě zaujmout a získat pro danou věc, má diagnostik výhodu pro další testy.

První otázky jsou obecné: Co máš ve škole rád/a? Co ti ve škole jde?

Teprve potom se ptáme na těžkosti. Zde hraje svou roli i vlastní přístup dítěte k obtížím. Zajímá nás postup dítěte při jejich překonávání.

Rozhovorem s rodiči se zjišťuje, jaký byl zvolen dosavadní postup. Co se osvědčilo, a co naopak nemělo žádný účinek. Podstatný je i čas strávený nad učením, a kdo se žákovi nejvíce věnuje.

Během rozhovoru si odborník všímá též řečového projevu dítěte. Tedy zda je v pořádku artikulace, dostatečná slovní zásoba s přihlédnutím k věku a jak se dítě během dialogu chová.

### 2) Vyšetření čtení

Zde se používají standardizované testy – Mařenka se bojí vlaku, Zajíček, Na raky, Nevděčný smrk a Krtek. Hodnotí se rychlost čtení, počet chyb a jejich kvalita, dále stupeň vývoje čtenářských návyků a porozumění textu. Opět se sleduje i průvodní chování žáka během této činnosti. Testy slouží k vyhledávání čtenářsky rizikových dětí.

Hodnotíme, zda si žák během čtení ještě ukazuje, přeříkávání, posloupnost při této činnosti. Všímáme si i toho, jestli čtenář neprotahuje konce slov. Nevynecháme ani správné dýchání.

Existuje i tzv. dvojí čtení. Žák si větu přečte nejprve pro sebe a teprve potom následuje hlasitá produkce.

a) Rychlost čtení: Z výše zmíněných položek je nejlépe měřitelná. Měříme počet správně přečtených slov za interval jedné minuty. Dítě přečte nejprve nadpis článku. Rychlost se ovšem začíná měřit až od prvního slova v textu. Pro přesné údaje se doporučuje používat stopky. Čtení sleduje diagnostik spolu s dítětem na svém vlastním textu. Přehlednost usnadňuje očíslování slov. Chyby, kterých se čtenář dopustí, si odborník poznamená přímo do textu. Pod textem je místo určené pro další poznámky. Obvykle se dítě nechává číst tři minuty a zaznamená se každá minuta zvlášť.

b) Stupeň vývoje čtenářských návyků: Zde je směrodatná plynulost žákova čtení. Všímáme si, zda dítě ještě hláskuje a slabikuje či čte již celá slova nebo skupiny slov. Používána by měla být také správná větná intonace. To, jaké má dítě při čtení návyky, je určováno do značné míry způsobem výuky.

c) Kvalita chyb: Všímáme si následujícího – kde ve slově došlo k chybnému přečtení, co a jakým způsobem bylo zaměněno. Zda bylo něco ve slově vynecháno nebo naopak si dítě určitou hlásku přidalo a jak velký je rozdíl od slova původního.

d) Porozumění čtenému textu: Dítě necháme text přečíst a následně mu odebereme předlohu. Úkolem nyní je, převyprávět stručně obsah textu. Dítě necháme volně mluvit, neopravujeme jej ani nehodnotíme správnost. Pokud je třeba, pomůžeme postupnými otázkami.

Některé děti nedokáží číst souvislý text. Zde je postup jiný. Zjišťujeme, která písmena již žák zná a která ještě ne. Dítě by mělo být schopno přečíst slabiky obsahující tato známá písmena. Střídáme slabiky otevřené (končící na

samohlásku) a uzavřené (na konci stojí souhláska). Postupně přecházíme ke skupinám souhlásek.

V závěru testování je třeba dítě povzbudit k další práci. Dítěti se vysvětlí, že jeho výkon je možné zlepšit pravidelným tréninkem.

### 3) Vyšetření pravopisu

Při tomto druhu vyšetření se pozornost upírá na písmo. Posuzuje se velikost, správný sklon a tvar písmen i jistota tahů. Významný je i správný tlak na psací náčiní, dítě by nemělo svírat pero příliš křečovitě. Dalším ukazatelem může být přetahování či naopak nedotahování předtištěných linek. Roztřesené písmo je taktéž nápadné.

I zde si odborník všímá celkového žákova chování a držení těla, které může prozradit neurotické obtíže.

Během testu je sledován čas.

### 4) Vyšetření inteligence

Test inteligence provádí klinický psycholog, který se snaží o individuální přístup k dítěti. Protokol ke zkoušce obsahuje údaje k pracovnímu postupu dítěte, popis jeho chování během testu, dále žakovu schopnost navázat s odborníkem kontakt. Hodnotí se ochota spolupracovat, pozornost a iniciativa.

Jak je z předcházejícího popisu patrné, na celkovém vyšetření dítěte se podílí více osob.

Pro stanovení správné diagnózy je vhodné seznámit se s rodinnou anamnézou. Tu obvykle provádí s rodiči sociální pracovnice. Významný je fakt, zda se podobné obtíže v rodině vyskytují. Rodiče buď vyvrátí nebo potvrdí poruchy řeči, problémy se čtením a pravopisem. Některé otázky mohou být pro rodiče

značně citlivé, např. Bylo Vaše dítě chtěné či nechtěné? Následuje dotaz na průběh porodu a doby bezprostředně následující. Anamnéza končí významnými prodělanými nemocemi a úrazy: úraz hlavy spojený s bezvědomím či následky, zánět mozku nebo mozkových blan, epilepsie (padoucnice) atd.

Zjišťuje se i sociální anamnéza. Tedy jaká je socioekonomická úroveň rodiny. Do této oblasti spadá finanční příjem rodiny, úplnost - neúplnost, počet dětí a jejich vzájemné vztahy, vzdělání a zaměstnání rodičů. Snahou odborníka je postihnout i panující systém hodnot – jaké mají rodiče názory na vzdělání, zda je pro ně podstatná kultura a knihy. Rodinné hodnoty si dítě často přenáší do budoucna.

Nemalou roli hraje též výchovný styl rodičů. Adekvátní je „zlatá střední cesta“. Negativně může působit jak styl autoritativní, tak příliš liberální a laxní.

Nedílnou součástí vyšetření u podezření na dyslexii by mělo být též vyšetření neurologické a psychiatrické.

## 2.6.2 NÁPRAVA DYSLEXIE

U nás se s dyslektikou systematicky pracuje od roku 1952.

Pokud chceme zvolit vhodný způsob nápravy, je nezbytné vycházet z diagnostického rozboru. Osvědčila se kombinace více nápravných metod a zvolení metody nejvhodnější. Metody se přizpůsobují individualitě dítěte. Na začátku připravený plán se tedy v průběhu práce vhodně přizpůsobuje aktuální situaci. Někdy je nutné, aby se dítě, případně i s rodiči podrobilo psychoterapii. Jeden z nelehkých úkolů odborníka spočívá ve vytvoření příznivé atmosféry. Žák by měl mít k odborníkovi důvěru, neměl by se obávat svěřit se mu se svými problémy. U dítěte je rozhodující vzbudit motivaci a zájem na zlepšení. Takovým momentem může být prožitek nenadálého úspěchu, který povzbudí k další práci. Chybné je, pokud si dítě již z prvního setkání odnáší pocit beznadějnosti.

Na práci by měli spolupracovat všichni, kdo mohou dítěti pomoci. Rodiče dostanou instrukce, jak s dítětem pracovat i doma.

Odborník by neměl u rodičů ani samotného dítěte vzbuzovat plané naděje.

Bohužel je náprava otázkou dlouhodobou. Rodiče i dítě musí vydržet a práci na zlepšení nevzdávat.

### Organizace nápravné péče

S nejlehčími případy dyslexie se běžně setkáváme na základních i středních školách. Žák tedy zůstává ve škole a nápravu zajišťuje učitel českého jazyka. Výhodou je, že žák není vytrhován ze školního prostředí, na které si již navykl. Učitel českého jazyka se k dítěti chová odlišným způsobem. Má například možnost navštěvovat mimořádné konzultace či zpracovává cvičení navíc. Podmínkou ovšem je, aby učitel věděl nebo dokázal rozpoznat, že takovéto dítě ve třídě má. Náprava vyžaduje od učitele určité dovednosti a zkušenosti. S dyslektickým dítětem je třeba jednat klidně a povzbudivě. Motivačně působí

pochvala. Učitel by měl být schopen ocenit i snahu žáka, i když konečný výsledek nemusí být nejlepší. Klasifikace u dyslektických žáků probíhá s ohledem na defekt. tato skutečnost může být uvedena na vysvědčení v poznámce.

Při diktátech se doporučuje připravit žákovi text s vynechanými písmeny.

Pro žáky se středně těžkými defekty existují speciální třídy a školy. Dítě se učí mezi stejně postiženými spolužáky. Výhodné jsou co možná nejmenší třídy, aby se učitel mohl všem žákům dostatečně věnovat a zachoval se individuální přístup.

U nejtěžších případů se volí náprava mimo školu. Dítě je umístěno ve speciálním středisku. Cvičení provádějí odborníci.

Cvičení s dyslektiky by měla být krátká (přibližně 10 – 15 minut denně), ovšem pravidelná. Během práce je důležitá vstřícná atmosféra beze strachu z chyby. Nápravu specifické poruchy čtení musí dítě samo chtít. Pokud bude dítě myšlenkami venku s ostatními dětmi, nemá cvičení význam. Získané dovednosti by měly být opakovány.

Pro přehled uvedu některé používané metody:

METODA OBTAHOVÁNÍ – Používá se zejména v počátcích nápravy u velmi těžkých případů dyslexie a dysortografie (porucha učení postihující pravopis). Dítě obtahuje určité slovo a vyslovuje písmena, dokud si nezapamatuje jejich tvar. Ten se potom pokouší zapsat.

METODA BAREVNÝCH KOSTEK – Zde se prolíná představa hmatová a pohybová. Účelem je posílit zrakovou představivost postiženého.

TECHNIKA ČTENÍ S OKÉNKEM – Účelem je nacvičit plynulost s správný pohyb oka na řádku. Okénko vystřižené do papíru má délku asi 4 centimetry a šířka odpovídá písmenům. Při použití popsané metody je třeba dbát na správnou velikost okénka, aby nebylo dítě při čtení rušeno. Kartičkou pohybuje člověk, jenž s dyslektikem čte. Dítě by mělo číst pomalu – podle svého tempa, ale plynule. Tato technika je velmi rozšířená pro svou účinnost. Používá se u dětí, kterým čtení dělá opravdu velké problémy. Věra Pokorná má ze své praxe zkušenost, že děti s okénkem nerady pracují.

METODA DVOJITÉHO ČTENÍ – Tento postup se používá u dětí, které již čtou, ovšem nepřesně, domýšlejí si slova a často chybují. Se žákem čte rodič nebo pedagog, rychlost je přizpůsobena možnostem dítěte. Odborníci doporučují číst krátce a dělat přestávky. Návuk by měl probíhat každý den po dobu tří až čtyř měsíců. Dítě díky dospělému slyší správný vzor. Výhodou uvedeného postupu je nenáročnost. Postupně dochází ke zlepšení čtení i rychlosti.

## 2.7 ČESKÝ VERSUS ANGLICKÝ JAZYK A JEJICH VLIV NA POČÁTEČNÍ ČTENÍ

Čeština a angličtina má odlišnou strukturu, proto se liší i metodika počáteční výuky čtení.

Významnou roli při počátečním čtení hraje typ ortografie. Čeština patří k ortografii transparentní. V porovnání s angličtinou probíhá fonologické dekódování u českých čtenářů snáze. „*V českém jazykovém prostředí je dítě schopno po půl roce výuky čtení ozvučit téměř jakékoli slovo, i když jeho významu nerozumí. V anglickém prostředí trvá tento proces mnohem déle.*“ (Jošt, J.: Čtení a dyslexie, Praha, Grada, 2009 /printing/, s. 42)

Čeština má více shod mezi mluvenou a psanou formou jazyka než angličtina. „*Velký rozdíl mezi zvukovou a psanou podobou angličtiny je dán tím, že její pravopis má historický charakter, tj. odpovídá starším zvyklostem zápisu a neodráží velké změny v hláskosloví, k nimž došlo hlavně v 18. století.*“ (Bok, V.: Úvod do studia germanistiky, České Budějovice, Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 1995, s. 53)

V angličtině najdeme velký počet homofónních slov, tato slova se stejně píší, ale výslovnost je různá. J. Jošt v knize Čtení a dyslexie uvádí: „*Český dyslektik s obtížemi v ortografickém dekódování si při čtení běžného, smysluplného textu pomáhá významem slov, kterým koriguje chyby plynoucí z porušeného ortografického dekódování.*“ “.( Jošt, J.: Čtení a dyslexie, Praha, Grada, 2009 /printing/, s. 44)

Testy fonologického uvědomění bývají v anglojazyčném prostředí považovány za jeden z hlavních ukazatelů budoucího čtení a případných poruch.

### **Typy dyslexie v anglosaském prostředí**

V anglosaském prostředí, pro které je charakteristický netransparentní pravopis, existují dva typy dyslektiků. A sice fonologický a povrchový.

*„Povrchový typ má převahu obtíží ve vizuálním zpracování textu. Při čtení relativně dobře fonologizuje pravidelná slova. Selhává zejména u slov, jejichž výslovnost se odchyluje od běžných pravidel. Povrchový typ má tendenci výslovnost zjednodušovat.“* ( Jošt, J.: Čtení a dyslexie, Praha, Grada, 2009 /printing/, s. 45)

V angličtině převažuje fonologický typ nad povrchovým.

Typ fonologický, jak už označení samotné napovídá, má převahu obtíží při fonologickém kódování.

### **Shrnutí:**

Z předcházejícího textu plyne, že dyslektické obtíže jsou ovlivňovány také vlastnostmi konkrétního jazyka – typem ortografického zápisu. Méně obtíží způsobuje transparentní ortografie. Angličtina jako jazyk netransparentní je velmi náročná pro děti, které se učí číst a psát.

Řešením pro školáky s dyslexií by mohl tedy být jazyk, který by měl naprosto transparentní ortografii. Takový jazyk je ovšem bohužel nereálný.

### **3. PRAXE**

#### **3.1 ÚVOD**

Mým úkolem byla práce s dětmi předškolního věku v mateřské škole. Obecně se děti na začátek své povinné školní docházky velmi těšily. Postupně jsou na tuto velkou změnu ve svém životě připravovány nejen doma, ale i prostřednictvím svých učitelek v mateřských školách. Přesto je čeká zlomové období. Budou se muset naučit respektovat určitý rytmus během vyučování, plnit zadané úkoly i více se na svou činnost koncentrovat. Místo her nastupují již určité povinnosti.

V předškolním období jsou již patrné rozdíly v připravenosti dítěte na školní docházku. Zatímco některé děti jsou ještě velmi neposedné, nerady spolupracují a učí se novým věcem, jiné děti jsou zvědavé, kladou velké množství otázek ohledně svého okolí a učí se rozpoznávat první písmena.

Nedostatečně připravené děti mají odklad povinné školní docházky, učitelky s nimi v posledním roce více pracují a všímají si jejich zapojení. Obvykle se celá situace vyřeší dozráním dítěte.

První třída je třídou, kdy se žák učí číst, psát a počítat. I přes veškerou snahu pedagogů i rodičů se ovšem mohou u dítěte projevit problémy. První náznaky určitých obtíží je možné vysledovat již před samotným vstupem dítěte do školy. Jak je prokázáno, je vhodné, začít s nápravou co možná nejdříve. Tedy již ve věku předškolním – v mateřské škole.

Specifickým poruchám učení je věnována čím dál tím větší pozornost. Děti s touto diagnózou bohužel neustále přibývá.

Cílem mé diplomové práce je zaměřit se na děti v předškolním věku a pokusit se předejít problémům ve čtení. Praktická část je věnována souboru cvičení, které jsem s dětmi absolvovala. Tato cvičení musela být pravidelná, aby se projevil předpokládaný výsledek.

### 3.2 CÍL

Cílem této diplomové práce je zjistit, jak úzký je vztah mezi fonologickým uvědoměním a počátečním čtením. Podobnými průzkumy se v minulosti zabýval již Prof. PhDr. Zdeněk Matějček, CSc. (1922 – 2004). V anglosaském jazykovém prostředí je vztah fonologického uvědomění a počátečního čtení poměrně těsný. V českém jazyce je tento vztah volnější.

Abych mohla spojení mezi fonologickým uvědoměním a počátečním čtením řádně porovnat, budu po určitou dobu rozvíjet u dětí předškolního věku jejich řečové a fonologické dovednosti. Konečné testy budou provedeny a vyhodnoceny po prvním půlroce studia na základní škole. Vyšší výsledky budou očekávány u experimentální skupiny.

Obě skupiny jsou srovnatelné věkově i podle jiných požadavků. Jedná se o děti vyrůstající na vesnici poblíž okrajové části města České Budějovice.

### **3.3 HYPOTÉZA**

Intenzivním tréninkem fonologických dovedností dětí v mateřské škole lze pozitivně ovlivnit jejich další výsledky v oblasti čtení. Tento postup by měl být vhodný pro rodiče i učitelky v mateřských školách. Díky cvičením je možné odhalit první nesrovnalosti ve vývoji předškoláků, na které se později pedagogický pracovník zaměří a pokusí se je eliminovat.

Pro potřeby této diplomové práce jsem zvolila dvě srovnatelné skupiny dětí. Se skupinou experimentální budu v průběhu jednoho školního roku intenzivně trénovat. Předpokladem tedy je, že výsledky této skupiny budou lepší než u skupiny kontrolní.

### **3.4 METODA**

Použila jsem metodu experimentu, v jehož rámci probíhala fonologická cvičení.

### 3.5 POSTUP PRÁCE

Prvním úkolem pro mne bylo zvážení, zda by mne práce tohoto druhu zajímala. K rozhodnutí mi pomohlo přečtení knihy Vývojové poruchy čtení, jejímž autorem je Z. Matějček. Protože mě podobná tematika zajímala již dříve, měla jsem ve věci rozhodování poměrně rychle jasno.

Následným krokem byl výběr mateřských škol. Podmínka zněla, aby děti navštěvující mateřské školy, odpovídaly shodně zvoleným požadavkům. Proto jsem volila dvě mateřské školy, které jsou umístěny v sousedních vesnicích – obě nedaleko města České Budějovice. Děti jsou přibližně stejného věku, pocházejí z rodin, které se nijak významně neliší. Zastoupení chlapců a dívek odpovídá průměru.

Má práce byla dlouhodobého charakteru. Se studiem literatury jsem začala již o prázdninách roku 2007. Mateřské školy jsem poprvé navštívila v říjnu 2007. Zvolila jsem skupinu experimentální – MŠ Šindlovy Dvory (14 dětí) a kontrolní – MŠ Litvínovice (7 dětí). V kontrolní skupině jsem s dětmi provedla všechny potřebné testy, ovšem dále jsem s nimi nepracovala. Skupina byla zvolena pro porovnání s výsledky skupiny experimentální. Přibližně do listopadu jsem zpracovávala zadané testy a dotazníky. Provedla jsem následující testy: Test IQ (Ravenovy barevné progresivní matice – CPM); Test sluchového rozlišování – WEPMAN, MATĚJČEK; Test sluchové analýzy – MOSELEY a velkou část z Testu rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky. Testy jsem prováděla sama dle instrukcí Mgr. Jiřího Jošty, CSc.. Pracovala jsem s dětmi individuálně, s každým zvlášť, abych zamezila možnému ovlivnění úsudku.

Následně započala práce s dětmi ve skupině experimentální. Procvičování jsme ukončili na přelomu května a června 2008, následovalo opět vyplnění stejných

dotazníků, jaké byly dětem předloženy již na podzim. Mým úkolem potom bylo porovnat výsledky obou dotazníků. Poslední šetření bylo provedeno již v prvních třídách základních škol. Všechny děti z mateřské školy v Šindlových Dvorech začaly navštěvovat místní základní školu, čímž mi ubyla práce s vyhledáváním dětí v základních školách města České Budějovice. Podobná situace bohužel nenastala u dětí z mateřské školy v Litvínovicích, kde se rodiče rozhodli pro různé základní školy.

Během práce jsem se seznámila s postupy, jak s předškoláky cvičit. Děti nebyly ke cvičení nuceny. Snažila jsem se, aby vše probíhalo formou hry na školu. S dětmi z experimentální skupiny jsem se setkávala pravidelně každý týden přibližně ve stejnou dobu. Cvičení byla poměrně krátká, přizpůsobená dětské pozornosti. Snažila jsem se respektovat denní plán mateřské školy a významně nenarušovat její chod.

Obrovským přínosem pro mne bylo alespoň částečné proniknutí do dětského světa. Ne vždy byla práce jednoduchá, setkala jsem se i s problémy (například v podobě až hysterického pláče dítěte). Proto jsem velmi vděčná za praktické rady ze strany učitelek mateřské školy. Rady se týkaly vedení skupiny i užitečných tipů, jak dítěti zpříjemnit dobu učení.

Domnívám se, že bez pomoci paní učitelek by zajisté má práce neprobíhala bez problémů.

### 3.6 PRAKTICKÁ CVIČENÍ

Praktické cvičení probíhalo pouze v rámci experimentální skupiny. Při práci jsem respektovala udělené rady. Během první hodiny jsem se snažila získat děti pro spolupráci a zapamatovat si jejich jména. Zkoušeli jsme společně i rozpoznávání zvířat podle zvuků, které vydávají. Velkou oporou se mi stala doporučená kniha od Brigitte Sindelarové *Předcházíme poruchám učení*. Proto se touto knihou budu zabývat v další části této diplomové práce.

#### 3.6.1 BRIGITTE SINDELAROVÁ – PŘEDCHÁZÍME PORUCHÁM UČENÍ

Knihy obsahuje jak teoretickou, tak i praktickou část. Jedná se o soubor cvičení pro děti v předškolním roce a v první třídě základní školy. Publikace, kterou jsem využívala, byla překladem německého originálu. Vydalo ji nakladatelství Portál v Praze roku 1996. Myslím, že díky srozumitelnému a ne pouze odbornému podání mohou knihu používat nejenom učitelé mateřských a základních škol, ale i rodiče, kteří se zajímají o vývoj svého dítěte.

*„Sindelarová pracuje jako klinická psycholožka a psychoterapeutka na dětské neuropsychiatrii ve Vídni, kde má i soukromou poradnu. Ve své metodologii vychází z vývojové a kognitivní psychologie a teoreticky se opírá o závěry F. Affolterové v oblasti vývoje vnímání.“ (Pokorná, V.: Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování, Praha, Portál, 2001, s. 275)*

### **3.6.2 SKUPINA EXPERIMENTÁLNÍ**

Cvičení jsem s dětmi prováděla pravidelně sama. Snažila jsem se vytvořit přátelskou atmosféru. Podmínkou bylo také klidné prostředí. Kombinovala jsem podle možností práci individuální a skupinovou. Jednotlivá sezení byla časově omezena zhruba na 15 minut. Doba byla přizpůsobena momentální náladě a soustředěnosti dítěte. Vše probíhalo nenásilnou formou bez nátlaku.

Snažila jsem se, aby cvičení měla formu hry. Přes tuto skutečnost jsem si vědoma toho, že úkoly nebyly pro děti vždy zcela snadné. Nezapomínala jsem ani na povzbuzení k práci. Po dobrém výkonu byly děti odměněny sladkým pamlskem, jak byly již z předchozí praxe zvyklé. Pro správný průběh cvičení bylo nutné dítěti vhodně vysvětlit, co se po něm žádá. Za tímto účelem jsem používala množství obrázků barevných i černobílých a příklady.

#### **A) Procvičované úkoly podle Sindelarové:**

##### **1. Rozdíly v párových obrázcích**

Na tomto cvičení sledujeme schopnost zrakové diferenciaci.

Dítěti předložíme vždy dva konkrétní obrázky vedle sebe. Některé jsou totožné, jiné rozdílné. Dítě má za úkol po uvážení rozpoznat totožnost a odlišnost obrázků. Dítěti se během jeho rozhodování nesmí nijak pomáhat.

Ukázku tří obrázků, se kterými jsme také pracovali, uvádím v první příloze.

##### **2. Rozdíly v párových tvarech**

Cvičení je opět vystavěno na zrakové diferenciaci. Pro dítě je ale náročnější, protože obrázky jsou abstraktní.

Dítě má poznat, zda jsou obrázky shodné. Předškolák má možnost prohlížet si obrázky po neomezenou dobu. Stejně jako v předešlém cvičení se i zde dítěti ukáže vždy pouze jeden obrázek, aby nebyla narušena jeho pozornost.

Výběr několika tvarů je připojen v první příloze.

### **3. Ukryté tvary**

Účelem je vyzkoušet optické členění, které zjišťujeme na abstraktních obrázcích.

Dítěti ukážeme na horním obrázku nakreslený tvar, který má vyhledat ve spodním velkém obrázku. Situaci komplikuje množství zobrazených čar.

### **4. Rozdíly mezi dvěma slovy**

Zaměříme se zde na verbálně akustickou diferenciaci. Používáme dvojice slov, která dávají smysl.

Zjišťujeme, zda dítě umí rozlišit slova, která znějí velmi podobně. Je třeba dodržet, aby dítě nemělo možnost odezírat z našich rtů, a tím si pomáhat. Této skutečnosti jsem dosáhla papírem drženým před rty. Důležité je také nijak nezdůrazňovat rozdíly ve slovech.

např.: dříve – dříve

boudy - body

### **5. Rozdíly mezi dvěma slovy nemajícími smysl**

Cvičení je obdobné předešlému s tím rozdílem, že jednotlivá slova nemají smysl a dítě si pod nimi tedy nedokáže nic představit, což může být významnou pomocí.

Nezbytné je vyslovovat opravdu zřetelně a přitom nijak nepomáhat.

např.: sul – sol

jek – jek

### **6. Ukrytá slova**

Prověřujeme verbálně akustické členění, sluchovou diferenciaci figury a pozadí.

Dítě se při řešení úkolu musí zaměřit na určitý detail. Předškolákovi je postupně předříkáváno deset slov a on má za úkol poznat, zda se ve slově objevuje slabika „pří“.

některá slova: přízeň

vyhledat

## **7. Spojení mezi viděným a slyšeným vjemem**

Odborně řečeno intermodální opticko-akustické spojení.

Dítě dostane následující instrukce: Jistě dobře víš, že zvířata neumí kreslit, ale přece to zkusila. Ukážeme na obrázek s informací, že jej nakreslil např. kůň. Podobně popíšeme další čtyři obrázky. Vše ještě dvakrát společně zopakujeme. Následuje přezkoušení. Ukazujeme na přeskáčku jednotlivé obrázky a ptáme se: „Kdo to nakreslil“. Zaznamenáme chybné odpovědi.

## **8. Spojení mezi viděným a slyšeným vjemem**

Tentokrát jde o intermodální akusticko-optické spojení.

Tento soubor by se neměl s dítětem provádět bezprostředně po předcházejícím cvičení. Důvodem je přílišná podobnost obou jevů, která by předškolákovi mohla činit obtíže.

I zde opět malovala zvířata. Postupně ukazujeme na obrázky a vysvětlíme, že je nakreslili koza, osel, ovečka, kachna a prasátko. Následuje dvakrát zopakování. Pokud chce již dítě samo odpovídat, necháme mu dostatek času.

Nakonec se ptáme: „Který obrázek nakreslila ovečka?“ a zaznamenáme výsledky.

## **9. Paměť na obrázky**

Zjišťujeme optickou paměť.

Vyzkoušíme, jak si dítě dokáže zapamatovat obrázky v daném pořadí.

Předem jsem si na barevný papír nakopírovala a vystříhla řadu obrázků. Každý tvar se objevuje dvakrát. Obrázky jsem rozdělila do dvou skupin. Kartičky

z první skupiny jsem otočila. Dítě má za úkol si jednotlivé obrázky v řadě zapamatovat bez předříkávání, proto má jazyk mezi zuby. Poté se všechny obrázky obrátí a předškolák přiřadí karty z druhé skupiny. Má možnost opravy. Po umístění všech karet obrázky otočíme a zaznamenáme počet nesprávně umístěných karet.

## **10. Paměť na tvary**

Všímáme si optické paměti. Tentokrát použijeme geometrické tvary místo reálných obrázků.

I zde jsem nejprve připravila na barevný papír jednotlivé tvary, které jsem následně vystříhla a rozdělila na dvě kopičky. Dítěti ukážeme připravené obrázky z první kopičky. Úkolem je zapamatovat si následnost bez pomoci předříkávání. Kartičky otočíme a předškolákovi dáme k dispozici druhou sadu obrázků. Dítě začíná z libovolného místa a může se opravit. Výsledek zjistíme ihned po otočení první řady.

## **B) Další typy cvičení:**

### **1. Rozklad slov na slabiky**

Nejprve zvolíme jednoduché slovo (např. máma), které budeme spolu s dítětem vytleskávat. Pokud nenastanou obtíže, vytleskává předškolák již další slova sám. Dítě si může slovo nejprve předříkat a poté vytleskat. Začíná se od slov dvojslabičných, poté následují slova trojslabičná.

Př.: kabát, sekáč, sumec, domek, kolik, hádej, soused, kuchař, bažant, běloch

## 2. Analýza počáteční slabiky ve slově

### a) jednotlivá slova

Ptáme se na hlásku stojící na začátku slova. Co slyšíš na začátku slova *pes*? Pokud dítě mlčí, napovíme: Slyšíme tam *p*, vidíš? A pokračujeme dále. Procvičují se souhlásky i samohlásky. Začínáme u slabik a pokračujeme ke slovům dvojslabičným.

Ukázka: ba, to, za, fe, jo, bé, nu, ti, ne, jů, bí, ný, si, ni, ká, bo, gu, sá, no, ke,  
otep, obuv, opiš, oběh, údiv, alej, Ital, Eman, uzel, účel, oběť, ulet

### b) skupina slov

Cvičí se schopnost najít společný prvek dvou až tří slov, která mají shodné počáteční písmeno. Zkouška se týká opět samohlásek i souhlásek.

Typ: ona – oni, umí – ucho, lak – lom – líh, bas – bod – byl, ráj – ryk – ras

## 3. Rým

### a) eliminace

Nejprve vysvětlíme pojem rým. Vezmeme si např. slova *vosa* – *kosa* a zeptáme se, co je na nich zvláštního?

Jestliže dítě neví, poprosíme jej o zopakování obou slov a sami při výslovnosti zdůrazníme koncovky: *vosa* – *kosa*.

Potvrdíme, že tato dvojice slov končí stejně, na konci slyšíme stejný zvuk. Tomu se říká rým. Pokračujeme, dokud dítě nepochopí princip rýmu.

V následujícím kroku budeme říkat dítěti tři slova, mezi nimiž bude jedno slovo nerýmované. Úkolem bude jej odhalit.

rak – drak – ovoce

had – hrad – počasí

zvon – slon – stůl...

## **b) cvičení s doplňováním slov**

Připravila jsem si krátké básně s vynecháním rýmu. Toto cvičení jsem doplnila o názorné předvádění konkrét.

Ukázka:

Vezmi žlutou tužku,  
namaluj mi hru – (šku)  
a pod hrušku talíř,  
sláva, ta jsi ma – (líř).

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).

Nesem jahod plné hrnky,  
vyplašili jsme dvě srn – (ky)  
a jednoho jelena,  
třásla se mu ko – (lena).

Co se to leskne rybníče,  
komu to spadla čepi – (ce).  
Třpytí se, leskne u sí – (tí),  
nikdo ji rukou nechy – (tí).

#### **4. Analýza koncové hlásky**

##### **a) cvičení na jednotlivých slovech**

K tomuto typu cvičení jsem přistoupila až po nácviku počáteční hlásky, protože je pro dítě obtížnější zachytit konec slova než jeho začátek.

Pokud dítě zprvu nereagovalo, vyzvala jsem jej, aby si zkusilo dané slovo samo vyslovit.

Zvolila jsem nejprve slova jednoslabičná, později jsme přešli k dvojslabičným.

Př.: mech, soud, kůň, hýl, vous, rýč, běh, kout, nůž, roub, žár, houf, fouk, čin

kabát, sekáč, sumec, soused, kuchař, bažant, otep, obuv, opiš!, oběh, útok

##### **b) eliminace**

Řekla jsem dítěti vždy trojici slov, jedno slovo z této trojice končilo na jinou hlásku. Úkolem je odlišné slovo správně identifikovat.

Např.: pes – nos – hůl

cvok – cvak – les

den – jen – pýr

páv – kov – sud

udí – učí – píše

Ema – eso – ucho

aha – ona – jede

asi – úly – Ola

máma – lípa – kolo

teta – kape – nese

vana – pata – paže

žába – lyže – píle

## 5. Analýza prostřední samohlásky

Nejprve proběhl zácvik: Řeknu ti několik slov, která budou mít něco společného – LES + DEN. Poznáš, co mají slova společného? Pokud dítě nevědělo, vyzvala jsem jej, aby si zkusilo obě slova vyslovit a opět jsem zopakovala svou otázku. V případě, že neodpovědělo ani nyní, prozradila jsem správnou odpověď a pokračovala s dalšími slovy.

V průběhu cvičení na rozpoznání prostřední samohlásky se ukázalo, že je tento úkol pro děti příliš složitý. Na radu paní učitelky jsem si připravila kartičky s napsanými slovy. Pokud bylo možné, doplnila jsem kartičky o barevné obrázky, díky nimž se stalo popisované cvičení jedním z nejoblíbenějších. Po krátké době se děti naučily poznávat jednotlivá písmena. Výsledkem bylo mé zjištění, že pro předškoláky je rozpoznání hlásky uprostřed slova velmi obtížné.

### Některé použité dvojice a trojice slov:

kov – noc

páv – máj

pes – led

lup – bum

les – den – pec

mír – cíl – síť

lůj – hůl – dům

vál – sám – náš

žil – nic – tik

sud- kus – puk

čaj – tak – sad

los – sob – hon

## **6. Určení místa hlásky ve slově**

Instrukce: Řekni mi, zda slyšíš ve slově *pes* *p*. Další otázka zní: Kde *p* slyšíš? Pokud dítě mlčí, vyzveme jej, aby si výraz zopakovalo a ptáme se opět, jestli slyší *p* na začátku, na konci nebo uprostřed slova. V případě, že se nedočkáme odpovědi, prozradíme správné řešení a přejdeme k dalšímu slovu.

Začínáme jednoslabičnými slovy a pokračujeme k výrazům složitějším. Během tohoto cvičení volně střídáme pořadí jednotlivých hlásek. Popsaný úkol je pro předškoláky velmi obtížný, důležité je tedy dodržet správné pořadí (nejprve nacvičit identifikaci první, dále poslední a nakonec prostřední hlásky) a teprve následně přejít v volném určování místa hlásky v daném slově. Dítěti je třeba ponechat dostatek času k přemýšlení.

### Ukázka:

Les – kde slyšíš *s*?

Den – kde slyšíš *n*?

Páv – kde slyšíš *á*?

Noc – kde slyšíš *n*?

Kde slyšíš *o* ve slově borec?

## 7. Identifikace společných hláskových skupin (slabik)

- Aliterace (vyhledávání společných hláskových skupin na začátku slov)  
Dítě dostane následující pokyny: Řeknu ti několik slov, která budou mít něco společného. (Nejprve neprozrazujeme, aby se dítě soustředilo na začátek.) Ty se pokusíš přijít na to, co mají společného. Tak třeba slova *adresa* – *admirál*. Stane-li se, že dítě mlčí, poprosíme jej, aby slyšená slova zopakovalo. Pokud ani nyní neodpovídá, napovíme mu zdůrazněním počátků slov (*ad* – *resa* – *admirál*).

V průběhu cvičení předškoláci poměrně rychle pochopili, že společný prvek mají hledat vždy na začátku slova. Některé děti ovšem nebyly schopny rozpoznat sluchově celou shodnou část. Např. ve slovech *bečet* – *bečka* se spokojily s výsledkem *be*. Pokusila jsem se je přimět k zamyšlení tím, že si dítě slova ještě jednou zopakovalo a mělo vyhledat tentokrát vše stejné – výsledek byl podobný předchozímu.

### Příklady slov:

alkohol – almara

bacil – bacit

hejno – hejsek

Praha – praděda

brašna – brambory

borovice – borůvka

balónek – balkón

automat – autobus – automobil

potkan – potkat

Anglie – angrešt

Albánie – albatros

Pramen – prase – pramice

## **8. Rozlišování délky slabik ve slově**

Vyučující vysvětlí dítěti, že existují krátké a dlouhé slabiky. Výklad je doplněn praktickými příklady.

Toto cvičení jsem prováděla trojím způsobem: Část slov jsem s dětmi nacvičila pomocí bzučáku. Další výrazy byly trénovány s podporou elektrických kláves a zbylá slova jsme znázornili na papír. Měla jsem k tomuto účelu připravené malé barevné papírky a fixy. Dětem jsem vysvětlila, že krátká slabika bude tečka (●) – jako když nám na papír šlápne mraveneček – a dlouhá čárka (—) – fix nám dlouho klouže po papírku. Začínali jsme u slov dvojslabičných, postupně jsme se dostali ke trojslabičným a delším výrazům.

Musím uznat, že tento typ nácviku byl při našem setkávání velmi oblíben – díky barvám i zvukovému doprovodu. U zvuků jsem zprvu velmi těžce rozeznávala rozdíl mezi krátkou a dlouhou slabikou, proto jsem se musela znovu ujišťovat. Určitá skupina jedinců měla s rozeznáváním poměrně výrazné problémy, které se časem dle mého mínění zlepšily.

Vybraná slova z tréninku:

kabát

sumec

hádej !

kozel

léčil

motýl

kužel

banán

zápas

## **9. Sluchová analýza a syntéza**

### **a) sluchová analýza**

Zde učíme dítě rozklad slov na jednotlivé hlásky. Př.: MA = M + A

### **b) sluchová syntéza**

Vyučující předřikává jednotlivé hlásky a předškolák z nich skládá slabiky a slova. Např.: B + A je dohromady? BA, A + H + O + J = AHOJ

Procvičování sluchové analýzy a syntézy probíhalo v rámci běžné výuky v Mateřské škole Šindlový Dvory.

Zjistila jsem, že problémy s analýzou a syntézou slov měly děti, které často chybovaly i v rozlišování délky slabik ve slově.

## **10. Kam se schoval budík?**

V místnosti byl schován zvonící budík a děti hledaly jeho polohu.

Hra s budíkem byla velmi oblíbená. Obvykle se ovšem k budíku probojovaly dravější děti. Situaci jsem pak řešila tak, že tyto děti budík v dalším kole ukryly a hledal zbytek.

## **11. Hádej, kdo jsem?**

Hru jsem zkoušela s celou skupinou dětí.

Jedno dítě si sedne zády k ostatním, hlavu si položí na opěradlo židle a „spí“. Další předškolák k němu přijde, jemně mu zaklepá na rameno a zeptá se: Hádej, kdo jsem? „Spící“ dítě hádá jméno. Poté se děti vymění.

## **12. Cvičení rytmu**

Nácvik rytmu provádějí paní učitelky v rámci běžného dne mateřské školy.

- vytleskávání jednoduchých říkanek (Skákal pes, Jedna dvě aj.)
- vytleskávání jednoduchého slova (např. máma)

### 3.7 TEST IQ

Slovo intelligence pochází z latinského inter-legere a lze přeložit jako rozlišovat, chápat či poznávat. Definice říká, že intelligence je rozumová schopnost řešit nově vzniklé nebo obtížné situace. Tato vlastnost je člověku vrozená, můžeme ji ale rozvíjet získáváním zkušeností a procvičováním.

Druh intelligence, který umožňuje získávání poznatků a logické myšlení, pojmenoval poprvé německý psycholog Wiliam Stern jako inteligenční kvocient (IQ). K získání IQ je třeba vyřešit testy, sestavené právě pro tuto příležitost.

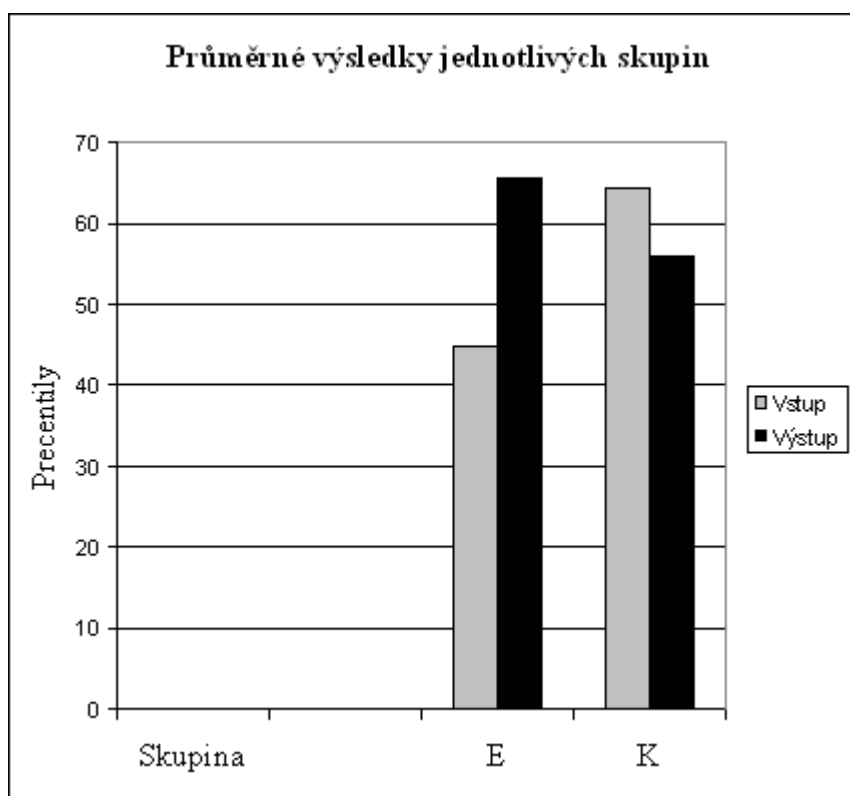
V současné době se pro zjišťování intelligence používá různých metod.

Při své práci jsem využila testu Ravenových barevných progresivních matic (CPM), přizpůsobeného pro dětský věk. Zmiňovaný test patří mezi neverbální. Jednalo se o soubor 12 obrázků ve třech sadách. První dva obrázky sloužily k zácvičku. Dítě mělo za úkol rozhodnout, která z nabízených šesti variant se nejlépe hodí do horního obrázku. Pokud děti na mou instrukci nereagovaly, vymyslela jsem si následující příběh: Máš doma křečka, který ti ale utekl a rozkousal mamince její oblíbené šaty. Na zemi leží ústřížky různých látek a tvůj úkol je, vybrat správnou látku tak, aby maminka nic nepoznala. Děti tedy vlastně pojaly test jako hru na záchranu křečka.

Ze získaných výsledků jsem zjistila, že u skupiny experimentální došlo ke kladnému posunu v hodnotách IQ. Podobný posun jsem očekávala v rámci vývoje i u skupiny kontrolní. Zde došlo naopak k poklesu, který mohl být způsoben i momentálním rozpoložením dětí a nesoustředěností.

### Průměrná úspěšnost jednotlivých skupin

| Skupina | VSTUP<br>Percentily<br>(průměr) | VÝSTUP<br>Percentily<br>(průměr) |
|---------|---------------------------------|----------------------------------|
| E       | 44,8                            | 65,6                             |
| K       | 64,4                            | 55,9                             |



### 3.8 TEST SLUCHOVÉHO ROZLIŠOVÁNÍ- WEPMAN, MATĚJČEK

Test posuzuje schopnost dětí sluchově rozlišovat zvuky mluvené řeči. Použitá slova nemají žádný smysl.

Postup: „*Ted' 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 zácvičná 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.

Skórování: 1 bod za každou správně určenou dvojici. Maximální skór – 25 bodů.

Nácvičné dvojice: truf – traf; klaš - klaš  
slem – slek; mlok – mlok

1. pní – pní
2. zban – span
3. fraš – flaš
4. pstref - stref
5. fakrt – fakt
6. vltý – vltý
7. dynt – dint

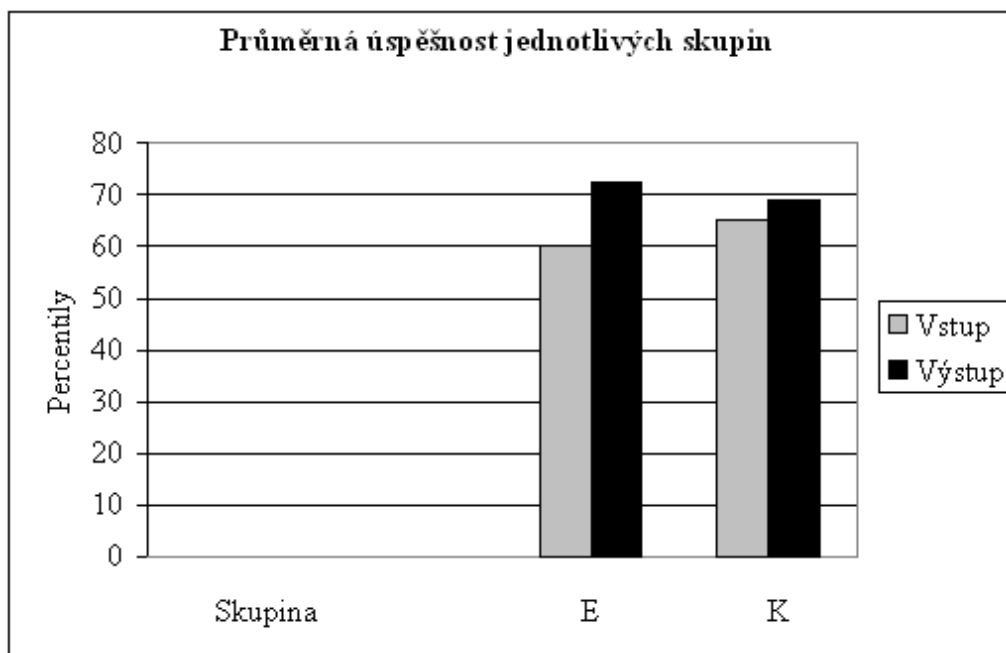
8. žláf – šláf
9. kvěš – kveš
10. šplest – plešst
11. tirp – tyrp
12. tmes – dmes
13. mnět – mnět
14. jeluj – lejuj
15. tost – tost
16. ští – štý
17. nýšt – níšt
18. nyvl – nyvl
19. afkrt – akrft
20. kjam – kjan
21. šný – šní
22. kloč – kloč
23. vošl – vočl
24. ždý – ždí
25. štel – štel

Převod hrubého skóru na percentilový skór:

| Percentily | Hrubý skór |
|------------|------------|
| 90         | 24         |
| 80         | 22         |
| 70         | 20         |
| 60         | 19         |
| 50         | 17         |
| 40         | 15         |
| 30         | 12         |
| 20         | 11         |
| 10         | 7          |

### Průměrná úspěšnost jednotlivých skupin

| Skupina | VSTUP<br>Percentily<br>(průměr) | VÝSTUP<br>Percentily<br>(průměr) |
|---------|---------------------------------|----------------------------------|
| E       | 60                              | 72,5                             |
| K       | 65                              | 69                               |



Výsledná čísla ukazují, že nárůst bodů zaznamenaly obě dvě skupiny. Vyšší čísla vidíme u skupiny experimentální.

### 3.9 TEST SLUCHOVÉ ANALÝZY – MOSELEY

Sluchová analýza je nutná k tomu, aby se dítě naučilo psát. Nedostatečně rozvinuté rozkládání slov na hlásky se projevuje komolením slov při psaní a čtení.

Postup: „Řeknu ti písmeno a nějaké slovo a ty mi řekneš, jestli to písmeno ve slově slyšíš. Poslouchej: S – sýr, zkus si to říct, opravdu tam je slyšet S.“ (Ještě jednou zopakovat dvojici S – sýr. Pomáhala jsem upozorněním, že ve slově syčíme jako hadi a následovalo konkrétní předvedení.)

„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 zácvičných slov není zpravidla třeba, pokud však dítě nechápe, co po něm chceme, uvedeme ještě několik zácvičných slov. Když váhá s odpovědí, můžeme mu dvojici zopakovat. Když ani potom neodpovídá nebo řekne, že neví, pobídneme jej, aby zkusil odpověď uhodnout.

Následuje: „Už ses to pěkně naučil/a. Ted’ dobře poslouchej a pokaždé mi řekneš, jestli to písmeno ve slově slyšíš nebo ne.“

Slyšíš T ve slově tank

O ve slově noc

D ve slově hrob

I ve slově med

L ve slově sůl

L ve slově lev

G ve slově led

E ve slově myš

K ve slově oko

T ve slově sen

M ve slově noc

N ve slově len

D ve slově host

P ve slově hop

Ú ve slově nůž

Skórování: 1 bod za každé správně určené písmeno. Maximální počet 15 bodů.

Převod hrubého skóru na percentilový skór:

| Percentily | Hrubý skór |
|------------|------------|
| 90         | 14         |
| 80         | 13         |
| 70         | 11         |
| 60         | 10         |
| 50         | 9          |
| 40         | 8          |
| 30         | 8          |
| 20         | 7          |
| 10         | 4          |

### Průměrná úspěšnost jednotlivých skupin

| Skupina | VSTUP<br>Percentily<br>(průměr) | VÝSTUP<br>Percentily<br>(průměr) |
|---------|---------------------------------|----------------------------------|
| E       | 46,2                            | 63,6                             |
| K       | 33,2                            | 50                               |



### 3.10 TEST RIZIKA PORUCH ČTENÍ A PSANÍ PRO RANÉ ŠKOLÁKY

Autorkami testu jsou Švancarová a Kucharská.

Jedná se o soubor otázek a úkolů, které se snaží podchytit děti s potenciálními problémy dyslektického a dysgrafického rázu. Při svém zkoumání jsem se zaměřila na sluchové a artikulační schopnosti. Na začátku každého úkolu je nejprve nácvik. Dítě se díky němu názorně seznámí s typem cvičení. Testující si ověří, že dítě vše správně pochopilo.

#### A) Sluchová analýza na slabiky

Nácvik: Dítěti připomeneme nějaké známé rozpočítávací a názorně předvádíme slabikování s doprovodem tleskání. Například: en-ten-ty-ky dva-špa-lí-ky. V následujícím úkolu se o podobný postup pokouší dítě samo.

#### B) Sluchová analýza – 1. hláska

Účelem tohoto cvičení je rozpoznat, zda je dítě schopno identifikovat, nač začíná určité slovo. Vybraná slova mají na svém začátku souhlásku.

#### C) Sluchové rozlišování hlásek ve slově

Ptáme se, jestli dítě slyší určitou hlásku v daném slově, či nikoli. Tentokrát se tážeme na samohlásky i souhlásky.

př. Slyšíš ch ve slově procházka?

#### D) Sluchové rozlišování podobných slov

Dítěti podáme následující instrukce: Podívej se na moji ruku. Je úplně stejná jako ta tvoje? Není, vid'?. Jsou si trochu podobné, ale moje je o něco větší, delší...Je stejné, když řeknu *kůň* a *kůl*?

Následně dítěti předříkáváme zřetelně osm dvojic slov, která nenesou žádný význam, pod nímž by si jedinec mohl představit určitou věc.

Ve výše popsaném cvičení sledujeme, zda dítě rozlišuje měkké a tvrdé slabiky, znělé a neznělé hlásky...

např. FRAŠ – FLAŠ, TYK – TIK, MANÍ – MANÝ, DYR – DYR

### **E) Sluchové rozlišování délek**

Jako pomůcka zde slouží bzučák. Dlouhé bzučení znamená hlásku dlouhou, krátké potom krátkou.

V dalším kroku jsem přečetla vždy celou větu a zdůraznila úsek, který mělo dítě vystihnout za pomoci bzučáku.

Ukázka: Sova houká HÚ HÚ. Slepička odpovídá KO KO DÁK.

### **F) Artikulační obratnost**

Dítě má za úkol opakovat slyšená slova. Zde je třeba ověřit, zda nemá vadu výslovnosti. Pokud ano, je třeba posoudit, jestli dítě zopakovalo slovo v rámci své vady dobře, nebo jej ještě zkomolilo. Za chybu se považuje i zakoktání a vícečetné opakování.

Zde posuzujeme, zda je dítě schopno zopakovat určité slovo správně. Dbáme na správnou výslovnost souhláskových skupin...

Slova: cvrček, třpytivý, Šeherezáda, nejnebezpečnější, podplukovník, obdivuhodně

Ukázalo se, že předškolákům dělala problémy zejména slova třpytivý (díky skupině souhlásek na začátku) a nejnebezpečnější – často došlo ke zkrácení slova na nejbezpečnější. Pro některé děti bylo toto slovo na sluchové zachycení asi příliš dlouhé.

## G) Rýmování

Instrukce: Asi víš, že se některá slova rýmují. Třeba na slovo kos se rýmuje nos, rosa – vosa...

Zajímá nás, zda dítě dokáže k danému slovu vymyslet smysluplné rýmující se slovo.

Zkus teď prosím vymyslet rým na slovo: les, stůl, svět

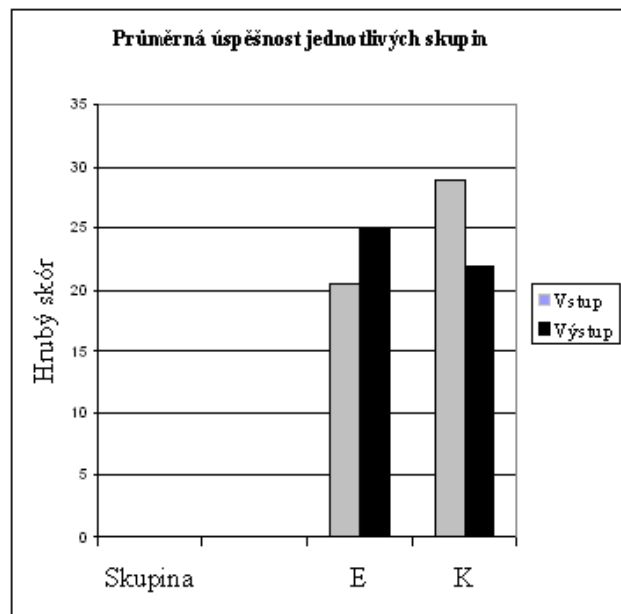
### Hodnocení testu

Za každou správnou odpověď dítě obdrží jeden bod.

Celkový počet bodů: 35

### Průměrná úspěšnost jednotlivých skupin

| Skupina | VSTUP<br>(průměr) | VÝSTUP<br>(průměr) |
|---------|-------------------|--------------------|
| E       | 20,5              | 25,1               |
| K       | 29                | 22                 |



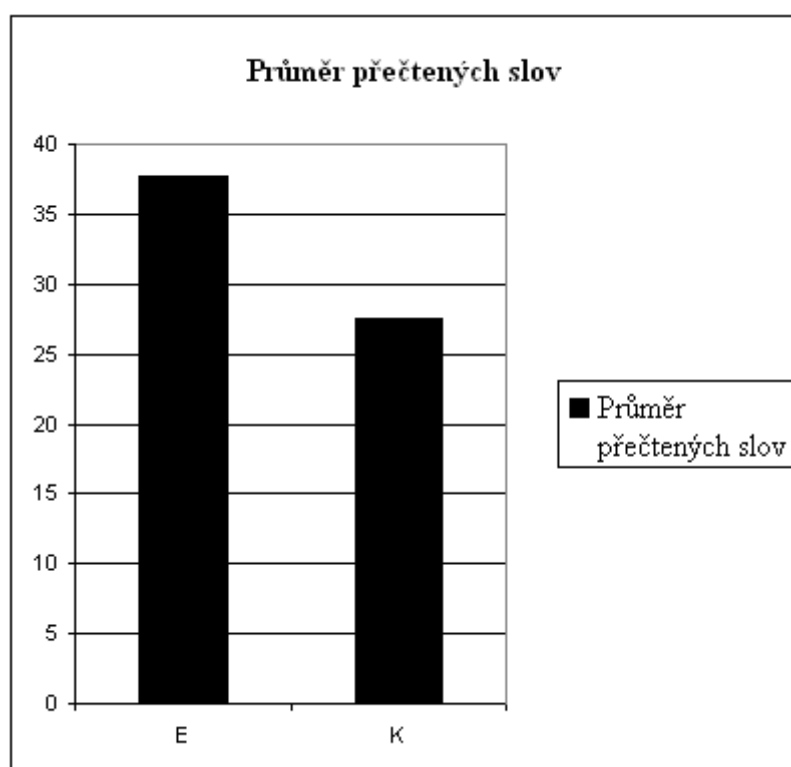
### 3.11 TEST ČTENÍ

Pro test čtení byl zvolen standardizovaný text Alena od profesora Matějčka. Každé dítě četlo po dobu jedné minuty a já jsem si pečlivě zaznamenávala typ chyb, opravy a počet přečtených slov. Započítána byla pouze správně přečtená slova. Pokud se dítě samo v průběhu čtení opravilo, byl mu daný úsek uznán.

V pololetí prvního ročníku základní školy čtou děti obvykle kolem 30 slov za minutu. Mnou získané výsledky ukázaly, že se sledované děti nejčastěji pohybují v pásmu průměru. Vyskytly se děti, které četly výrazně hůře, ale i lépe. Svou roli sehraje jistě i domácí příprava a čas, jenž věnují rodiče dítěti během domácího procvičování. Nejsem zastáncem náročné domácí přípravy, ale na druhou stranu mě překvapilo, když holčička, která četla jednoznačně nejhůře ze všech sledovaných dětí, na mou otázku odpověděla, že doma moc s rodiči nečtou.

#### Průměrná úspěšnost jednotlivých skupin

| Skupina | Průměr<br>přečtených<br>slov |
|---------|------------------------------|
| E       | 37,7                         |
| K       | 27,5                         |



### 3.12 MORFOLOGICKÝ DOTAZNÍK

V závěrečném testování jsem se zaměřila také na zjišťování morfologických dovedností. Morfologii jsem v průběhu svých cvičení netrénovala, takže obě skupiny měly srovnatelné podmínky. Použila jsem test vytvořený Mgr. Jiřím Joštem, CSc., pod jeho vedením byl celý test také zhodnocen.

Účelem bylo zjistit, jak velkou měrou se podílí morfologie na počátečním čtení. Ve čtení jsme se zaměřili na dvě oblasti: rychlost a chybovost čtení.

#### Tabulkový závěr

Vztah mezi čtenářským výkonem v pololetí 1. třídy (vyjádřeným jednak počtem správně přečtených slov za minutu, tj. rychlostí, jednak počtem chyb za minutu ve standardním testu čtení), morfologickými dovednostmi (morfologická zkouška, viz Příloha) a fonologickými dovednostmi (test Moseleyové, test WM) pro celou skupinu sledovaných dětí, bez rozlišení na část experimentální a část kontrolní (N = 16). Čísla označují Spearmanovy korelační koeficienty. Tučně jsou vyznačeny hodnoty statisticky významné.

|                                 | rychlost čtení | chybovost čtení |
|---------------------------------|----------------|-----------------|
| morfologické dovednosti         | 0,443          | <b>-0,654</b>   |
| fonologické dovednosti: Moseley | 0,447          | -0,309          |
| fonologické dovednosti: WM      | -0,167         | -0,079          |

Vztah čtení, obou jeho parametrů (rychlosti a chybovosti) a fonologických dovedností, vyjádřených pomocí testů Moseleyové a WM je volný v českém jazykovém prostředí: korelace jsou nevýznamné. Nález je shodný s výsledkem, ke kterému dospěl prof. Matějček (Matějček, Halamová, 1988), a kontrastuje s nálezy anglosaskými, kde fonologické dovednosti hrají roli téměř příčinnou

ve vztahu k čtení. Příčinu možno spatřovat v povaze češtiny, která je charakterizována jako tzv. transparentní jazyk. Tj. jazyk, jehož forma zvuková se příliš neliší – ve srovnání s angličtinou – od formy grafické a neklade proto tak vysoké požadavky na fonologické dovednosti čtenáře.

V kontrastu s angličtinou však je čeština náročnější morfologicky. V mé studii vystupují morfologické dovednosti začínajícího čtenáře jako závažnější vliv na čtení než dovednosti fonologické: v tabulce pozoruji významnou korelaci mezi zkouškou morfologických dovedností a chybovostí v čtení (-0,654). Korelace má záporné znaménko, což znamená, že chybovost v čtení klesá s rostoucím výkonem ve zkoušce morfologické, a obráceně.

Morfologické dovednosti ve vztahu k rychlosti čtení jsou na srovnatelné úrovni s fonologickými posuzovanými dle testu Moseleyové. Test Moseleyové klade důraz na analytické schopnosti dítěte a tyto schopnosti jsou dle longitudinální studie autorů Torgesena et al. (Torgesen et al., 1998) dominantní ve vývoji čtení. Zde se tento náález potvrzuje: test Moseleyové koreluje s čtením na vyšší hladině než test WM a hodnota korelace je srovnatelná s morfologickými dovednostmi, které v českém jazykovém prostředí mají zřejmě větší vliv na čtení než v anglickém.

#### 4. KAZUISTIKY

Zvolila jsem dva chlapce – jednoho ze skupiny experimentální a druhého z kontrolní skupiny. Výběr byl nelehký, protože jsem měla možnost děti blíže poznat a každé z nich jistě stojí za zmínku.

##### **Josef F.**

Pepa přešel do Mateřské školy v Šindlových Dvorech v průběhu roku. Patří tedy do skupiny experimentální. Ihned po svém příchodu měl snahu zaujmout pozornost. Výrazně neposlouchal, odmítal, na vše měl svůj vlastní názor. Tyto jeho vlastnosti byly nápadné i zbytku dětí a proto jej přijímaly jen velmi nerady. Choval se k nim totiž stejným způsobem jako jednal s dospělými – často je dráždil. Pokusila jsem se s ním udělat vstupní testy tak, jak jsem je prováděla i u ostatních dětí. Pepa ovšem vzdoroval, odmítal spolupracovat, proto také u některých jeho testů chybí vstupní hodnoty. Vyžádal si ode mne formuláře na doplňování, teprve poté byl ochoten provést některá cvičení.

Zpočátku se nechtěl účastnit ani společných činností při procvičování. Když se zapojil, často vyrušoval – napodoboval například zvuk sirény, či najednou začal zpívat nějakou písničku. Zastavit se mi jej nepodařilo, musela jsem ho nechat dozpívat.

V rodinné, osobní ani lékařské anamnéze nejsou žádné zvláštní rysy.

Po těchto zkušenostech jsem byla velmi zvědavá, jak bude probíhat jeho adaptace na roli školáka. Zjistila jsem, že tento chlapec se již naučil respektovat autoritu a do školní třídy také celkem dobře zapadl. Neprosazuje se už za každou cenu.

Domnívám se, že jeho chování v mateřské škole mohlo být způsobeno velkou změnou, kterou jistě stěhování do jiného města a zapadnutí do nového

kolektivitu pro předškoláka je. Nejspíše se snažil upoutat pozornost pedagožek i dětí kolem sebe. Svůj vliv ovšem může mít i chování rodičů. Snad dítě v přehnané míře napodobovalo otce – taktéž poměrně autoritativní typ.

Porovnání výsledků ukázalo, že se získaný počet bodů pohybuje v pásmu průměru.

### **Jan Ž.**

Honzík navštěvuje Mateřskou školu Litvínovice. Náleží ke skupině kontrolní, se kterou jsem v průběhu roku nijak nepracovala, udělala jsem pouze vstupní a výstupní testy sloužící pro porovnání výsledků se skupinou experimentální.

U skupiny kontrolní se mi bohužel nepodařilo získat bližší anamnézy dětí. Informace o Honzíkovi mám tedy pouze zprostředkované. Dozvěděla jsem se, že byl pravděpodobně přidušený během porodu. Honzík se při práci na testech výrazně odlišoval od ostatních dětí. Zdá se, že poměrně těžko chápe, co má vlastně dělat. Dle slov paní učitelky podobná situace nastává i v běžných činnostech. Někdy vypadá, jako by snad ani nechápal, co mu člověk říká. Honzíkovi byl doporučen odklad povinné školní docházky. V příštím roce by měl nastoupit do speciální třídy. Domnívám se, že během jednoho roku u Honzíka nedošlo k výraznějším pokrokům (např. v IQ testu je výsledek stále velmi nízký – 5. percentil). Chlapec místo odpovědi často pouze zopakuje, nač se ho někdo ptá. Špatná je i výslovnost.

## 5. DISKUSE

Na následujících řádcích se budu podrobněji věnovat výsledkům své práce. Podle předem stanovené hypotézy měla skupina experimentální po dlouhodobém výcviku fonologických schopností dosáhnout lepších hodnot než skupina kontrolní, se kterou jsem v průběhu roku necvičila. Tento fakt mohu po důkladném porovnání testů potvrdit. I když výsledky nejsou statisticky významné. Při závěrečném vyvozování závěrů byla podstatná skutečnost, že výsledky testu IQ (Ravenovy barevné progresivní matice – CPM) ukázaly nevelké rozdíly mezi dětmi z experimentální a kontrolní skupiny. Odlišnosti v konečném bodování nejsou tedy způsobeny vlivem rozdílné intelektové úrovně.

Mezi poslední provedené zkoušky patřil test čtení. Dětem byl předložen stejný text (Alena). Všichni školáci četli ve srovnatelných podmínkách po dobu jedné minuty. Průměrný počet slov u skupiny experimentální činí 37,7 slov. Děti z kontrolní skupiny přečetly v průměru 27,5 slova za minutu.

U testu čtení mě překvapil fakt, že děti které navštěvují Základní školu v Šindlových Dvorech, dosahují mnohem lepších výsledků. Čtou plynuleji, rychleji a s menším počtem chyb. Na tomto místě by se jistě dalo uvažovat o tom, jak velký vliv na prvňáka má atmosféra školy a nepochybně i přístup paní učitelky. V této konkrétní třídě je menší počet dětí než ve třídách, které jsem navštívila v Českých Budějovicích. Paní učitelka má k dětem přátelský vztah a vymýšlí celou řadu dalších – pro děti poutavých – aktivit.

Bohužel nemohu tyto své závěry blíže podložit, protože mi chybí dostatečně velký vzorek žáků. V kontrolní skupině bylo zastoupeno původně 7 dětí. Dva chlapci ze závěrečného testování vypadli – jeden z nich po udělení odkladu školní docházky zůstal v mateřské škole a druhého se mi nepodařilo v základní škole kontaktovat.

Při porovnání výsledků testů fonologických a morfologického bylo zjištěno, že větší vliv na počáteční čtení ve smyslu chybovosti bude mít pravděpodobně morfologie. Tím se otvírá prostor pro další práci. V budoucnu by mohly být vybrány tentokrát 4 skupiny předškoláků: kontrolní a experimentální (E1 – nácvik fonologie a morfologie, E2 – nácvik fonologie, E3 – nácvik morfologie).

## 6. ZÁVĚR

Prvních zvláštností v jazykovém vývoji dítěte si zpravidla může všimnout již svědomitá paní učitelka v mateřské škole. Má možnost dítě pozorovat a srovnávat jej s jeho vrstevníky. V praxi je ovšem situace poněkud jiná. Specifická porucha učení bývá diagnostikována až o mnoho let později. Ukazuje se, že čím dříve se začne s jedincem se specifickou poruchou učení pracovat, tím lepší bývá i prognóza pro budoucnost.

Dle mých tabulkově doložených výsledků se lze domnívat, že cvičení na fonologické uvědomění jsou pro předškoláky prospěšná. Existuje rozdíl ve výsledcích skupiny experimentální a kontrolní. Další výzkum by se měl zaměřit na rozvíjení a porovnání morfologických dovedností, které podle provedeného testu vykazují vyšší vliv na chybovost u začínajících čtenářů než schopnosti fonologické.

Na základě srovnání obou skupin se domnívám, že mnou provedená cvičení měla na žáky pozitivní efekt. Pro použití v praxi bych cvičení na fonologické uvědomění v mateřských školách určitě doporučila.

Tato diplomová práce mě obohatila o zkušenosti s prací s malými dětmi. Poznala jsem, že i práce v mateřské škole má svá úskalí. Děti dokáží velmi dobře odhadnout typ člověka. Pedagog, který pracuje s dětmi, by se měl snažit podívat na věc i očima dítěte a jednat citlivě tak, aby jeho situaci ještě nezhoršil. Zároveň jsem měla možnost zjistit, že děti potřebují i určitý řád a pevně daná pravidla, která by se měla dodržovat.

## 7. SEZNAM POUŽITÉ A PROSTUDOVANÉ LITERATURY

- Bok, V.: Úvod do studia germanistiky, České Budějovice, Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 1995
- Čmejrková, S., Daneš, F., Světlá, J.: Jak napsat odborný text, Voznice, Leda, 1999
- Halamová, A., Matějček, Z.: Zkouška rýmování na počátku školní docházky. Psychológia a patopsychológia dieťaťa, 1988, 23, 541- 548
- Jošt, J.: Čtení a dyslexie, Praha, Grada, 2009 /printing/
- Matějček, Z.: DYSLEXIE – Specifické poruchy čtení, Jinočany, H&H, 1995
- Matějček, Z.: Vývojové poruchy čtení, Praha, SPN, 1974
- Matějček, Z., Dytrych, Z.: Krizové situace v rodině očima dítěte, Praha, Grada Publishing, 2002
- Pokorná, V.: Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování, Praha, Portál, 2001
- Sindelarová, B.: Předcházíme poruchám učení, Praha, Portál, 1996
- Torgesen, J. K., Wagner, R. K., Rashotte, C. A.: Phonological Processing and Reading. Contributions From Longitudinal Research. Thalamus, 1988, 16 (2), 30-39.
- Všeobecná encyklopedie DIDEROT – 2. svazek, Praha, 1999

### Internet

- Čížková, M.: Čtení bez slabikování /online/. c2006, poslední revize 4.6.2006 /cit. 2009-03-28/. Dostupné z <http://ctenibezslabikovani.wz.cz/>
- Krčmová, M. : Základní pojmy z fonologie /online/. c2009, poslední revize 17.2. 2009 /staženo 2009-03-10/. Dostupné z <http://is.muni.cz/elportal/estud/ff/js07/fonetika/materialy/index.html>

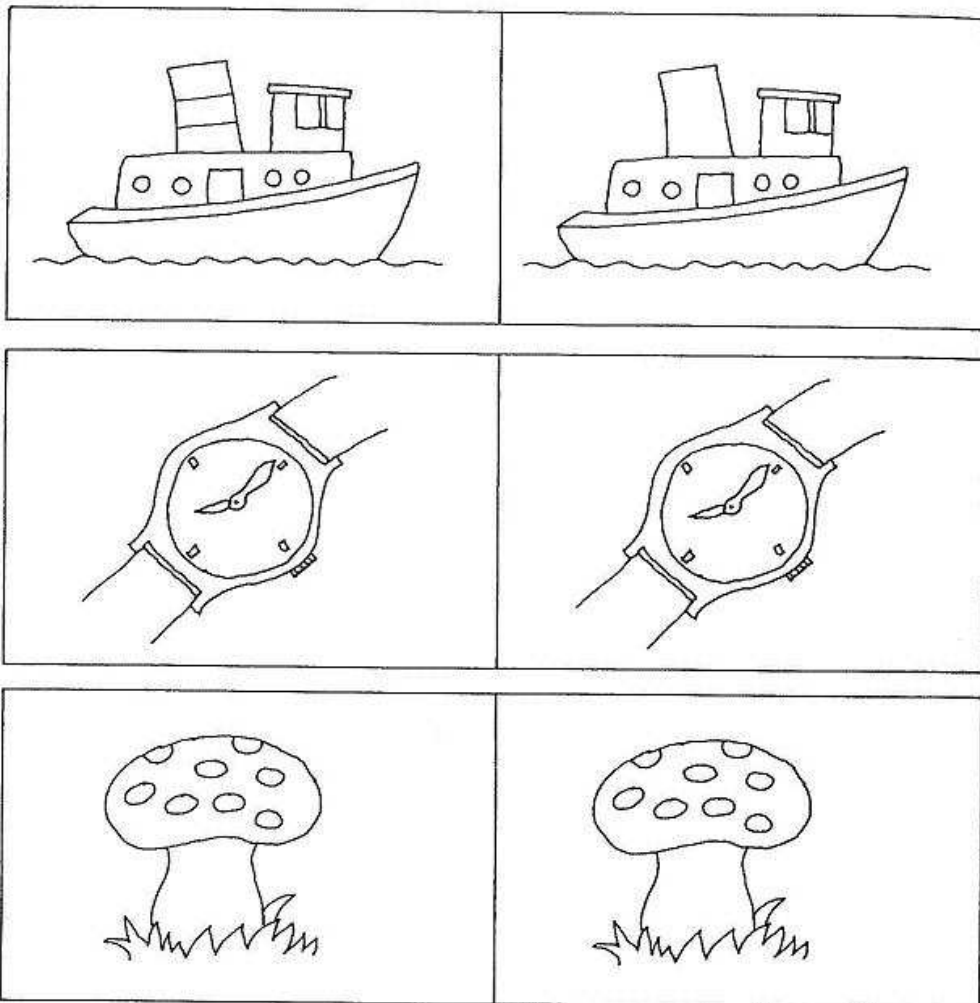
Masopustová, Z.: Dobromysl – Hyperlexie /online/.c 2002-2009, poslední  
revize 30.3.2009 /cit. 2009-03-30/. Dostupné z  
<http://www.dobromysl.cz/scripts/detail.php?id=147>

## **8. PŘÍLOHY**

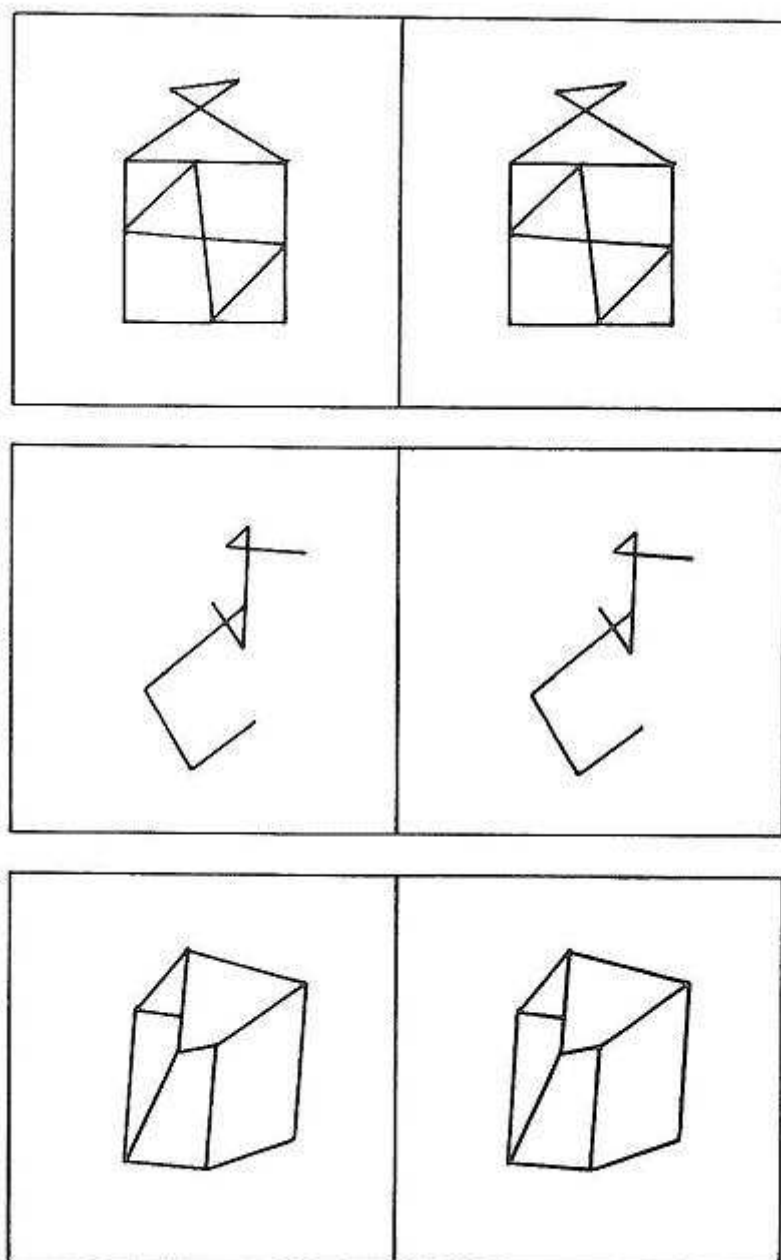
### **Seznam příloh:**

- 1P. Ukázka obrázků použitých podle B. Sindelarové
- 2P. IQ test
- 3P. Alena
- 4P. Výsledky testů
- 5P. Test morfologického uvědomění – Mgr. Jiří Jošt, CSc.

**1P. UKÁZKA OBRÁZKŮ POUŽITÝCH PODLE B. SINDALAROVÉ**



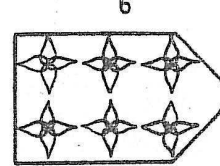
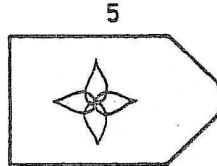
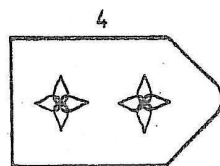
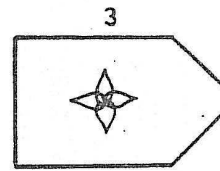
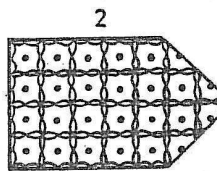
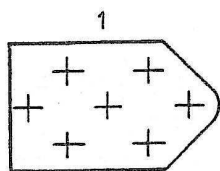
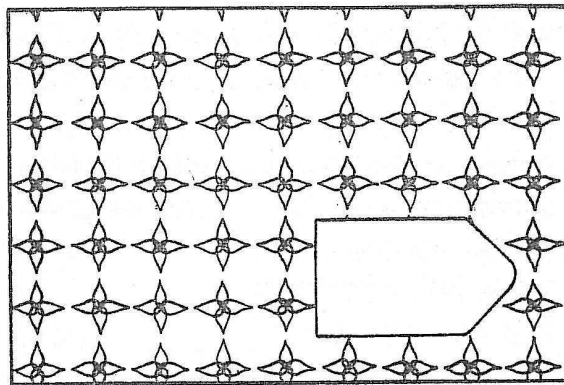
Soubor úkolů 1 - rozdily v párových obrázcích



Soubor úkolů 2 - rozdíly v párových tvarech

## 2P. IQ TEST

A 5



### 3P. ALENA

|                                  |    |
|----------------------------------|----|
| Alena je ráda u tety. Je u ní    | 8  |
| od jara až do zimy. Pomáhá       | 14 |
| tetě doma i na poli. V létě      | 21 |
| chodí s tetou do lesa. Obě tam   | 28 |
| bývají od rána do večera.        | 33 |
| Večer doma teta uvaří večeři.    | 38 |
| Po večeři myjí obě nádobí.       | 43 |
| Umyté nádobí Alena sama          | 47 |
| utírá. Alena se u tety taky učí. | 54 |
| Píše si tu domácí úkoly.         | 59 |

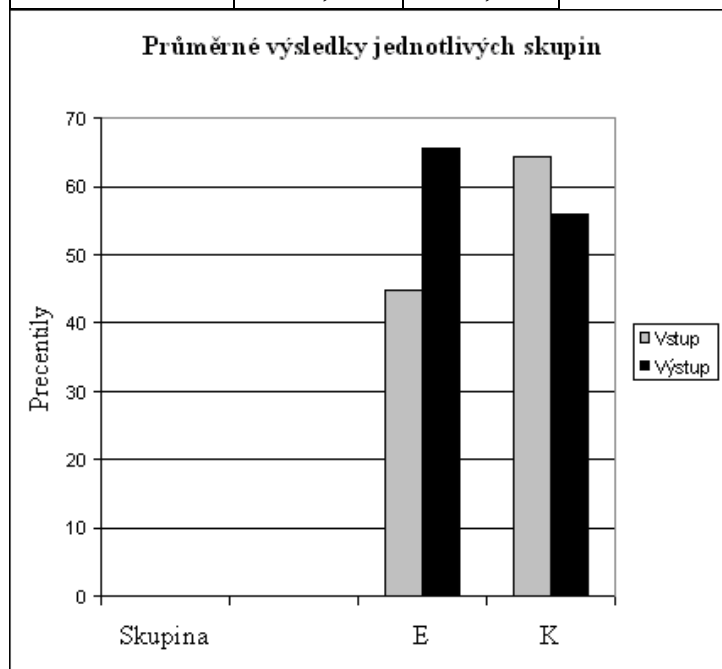
#### 4P. VÝSLEDKY TESTŮ

##### IQ TEST

| Jméno          | Skupina | IQ (vstup) | Percentily (vstup) | Intel. úroveň (vstup) | IQ (výstup) | Percentily (výstup) | Intel. úroveň (výstup) |
|----------------|---------|------------|--------------------|-----------------------|-------------|---------------------|------------------------|
| Anička L.      | E       | 15         | 50                 | III                   | 20          | 85                  | II                     |
| Bára P.        | E       | 3          | 5                  | V                     | 10          | 10                  | IV                     |
| David J.       | E       | 9          | 10                 | IV                    | 18          | 81                  | II                     |
| Eliška S.      | E       | 10         | 10                 | IV                    | 6           | 5                   | V                      |
| Jan B.         | E       | 11         | 17                 | IV                    | 15          | 75                  | II                     |
| Jan Karel H.   | E       | 17         | 90                 | II                    | 19          | 87                  | II                     |
| Jan M.         | E       | 18         | 92,5               | II                    | 19          | 87                  | II                     |
| Jan Ž.         | E       | 24         | 95                 | I                     | 23          | 95                  | I                      |
| Josef F.       | E       | 17         | 65                 | III                   | 20          | 85                  | II                     |
| Kateřina M.    | E       | 10         | 10                 | IV                    | 20          | 90                  | II                     |
| Kuba P.        | E       | 15         | 37,5               | III                   | 15          | 25                  | IV                     |
| Vojta Š.       | E       | 22         | 95                 | I                     | 22          | 97                  | I                      |
| Yvonne Aida K. | E       | 14         | 50                 | III                   | 22          | 97                  | I                      |
| Adéla V.       | K       | 9          | 5                  | V                     | 11          | 5                   | V                      |
| David H.       | K       | 26         | 95                 | I                     | 22          | 97                  | I                      |
| Denisa Ch.     | K       | 19         | 95                 | I                     | 17          | 90                  | II                     |
| Jan Ž.         | K       | 6          | 5                  | V                     | 6           | 5                   | V                      |
| Kristýna R.    | K       | 19         | 95                 | I                     | 22          | 97                  | I                      |

|           |   |    |    |    |    |      |    |
|-----------|---|----|----|----|----|------|----|
| Michal Š. | K | 18 | 81 | II | 22 | 92,5 | II |
| Romana F. | K | 15 | 75 | II | 6  | 5    | V  |

| Skupina | Percentily<br>(průměr) | Percentily<br>(průměr) |
|---------|------------------------|------------------------|
| E       | 44,8                   | 65,6                   |
| K       | 64,4                   | 55,9                   |



## TEST SLUCHOVÉHO ROZLIŠOVÁNÍ – WEPMAN, MATĚJČEK

| <b>Jméno</b>   | <b>Skupina</b> | <b>Percentily (vstup)</b> | <b>Percentily (výstup)</b> |
|----------------|----------------|---------------------------|----------------------------|
| Anička L.      | E              | 70                        | 75                         |
| Bára P.        | E              | 8                         | 60                         |
| David J.       | E              | 75                        | 85                         |
| Eliška S.      | E              | 8                         | 45                         |
| Jan B.         | E              | 50                        | 80                         |
| Jan Karel H.   | E              | 50                        | 75                         |
| Jan M.         | E              | 100                       | 100                        |
| Jan Ž.         | E              | 60                        | 75                         |
| Josef F.       | E              | 70                        | 85                         |
| Kateřina M.    | E              | 90                        | 70                         |
| Kuba P.        | E              | 80                        | 75                         |
| Vojta Š.       | E              | 80                        | 100                        |
| Yvonne Aida K. | E              | 100                       | 90                         |
| Adéla V.       | K              | 80                        | 80                         |
| David H.       | K              | 70                        | 70                         |
| Denisa Ch.     | K              | 75                        | 80                         |
| Jan Ž.         | K              | 60                        | 37                         |
| Kristýna R.    | K              | 8                         | 75                         |
| Michal Š.      | K              | 60                        | 50                         |
| Romana F.      | K              | 100                       | 90                         |

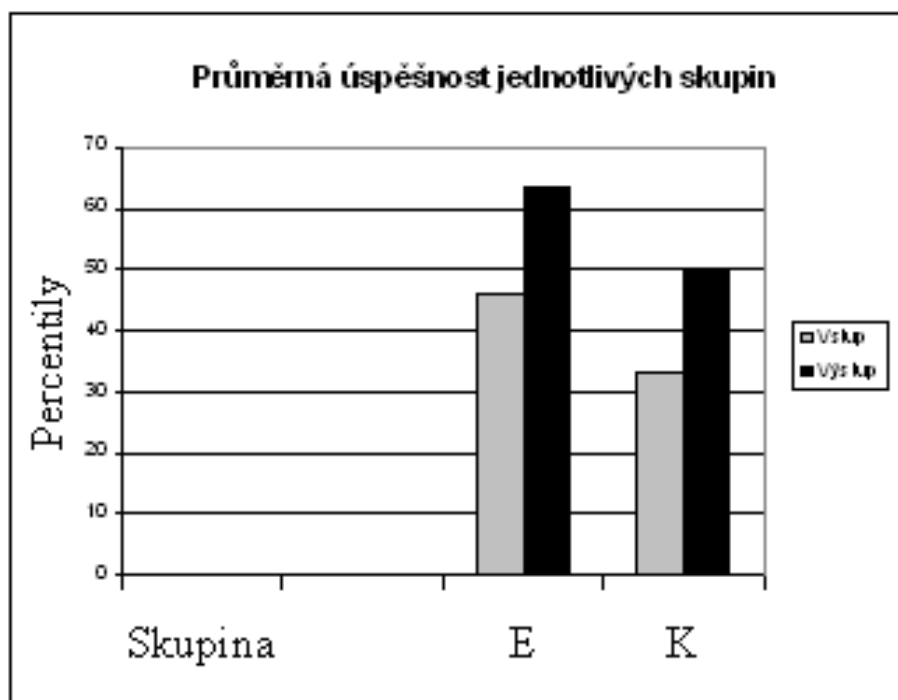
| <b>Skupina</b> | <b>Vstup<br/>Percentily<br/>(průměr)</b> | <b>Výstup<br/>Percentily<br/>(průměr)</b> |
|----------------|------------------------------------------|-------------------------------------------|
| E              | 60                                       | 72,5                                      |
| K              | 65                                       | 69                                        |



## TEST SLUCHOVÉ ANALÝZY – MOSELEY

| <b>Jméno</b>   | <b>Skupina</b> | <b>Percentily<br/>(vstup)</b> | <b>Percentily<br/>(výstup)</b> |
|----------------|----------------|-------------------------------|--------------------------------|
| Anička L.      | E              | 80                            | 90                             |
| Bára P.        | E              | 50                            | 50                             |
| David J.       | E              | 50                            | 70                             |
| Eliška S.      | E              | 35                            | 60                             |
| Jan B.         | E              | 35                            | 60                             |
| Jan Karel H.   | E              | 50                            | 60                             |
| Jan M.         | E              | 20                            | 80                             |
| Jan Ž.         | E              | 50                            | 75                             |
| Josef F.       | E              | -                             | 75                             |
| Kateřina M.    | E              | 60                            | 90                             |
| Kuba P.        | E              | 20                            | 50                             |
| Vojta Š.       | E              | 60                            | 50                             |
| Yvonne Aida K. | E              | 90                            | 80                             |
| Adéla V.       | K              | 35                            | 60                             |
| David H.       | K              | 17,5                          | 10                             |
| Denisa Ch.     | K              | 35                            | 60                             |
| Jan Ž.         | K              | 20                            | 50                             |
| Kristýna R.    | K              | 35                            | 35                             |
| Michal Š.      | K              | 70                            | 75                             |
| Romana F.      | K              | 20                            | 60                             |

| <b>Skupina</b> | <b>Vstup<br/>Percentily<br/>(průměr)</b> | <b>Výstup<br/>Percentily<br/>(průměr)</b> |
|----------------|------------------------------------------|-------------------------------------------|
| E              | 46,2                                     | 63,6                                      |
| K              | 33,2                                     | 50                                        |

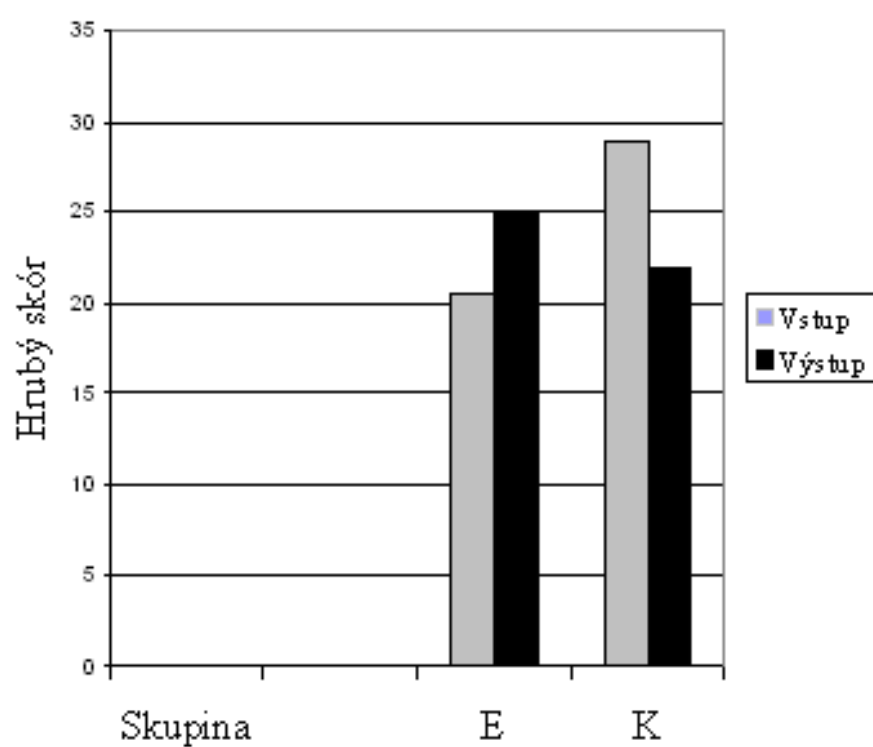


# TEST RIZIKA PORUCH ČTENÍ A PSANÍ U RANÝCH ŠKOLÁKŮ

| Jméno          | Skupina | Počet bodů (vstup) | Počet bodů (výstup) |
|----------------|---------|--------------------|---------------------|
| Anička L.      | E       | 27                 | 31                  |
| Bára P.        | E       | 18                 | 28                  |
| David J.       | E       | 20                 | 31                  |
| Eliška S.      | E       | 17                 | 21                  |
| Jan B.         | E       | 26                 | 25                  |
| Jan Karel H.   | E       | 15                 | 24                  |
| Jan M.         | E       | 30                 | 34                  |
| Jan Ž.         | E       | 23                 | 25                  |
| Josef F.       | E       | -                  | 25                  |
| Kateřina M.    | E       | 17                 | 28                  |
| Kuba P.        | E       | 16                 | 22                  |
| Vojta Š.       | E       | 24                 | 28                  |
| Yvonne Aida K. | E       | 34                 | 30                  |
| Adéla V.       | K       | 15                 | 21                  |
| David H.       | K       | 19                 | 26                  |
| Denisa Ch.     | K       | 22                 | 25                  |
| Jan Ž.         | K       | 10                 | 16                  |
| Kristýna R.    | K       | 27                 | 26                  |
| Michal Š.      | K       | 26                 | 23                  |
| Romana F.      | K       | 22                 | 17                  |

| Skupina | Vstup    | Výstup   |
|---------|----------|----------|
|         | (průměr) | (průměr) |
| E       | 20,5     | 25,1     |
| K       | 29       | 22       |

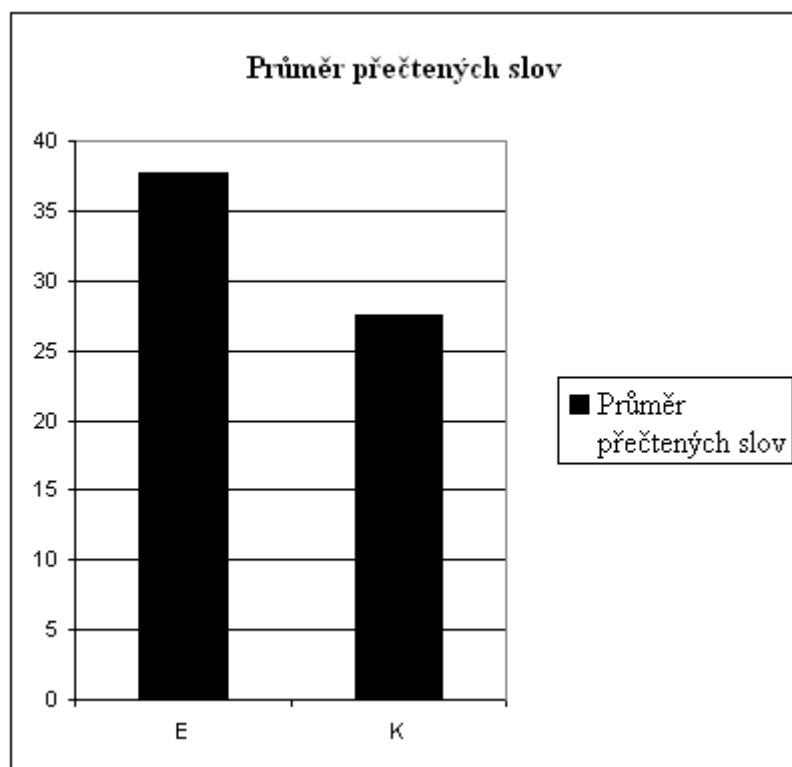
**Průměrná úspěšnost jednotlivých skupin**



### TEST ČTENÍ – ALENA

| Jméno          | Skupina | Chyby                                      | Suma slov | Suma slov - počet chyb | % chyb |
|----------------|---------|--------------------------------------------|-----------|------------------------|--------|
| Anička L.      | E       | táty - tety, á místo e                     | 35        | 34                     | 2,86   |
| Bára P.        | E       | pali - poli, vy - v, chidí - chodí         | 27        | 24                     | 11,11  |
| David J.       | E       | Alen - Alena, jero - jara, až              | 28,5      | 25,5                   | 10,53  |
| Eliška S.      | E       | byvají - bývají, nadobí - nádobí           | 59        | 57                     | 3,39   |
| Jan B.         | E       | -                                          | 36        | 36                     | 0      |
| Jan M.         | E       | tetu - teta                                | 70,8      | 69,8                   | 1,41   |
| Jan Ž.         | E       | -                                          | 49        | 49                     | 0      |
| Josef F.       | E       | domů - doma, táta - teta                   | 38        | 35                     | 7,89   |
| Kateřina M.    | E       | -                                          | 62,4      | 62,4                   | 0      |
| Kuba P.        | E       | pomá - há jsem řekla                       | 15        | 14                     | 6,67   |
| Vojta Š.       | E       | -                                          | 35        | 35                     | 0      |
| Yvonne Aida K. | E       | -                                          | 34        | 34                     | 0      |
| Adéla V.       | K       | rada - ráda, ní, od, hláskuje              | 9         | 5                      | 44,44  |
| Denisa Ch.     | K       | -                                          | 48        | 48                     | 0      |
| Kristýna R.    | K       | do - od, jla - jara, tej - tě              | 17        | 14                     | 17,65  |
| Michal Š.      | K       | hodí - chodí                               | 48        | 47                     | 2,08   |
| Romana F.      | K       | te - pomohla jsem ty, ja - pomohla jsem ra | 14        | 12                     | 14,29  |

| Skupina | Průměr přečtených slov |
|---------|------------------------|
| E       | 37,7                   |
| K       | 27,5                   |



## 5P. TEST MORFOLOGICKÉHO UVĚDOMĚNÍ – MGR. JIŘÍ JOŠT, CSC.

### 1. Zájmena ten, ta, to.

*Zácvik: Já řeknu např. TETA a ty řekneš „ta teta“. Já řeknu HODINY a ty řekneš? /pauza/. Pokud dítě odpoví správně, pochválíme jej. Pokud mlčí, odpovíme za něj: „ty hodiny“. Pokud odpoví nesprávně, např. „ta hodiny“, opravíme jej. Já řeknu AUTO a ty řekneš? /pauza/ - obdobně jako předtím.*

*míč kolo žízeň Vánoce pes Praha šaty*

*/píšeme znaménko + u správné odpovědi a znaménko – u nesprávné odpovědi, event. ji zapíšeme/*

### 2. Odvození ženského tvaru

*Zácvik: Já řeknu KUCHAR a ty řekneš „kuchařka“. Já řeknu KAMARÁD a ty řekneš? /pauza/. Obdobně jako u úlohy 1. Já řeknu BĚŽEC a ty řekneš? /běžkyně/*

*učitel vesničan plavec krmič jezdec ministr kapitán*

*/píšeme znaménko + u správné odpovědi a znaménko – u nesprávné odpovědi, event. ji zapíšeme/*

### 3. Odvození přídavného jména

*Zácvik: BOUDA PRO PSA se dá říci „psí bouda“. Podobně POLÉVKA Z RYBY je .../pauza/ „rybí polévka“. PAPÍR, DO KTERÉHO NĚCO BALÍME, JE? .../pauza/ „balicí papír“. ŠÍŠKA, KTERÁ ROSTE NA SMRKU, JE?.../pauza/ „smrková šiška“. Odpověď zapíšeme.*

*člun s motorem /motorový člun/*

*šaty pro dívky /dívčí šaty/*

*polévka z masa /masová, masná/*

*míč, kterým se kope /kopací míč/*

oběd, který máme v neděli /*nedělní oběd*/  
mléko, které nám dává kráva /*kravské mléko*/  
vejce, které nám snese slepice /*slepičí vejce*/  
záhon s květinami /*květinový záhon*/  
mládě holuba /*holubí mládě*/

#### 4. Odvození přídavného jména přivlastňovacího

*Zácvik: DŮM, V KTERÉM BYDLÍ MYSLIVEC je „myslivcův dům“. BOTY, KTERÉ PATŘÍ OTCI jsou /pauza – otcovy boty/. HRAČKA, KTERÁ PATŘÍ VAŠKOVI je /pauza- Vaškova hračka/. Obdobně jako u úlohy 1. odpověď dítěte zapíšeme.*

Kočka, která patří babičce /*babiččina kočka*/  
Udice, která patří dědečkovi /*dědečkova udice*/  
Dům, v kterém bydlí teta /*tetin dům*/  
Svátek, který má maminka /*maminčin svátek*/  
Kamarád, který se přátelí s bratrem /*bratrův kamarád*/  
Přání, které vyslovila sestra /*sestřino přání*/

#### 5. Odvození přídavného jména

*Zácvik: TEN, KDO NEMÁ ZUBY, JE BEZZUBÝ. TEN, KDO NEMÁ CIT, JE /pauza, v které vybídne dítě k odpovědi – bezcitný/. Obdobně jako u úlohy 1. TEN, KDO NEMÁ JMÉNO, JE /pauza – bezejmenný/. Odpověď dítěte zapíšeme.*

Ten, kdo nemá vousy, je /*bezvousý*/  
Strom, který nemá listy, je /*bezlistý*/  
Noc, v které jsme neprožili sen, je /*bezesná*/  
Úkol, v kterém není chyba, je /*bezchybný*/

#### 6. Skloňování podstatných jmen

*Zácvik: Já řeknu U STOLU JE ŽIDLE. SEDNI SI NA – a ty řekneš – ŽIDLI. Já řeknu DOSTAL JSEM KOLO, BUDU JEZDIT NA? /pauza, v které vybídne dítě k odpovědi: Na čem budu jezdit?/. Obdobně jako u úlohy 1. odpověď dítěte zapíšeme.*

Mám doma štěně. Hraji si se ..... /štěnětem/

Děda má hůl. Musí chodit o ..... /holi/

Venku fouká vítr. Půjďme proti ..... /větru/

Po ulici pochodovali vojáci. Viděli jsme pochodovat ..... /vojáky/

Ve městě je muzeum. Půjďme do ..... /muzea/

U nás je nákupní centrum. Půjďme do nákupního ..... /centra/

Doma máme akvárium. Rybičky chováme v ..... /akváriu/

#### 7. Množné číslo podstatných jmen

*Zácvik: Já řeknu JEDNA HRAČKA a ty řekneš DVĚ HRAČKY. Já řeknu JEDEN PES a ty řekneš? /pauza- dva psi/. Odpověď dítěte zapíšeme.*

Jeden kamarád- dva ..... /kamarádi/

Jedna noc- dvě ..... /noci/

Jedna kniha- dvě ..... /knihy/

Jedna věc- dvě ..... /věci/

Jedna loď- dvě ..... /lodi i lodě/

Jedna nemoc- dvě ..... /nemoci/

Jedna běžecká trať- dvě běžecké ..... /tratě i trati/

#### 8. Skloňování a volba DVA, OBA

*Zácvik: Která věta se ti více líbí? Film začíná od dvou hodin, anebo Film začíná od obou hodin? Odpověď dítěte zakroužkujeme.*

Dobrý fotbalista má umět kopat dvěma, anebo oběma nohama? /oběma/

Slyší dobře na obě uši, anebo dvě uši? /obě/  
Umí házet dvěma rukama, anebo oběma rukama? /oběma/  
Upadl, ale hned už stál na obou nohách, anebo dvou nohách? /obou/  
Učím se dva cizí jazyky, anebo oba cizí jazyky? /dva/  
Tři bez obou je jedna, anebo tři bez dvou je jedna? /dvou/  
Dobře si rozumím s dvěma rodiči, anebo oběma rodiči? /oběma/  
V lavicích sedíme po obou, anebo po dvou? /dvou/  
Obvazy měl na dvou rukou, anebo obou rukou? /obou/

#### 9. Skloňování číslovek

*Zácvik: Já řeknu MĚLI JEDENÁCT HRÁČŮ. NASTOUPILI SE VŠEMI a ty doplníš „jedenácti“. NA OBOU RUKOU MÁM DESET PRSTŮ. NA KLAVÍR HRAJI VŠEMI /pauza, v které vybídne dítě k odpovědi/. Odpověď dítěte zapíšeme.*

Začínáme ve dvě hodiny. Od kolika hodin začínáme? Od ..... /dvou/  
Na branku najížděli dva útočníci. Brankář byl sám proti kolika útočníkům?  
..... /dvěma/  
Mám tři psy. Ven jdu se všemi- kolika psy? ..... /třemi/  
Byli tři vojáci. Velitel udělil pochvalu všem- kolika vojákům? ..... /třem/  
Ve škole byly čtyři třídy. Děti si hrály ve všech- kolika třídách? .....  
/čtyřech/  
Má čtyři kamarády. Vyprávěl to všem- kolika kamarádům? ..... /čtyřem/

#### 10. Slovesný vid

*Zácvik: Která věta se ti více líbí: LISTÍ ZAČÍNÁ ŽLOUTNOUT nebo LISTÍ ZAČÍNÁ ZEŽLOUTNOUT? Odpověď dítěte zakroužkujeme.*

Zvykl si pravidelně (sníst- jíst).  
Neustále (tloustne- ztloustne).

Slibuji, že se dnes (*oholím- holím*).  
Budu se (*holit- oholit*) každý den.  
Dítě (*namalovalo- malovalo*) křídou na chodník.  
Zkazil's to a musíš (*začínat- začít*) znova.  
Můžete od nás (*přijmout- přijímat*) tento dar?

#### 11. Trpný tvar slovesný

*Zácvik: která věta se ti více líbí, která je lepší: VŠE JE ZAPLATĚNO nebo VŠE JE ZAPLACENO? Odpověď dítěte zakroužkujeme.*

Hráč byl (*nahraděn- nahrazen*).  
Sklo bylo (*brouseno- broušeno*).  
Součástka byla (*pokažena- pokazena*).  
Byli jsme (*pohostěni- pohoštěni*).  
Rychlík byl (*zpožděn- zpozděn*).  
Najedl jsem se a jsem (*nasycen- nasytěn*).  
Vše bylo (*uklizeno- ukliděno*).  
Koláč byl (*snědený- sněžený*).

#### 12. Rozkazovací způsob

*Zácvik: Když chceš někomu přikázat, aby pracoval, řekneš: PRACUJ! Když chceš někomu přikázat, aby šel, řekneš ..... /pauza- jdi!/. Píšeme znaménko + u správné odpovědi a znaménko – u nesprávné odpovědi, event. ji zapíšeme.*

Když chceš někomu přikázat, aby snědl ten oběd, řekneš ..... /sněž/  
Když chceš někomu přikázat, aby ti to pověděl, řekneš: ..... /pověz/  
Když chceš někomu přikázat, aby zhasl světlo, řekneš: ..... /zhasni/  
Když chceš někomu přikázat, aby uhasil oheň, řekneš: ..... /uhas/  
Když chceš někomu přikázat, aby pověsil kabát na věšák, řekneš: .....  
/pověs/

Když chceš někomu přikázat, aby mluvil, řekneš: ..... /mluv/

### 13. Syntax

*Zácvik: Řeknu ti větu, kde jsou zpřeházená slova. Např. FOTBAL NA KLUCI HRAJÍ HŘIŠTI. Když dáme slova na správné místo, dostaneme: Kluci hrají fotbal na hřišti. Nebo: SI DĚTI HRAJÍ NA HŘIŠTI. Jak je to správně? /pauza- Děti si hrají na hřišti, nebo Na hřišti si hrají děti, event. Děti na hřišti si hrají./ Píšeme znaménko + u správné odpovědi a znaménko – u nesprávné odpovědi.*

*rád(a)- do- chodím- školky /Do školky chodím rád(a), event. Chodím rád(a) do školky./*

*se- líbí- naše- mi- paní- učitelka /Naše paní učitelka se mi líbí./*

*mnoho- školce- ve- kamarádů- mám /Ve školce mám mnoho kamarádů./*

*na- prázdniny- babičce- pojedu- k /Na prázdniny pojedu k babičce./*

*Praha- největší- u- nás- město- je /Praha je největší město u nás./*

### 14. Antonyma

*Zácvik: Opakem VELKÝ je MALÝ. Opakem SILNÝ je? /slabý/. Píšeme znaménko + u správné odpovědi a znaménko – u nesprávné odpovědi.*

*Opakem tichý je ..... /hlučný, hlasitý/*

*Opakem lehký je ..... /těžký, nelehký/*

*Opakem dopředu je ..... /dozadu; chybně je vzadu!/*

*Opakem vysoký je ..... /nízký, malý/*

*Opakem statečný je ..... /zbabělý, bojácný; nestatečný= ½ bodu/*

*Opakem suchý je ..... /mokrý/*

*Opakem světlý je ..... /tmavý/*

*Opakem tlustý je ..... /tenký, hubený/*

*Opakem krásný je ..... /ošklivý/*

### 15. Odvozování slov dle předpon

*Zácvik: Já řeknu kus slova a ty se pokusíš ho domyslet. Např. já řeknu NA a ty doplníš „nakreslit“ nebo „napsat“ nebo „namalovat“ nebo „naučit“.*

vy-

pře-

do-

u-

### 16. Rod podstatných jmen

*Zácvik: V jednom africkém jazyce se „slon“ řekne JUMBO a slonice se řekne JUMBA. Lev se řekne KIPO a lvice se řekne? /pauza- KIPA/. Zajíc se řekne HARO a zaječice? /pauza- HARA/. Píšeme znaménko + u správné odpovědi a znaménko – u nesprávné odpovědi.*

tygr= guro, tygřice=      osel= aso, oslice=      vlk= lupo, vlčice=

### 17. Číslo podstatných jmen

*Zácvik: Jeden slon se v africkém jazyce řekne JUMBO. Sloni se řeknou JUMBOR. Jeden kůň se řekne HEVO a koně se řeknou? /pauza- HEVOR/. Jeden býk se řekne BULO a býci se řeknou? /pauza- BULOR/. Píšeme znaménko + u správné odpovědi a znaménko – u nesprávné odpovědi.*

Jeden tygr je guro a tygři se řeknou? ..... /guror/

Jeden osel je aso a osli se řeknou? ..... /asor/

Jeden zajíc je haro a zajíci se řeknou? ..... /haror/

Jeden vlk je lupo a vlci se řeknou? ..... /lupor/

Jeden banán se řekne banano a banány se řeknou? ..... /bananor/