

Rozvoj sluchové percepce u dětí předškolního věku

Bc. Michaela Trávníčková

Diplomová práce
2012



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií
Ústav pedagogických věd
akademický rok: 2011/2012

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Michaela TRÁVNÍČKOVÁ**

Osobní číslo: **H10609**

Studijní program: **N 7501 Pedagogika**

Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Téma práce: **Rozvoj sluchové percepce u dětí předškolního věku**

Zásady pro vypracování:

Vypracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti sluchové percepce dětí předškolního věku.

Příprava metodiky výzkumné části.

Realizace kvantitativního výzkumu.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. Diagnostika dítěte předškolního věku. Brno: Computer Press, 2007. ISBN 978-80-251-1829-0.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. Školní zralost. Brno: Computer Press, 2010 ISBN 978-80-251-2569-4.

GAVORA, Peter. Úvod do pedagogického výzkumu. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0.

KLENKOVÁ, Jiřina a Helena KOLBÁBKOVÁ. Diagnostika předškoláka. Brno: MC nakladatelství, 2002. ISBN 80-239-0082-X.

VÁGNEROVÁ, Marie. Vývojová psychologie I. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8.

ZELINKOVÁ, Olga. Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-326-0.

Vedoucí diplomové práce:

Mgr. Eliška Zajitzová, Ph.D.

Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce:

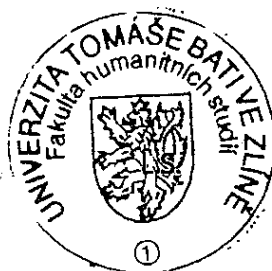
30. listopadu 2011


Termín odevzdání diplomové práce:

27. dubna 2012

Ve Zlíně dne 12. ledna 2012


doc. Ing. Anežka Lengálová, Ph.D.
děkanka




Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně 27. 4. 2012

.....
M. M. M. M. M.

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací;

(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) *Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.*

(3) *Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.*

2) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:*

(3) *Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacího zařízení (školní dílo).*

3) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:*

(1) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.*

3). *Odporují-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.*

(2) *Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užit či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.*

(3) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

ABSTRAKT

Tématem diplomové práce je **Rozvoj sluchové percepce u dětí předškolního věku**. Práce je členěna na část teoretickou a praktickou. Část teoretická obsahuje čtyři kapitoly. První kapitola je věnována celkovému vývoji dítěte předškolního věku, druhá kapitola pojednává o vývoji jazyka, řeči a komunikace, třetí kapitola se zabývá sluchovou percepcí a čtvrtá, tedy poslední kapitola se zabývá významem hry pro rozvoj sluchové percepce dětí předškolního věku.

Praktickou část tvoří kvantitativní výzkum, jenž proběhl testováním sluchové percepce dětí předškolního věku a dotazníkovým šetřením mezi pedagogy mateřských škol.

Cílem výzkumu je zmapovat jednotlivé oblasti sluchové percepce dětí předškolního věku a zjistit, zda mezi těmito oblastmi existují významné statistické rozdíly.

Klíčová slova: dítě předškolního věku, sluch, sluchová percepce, jazyk, řeč, komunikace, hra

ABSTRACT

The aim of this thesis is the Development of auditory perception in preschool children. The work is divided into theoretical and practical part. Theoretical part contains four chapters. The first chapter is devoted to the development of preschool age child, the second chapter deals with language development, speech and communication, the third chapter is focused on auditory perception and the last chapter deals with the importance of games for the development auditory perception in preschool children.

The practical part consists of a quantitative research, which conducted testing auditory perception in preschool children and questionnaire survey of kindergarten teachers.

The objective of this research is to explore different areas of auditory perception in preschool children, and find out if there are significant statistical differences between these areas.

Keywords: child in preschool age, hearing, auditory perception, language, speech, communication, game

Poděkování

Ráda bych poděkovala vedoucí mé práce Mgr. Elišce Zajitzové, PhD. za vždy vstřícný přístup, odborné rady, návrhy a připomínky, které mi poskytla při zpracování této práce. Dále bych chtěla poděkovat všem mateřským školám, které mi umožnily realizovat můj výzkum na jejich půdě, a ochotně se podílely na mém výzkumu. Poděkování patří také mé rodině, příteli a všem přátelům, kteří mi byli oporou.

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že odevzdaná verze diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD	10
I TEORETICKÁ ČÁST	11
1 VÝVOJ DÍTĚTE V PŘEDŠKOLNÍM OBDOBÍ	12
1.1 MOTORICKÝ VÝVOJ	12
1.2 POZNÁVACÍ PROCESY A PSYCHICKÝ VÝVOJ	13
1.3 EMOČNÍ VÝVOJ	15
1.4 SOCIALIZACE PŘEDŠKOLNÍHO DÍTĚTE	16
1.5 OBECNÁ CHARAKTERISTIKA DÍTĚTE V OBDOBÍ 5,5 AŽ 6 LET	19
1.6 ŠKOLNÍ ZRALOST A PŘIPRAVENOST	20
2 VÝVOJ JAZYKA, ŘEČI A KOMUNIKACE DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	26
2.1 DEFINICE ZÁKLADNÍCH POJMŮ	26
2.2 VÝVOJ ŘEČI U DĚTÍ	27
2.2.1 Stadia vývoje řeči	29
2.2.2 Vývoj řeči z hlediska jazykových rovin	30
2.2.3 Faktory vývoje řeči	32
3 SLUCHOVÁ PERCEPCE DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	34
3.1 OBLASTI SLUCHOVÉ PERCEPCE	35
3.2 ROZVOJ SLUCHOVÉ PERCEPCE DĚTÍ V POJETÍ RÁMCOVÉHO VZDĚLÁVACÍHO PROGRAMU PRO PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ	36
4 VÝZNAM HRY PRO ROZVOJ SLUCHOVÉ PERCEPCE DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	39
4.1 HRA DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	39
4.2 ROZVOJ SLUCHOVÉ PERCEPCE PROSTŘEDNICTVÍM HRY	43
II PRAKTICKÁ ČÁST	47
5 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU	48
5.1 CÍL VÝZKUMU	48
5.1.1 Dílčí cíle	48
5.2 VÝZKUMNÝ PROBLÉM	48
5.3 VÝZKUMNÁ OTÁZKA A HYPOTÉZA.....	49
5.4 PROMĚNNÉ	49
5.5 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO VZORKU.....	49
5.5.1 Děti předškolního věku	50
5.5.2 Učitelky mateřských škol	51
5.6 METODY VÝZKUMU A ZPRACOVÁNÍ DAT	52
5.6.1 Test sluchové percepcce.....	52

5.6.2	Škálování.....	52
5.6.3	Dotazník	53
5.7	ORGANIZACE A PRŮBĚH VÝZKUMU.....	54
6	INTERPRETACE A VYHODNOCENÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	55
6.1	ÚROVEŇ SLUCHOVÉ PERCEPCE DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU V JEDNOTLIVÝCH OBLASTECH	55
6.2	VÝZNAMNÉ STATISTICKÉ ROZDÍLY MEZI JEDNOTLIVÝMI TESTOVANÝMI OBLASTMI SLUCHOVÉ PERCEPCE DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	60
6.3	ZPŮSOB, JAKÝM UČITELÉ MATEŘSKÝCH ŠKOL ROZVÍJÍ SLUCHOVOU PERCEPCI U DĚTÍ A JAK JSOU O TĚTO PROBLEMATICE INFORMOVÁNI A PROŠKOLENI	66
6.4	SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	71
6.5	HERNÍ PROGRAM PRO ROZVOJ SLUCHOVÉ PERCEPCE DĚTÍ	74
7	ZÁVĚR.....	78
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	80
	SEZNAM GRAFŮ	83
	SEZNAM TABULEK.....	84
	SEZNAM PŘÍLOH.....	85

ÚVOD

Tématem mé diplomové práce je *Rozvoj sluchové percepce u dětí předškolního věku*. K tomuto tématu mě přivedla moje práce v mateřské škole. Zde vyučuji anglický jazyk děti předškolního věku. Předškolní děti ještě neumí číst ani psát, takže je pro ně sluch jediným nástrojem, jak si osvojit anglickou slovní zásobu. Mohla jsem se přesvědčit, že jestliže dítě anglické slůvko špatně slyší, nesprávně si jej tedy zapamatuje a následně špatně vysloví.

Sluch je pro nás všeobecně velmi důležitý. Společně se zrakem patří k našim nejdůležitějším smyslům, neboť díky sluchu spolu také dokážeme komunikovat. Sluch je tedy jedním ze základních kamenů lidské komunikace a socializace. Jelikož se však domnívám, že je sluchu stále věnováno méně pozornosti než zraku, ráda bych touto prací poukázala a vyzdvihla jeho důležitost.

V souvislosti s tématem práce je teoretická část členěna na následující kapitoly. Nejprve se zabývám celkovým vývojem dítěte předškolního věku. V této kapitole nalezneme informace o vývoji dítěte v oblasti motorického vývoje, psychického vývoje a poznávacích procesů, dále o socializaci dítěte předškolního věku a školní zralosti a připravenosti. Druhá kapitola je zaměřena na vývoj jazyka, řeči a komunikace, třetí kapitola se věnuje sluchové percepci dětí předškolního věku a jejím jednotlivým oblastem. Čtvrtá, tedy poslední kapitola pojednává o významu hry pro rozvoj sluchové percepce, kde nalezneme informace a aktivity, jak efektivně rozvíjet sluch u dětí.

Cílem mé diplomové práce je zmapovat úroveň sluchové percepce dětí předškolního věku a zjistit, jakým způsobem rozvíjí učitelé mateřských škol sluchovou percepci dětí a jak jsou v této oblasti informováni. Dílčím cílem je pak komparovat dosaženou úroveň jednotlivých oblastí a zjistit, zda existují významné statistické rozdíly mezi jednotlivými oblastmi sluchu.

Praktickou částí je kvantitativní výzkum, jenž byl realizován pomocí testů sluchové percepce, doplněný dotazníkovým šetřením mezi učiteli mateřských škol.

Smyslem mé diplomové práce je poukázat na důležitost sluchové percepce a motivovat pedagogy a rodiče dětí, aby co nejvíce podporovali rozvoj sluchu u dětí. Aby se dětem věnovali, mluvili s nimi, četli jim pohádky a dále u dětí podněcovali rozvoj sluchu, neboť zanedbání sluchové percepce v předškolním období může mít nedozírné důsledky v celkovém vývoji dítěte a jeho budoucím životě.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 VÝVOJ DÍTĚTE V PŘEDŠKOLNÍM OBDOBÍ

V některých publikacích se uvádí, že předškolním obdobím je vlastně chápáno období od narození dítěte až po jeho nástup do školy. Ve většině případů je však tato doba charakterizována věkem 3 až 6 let (Šulová, 2010). Stejně tak definuje předškolní období i Vágnerová (2000). Toto vývojové období je ukončeno nejen fyzickým věkem, ale především nástupem do školy. V této fázi dochází k uvolňování vazby dítěte na rodinu a začíná docházet k osvojování norem chování a poznávání obsahu rolí. Jedním z významných úkolů předškolního období je překonání prelogického a egocentrického myšlení dítěte, které je vázané na subjektivní dojem.

V jednotlivých podkapitolách je uveden vývoj dítěte v oblasti motorické, psychické a poznávacích procesů, emoční a dále pak socializace předškolního dítěte. Dále je v této kapitole uvedena celková charakteristika vývoje dítěte v předškolním období, jelikož tyto děti jsou předmětem mého výzkumu. Poslední podkapitolu tvoří školní zralost a připravenost.

1.1 Motorický vývoj

Šulová (2010) uvádí, že vývoj jemné a hrubé motoriky je velmi důležitý pro správný vývoj psychických funkcí. Motorika je hlavně v prvním roce života chápána jako základ pro následný zdravý vývoj dítěte. Její rozvoj umožňuje dítěti zapojovat se do interakce s různými předměty a lidmi, což mu umožňuje se dále vyvíjet a získávat zkušenosti.

Szabová (1999 In Šulová, 2010) člení motorický vývoj z hlediska věkových etap následovně:

- Neuromotorika – v období kojeneckém se zabývá vztahem mezi pohyby a nervovým řízením.
- Senzomotorika – v předškolním období se zaměřuje na vztahy mezi pohybem a smyslovým vnímáním.
- Psychomotorika – zkoumá vztahy mezi pohybem a cítěním, prožíváním u dětí před nástupem do školy a ve školním období.
- Sociomotorika – se zabývá pohyby a sociální komunikací u dětí školního věku a starších.

V oblasti motorického vývoje dochází u předškolních dětí k velkým pokrokům pohybové koordinace, zručnosti a hbitosti. Kromě toho, že dítě už umí chodit, dále například běhá, skáče, střídá nohy, dokáže stát na jedné noze, hází a chytá míč, dokáže lézt po žebříku. Kolem 4. roku dítě lozí po stromech a zvládne jít rovně po dané linii. V pěti letech už zvládne chůzi pozpátku, kotrmelec nebo skok přes švihadlo. Se zručností je na tom dítě také lépe, umí se obléknout, obout, zavázat tkaničky, dojít si na toaletu, dodržovat hygienu. Díky těmto dovednostem se dítě stává soběstačtějším. Pokroky v motorickém vývoji se promítají také ve hře, kdy si dítě hraje se stavebnicí, modeluje, učí se držet tužku a udělat základní tahy tužkou. Šestileté dítě má lepší hrubou a jemnou motoriku a přesnější pohyby (Špaňhelová, 2008).

1.2 Poznávací procesy a psychický vývoj

J. Piaget (1970, In Vágnerová 2000) označuje poznávání a uvažování dětí v tomto věku za **názorné intuitivní myšlení**. Projevuje se malou flexibilitou, nepřesností a prelogikou. Typickými znaky tohoto období je egocentrismus, fenomenismus, magičnost a absolutismus.

➤ Egocentrismus

Je charakterizován ulpíváním na subjektivním pohledu a zkreslených úsudcích, které jsou podloženy subjektivními preferencemi. Jako příklad egocentrismu uvádí Langmaier (1991) dítě předškolního věku, které si zakrývá oči rukama, aby jej nikdo neviděl.

➤ Fenomenismus

Fenomenismus klade důraz na určitou podobu světa. Dítě má tedy nějakou představu reality a není schopno se této představě vzdát. V tomto věku je pro dítě svět takový, jak vypadá. S fenomenismem souvisí také prezentismus, kdy se jedná o neustávající vazbu na přítomnost a aktuální podobu světa.

➤ Magičnost

K pochopení skutečného světa si dítě napomáhá svou fantazií a nevidí velký rozdíl mezi realitou a fantazií.

➤ Absolutismus

Každé poznání, ke kterému dítě dospěje, je definitivní, což vytváří v dítěti jakousi jistotu. Dítě tedy nechápe proměnlivost názorů dospělých, a pokud se dítě dozví, že je nějaká věc nejlepší, tak příště to nemůže být věc jiná (Vágnerová, 2000).

Pro dítě má zjevná podoba světa důležitý význam, a jestliže dojde k proměně podoby nějakého objektu či situace, znamená to ztrátu původní totožnosti. V mladším předškolním věku děti ještě zaměňují vnější vzhled s podstatou skutečnosti. Znamená to tedy, že podle dětí tohoto věku je vše takové, jak to navenek vypadá. Kolem pátého roku jsou si už děti schopné uvědomit, že i když se určitá osoba za někoho převlékne, je to pořád tentýž člověk. Ulpívání na zjevných znacích se projevuje i na samotné osobnosti dítěte. Dítě se může domnívat, že když se převlékne do nějakého kostýmu, stává se někým jiným a ztrácí tím svou původní identitu. Myšlení dítěte se vyvíjí poměrně dlouho a tak k některým poznatkům ohledně vratnosti určitých proměn dochází postupně (Vágnerová, 2000).

Myšlení a uvažování dítěte předškolního věku je **rigidní** a je ovlivněno egocentrismem a fenomenismem. Dítě má tendenci:

➤ Ulpívat na jednom pohledu subjektu

Například: „Čtyřletý chlapec odpovídá kladně na otázku, zda má bratra. Na další dotaz, zda má bratra i tento jeho bratr, však odpovídá záporně. Podle jeho názoru bratra nemá, v rodině není žádný další kluk. Pro tento věk je typické, že dítě nechápe možnost posuzovat situaci z více hledisek“ (Steinberg, Belsky, 1991 In Vágnerová, 2000).

➤ Ulpívat na jedné vlastnosti objektu

Vágnerová (2000) uvádí, že pro předškolní děti je typická takzvaná **konfabulace** neboli nepravá lež. Pomocí konfabulací dítě přijímá realitu srozumitelněji. Dítě mnohdy ve svém vyprávění zaměňuje realitu s fantazijními představami, které považuje za pravdivé. Fantazie má pro děti uklidňující význam a vyrovnává rovnováhu mezi citem a rozumem. Pomáhá jim vyrovnat se s realitou a nedostatkem vlastních zkušeností. Pro toto období je také typické, že děti přisuzují neživým věcem živé vlastnosti.

Děti se nejvíce naučí od dospělých a zkušenějších jedinců. Míra efektivit učení se odvíjí od toho, jak je situace či problém dítěti podán. Jestliže je pro dítě problém řešitelný,

i když s malou pomocí, učení je efektivnější. Pro rozvoj kognitivních procesů u dětí tedy není důležité pouze to, jakým způsobem dítě problém vyřeší, ale i to, k jakému řešení dítě dospěje s něčí pomocí. Tato oblast se podle Vygotského (1978 In Vágnerová, 2000) jmenuje **zóna proximálního vývoje**.

Bednářová, Šmardová (2011) dělí **poznávací procesy** na následující schopnosti:

- Vizuomotorika, grafomotorika
- Řeč
- Sluchová percepce
- Zraková percepce
- Vnímání prostoru
- Vnímání času
- Základní matematické představy

1.3 Emoční vývoj

Citové prožívání je v předškolním věku **více stabilní** a taktéž ubývá negativních citových reakcí. Tyto změny v prožívání jsou závislé na zrání centrálního nervového systému a také na úrovni dětského uvažování. Emoční prožívání je v tomto období charakteristické několika body:

- **Zlost a vztek** již nejsou tak časté, protože dítě lépe chápe, proč vznikla určitá nepříjemná situace. Jestliže přece jen dojde ke zlostné reakci, pak je to většinou z důvodu střetu s vrstevníky, nebo přemírou příkazů a zákazů.
- **Strach** mívá spojitost s dětskou představivostí. Mnohdy se děti straší vzájemně, a to za účelem příjemného vzrušení. Míra bojácnosti je u každého dítěte samozřejmě jiná. Avšak prožívání strachu může vést k negativní zkušenosti.

- **Smysl pro humor** je v tomto období spojen s veselostí. Vtipy malých dětí bývají jednoduché, ale ony je považují za legrační. Vzájemné prožívání legrace je nedílnou částí mezilidských vztahů (Matějček, 1999; Mills a Duck, 2000 In Vágnerová, 2005).
- **Těšení se na něco**, co dítě čeká v blízké budoucnosti. Nastat může i opak, kdy se dítě obává něčeho, co přijde (Vágnerová, 2005).

Podle Vágnerové (2005) začínají děti chápat své emoce a příčiny jejich vzniku. Na základě zkušeností dokážou odhadnout, jak budou emočně reagovat v budoucnosti. Jednoduché emoce děti zvládnou pochopit, ty složitější jsou pro ně obtížnější a už vůbec si nedokážou představit, že člověk může v jednu chvíli prožívat různé emoce. Dítě si totiž myslí, že jednotlivé city následují po sobě. Až v šesti letech dokáže dítě pochopit současnou existenci protichůdných citových postojů.

U předškolních dětí dochází k rozvoji **emoční inteligence**, kdy dítě nejenže chápe své vlastní emoce a umí je ovládat, ale už se také dokáže emočně vcítit do jiných lidí. Svě city však dítě v tomto věku ne vždy ovládne. Někdy je afekt tak silný, že se vymkne kontrole dítěte. V šesti letech už také děti vědí, že emoce dávané najevo nemusí být pravdivé, lidé mohou svými vnějšími projevy emocí klamat. Taktéž vědí, že ne vždy dávají lidé své pravé emoce najevo (Vágnerová, 2005).

1.4 Socializace předškolního dítěte

Sociální vývoj dítěte je v předškolním období neobyčejně významný. V této době se dítě připravuje nejen na nástup do školy, ale i na pozdější dospělý život (Matějček, 2001).

I přesto, že je pro dítě pořád nejvýznamnějším prostředím rodina, stále více se začíná zajímat o druhé děti. Vliv vrstevnické skupiny je pro sociální vývoj dítěte klíčový. Mateřská škola zajišťuje nejen kontakt s jinými dětmi, ale má také úlohu výchovnou. Při interakci s jinými dětmi dochází k vývoji sociální kontroly, sociální reaktivity, sociální role a hodnotové orientace dítěte. Socializace v tomto období je základem pro celý emoční vývoj dítěte, jelikož se nejedná pouze o změny vnějších projevů, ale také vnitřního prožívání dítěte (Langmeier, Krejčířová, 1998).

Jak uvádí Erikson (1963 In Vágnerová, 2000), v tomto období převládá u dítěte iniciativa s potřebou aktivity. Předškolní děti již vykonávají činnosti vedoucí k určitému cíli. Ještě pořád je aktivita volena v závislosti na momentálních potřebách a emocích dítěte. Důležité jsou však i další **regulační kompetence**, díky kterým směřuje iniciativa dítěte k danému cíli. V tomto věku si dítě volí aktivity, které jsou hodnoceny kladně a díky nimž se může realizovat a prosadit. Pro dítě je významný názor dospělých jedinců, jejichž prostřednictvím získává dítě zpětnou vazbu a uznání. To posiluje dětskou sebeúctu a sebejistotu.

Co se týká **vývoje morálky**, dítě v tomto období přijímá všechna pravidla chování, která mu předkládá uznávaná autorita. Dítě zatím nezajímá, jak moc kvalitní jsou daná pravidla a ani to není schopno posoudit. Toto období morálního vývoje bývá označováno za **heteronomní** (Piaget, 1966 In Vágnerová, 2000). Dítě nemá dosud vytvořeny vlastní názory a za správné považuje logicky to, co mu sdělují dospělí. Dítě se ztotožní s nějakou autoritou a začne přejímat názory tohoto jedince. Morálním vývojem u dětí se zabýval Kohlberg (1976 In Vágnerová, 2000), který uvádí, že děti si dokážou osvojit normy a dodržovat je podle toho, na jaké úrovni jsou jejich kognitivní procesy. Dále závisí na systému odměn a trestů, kdy je správné chování pozitivně odměněno a hodnoceno autoritou. Starší předškolní děti se také začínají setkávat s pocitem viny, která většinou doprovází nesprávné chování. Začínají si uvědomovat, že existují určitá pravidla, která se neporušují a jejich porušení na ně působí nepříjemně.

Socializace dětí předškolního věku se projevuje především ve vztahu k rodičům, sourozencům a vrtevníkům:

Rodiče

V otázce rozdělení moci je mezi dítětem a dospělým asymetrický vztah. Rodiče představují autoritu a seznamují dítě s modelem chování dvou opačných pohlaví (matka a otec). Komplikací se může stát situace, kdy rodič stejného pohlaví chybí a dítě se tedy identifikuje s opačným pohlavím (Šulová, 2003).

Podle Vágnerové (2005) považuje dítě své rodiče za vzor, kterému by se chtělo jednou vyrovnat a domnívá se, že jeho rodiče by si zcela jistě poradili s každým problémem. Do role rodičů se děti vžívají pomocí hry, kdy si nanečisto vyzkouší, jaké to je, být dospě-

lý. Toto období bývá také nazýváno obdobím **anticipace rolí** (Piaget, 1963 In Vágnerová, 2005). Tím, že si děti zkusí různé role a zvládání situací, připravují se na budoucí život. Jedná se o jeden z druhů sociálního učení, který je pro tento věk typický.

Jak dítě roste a vyvíjí se, mění se také vztahy mezi rodiči a dítětem. Dítě je zralejší a požadavky rodičů na něj se začínají zvyšovat. Rodiče by se měli ve vztahu k dítěti doplňovat, ale chování matky a otce bývá odlišné kvalitou i kvantitou. S matkou tráví děti více času než s otcem a plní s ní běžné povinnosti, zatímco s otcem zažívají zábavnější aktivity, mnohdy mimo domov. Otec je dětem vzácnější, neboť bývá celé dny v zaměstnání, zatímco s maminkou tráví děti většinu času přes den. Příkazy a zákazy přicházejí většinou z otcovy strany, protože ten je v rodině kázeňským garantem. Matka s dětmi více komunikuje a její vztah se projevuje vřelostí a otevřeností. Stává se pro děti jakousi jistotou, bezpečím a ochranou. Vztah otce k dítěti bývá proměnlivější a závisí na mnoha faktorech. Je ovlivňován například kvalitou partnerského vztahu, pozitivním klimatem v rodině a jinými aktuálními faktory (Vágnerová, 2005).

Sourozenci

Vztahy se sourozenci mívají v předškolním věku **ambivalentní charakter** a závisí na věku a úrovni vývoje. Z dětí se mohou stát buď spojenci, nebo soupeři, kteří usilují o pozornost svých rodičů. Při hře většinou sourozenci spolupracují a táhnou za jeden provaz. Takto to probíhá mnohdy u dětí, které se od sebe věkově příliš neliší. Pokud je mezi dětmi větší věkový rozdíl, pak bývá starší sourozenec vzorem pro toho mladšího. Dodává mladšímu sourozenci pocit bezpečí a jistoty a pomáhá mu pochopit některá očekávání rodičů. Tímto způsobem se učí oba sourozenci. Mladší přebírá od staršího nové zkušenosti a starší sourozenec se učí zvládat nadřazenou roli a vyhnout se pokušení této role zneužívat. Ať už mezi sourozenci dojde ke kladné či záporné interakci, dochází k rozvoji sociálního porozumění pocitům a potřebám ostatních lidí (Dunn, 1985 In Vágnerová 2000).

Důležité jsou také **city** mezi sourozenci. Ty bývají velice silné a mohou mít podobu lásky i nenávisi. Z výzkumů vyplývá, že dítě, které vyrůstá se sourozencem, mívá zralejší sociální vztahy, a to díky vzájemné blízkosti a důvěrnosti (Hoskovcová, 2006).

Na vztazích mezi sourozenci mají velký podíl rodiče. Především tím, jak jim sdělují své názory. V předškolním období se stává typickým problémem nepřijetí novorozeného

sourozence. Dítě se začne bát o svou pozici, o to, že již nebude pro své rodiče na prvním místě a přestane mít zájem o roli „velkého dítěte“ (Vágnerová, 2000).

Vrstevníci

Vztahy mezi dítětem a jeho vrstevníky se vyznačují rovností postavení, stejným stupněm vývoje a zkušeností. Díky zkušenosti ze vztahů s vrstevníky dítě překonává dosaženou úroveň vývoje, experimentuje, ukazuje svou iniciativu a nezávislost (Beaumatín, 2003 In Hoskovcová, 2006).

V tomto období vznikají prosociální postoje a to právě díky kontaktu s vrstevníky. Dítě získává základy vlastností, které mu později umožní zařadit se do společnosti. Mezi tyto vlastnosti patří například spolupráce, soucit, společně strávený čas nebo činnost a v neposlední řadě také zábava a humor. Dítě se učí podělit se o pozitivní pocity s kamarády, což je opět základem pro budoucí přátelství (Matějček, 2001). Dítě se odpoutává od egocentrismu a je stále více schopné rozdělit se s druhými nebo pomoci kamarádovi. Prosociální chování dává základ pozdějšímu morálnímu vývoji (Damon, 1989 In Hoskovcová 2006).

1.5 Obecná charakteristika dítěte v období 5,5 až 6 let

Co se týká fyzické stránky, tak děti dosahují výšky 107,5 až 115 cm a váží 17,2 až 21,3 cm. Samozřejmě, že každé dítě je jedinečné, takže dané míry nelze brát zas tak vážně. Chlapci dokonce často bývají nad udaným průměrem, dívky naopak pod průměrem.

Dítě začíná zkoušet fyzické aktivity, vyžadující jistou rovnováhu. Odkládá pomocná boční kolečka na kole a učí se jezdit bez nich. Dále zkouší brusle, skateboard nebo skákání přes švihadlo. Mimo jiné již dokáže určit pravou a levou stranu.

V povaze dítěte dochází ke změnám. Hůře se přizpůsobuje, je u něj častější plačtivost či záchvaty vzteku. Jedná se o novou krizi. Dítě se opět bojí tmy, bojí se zůstat samo, má strach ze zvířat, z toho, že se mu ztratí matka, nebo se ztratí dítě samo. Tyto prožitky se často promítají do snů, které však pro dítě nebývají nijak traumatické. V tomto období se dítě stává stydlivějším a příliš jej nezajímají intimní úkony ostatních a taktéž si nepřeje být

u nich viděno. Dítě začíná chápat význam morálky a dokáže rozlišit, co je dobré a co špatné.

U dítěte se objevují dva způsoby chování – prvním je nikomu nic nepůjčit a tím druhým protipólem je ochota se o vše podělit. Zakládá různé sbírky čehokoliv a učí se střídat si peníze do pokladničky. Dítě v tomto věku umí již poznávat písmenka a i některá slova, dokáže napočítat do dvaceti a provést lehké matematické operace, jako je sčítání a odečítání. Také ví, kdy se narodilo, případně telefonní číslo na rodiče (Bacus, 2004).

1.6 Školní zralost a připravenost

Podle Vágnerové (2000) je nástup do školy pro dítě významnou událostí. Nejenže dochází k přijímání nové role školáka, ale dítě se také účastní slavnostního zápisu a následně jej čeká jeho první den ve škole. Tím začíná nová fáze v životě dítěte. Role školáka je dána dosažením určitého věku a vývojové úrovně a zásadně ovlivňuje prožití celého zbývajících dětství.

Děti začínají školní docházku v 6-7 letech zcela záměrně, protože v tomto období dochází k vývojovým změnám, podmíněným zráním a učením. Ke zvládnutí požadavků, které škola přináší, jsou zapotřebí kompetence, které rozdělujeme do dvou skupin:

- První skupinou jsou kompetence závislé na zrání → **školní zralost**.
- Druhou skupinou jsou kompetence podmíněné učením → **školní připravenost** (Vágnerová, 2000).

Školní zralost

Školní zralostí se zabýval již Jan Amos Komenský ve své Velké didaktice a později tento termín nalezneme také v dílech vídeňské psychologické školy (Matějček, 1994 In Vágnerová, 2000). Toto téma nabralo na významu v šedesátých letech, kdy bylo vydáno několik publikací, týkající se školní zralosti (Vágnerová, 2000).

Při nástupu do školy se u dětí posuzuje zralost v oblasti **emoční, rozumové a sociální**. Dítě by již mělo být citově stabilní. S tím souvisí schopnost odloučit se od matky a být

nějakou dobu se svými vrstevníky. Odloučení dítě zažilo již v mateřské škole, rozdíl je však v tom, že je tam čas vyplněn formou hry. Úroveň rozumové zralosti dokážou posoudit už rodiče, u dítěte se projevuje lepší schopností se soustředit a zájmem o nové věci a poznatky. Zralost sociální se projevuje především potřebou být v kontaktu se svými vrstevníky, kamarády (Špaňhelová, 2004).

Zrání centrální nervové soustavy a vlastně celého dětského organismu se projevuje celou řadou faktorů. Přináší například zvýšenou **emoční stabilitu, odolnost vůči zátěži** a také lepší využití schopností, díky kvalitnější pozornosti dítěte. Čím je dítě zralejší, tím déle se vydrží soustředit a tedy i pracovat. Naopak nezralé dítě bývá emočně labilní, snadno se unaví a není schopno zvládnout zátěž, kterou nástup do školy přináší. „*Nezralost nervového systému funguje jako blokáda přijatelného uplatnění jeho rozumových schopností*“ (Vágnerová, 2000, s. 136).

Dalším faktorem, který zralost nervového systému přináší, je **adaptace na školní režim**. Zralé dítě je opět odolnější a vyrovnanější, naopak nezralé může mít problém dodržovat určitý režim. Dále je zrání spojeno s **lateralizací ruky, motorickou a senzomotorickou koordinací a manuální zručností**. Ze začátku může mít dítě problém s psaním a mluvením, které se projevuje patlavostí neboli dyslalií. Jakákoliv neobratnost může dítě v kolektivu sociálně znevýhodňovat a tím dítě získává nepříliš dobrý sociální status. Zde hraje významnou roli učitel, který může dítě vyzdvihnout v jiné oblasti a tím udržet jeho prestiž a podpořit sebevědomí dítěte (Vágnerová, 2000).

Pro školní zralost je také velmi důležité **zrakové a sluchové vnímání**. Zrakové vnímání je u dětí předškolního věku na úrovni, která je nezbytná pro učení se čtení a psaní. Tyto děti mají lépe vyvinutý zrak na dálku, než na blízkou vzdálenost. Pokud se mají děti déle soustředit na činnost, která vyžaduje vidění na blízko, bývá to pro ně velmi unavující. Vidění na blízko je však součástí školní zralosti, stejně jako vizuální diferenciacce, to znamená, že dítě dokáže rozlišit obrázky a následně také písmenka. Se zrakovým vnímáním souvisí **zralost očních pohybů**. Podle Matějčka (1987 In Vágnerová, 2000) dochází k dozrávání koordinace očních pohybů kolem 6. roku dítěte. Nezralé děti mohou mít problémy s přesným vnímáním, protože jejich oční pohyby nejsou dostatečně vyvinuté a zkoordinované (Vágnerová, 2000). O sluchovém vnímání více v kapitole 3 (3.1).

Dle Vágnerové (2000) je zvládnutí role školáka dále podmíněno schopností uvažovat na úrovni **konkrétních logických operací**. Znamená to, že myšlení dítěte už není prelogické, egocentrické a fantazijní. Nezralé dítě je pořád ovlivňováno svými aktuálními potřebami a přáními a není schopno pochopit, že situace se může z jiné pozice jevit odlišně, než ji vnímá ono samo. Dokud dítě v této oblasti nedozraje, nebude ve škole úspěšné.

Aby se dítě úspěšně přizpůsobilo požadavkům školy, je důležitá také **úroveň rozvoje regulačních kompetencí**. To znamená, že dítě dokáže efektivně využívat a uplatňovat rozumové a jiné schopnosti. Citově nezralé dítě je citlivé, dráždivé a špatně se přizpůsobuje jakékoliv změně. Takové dítě se na roli školáka těžce motivuje a učení jej ještě nezajímá. Zatím ani nedokáže pochopit učení, jako jakousi povinnost. Role školáka totiž vyžaduje přijetí zodpovědnosti za své chování, čehož není nezralé dítě schopno. *„Celkový vývoj autoregulačních procesů směřuje od emocionální regulace k vyšší formě, která je založena na vůli a spojena s vědomím povinnosti, tj. obecněji platného cíle“* (Vágnerová, 2000, s. 141) Nároky školy bývají pro dítě frustrující v tom, že dítě musí upřednostnit příkaz před uspokojením. Role školáka je spojena s tím, že musí dělat to, co je právě nutné, ne to, co se mu zachce, například si hrát (Vágnerová, 2000).

Školní připravenost

„Pro úspěšné zvládnutí role školáka jsou potřebné také mnohé kompetence, které se rozvíjejí učním, a jsou tudíž závislé na specifické sociální zkušenosti“ (Vágnerová, 2000, s. 141). Školní připraveností bývá myšlen souhrn předpokladů, které jsou potřebné ke zvládnutí nároků, které škola přináší.

Hodnota a smysl vzdělávání

Vágnerová (2000) uvádí, že nejprve musí dítě pochopit, jaký **smysl a hodnotu** vůbec vzdělávání má. K tomuto je dítě vedeno především doma. V rodině, kde se rodiče vzdělávají, navštěvují se kulturní akce a hodně se čte, dítěti ukazuje, proč je vzdělání dobré. Naopak u nižších sociálních vrstev se sice význam vzdělání nepopírá, ale uplatňují se jiné hodnoty a priority. Škola reprezentuje určité hodnoty dané společností, a jestliže nejsou

v souladu s hodnotami té které rodiny, může dojít ke konfrontaci rozdílného hodnotového systému.

Jestliže dítě nepochopí smysl vzdělávání a nevytvoří si ke škole pozitivní vztah, tak bere chození do školy jen jako zbytečnou povinnost. Dítěti chybí motivace, a pokud jej ani nikdo z rodiny za úspěchy ve škole nepochválí a neocení, pak nemá vzdělávání smysl ani pro identitu samotného dítěte. Pokud tedy není dítě za snahu učit se náležitě hodnoceno, přestává se učit, jelikož to považuje za zcela zbytečné. Tento problém pochází z hodnotového systému dané rodiny a podle Štecha (1992 In Vágnerová, 2000) může být neúspěch už dopředu sociálně kódován.

Dle Štecha (1992 In Vágnerová, 2000) je klíčový také **způsob komunikace**, který se v rodině uplatňuje. Rodiče, kteří mají malou slovní zásobu, nemohou dětem nabídnout vysokou úroveň komunikace. V rodině se tedy neřeší složitější problémy, ale hovoří se pouze o základních věcech. Značný vliv má i to, že dětem se málo čte a vypráví, následně nejsou děti motivovány k tomu, aby samy něco povídaly.

Sociální připravenost

Ke zvládnutí role školáka a školní zátěže vůbec, musí dítě dosáhnout určité **socializační úrovně neboli sociální připravenosti**. Při nástupu do školy by už dítě mělo znát různé role a rozlišovat chování, které je s danými rolemi spojeno. Mělo by tedy vědět, jak se chovat ke svému učiteli a toto chování dodržovat. Někdy má dítě problém pochopit, že učitel je tady i pro jiné děti a nemůže mít k dítěti osobní vztah. Stává se to především dětem, u kterých dosud převažuje egocentrické myšlení. Dítě, které není školu ještě připraveno, nechápe odlišnost rolí, tedy že jeho role žáka je podřízena roli učitele, který ve škole vystupuje jako autorita (Vágnerová, 2000).

Adaptace na školu je také ovlivněna **úrovní verbální komunikace**. Při nedostatečné úrovni dítě špatně rozumí sdělení učitele a následně vyhodnotí situaci nesprávně. To v dítěti vyvolává strach a nejistotu. Při jakémkoliv nedostatku či poruše řeči se dítě setkává s odmítavým postojem posluchače. Zhoršuje se také pozice dítěte ve třídě a bývá narušen i vztah s učitelem, který se mnohdy raději komunikaci s tímto dítětem vyhýbá. Dítě raději také přestává mluvit, neboť ho to dostává do stresové situace. Špatná úroveň verbální ko-

munikace poté narušuje identitu dítěte a jeho hodnocení. Často se výsledkem toho všeho stává školní neúspěšnost a sociální izolace (Vágnerová, 2000).

Vágnerová (2000) uvádí, že další podmínkou, jak se co nejlépe přizpůsobit školním nárokům je **dobrá znalost vyučovacího jazyka**. Nejenže dítěti umožní porozumět novým informacím, ale také tyto informace dále přenášet. Každá sociální skupina má dané své komunikační vzorce, ve kterých je nutné se orientovat. Děti z jiných sociokulturních skupin mohou mít tedy potíže s porozuměním a následně neschopností zvládat potřebné dovednosti. Dítě se stane dezorientovaným a najednou neví, co se od něj očekává.

Mezi dětmi se jedná o jiný druh komunikace. Jde o to, aby dítě dokázalo navázat komunikaci s jinými dětmi a udržet tuto komunikaci. Při kooperaci a soutěži se děti vzájemně učí různým sociálním dovednostem. Pokud se u dítěte projeví nějaký nedostatek, ostatní děti jej nepřijmou do té doby, dokud se nepřizpůsobí (Vágnerová, 2000).

V neposlední řadě hraje u školní připravenosti roli **hodnotový systém a schopnost respektovat normy chování**. Při nástupu do školy je nutné znát pravidla chování a řídit se jimi. Normy chování, které dítě získalo v rodině, se mohou lišit od požadovaných norem chování ve škole. Toto může být pro dítě do jisté míry zatěžující. Jindy se rodinné normy nemusí nijak odlišovat, ale dítě je ještě nepřijalo a nedodržuje je. V šesti letech již dítě většinou ví, co je správné a co špatné. Morálka těchto dětí se vyznačuje rigidností a normy chápou jako neměnné, nezpochybnitelné. Nedokážou si ještě uvědomit, že mnohdy záleží na vnitřních motivech a kontextech různých situací. Podle L. Kohlberga (1976 In Vágnerová, 2000) se toto období nazývá stadiem „**hodného dítěte**“. Dítě se snaží splnit sociální očekávání, aby se mu dostalo kladného ohodnocení. Ve školním prostředí tedy musí dítě pochopit požadavky učitele a respektovat je. Děti často vědí, jak se mají chovat, ale bojují s tím, zda dát přednost svému aktuálnímu uspokojení. To závisí na vůli dítěte, která je v tomto období ještě ve vývinu (Vágnerová, 2000).

Podle Bednářové, Šmardové (2011) jsou při posuzování školní zralosti důležité následující oblasti:

- Tělesný vývoj a somatický stav
- Úroveň vyspělosti poznávacích funkcí

- Úroveň, jak je dítě schopné práce
- Celková zralost osobnosti dítěte

Do oblasti poznávacích funkcí řadíme také sluchovou percepci, jež je předmětem mého zkoumání.

2 VÝVOJ JAZYKA, ŘEČI A KOMUNIKACE DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Komunikovat spolu můžeme různými způsoby, aniž bychom spolu mluvili. Ale pomocí slov se dají naše myšlenky vyjadřovat jasněji a přesněji. Děti své potřeby dávají najevo spíše řečí těla, tedy výrazy ve tváři a pohyby. Řeč těla je pro nás mnohdy nečitelná, ale poznáme, co znamenají základní gesta, jako je pláč, úsměv, objetí, či pokrčení rameny (Einnon, 2001).

2.1 Definice základních pojmů

Podle Bytešnickové (2007) je **jazyk** vlastnost, která je typická pro určitou danou společnost lidí. Jazyk je zvukový, písemný nebo jiný kód, který nám pomáhá předávat informace. Každý jazyk má své zákony a pravidla, která jsou platná vždy pro danou skupinu lidí. Novák (1999 In Bytešnicková, 2007) uvádí, že se jedná o jev společenský, který se vyvíjí a ve kterém vznikají nová slova a některá zase zanikají. Každý inteligentní jedinec si osvojuje svůj mateřský jazyk a nadále jej v životě používá.

Řeč je považována za obecnou lidskou biologickou vlastnost, pomocí které se předávají informace. Tyto informace se přenášejí ústně, písemně nebo prostřednictvím jiného kódu, který příjemce zprávy dekóduje (Novák, 1999 In Bytešnicková, 2007). Řeč je podmíněna společností a její determinací, má svůj původ i rozsah. U člověka lze řečové schopnosti posuzovat z hlediska **fylogenetického** a **ontogenetického**. Fylogeneze se zabývá vývojem vyjadřovacích schopností u člověka a ontogeneze posuzuje vývoj řeči jedince v průběhu života (Wundt In Sovák, 1978).

Bytešnicková (2007) uvádí, že **komunikace** je základním kamenem každé společnosti. Je nezbytné, abychom spolu komunikovali, sdělovali si informace a sdíleli tak svoje potřeby a myšlenky. Podle Kunczika (1995 In Bytešnicková, 2007) je význam a důležitost lidské komunikace neocenitelná a bez komunikace by nemohla žádná společnost přežít a rozvíjet se. Pojem komunikace není jednotně definován, můžeme najít desítky definic tohoto pojmu. Dle Vybírala (2005 In Bytešnicková, 2007, s. 59) lze komunikaci definovat jako „*proudění informací z jednoho bodu (zdroje) k druhému bodu (příjemci)*“.

2.2 Vývoj řeči u dětí

Dětskou řeč zkoumali již na přelomu 19. a 20. století němečtí psychologové, kteří zaznamenávali řeč dětí a pokoušeli se zjistit, jakým způsobem si děti osvojují jazyk. Tyto výzkumy vedly k tomu, že se i u nás na začátku 20. století začala zkoumat dětská řeč. Zabýval se jí především František Čáda, jenž byl profesorem psychologie a filozofie na Univerzitě Karlově v Praze. František Čáda byl zakladatelem pedopsychologie (psychologie dítěte) a vědeckého zkoumání dětské řeči u nás. Na toto téma napsal také několik publikací. V současné době však neexistuje žádná instituce, která by se výzkumem dětské řeči zabývala. Touto problematikou se u nás zabývá pouze několik odborníků, jako je Langmeier, Krejčířová, Šulová, Vágnerová, Klenková, Kolbábková, Kutálková či Bytešníková (Průcha, 2011).

Podle Kutálkové (2005) závisí správný vývoj **řeči** na dobrých smyslových schopnostech a dostatečném přísunu informací. V dnešní době se právě přísun informací stává problémem, jelikož informace k dětem přicházejí ze špatných zdrojů. Rodiče s dětmi málo čtou, dětem chybí mluvené slovo, přeřikávání básniček a pohádek. Místo toho už od útlého dětství sledují televizi a své místo ve většině domácností mají také mobily, počítače a jiná moderní technika.

Dnešní děti mají pro rozvoj jazyka a řeči následující podmínky:

- Děti jsou zbytečně zahrnuty nepotřebnými smyslovými informacemi, které přijímají pasivně. Tyto informace, doléhající k dětem, nemají téměř žádnou hodnotu, většinou jsou jen v pozadí dění. Následkem toho se děti méně soustředí.
- Nabídka různých aktivit pro děti je velká, ale jen málo z nich podporuje motorický vývoj dítěte.
- U dětí převažují pasivní aktivity, které vedou k nešikovnosti v oblasti motoriky, kam patří samozřejmě také mluvení.
- Přebytek informací vede k tomu, že je děti vnímají pouze povrchně. Množství akustických informací má za následek omezení rozvoje sluchového vnímání, což následně omezuje paměť na slova a slovní celky.

- Přestože se dítě dívá a slyší, tak mnohdy nevidí a neposlouchá. Dítě přijímá spoustu informací, ale slovní zásoba je pouze pasivní a děti neumí slova používat aktivně.
- Komunikace v dnešních rodinách probíhá pouze na úrovni účelové. Děti znají převážně příkazy a zákazy a komunikace mezi dětmi a rodiči mnohdy připomíná výměnu názorů.
- Zvyšuje se počet vulgárních slov, a to nejen mi při běžné konverzaci, ale taková slova slýcháme čím dál častěji už i z televizní obrazovky. U dětí se pak sprostá slova stávají běžnou slovní zásobou (Kutálková, 2005).

Kutálková (2005) uvádí, že obdobné je to s **jazykem**. Český jazyk a jeho slovní zásoba se postupem času mění. Je přirozené, že vznikají nová slova a některá zase zanikají. Komunikace se mění úměrně se změnami situací, což je pro nás mnohdy příliš rychlé a nejsme schopni se s těmito změnami tak rychle vypořádat. Jde o to, aby „*čeština nechudla, aby se slovní zásoba nezmenšovala a aby obsah slov nebyl jen povrchní, přibližný a nepřesný*“ (Kutálková, 2005, s. 86).

V předškolním období se řeč rozvíjí poměrně rychle. I děti, které v batolecím věku neměly příliš velkou slovní zásobu, se v předškolním věku rychle zdokonalují. Kolem třetího roku života o sobě dítě mluví ve 3. osobě a hlasitě komentuje své jednání (například Pavlík se musí obléct), zatímco kolem čtvrtého až pátého roku je tato řeč už „vnitřní“. Dítě danou věc prostě udělá a už k ní nepotřebuje hlasitý komentář. Zhruba ve třech letech by dítě mělo být schopné říct kratší říkanku, básničku či pohádku. Ve čtyřech letech pak dítě dokáže používat časy a pády s občasnými chybami. Ty by měly kolem pátého roku téměř vymizet a dítě by již mělo umět použít správný čas, osobu i pád. V tomto období může mít ještě dítě problém s výslovností hlásky „r“ a „ř“, ale s nástupem do školy, tedy asi v šesti letech by se to mělo zlepšit (Špaňhelová, 2008). Při zahájení školní docházky má dítě slovní zásobu kolem 2500 slov a dovede se představit a říct, kolik je mu let (Gregora, 2002).

Je velmi důležité, když si rodič s dítětem povídá, podněcuje jej k řeči a dává prostor se vyjádřit. Tím se řeč u dítěte rozvíjí samozřejmě lépe. Komunikace rodiče s dítětem by měla být jasná, konkrétní a kladná. Záporné věci se dítěti musí vysvětlit, aby lépe pochopilo, co dělá špatně a jak to napravit (Špaňhelová, 2008).

V předškolním věku děti ještě všem dospělým tykají, protože jsou na to zvyklé z domova. V posledním roce docházky do mateřské školy se děti pomalu učí dospělým lidem vykat (Špaňhelová, 2004).

2.2.1 Stadia vývoje řeči

Většina autorů dělí vývoj řeči na dvě stadia: stádium přípravné a stádium vývoje vlastní řeči. Období, kdy první stádium přechází ve stádium druhé, je u každého dítěte jiné. Obecně však lze říci, že k přechodu dochází kolem jednoho roku věku dítěte. Odborníci, kteří se zabývají ontogenezí řeči, tato dvě stadia dále dělí na dílčí části. Například Sovák (1984) dělí první stádium na křik, křik s citovým zabarvením, žvatlavý pud, žvatlání napodobovací, napodobování a předstupeň mluvené řeči. Klenková (2006) dělí druhé stádium na emocionálně-volní, asociačně-reprodukční, logické pojmy a intelektualizaci řeči.

Přípravné stádium vývoje řeči

Lechta (2008) uvádí, že toto stádium přetrvává zhruba do jednoho roku věku dítěte a do té doby dochází k osvojování neverbálních a předverbálních aktivit. Ty jsou základem pro vznik a vývoj samotné řeči. Již v prenatálním období jsou patrné předverbální projevy, tedy „nitroděložní kvílení“ dítěte v děloze matky. Po narození se dítě nejčastěji projevuje křikem a broukáním. Mezi neverbální projevy řadíme zrakový a tělesný kontakt, intonaci či důraz.

V novorozeneckém a kojeneckém období se dítě projevuje převážně křikem, a pokud se mu něco nelíbí, tak pláčem. „Preverbální komunikace“ se objevuje především při kontaktu s matkou, prostřednictvím dotyků, prohlížením obličeje matky, úsměvem nebo reakcí na zvuky. Kolem šestého týdne se křik začíná emocionálně a melodicky zabarvovat. Broukání se postupně mění ve žvatlání, které vzniká v mluvidlech. Šestý až osmý měsíc je charakteristický napodobivým žvatláním, kdy se dítě snaží převést okolní zvuky do mateřského jazyka blízkých osob. Kolem devátého měsíce již dítě rozumí řeči. Nedokáže ještě pochopit obsah slov, ale to, co slyší, si dokáže spojit s konkrétní situací a také motoricky (pomocí pohybů) odpovědět. V tomto období je důležité dítě podněcovat, neboť v opačném případě je vývoj dítěte zpomalen (Kutálková, 2005, 2009; Klenková, 2006).

Stadium vývoje vlastní řeči

Své první slovo dítě vyslovuje v emocionálně-volním období, což je kolem jednoho roku života. Zpravidla se jedná o jednoslabičné nebo dvouslabičné, vědomě vyslovené slovo. Toto slovo je považováno za jednoslovnou větu, prostřednictvím které děti začínají vyjadřovat své pocity a přání. V tomto případě může mít jedno slovo více významů toho, co nám chce dítě sdělit. Nejčastěji používaná jsou u dětí podstatná jména, poté slovesa. Dítě disponuje větší pasivní slovní zásobou, než aktivní. Stále ještě přetrvává žvatlání a preverbálně - neverbální komunikace. Přichází období prvního kladení otázek a tvoření vět dvouslovných. Mezi druhým a třetím rokem dochází k rychlému rozvoji komunikační řeči. Dítě už dokáže pomocí komunikace dosáhnout svých cílů. Kolem třetího roku nastupuje období vytváření logických pojmů a mezi třetím a čtvrtým rokem se řeč dále rozvíjí po stránce logické. To znamená, že dítě začíná chápat obsah slov, rozlišuje abstraktní od konkrétního a jeho slovní zásoba a projev řeči se zlepšuje (Bytešnicková, 2007; Lechta 2008).

2.2.2 Vývoj řeči z hlediska jazykových rovin

Rozlišujeme čtyři různé jazykové roviny. Vývoj jednotlivých jazykových rovin probíhá současně a roviny se vzájemně prolínají.

Morfologicko – syntaktická rovina

V této rovině se posuzuje rovina gramatická. Tu však lze posuzovat až kolem jednoho roku dítěte, kdy dochází k vlastnímu vývoji řeči. Děti nejdříve používají slova neohebná, neumí skloňovat ani časovat a pomocí skládání slabik složí první slova jako „tata“, „baba“ a jiné. Děti začínají větami jednoslovnými, poté slova spojují a vznikají tak věty dvouslovné. Ze slovních druhů dítě začíná nejdřív používat podstatná jména a citoslovce, poté slovesa a přídavná jména. Všechny slovní druhy dítě dokáže používat kolem čtvrtého roku života. Mezi druhým a třetím rokem se učí skloňovat a časovat, po třetím roce při řeči používá jednotné a množné číslo a mezi třetím a čtvrtým rokem dokáže složit souvětí (Kutálková, 2005, 2009, Klenková, 2006).

Laxikálně – sémantická rovina

Tato rovina se zaměřuje na slovní zásobu. Dítě nejprve disponuje pasivní slovní zásobou, kterou později proměňuje ve slovní zásobu aktivní. Pasivní slovní zásoba se nejvíce rozvíjí kolem 10. měsíce života dítěte a aktivně začíná dítě slova používat kolem jednoho roku. V tomto období používá dítě aktivně kolem 5-7 slov. Stále však převažuje do-rozumívání mimoslovní. S vývojem řeči také souvisí učení se kladení otázek. Nejprve dě-tem pokládáme otázky my a jejich úkolem je odpovědět. Později se už děti ptají samy. Rozlišujeme tzv. „první a druhý věk otázek“. První věk otázek přichází okolo roku a půl života, dítě se v tomto období ptá otázkami: „Co je to?“ a „Kde je?“. Druhý věk otázek nastupuje kolem tří a půl roku, slovní zásoba už činí asi 1000 slov a dítě se ptá otázkami: „Proč?“ a „Kdy?“. Ve čtyřech letech by dítě mělo používat okolo 1500 slov (Klenková, 2006).

Foneticko – fonologická rovina

Rovina foneticko-fonologická se zabývá rozvojem výslovnosti. Pro správný vývoj řeči je nezbytná fixace hlásek. Lépe zapamatovatelné jsou pro děti samohlásky, kerým se proto věnuje menší pozornost. Obtížnější jsou pro děti souhlásky. Nejdříve si děti osvojí souhlásky závěrové, mezi které patří například M, P, B, V, D, N. Největší potíže mívají s výslovností hlásek L, R a Ř. Výslovnost se u dětí začíná vyvíjet již brzy po narození a trvá až do období mezi 5. -7. rokem. Jestliže dítě špatně vyslovuje, začíná logopedickou poradnu navštěvovat kolem pátého roku života (Zajitzová, 2011).

Pragmatická rovina

V pragmatické rovině se posuzuje schopnost uplatnit komunikaci ve společnosti. Komunikovat a reagovat na komunikaci dovedou děti již kolem dvou až tří let a v tomto období se učí používat komunikační vzorce. Využívají slovních i mimoslovních projevů a dokážou regulovat okolní dění pomocí řeči (Klenková, 2006).

2.2.3 Faktory vývoje řeči

Faktory vývoje řeči můžeme rozlišit z hlediska biologického a sociokulturního.

Biologické faktory vývoje řeči jsou dány genetikou a činností nervové soustavy. Dědičnost může ovlivňovat například obratnost mluvidel, schopnost komunikovat nebo talent na cizí jazyky. Nervová soustava je jedním z nejdůležitějších faktorů pro celkový vývoj osobnosti člověka a její narušení může mít za následek různé tělesné a psychické poruchy. Řečové centrum se dělí na centrum Brocovo a centrum Wernického. Brocovo centrum leží v levé hemisféře a ovládá složité svalové pohyby při řeči. Wernického centrum leží mezi temenním, spánkovým a týlním lalokem. Díky tomuto centru můžeme slovně komunikovat a chápat mluvené i psané slovo (Merkunová, Orel, 2008 In Zajitzová, 2011).

Mezi sociokulturní faktory můžeme zařadit rodinu, vrstevníky a mateřskou školu.

Průcha (2011) uvádí, že na vývoj řeči mají podstatný vliv také sociální faktory rodinného prostředí. Mezi tyto faktory patří bezesporu **struktura rodiny**, tedy to, zda dítě vyrůstá v úplné či neúplné rodině. Není však prozkoumáno, jak se vyvíjí jazyk u dětí, vyrůstajících pouze s jedním rodičem (většinou s matkou). Děti mohou absenci druhého rodiče nahradit ostatní členové rodiny (například prarodiče). Dále je vývoj řeči **ovlivňován sourozenci a dalšími členy rodiny**. Je prokázáno, že sourozenci mají kladný vliv na vývoj řeči mladších sourozenců. Neméně důležitá je také **socioekonomická situace rodiny a profese rodičů**. Rozdíly v majetkovém a profesním postavení přináší také odlišnou komunikaci rodičů vzhledem k dítěti. Posledním faktorem je **dosažené vzdělání rodičů**. Tato oblast působí prokazatelně nejsilněji na vývoj řeči u dětí.

Rodina je do tří let věku dítěte nenahraditelná a v tomto období dítě potřebuje především jistotu a bezpečí svých blízkých a reálný svět, který může poznávat. Poté přebírá svou úlohu mateřská škola, kde se dítě učí své mnohdy první básničky, písničky a říkadla a poprvé přichází do kontaktu se svými vrstevníky. Z předškolního období si dítě nese základ pro úspěšné zahájení školní docházky a vůbec kladný vztah ke vzdělávání (Kutálková, 2005).

Vedle zmíněných faktorů ovlivňuje vývoj řeči také úroveň motoriky, zrakové percepce a myšlení.

Pro vývoj řeči je významná hrubá i jemná motorika. Motoriku a řeč vzájemně spojuje rytmus, jelikož dítě se při svém žvatlání rytmicky pohybuje a tím dává základ k rozvoji artikulace. U dětí, u kterých je motorický vývoj oslaben, bývá mnohdy opožděný také vývoj řeči a naopak (Bednářová, Šmardová, 2007).

Zraková percepce je důležitá pro schopnost komunikace obecně. Dítě navazuje svůj první kontakt s matkou právě skrz zrak. Sleduje tvář matky a jiných blízkých a odpovědí na tyto podněty je dětský úsměv. Vizuální stimuly vedou k rozvoji vokalizace, žvatlání, artikulace a neverbální komunikace. Díky zraku se děti učí svá první slova a později číst a psát (Bednářová, Šmardová, 2007).

Vývoj řeči ovlivňuje také myšlení dítěte, které se s řečí prolíná. Souvislost mezi řečí a myšlením zkoumala řada odborníků, jako Piaget, Vygotskij nebo Kuric. Kuric (1986) uvádí, že zlomový je třetí rok věku, kdy dochází ke změnám myšlení, mění se období senzomotorické v období konkrétní. Dítě v tomto věku už dokáže pojmenovat názvy předmětů. Se zvyšující se úrovní myšlení se zvyšuje i úroveň řeči.

3 SLUCHOVÁ PERCEPCE DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Zelinková (2007, s. 76) definuje sluchovou percepci jako „*schopnost přijímat, rozlišovat a interpretovat zvuky různé kvality (řečové i neřečové)*“. Sluchová percepcie byla do současné doby prozkoumána méně, než percepcie zraková.

Houdková (2005) uvádí, že pro vývoj sluchu je rozhodující období mezi 5. měsícem těhotenství a 18. - 28. měsícem života dítěte. Již v prenatálním období vnímá plod zvuky, které k němu doléhají z vnějšího i vnitřního prostředí. Matčin hlas k dítěti proniká z 64% a hlas otce z 57%. Několik dní po narození již dítě dokáže reagovat na hlas matky. Postupem času se sluchové vnímání vyvíjí čím dál více a v kojeneckém období už dítě rozliší hlas, aniž by vidělo mluvícího. V batolecím období dítě dokáže přesněji rozlišovat zvukové podněty (Vágnerová, 2000).

Podle Zelinkové (2007) dochází v předškolním období k rozvoji sluchové diferenciacce a sluchové analýzy a syntézy. To znamená, že dítě umí rozdělit slovo na slabiky či hlásky a rozlišit, zda jsou dvě slova stejná. S nástupem do školy je sluchové vnímání rozvíjeno zcela záměrně, neboť správný sluch je základem pro nácvik čtení a psaní.

Kutálková (2005) uvádí, že v naší společnosti má před sluchem přednost zrak. Už jen tím, že se kolem nás vyskytuje zvýšená hladina hluku, která sluch ohrožuje. Vyjdeme na ulici a ihned nás obklopí hluk aut, motorek nebo trubení. Tento randál nazýváme **akustickým smogem**. Doma si také od různých zvuků neodpočineme, hraje televize, rádio, perračka a spousta dalších věcí, vydávajících zvuky. Lidé se musí naučit s těmito hluky žít a umět navodit ochranný útlum. Malé dítě tedy raději usne, větší se snaží vypnout a neposlouchat a dospělý jedinec nevnímá, nebo rovnou hlučný prostor opouští. Z tohoto důvodu sdělení, přenášející se sluchem, ustupují informacím, které jsou dostupné zrakem. Dalo by se tedy říci, že nynější způsob života naší společnosti nepodporuje rozvoj sluchového vnímání. Důkazem je také stále menší zájem o dětské básničky, písničky či pohybové hry doprovázené zpěvem. Děti mají jen malou slovní zásobu a neumí pohotově slovně reagovat, což je varující, jelikož rozvoj řeči je propojen s rozvojem myšlení. Nedostatečné sluchové vnímání může ve škole přinášet problémy, děti mají potíže s psaním diktátů a vůbec porozuměním mluvenému slovu.

3.1 Oblasti sluchové percepce

Sluchová percepce neboli sluchové vnímání, se dále dělí na pět oblastí: naslouchání, sluchová diferenciaci, sluchová paměť, sluchová analýza a syntéza, vnímání rytmu. Tyto oblasti se vzájemně prolínají.

Naslouchání

Naslouchání úzce souvisí s vyšší koncentrací pozornosti. Dítě naslouchá a rozlišuje zvuky svého okolí. Kolem třetího roku by mělo zvládnout vyslechnout krátký jednoduchý příběh a s nástupem do školy pohádku či delší příběh (Bednářová, Šmardová, 2011).

Sluchová diferenciaci

Sluchová diferenciaci je mimo jiné ovlivňována také slovní zásobou a zvládnutím jazyka. Je přirozené, že dítě snáze rozliší slovo, které je mu známé. Jestliže není dítě schopné mluvenou řeč sluchově rozlišit, jedná se o projev nezralosti či specifické dysfunkce, zejména levé mozkové hemisféry (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2009).

Aby dítě dokázalo správně vyslovovat, musí umět rozlišit jednotlivé hlásky, jako jsou sykavky, znělé/neznělé a měkké/tvrdé souhlásky a krátké/dlouhé samohlásky. Schopnost správně rozlišovat je podstatná pro výuku psaní a čtení (Bednářová, Šmardová, 2011).

Vnímání rytmu

Rytmus rozdělujeme na dvě základní charakteristiky, které jsou vnímány na základě percepce a motoriky: periodicitu a strukturu. Schopnost napodobování rytmu je ovlivňována pamětí a soustředěním. První aktivity dítěte jsou dány rytmem pohybovým (sání) a afektivním (napětí a uvolnění). Rytmus patří k našemu životu a doprovází nás při téměř všech činnostech (například práce, sport). Potíže s vnímáním rytmu se následně projevují v pohybech dítěte a při řeči, psaní a čtení (Zelinková, 2007).

Sluchová analýza a syntéza

Jedná se o významnou složku sluchové percepce, kdy je dítě schopno vnímat mluvenou řeč jako celek a uvědomit si, že je složen z částí, tedy slov. Kolem šestého roku dokáže dítě rozlišit slova ve větě, zvládne určit jejich počet a pořadí. Dále by mělo být schopno najít ve slovech samohlásky. Sluchová analýza a syntéza se více rozvíjí až při nástupu do školy, protože dítě již dosáhlo určité zralosti a úrovně kognitivních strategií (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2009).

Sluchová paměť

Tato oblast je velmi důležitá pro ostatní oblasti sluchové percepce. Při nedostatečně rozvinuté paměti se vyskytují problémy i u dětí, které jinak učivo snadno zvládají (Zelinková, 2007). Dítě si nedokáže zapamatovat informaci, která k němu přichází, takže se mohou projevit problémy při diktátech nebo matematických pětiminutovkách. Dále je pro dítě obtížné zapamatovat si a zopakovat básničky, písničky či říkadla. Nedostatečná sluchová paměť vede také ke špatné sluchové analýze a syntéze, kdy dítě zapomíná první nebo poslední hlásky ve slovech (Žáčková, Jucovičová, 2007).

3.2 Rozvoj sluchové percepce dětí v pojetí Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání

Problematika sluchové percepce je také zakotvena v Rámcovém vzdělávacím programu předškolního vzdělávání (2004).

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání je rozdělen do 5 oblastí: Dítě a jeho tělo, Dítě a jeho psychika, Dítě a ten druhý, Dítě a společnost, Dítě a svět.

Oblast *Dítě a jeho psychika* se zabývá zdravým vývojem myšlení, vnímání, paměti, učení, citů, tvořivosti a vůle předškolního dítěte. Vzhledem k tématu mé práce se dále zaměřím právě na tuto oblast, která se dále dělí na 3 podoblasti: Jazyk a řeč; Poznávací schopnosti a funkce jazyka, představivost a fantazie, myšlenkové operace; Sebepojetí, city

a vůle. V souvislosti se sluchovou percepcí se dále zabývám pouze prvními dvěma podoblastmi.

Jazyk a řeč

1. Dílčí vzdělávací cíle:

- Rozvoj řečových, jazykových a komunikačních dovedností
- Poznatky a dovednosti, předcházející čtení a psaní

2. Vzdělávací nabídka:

- Hry k rozvoji řeči, sluchu, artikulace, hry rytmické, hry se slovy, hádanky a jazykolamy
- Povídání, rozhovory, diskuse buď individuálně, nebo ve skupině
- Poslech pohádek a příběhu čtených nebo vyprávěných
- Dát dítěti prostor se samostatně vyjádřit, slovně improvizovat, recitovat nebo zpívat
- Graficky napodobit různé symboly, tvary, čísla nebo písmena
- Seznámení dětí s různými sdělovacími prostředky

3. Očekávané výstupy (co by dítě mělo zvládnout na konci předškolního období):

- Správná výslovnost, tempo a intonace řeči
- Umět pojmenovat věci, kterými je dítě obklopeno
- Dokázat formulovat své myšlenky, nápady, pocity a názory
- Zapamatovat si krátké texty (říkanky, básničky)
- Rozlišit počáteční a koncové slabiky a hlásky ve slovech
- Rozumět tomu, co dítě slyší
- Snaha učit se novým slovům a jejich následné používání

Poznávací schopnosti a funkce jazyka, představivost a fantazie, myšlenkové operace

1. Dílčí vzdělávací cíle:

- Rozvoj smyslového vnímání, paměti, pozornosti, představivosti, tvořivosti a fantazie
- Posilování zájmu, zvědavosti a jiných přirozených citů
- Vedení ke kladnému vztahu k učení a zájmu o učení

2. Vzdělávací nabídka:

- Hry určené k rozvoji smyslů, tedy cvičení postřehu a vnímání, zrakové a sluchové paměti a soustředění
- Aktivity, rozvíjející tvořivost, představivost a fantazii
- Činnosti zaměřené na rozvoj všech druhů paměti (mechanická, motorická, vizuální, sluchová, logická)
- Hry podporující rozvoj poznávání a rozlišování znakových systémů, jako jsou písmena, číslice, značky, piktogramy nebo jiné symboly
- Aktivity zaměřené na práci s elementárními číselnými a matematickými pojmy
- Činnosti vedoucí k uvědomění si času a jeho vztahu k dennímu režimu

3. Očekávané výstupy (co by dítě mělo zvládnout na konci předškolního období):

- Schopnost užívat všech smyslů
- Schopnost se soustředit a udržet pozornost
- Učit se přemýšlet a uvažovat, své úvahy dokázat vyjádřit
- Chápat číselné, matematické a prostorové pojmy a umět je využívat
- Věnovat se tvořivé činnosti, kde dokáže vyjádřit svou fantazii a představivost (RVP, 2004)

4 VÝZNAM HRY PRO ROZVOJ SLUCHOVÉ PERCEPCE DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Tato kapitola se věnuje významu hry pro rozvoj sluchové percepce dětí předškolního věku. V úvodu kapitoly se dozvíme něco o hře samotné a poté je pozornost věnována hře v kontextu rozvoje sluchové percepce.

4.1 Hra dítěte předškolního věku

Ačkoliv se může zdát, že dětská hra je jasná specifická činnost dítěte, není tento pojem dosud jednoznačně vymezen (Mišurcová, Severová, 1997). Například Koťátková (2005, s. 14) uvádí, že *„hra je základní aktivitou dětské seberealizace. I když vychází z vnitřního popudu a odráží podmínky, ve kterých se dítě nachází, je navíc originálně nastavena podle dispozic každého jedince a její forma se v čase a společnosti proměňuje“*.

Hra představuje **hlavní činnost dítěte předškolního věku**. Hra, je pro dítě stejně důležitá, jako je práce důležitá pro dospělého člověka. Charakteristickými rysy hry jsou **radost, spontánnost, kamarádství, vynalézavost, dobrodružství** a spousta dalšího. V tomto věku se dítě učí hrát si s ostatními dětmi. Zpočátku je však důležité, aby dospělý jedinec ukázal dítěti směr, kterým se ve hře ubírat a to pak samo dokáže rozvíjet svou fantazii při hře s ostatními dětmi. V mladším věku si děti hrají paralelně, tedy vedle sebe. V předškolním věku jsou již schopny hrát si společně, tedy kooperativně, dochází k rozdělení rolí a úkolů (Špaňhelová, 2008).

V tomto období si dítě rádo hraje „jako“. Hraje si, že je jako maminka, tatínek, doktor nebo prodavač. Potřebuje k tomu také dané pomůcky, jako je zástěra, vařečka, atd. Tímto hraním se dítě připravuje na dobu, kdy už bude velké a tato „hra“ bude normální součástí života. Jestliže se rodič zapojí do této hry spolu s dítětem, může se také dozvědět něco sám o sobě a komunikaci se svým dítětem. To, jak dítě při hře mluví je někdy obrazem toho, jaké věty a fráze používá rodič ve vztahu k dítěti (Špaňhelová, 2008).

Koťátková (2005) uvádí, že **volná hra** je pro děti do šesti let nezbytná. Pomocí volné hry děti uspokojují své potřeby, sbírají vědomosti a dovednosti, poznávají oblast svých zájmů a vztahy mezi dětmi. Tato zkušenost má pro dítě obrovský význam pro pozdější so-

ciální učení. Volná hra je taková **aktivita, kterou si dítě volí samo**. Zvolí si s čím a na co si bude hrát, co chce prozkoumat, vyzkoušet, nebo vytvořit. K tomu si také vybere potřebné hračky, předměty, kamarády a také místo, kde bude hra probíhat. Je důležité dát dítěti prostor k této činnosti a důvěřovat mu v tom, že si skutečně dokáže samo hrát. Každá aktivita dítěte ovšem nemusí být hrou, ta má totiž své specifické znaky, mezi něž Kořátková (2005) řadí:

- **Spontánnost** - projevuje se v přirozeném a bezprostředním jednání dítěte. Dítě hru samo podněcuje, stanovuje si cíle a vysvětluje svou motivaci.
- **Zaujetí** – zaujetí hrou se projevuje plným soustředěním na herní činnost, dítě nezajímá dění okolo a nepřijímá jiné podněty, které nesouvisí s jeho hrou.
- **Radost** – radost ze hry se u dětí projevuje především výrazem ve tváři, který je pro nás velmi dobře čitelný. Dítě se může nevědomky usmívat a svou činnost sám pro sebe komentovat.
- **Tvořivost** – má velmi různorodou povahu. Může se jednat o tělesnou a pohybovou tvořivost, vytváření příběhů a pohádek, nových slov a jazykových výrazů, až po prostorovou tvořivost.
- **Fantazie** – fantazie se u dětí projevuje už před třetím rokem, ale mezi třetím a šestým rokem hraje opravdu významnou roli. Fantazie dětem pomáhá překonat omezení, která jim jejich věk přináší a obohatit dosavadní zkušenosti a představy.
- **Opakování** – je nezbytnou součástí hry. Dítě se rádo vrací k činnostem, které již dobře zná a je spokojené, když se znovu ocitne v situaci, kterou už zažilo.
- **Přijetí role** – je zlomovým okamžikem ve hře dítěte, kdy hra dostává zcela jiný rozměr. V této fázi dítě zkoumá jednání ostatních lidí, vymýšlí si situace, ve kterých hraje a naplňuje určitou roli. To vše na základě toho, co odpozorovalo, ale také na základě svých dosavadních zkušeností.

Mišurcová, Severová (1997) uvádí, že druhy her můžeme rozdělit z několika hledisek, ale neexistuje žádné obecně platné třídění her. Nejčastěji se však uvádí následující kritéria:

- **Kritérium subjektu hry** – zde je otázkou KDO si hraje, zda se jedná o zvíře, člověka, dítě, dospělého jedince, ale také jestli jde o hru individuální či skupinovou.
- **Kritérium objektu hry** – znamená, s čím si dítě hraje, zda se jedná o hračku, zvíře, knížku nebo vlastní tělo.
- **Kritérium způsobu zacházení s objektem hry** – posuzujeme, jakým způsobem si dítě hraje a jak s danou hračkou zachází, podle toho dál dělíme hru na praktickou, poznávací, označovací nebo symbolickou.
- **Kritérium motivace a životního významu hry** – toto kritérium nám dále určuje zda, se jedná o hru danou vývojovými potřebami dítěte, nebo hru, která má za úkol uspokojit sociální potřeby dětí, dále hry, které přináší náhradní uspokojení potřeb a posledním typem jsou hry rekreační.

Piaget (In Kořátková, 2005) zkoumal hru u dětí a zjistil, že úzce souvisí s rozvojem myšlení a inteligence. Na základě tohoto poznatku rozdělil intelektuální vývoj dítěte na tři základní období:

- **Senzomotorické** (6 měsíců- 2 roky)
- **Symbolické** (2 roky- 7 let)
- **Konkrétní logické operace** (7-11 let)

Senzomotorické období hry vychází z myšlení dítěte a rozvoje jeho inteligence. V tomto období se formují základy pro pozdější rozvoj konkrétních myšlenkových operací, následně pak logických a abstraktních. Žádné ze stádií vývoje hry nemůže být přeskočeno, může být pouze zpomaleno, nebo urychleno a jednotlivé fáze se mohou vzájemně ovlivňovat.

Symbolické období hry – v tomto období je dětská hra na vrcholu. Dítě dosáhlo obrazné představy, jeho fantazie je tedy rozvinuta a dokáže používat symboly (hračky). Díky tomu se dítě alespoň přibližuje něčemu, co ještě nemůže skutečně používat. Symbolická hra také napomáhá rozvoji řeči.

Ve hře dítěte nese významnou roli **hračka**. Matějček (2005) uvádí, že hračka je každá věc, která plní nějakou funkci a pomůže dítěti imitovat reálný nástroj. Holky si rády hrají na paní učitelku nebo doktorku, hrají si v kuchyňce, žehlí, zatímco kluky zajímají zbraně – pušky, meče, samopaly. Není třeba se znepokojovat tím, že mají chlapci zájem o zbraně, neboť se jedná o přirozený mužský vývoj a nic z této hry si jedinec do dospělosti neodnáší. Naopak je prospěšné, když si dítě své agresivní tendence vybiže ve své fantazii.

Mezi hry můžeme zařadit také **dětskou kresbu**, kterou lze označit za oblíbenou činnost dětí. Dětskou kresbu zařadil mezi hry Luquet (In Piaget, Inhelderová, 2007). Ve vývojové škále se kresba nachází mezi symbolickou hrou a obraznou představou. Luquet (1927 In Piaget, Inhelderová, 2007) určil stádia dětské kresby a jejich výklad. Předtím se autoři domnívali, že prvotní dětské kresby jsou opravdické a jsou inspirovány skutečnými předlohami. Druhá strana tvrdila, že první dětské kresby skutečnost pouze idealizují. Ovšem Luquet ukázal, že od osmi do devíti let dítěte je kresba dětí realistická, ale dítě kreslí to, co o předmětu ví, teprve později graficky vyjádří, co na dané věci vidí.

Mišurcová, Severová (1997) zařazují kreslení a malování dětí mezi **výtvarné estetické hry**. Děti mohou kreslit buď libovolné obrázky, nebo jim někdo dospělý může určit směr nebo téma, na které děti budou malovat. Autorky uvádí, že kreslení je u dětí velmi oblíbená činnost, která samozřejmě prochází několika vývojovými fázemi. Vývoj dětské kresby má tedy několik typických znaků. Prvním znakem je, že dítě pomocí obrázku vyjadřuje obsah svých představ. Menší děti ještě nemají takové představy, jejich obrázky jsou tedy jednodušší. Starší děti mají již bohatší představy, což se odráží právě v tom, že obrázky obsahují více objektů a detailů. Druhým znakem je počet barev, které děti při malování použijí. Opět platí, že čím starší dítě, tím je obrázek barevnější. Další znak také souvisí s barvami. Tady je důležité, jak použité barvy souvisí se skutečností. Menší děti často použijí barvu, která ve skutečnosti danému předmětu nenáleží. Posledním znakem je rozdíl technice kreslení mezi mladšími a staršími dětmi.

U předškolních dětí se pomocí kresby určuje také školní zralost. Schopnost nakreslit lidskou postavu nebo obkreslit daný text nám pomůže odhalit biologický věk dítěte (může být nižší či vyšší než věk kalendářní), schopnost učit se psát nebo odhalit některé psychické vlastnosti (Kutálková, 2005).

4.2 Rozvoj sluchové percepce prostřednictvím hry

Sluchová percepce dětí předškolního věku se dá v jednotlivých oblastech rozvíjet mnoha způsoby. Sluch u dětí lze nejlépe a nejsnáze rozvíjet prostřednictvím **hry**, jež je v tomto období přirozenou a oblíbenou činností dětí. V této kapitole navážu na kapitolu 3.1, kde byly popsány jednotlivé oblasti sluchové percepce. Zde se již zaměřím na popis jednotlivých oblastí konkrétněji.

Naslouchání

Děti se učí naslouchat okolní zvuky, jako jsou například zvuky těla (dýchání, srdce), zvuky zvířat nebo zvuky doléhající z ulice či přírody. V této oblasti se pokoušíme také o rozvoj sluchové citlivosti, to znamená, že se zaměříme na to, zda je daný zvuk příjemný či nikoliv. Jednou z možných aktivit pro nácvik naslouchání může být **napodobování různých zvuků**. Dítě napodobuje určitý zvuk a ostatní hádají, o jaký zvuk se jedná, co předváděný zvuk znamená nebo symbolizuje. Napodobovat se dají zvířata, zvuky přírody (například déšť), hudební nástroje, dopravní prostředky a spousta dalšího. Aby bylo napodobování zvuků zajímavější, je možné měnit tón a barvu hlasu. Díky tomu třeba děti poznají, zda je předváděný pes hodný nebo vzteklý (Žáčková, Jucovičová, 2007).

Pro děti je také velmi přínosné, jestliže se učí vnímat zvukově obsahové podoby slov. Díky tomu lépe porozumí obsahu daného slova. S dětmi procvičujeme tak, že vymýšlíme nová slova nebo jména, podle nějakého charakteristického rysu určité věci nebo osoby. Dále se společně zamyslíme nad tím, jak vzniklo slovo Otesánek či stonožka (Žáčková, Jucovičová, 2007).

Jak uvádí Žáčková, Jucovičová (2007) při procvičování sluchové orientace můžeme využít pohybuující se i nepohybuující se zdroj zvuku. Začneme ovšem tím nepohybuujícím se, aby to pro děti nebylo příliš obtížné. V místnosti ukryjeme předmět, který vydává nějaký zvuk a děti jej musí lokalizovat. Jakmile tento úkol děti zvládnou, přejdeme k obtížnější variantě. Použijeme předmět, který vydává zvuk a zároveň se pohybuje. Děti opět určují, odkud zvuk slyší, jak může být daleko a jakým směrem se předmět pohybuje.

Sluchová diferenciac

Procvičování sluchové diferenciac provádíme nejprve pomocí jiných zvuků, než jsou zvuky řečové. Vybereme zvuky, které charakterizují určité činnosti, například šustění sáčkem, blikání vypínačem, trhání papíru a jiné. Úkolem dětí je hádat, o jakou činnost se jedná. K procvičování této oblasti můžeme použít i hudební nástroje, děti podle zvuku hádají nástroj. Kromě toho můžeme procvičit také **počet, délku, intenzitu a výšku** předváděných tónů. V neposlední řadě mohou děti podle zvuků hádat typy **dopravních prostředků** (Žáčková, Jucovičová, 2007).

Jakmile děti zvládají rozlišování neřečových zvuků, zařadíme do aktivit také **zvuky řečové**. Nejjednodušší aktivitou je poznávání kamarádů podle jejich hlasu. Dále s dětmi procvičujeme pomocí dvojic slov, ve kterých je pozměněné písmenko. Začínáme změněním hlásky, později změníme samohlásku (například pes-les, kos-nos, los-les). Děti předškolního věku pouze určují, zda se slova vůbec liší, teprve v pozdějším věku jsou děti schopny říct, v čem přesně jsou daná slova jiná (Žáčková, Jucovičová, 2007).

Při procvičování sluchového rozlišování se zaměříme také na oblast **měkkých a tvrdých slabik**. Nejdříve cvičíme samostatné slabiky (ni-ny), pak procvičujeme měkkost a tvrdost slabik na začátku slova, na konci slova a teprve potom uprostřed slova. Dětem můžeme ze začátku pomáhat tak, že budeme zřetelněji vyslovovat daná slova. Dítě si také musí uvědomovat polohu jazyka, při vyslovování jednotlivých slov. Při měkké slabice se jazyk nachází v mluvidlech na jiném místě, než při vyslovení tvrdé slabiky (Žáčková, Jucovičová, 2007).

Děti mívají často problém rozlišit **znělou a neznělou hlásku**, následně pak slova špatně vyslovují. I přesto, že dítě umí samostatnou hlásku vyslovit, ve slově s ní může mít problém. Jedná se o **sykavkovou asimilaci**, což je specifický logopedický problém (Žáčková, Jucovičová, 2007).

Je také důležité naučit děti rozlišovat **podstatné zvuky** od **nepodstatných**, které jsou pouze jakousi kulisou. Existují cvičení určená na rozlišení **sluchová figura-pozadí**. Při procvičování této oblasti lze použít například magnetofon, kdy dítě poslouchá hlas vyprávějího a zároveň doprovodné zvuky (Žáčková, Jucovičová, 2007).

Sluchová paměť

Žáčková, Jucovičová (2007) uvádí, že podobně jako u sluchové diferenciaci začínáme nejprve u zvuků neřečových a poté přecházíme ke zvukům řečovým.

Svou paměť si děti trénují také při učení se **básničkám, říkadlům** či **písničkám**. Opět platí, že začínáme těmi kratšími a postupně zvyšujeme obtížnost. Daný text učitel nejprve přečte a děti poslouchají. Poté se děti snaží opakovat verše postupně s ním. Dětem velmi pomáhá vizualizace toho, co se právě učí. K osvojování básniček nebo písniček je tedy vhodné používat obrázky. Paměť u dětí rozvíjíme také tím, že jim přečteme pohádku a poté jim pokládáme otázky. Ověříme si tím, jak dítě dávalo pozor a kolik si z pohádky zapamatovalo (Žáčková, Jucovičová, 2007).

Sluchová analýza a syntéza

V této oblasti se jedná o dovednost **skládání a rozkládání vět, složení a rozklad slova na slabiky a hlásky a jiné**. Dítě se učí určovat počet slov a zároveň vymýšlet věty na daný počet slov. Opět postupujeme od jednodušších vět po věty složitější-delší. Můžeme si s dětmi zahrát hru, kdy všichni najednou vysloví pouze své (předem určené) slovo, počet slov se odvíjí od počtu dětí. Zbytek hádá, jakou větu děti řekly (Žáčková, Jucovičová, 2007).

Dále se děti učí rozložit slovo na slabiky, nejprve zadáváme slova jednodušší, poté složitější. Při tomto úkolu si děti mohou pomoci vytleskáváním nebo vydupáváním slabik. Nejobtížnější je pro děti rozložit slovo na hlásky, tedy písmenka a obráceně. Ze začátku volíme slova, která začínají na samohlásku (auto, otec...) a později dětem říkáme slova, začínající souhláskou (kočka, dům...). Ke každému dítěti však musíme přistupovat individuálně a přizpůsobit požadavky úrovni vývoje. Jakmile dítě zvládne určit počáteční písmenko ve slově, přistoupíme k určování písmenka posledního. Her a aktivit na procvičování sluchové analýzy a syntézy je opravdu velké množství. Inspiraci lze čerpat z knih a publikací, zabývajících se sluchovou percepcí, ale záleží také na fantazii učitele a na tom, co dokáže pro děti vymyslet (Žáčková, Jucovičová, 2007).

Vnímání rytmu

Při zjišťování, zda dítě dobře slyší rytmus a následně jej správně zopakuje, postupujeme od výrazných rytmických struktur po ty méně výrazné. Rytmičtější hudbu děti snáze vytleskají nebo vyťukají. Později děti požádáme také o grafické zaznamenání rytmu. Tečka symbolizuje krátký tón, čárka dlouhý tón. Vnímání rytmu se dá procvičovat také při hře, kdy se děti stanou určitým zvířetem a slova vydávají po vzoru daného zvířete, ostatní hádají, o jaké slovo se jedná. Další alternativou je, že děti vytleskávají rytmus nějaké písničky a vzájemně hádají, o jakou píseň se jedná (Žáčková, Jucovičová, 2007).

Konkrétní aktivity k rozvoji jednotlivých oblastí sluchové percepce nalezneme v Herním programu - podkapitola 6.5.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU

Vzhledem k tématu mé diplomové práce jsem zvolila **výzkum kvantitativní**. Podle Gavory (2010) se v kvantitativním výzkumu pracuje především s číselnými údaji, které se dají matematicky zpracovat. Výsledky výzkumu se mohou vyjádřit procentuálně, případně jinak statisticky vyjádřit (například směrodatná odchylka či korelační koeficient). V kvantitativním výzkumu se prověřují již existující teorie, které se buď potvrzují, nebo vyvrací.

5.1 Cíl výzkumu

Cílem výzkumu je zmapovat úroveň sluchové percepce dětí předškolního věku a zjistit, jakým způsobem rozvíjí učitelé mateřských škol sluchovou percepci dětí a jak jsou v této oblasti informováni.

5.1.1 Dílčí cíle

DC1: Zmapovat úroveň sluchové percepce dětí předškolního věku v jednotlivých oblastech, tedy v oblasti naslouchání, sluchové diferenciacce, sluchové paměti, sluchové analýzy a syntézy a vnímání rytmu.

DC2: Zjistit, zda existují významné statistické rozdíly mezi jednotlivými testovanými oblastmi sluchové percepce u dětí předškolního věku.

DC3: Zmapovat, jakým způsobem rozvíjí učitelé mateřských škol sluchovou percepci u dětí a jak jsou o této problematice informováni a proškoleni.

DC4: Navrhnout herní program pro rozvoj sluchové percepce dětí.

5.2 Výzkumný problém

Stanoven byl výzkumný problém relační a formulován byl takto:

VP1: Jaká je úroveň sluchové percepce dětí předškolního věku?

VP2: Jakým způsobem rozvíjí učitelé mateřských škol sluchovou percepci dětí a jak jsou v této oblasti informováni?

5.3 Výzkumná otázka a hypotéza

Na základě cílů práce byly stanoveny následující výzkumné otázky a ke druhé výzkumné otázce byla zároveň stanovena hypotéza.

Výzkumné otázky:

VO1: Jaká je úroveň sluchové percepce u dětí předškolního věku v jednotlivých oblastech?

VO2: Existují významné statistické rozdíly mezi jednotlivými oblastmi sluchové percepce u dětí předškolního věku?

H: Mezi jednotlivými oblastmi sluchové percepce u dětí neexistují významné statistické rozdíly.

VO3: Jakým způsobem rozvíjí učitelé mateřských škol sluchovou percepci u dětí a jak jsou o této problematice informováni a proškoleni?

5.4 Proměnné

Jako proměnné jsou ve výzkumu jednotlivé **oblasti sluchového vnímání**, tedy: naslouchání, sluchová diferenciacce, sluchová paměť, sluchová analýza a syntéza a vnímání rytmu a dále **dosažená úroveň dětí v těchto jednotlivých oblastech**.

5.5 Charakteristika výzkumného vzorku

Výzkumným vzorkem byly děti předškolního věku ze dvou různých mateřských škol a učitelky ze čtyř různých mateřských škol. Dotazníkového šetření se zúčastnily všechny učitelky, působící v daných mateřských školách. Výzkumný vzorek byl volen záměrně. Kritériem pro záměrný výběr byla má spolupráce s mateřskými školami.

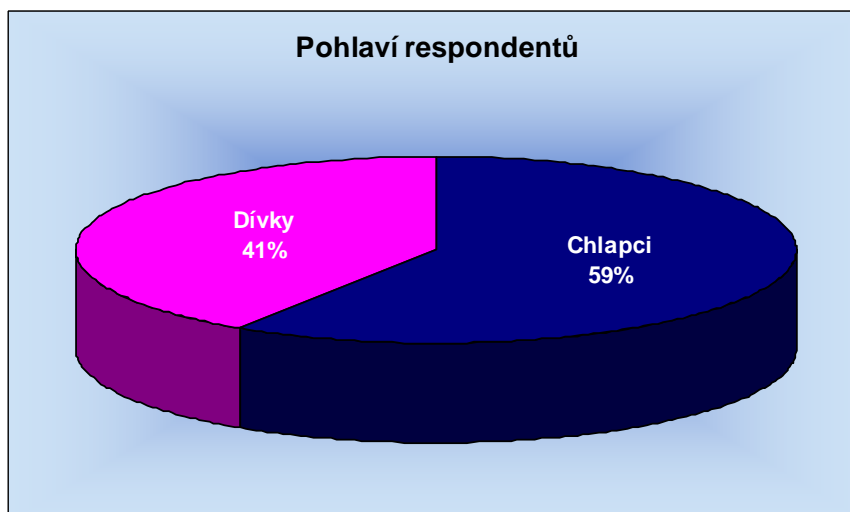
5.5.1 Děti předškolního věku

Hledání a výběr respondentů k mému výzkumu byl poměrně snadný. Jelikož spolupracuji s mateřskými školami, jednalo se o výběr záměrný. V dané školce vyučuji anglický jazyk, díky tomu, že mne děti znají, byla naše spolupráce jednodušší. Druhá školka byla volena tak, aby byla charakterem podobná školce první. Děti mne opět znají z výukových programů, pořádaných na Domě dětí a mládeže kde pracuji, takže průběh výzkumu byl také bezproblémový. Obě školky jsou městské, rozlohou i kapacitou obdobné.

Celkový počet dětí, které se mého výzkumu zúčastnily, byl 27 dětí. Z toho 11 dívek a 16 chlapců. Věk těchto dětí byl převážně 5,5-6 let. Všechny děti nastupují v příštím školním roce povinnou školní docházku. Jména dětí, která jsem v mé práci použila, jsou smyšlená, z důvodu zachování anonymity. Počet dětí je zaznamenán v následující tabulce:

Tabulka 1 Pohlaví respondentů

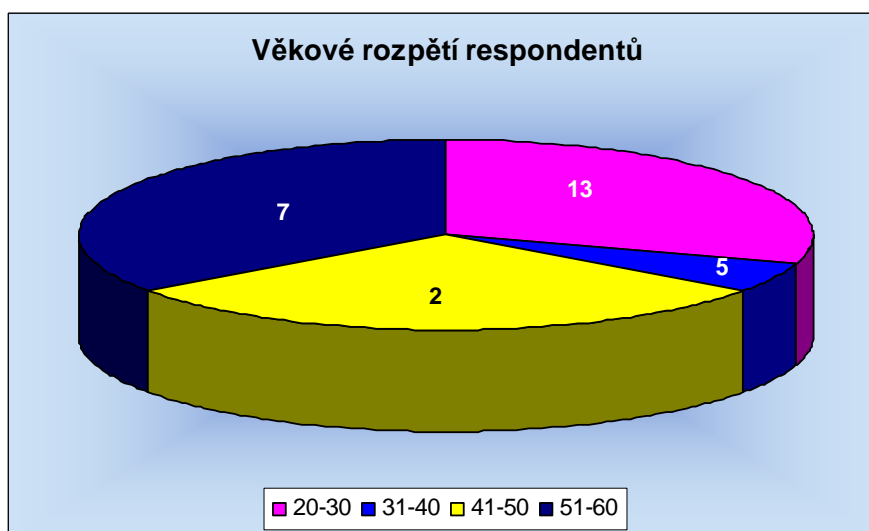
Pohlaví	Abs. četnost	Rel. četnost
Chlapci	16	59%
Dívky	11	41%
Celkem	27	100%



Graf 1 Pohlaví respondentů

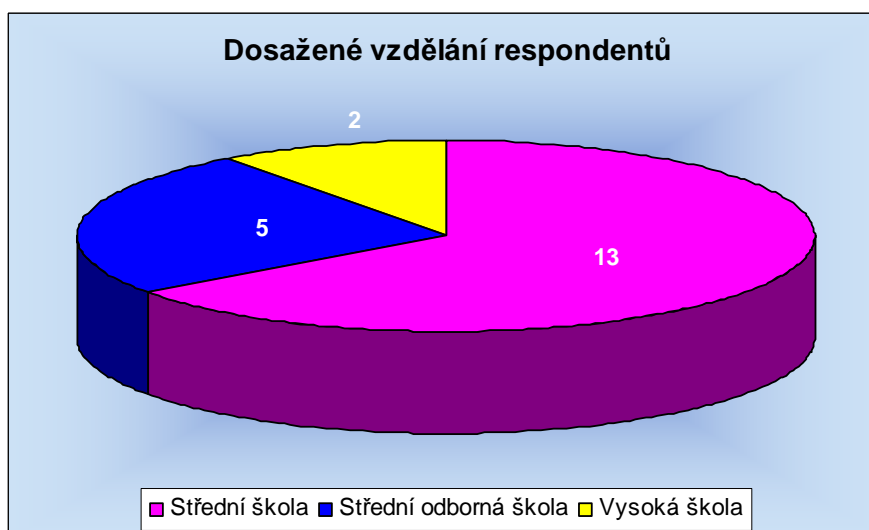
5.5.2 Učitelky mateřských škol

Počet učitelek, zúčastněných na mém výzkumu, byl 20. Jednalo se o učitelky ze čtyř mateřských škol, z toho dvě školky městské a dvě vesnické. Výběr právě těchto čtyř mateřských škol byl záměrný, vzhledem k tomu, že se školkami již delší dobu spolupracuji. Věkové rozpětí bylo poměrně široké, výzkumu se zúčastnily učitelky ve věku od 20 do 57 let.



Graf 2 Věkové rozpětí respondentů dotazníkového šetření

V následujícím grafu je zaznamenáno dosažené vzdělání jednotlivých učitelek. Můžeme vidět, že pouze dvě učitelky mají vysokoškolské vzdělání, další dvě učitelky mají střední odborné vzdělání a nejvyšší počet učitelek je se středoškolským vzděláním.



Graf 3 Dosažené vzdělání respondentů dotazníkového šetření

5.6 Metody výzkumu a zpracování dat

Vzhledem k typu výzkumného problému a stanoveným cílům bylo zvoleno **kvantitativní výzkumné šetření (test sluchové percepce, škálování)** doplněné **dotazníkem**, vyplněným učitelkami mateřských škol. Pomocí testování došlo k prozkoumání jednotlivých oblastí sluchové percepce dětí, následně byla vyhodnocena dosažená úroveň těchto oblastí a tyto oblasti byly vzájemně komparovány.

5.6.1 Test sluchové percepce

Dle vývojových škál Bednářové, Šmardové (2011) jsem vytvořila test, ve kterém jsem se částečně inspirovala právě těmito autorkami. Test je dělen do pěti oblastí: oblast naslouchání, sluchové diferenciacce, sluchové paměti, sluchové analýzy a syntézy a vnímání rytmu. Jednotlivé oblasti jsou dále děleny na dílčí položky s úkoly, pomocí kterých posuzujeme úroveň sluchové percepce dětí. Počet položek byl v každé oblasti různý a ke svému výzkumu jsem nevyužila úplně všechny, některé položky byly vyřazeny, jelikož byly určeny pro děti starší šesti let.

Výsledky testování byly zaznamenávány do testovacího archu (viz. příloha) a následně vyhodnoceny pomocí stanovené škály.

5.6.2 Škálování

Test sluchové percepce byl hodnocen pomocí škál. Škály jsem si určila a přizpůsobila podle charakteru jednotlivých úkolů v daných oblastech sluchové percepce. Ke každé oblasti byly škály opět voleny na základě potřeby a počtu hodnocených kritérií pro umístění na daném stupni škály. Škála byla vytvořena následně:

- Oblast naslouchání: 0-1-2
- Oblast sluchové diferenciacce: 0-1-2-3
- Oblast sluchové sluchové paměti: 0-1-2-3
- Oblast sluchové analýzy a syntézy: 0-1-2-3
- Oblast vnímání rytmu: 0-1-2

Kde škála 0-1-2 znamená:

0 - nezvládá

1- zvládá s dopomocí

2- zvládá sám

Škála 0-1-2-3 pak znamená:

0 - nezvládá

1- spíše nezvládá

2- spíše zvládá

3 – zvládá sám

V první a poslední oblasti byla volena škála s menším rozsahem, jelikož úkoly neobsahovaly takové množství aspektů k posouzení.

5.6.3 Dotazník

Dotazník je nejrozšířenější výzkumnou metodou, kde jsou kladeny písemné otázky a odpovědi na ně jsou taktéž v písemné podobě (Gavora, 2010). Dotazník použitý k mému výzkumu obsahuje polouzavřené otázky. Na výběr jsou odpovědi ANO-NE, přičemž u odpovědi ANO je možnost se dále písemně vyjádřit. Dotazník jsem rozdala učitelkám v jednotlivých mateřských školách a při dalším setkání mi byly navraceny. Jelikož se jednalo o malý počet respondentů, dotazníky mi byly vráceny všechny.

Jednotlivé odpovědi na otázky v dotazníku jsem zobrazila pomocí grafů. U otázek, kde měly učitelky možnost se vyjádřit, jsem jejich nejčastější odpovědi shrnula a tyto odpovědi nalezneme v komentářích ke grafům.

5.7 Organizace a průběh výzkumu

Testování dětí proběhlo od půlky měsíce ledna do konce měsíce února. Testování probíhalo individuálně s každým dítětem zvlášť, v klidném nerušeném prostředí. Toto bylo podmínkou, protože děti potřebovaly při testování ticho a klid. Čas trávený s jedním dítětem byl v průměru asi 40 minut. Záleželo na rychlosti a dovednosti daného dítěte. Dětem jsem poskytla dostatečný čas na plnění daných úkolů. Jelikož bylo pro některé děti náročné udržet pozornost po celou dobu testování, bylo testování rozděleno na dvě setkání.

Dotazníky byly učitelkám mateřských škol rozdány v průběhu měsíce března. Z jejich strany jsem se setkala s ochotou a velmi milým přístupem. Dotazníky mi bez problémů vyplnily a jejich návratnost byla stoprocentní. Některé položky v dotazníku však učitelky přeskočily, převážně se jednalo o otázku číslo 10. Důvod vynechání odpovědi na tuto otázku mi není znám. Dotazníky, u kterých nebyla odpověď vyplněna, jsem nevyřadila, pouze jsem poté počítala s menším počtem respondentů.

6 INTERPRETACE A VYHODNOCENÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

V této kapitole jsou zpracovány výsledky výzkumu na základě stanovených dílčích cílů výzkumu.

V práci byly stanoveny následující dílčí cíle výzkumu:

DC1: Zmapovat úroveň sluchové percepce u dětí předškolního věku v jednotlivých oblastech, tedy v oblasti naslouchání, sluchové diferenciaci, sluchové paměti, sluchové analýzy a syntézy a vnímání rytmu.

DC2: Zjistit, zda existují významné statistické rozdíly mezi jednotlivými testovanými oblastmi sluchové percepce dětí předškolního věku.

DC3: Zmapovat, jakým způsobem rozvíjí učitelé mateřských škol sluchovou percepci dětí a jak jsou o této problematice informováni a proškoleni.

Výstupem mého výzkumu je herní program, který poslouží jako inspirace pro rozvoj sluchové percepce dětí.

6.1 Úroveň sluchové percepce dětí předškolního věku v jednotlivých oblastech

- **naslouchání**
- **sluchová diferenciaci**
- **sluchová paměť**
- **sluchová analýza a syntéza**
- **vnímání rytmu**

Následující tabulky jsou rozděleny podle jednotlivých oblastí. V každé tabulce také nalezneme úkoly a aktivity, které jsme v dané oblasti u dětí testovali. Dále je v tabulce zaznamenána průměrná hodnota na škále, kterou děti dosáhly v rámci jednotlivých úkolů a poslední sloupec značí, jaká byla procentuální úspěšnost plnění jednotlivých úkolů.

Tabulka 2 Oblast Naslouchání

<i>Oblast: Naslouchání</i>	Absolutní četnost	Relativní četnost
Lokalizuje zvuk	1,81	90,74%
Poznává předměty podle zvuku	0,89	44,44%
Naslouchá krátké pohádky	1,74	87,04%

Z tabulky č. 2 je patrné, že děti si nejlépe vedly při plnění úkolu *Lokalizuje zvuk*. Naopak nejméně dětem šlo poznávání předmětů podle zvuku. Při naslouchání pohádky bylo úkolem dětí soustředit se a zapamatovat si, o čem pohádka byla. Tento úkol zvládly děti bez větších obtíží.

Tabulka 3 Oblast Sluchová diferenciac

<i>Oblast: Sluchová diferenciac</i>	Absolutní četnost	Relativní četnost
Rozliší slova s vizuálním podnětem (změna hlásky)	2,74	91,36%
Rozliší slova bez vizuálního podnětu (změna hlásky)	2,74	91,36%
Rozliší slova s vizuálním podnětem (změna samohlásky)	2,52	83,95%
Rozliší slova bez vizuálního podnětu (změna samohlásky)	2,85	95,06%
Rozliší slova s vizuálním podnětem (znělé a neznělé hlásky, sykavky)	1,63	54,32%
Rozliší slova bez vizuálního podnětu (znělé a neznělé hlásky, sykavky)	2,89	96,30%
Rozliší slova s vizuálním podnětem (změna délky)	2,04	67,90%
Rozliší slova bez vizuálního podnětu (změna délky)	2,11	70,37%
Rozliší slova s vizuálním podnětem (změna měkčení)	0,81	27,16%
Rozliší slova bez vizuálního podnětu (změna měkčení)	2,52	83,95%
Rozliší bezvýznamové slabiky	2,74	91,36%

V oblasti **Sluchové diferenciac** dosáhly děti nejlepších výsledků u úkolu *Rozliší slova bez vizuálního podnětu – znělé a neznělé hlásky, sykavky*. Toto zjištění pro mě bylo překvapující, protože bych lepší výsledky očekávala u jednodušších úkolů, jako třeba při

rozlišování slov s vizuálním podnětem – změna hlásky. Domnívala jsem se, že pokud mají děti vizuální podnět, v tomto případě kartičku s obrázkem slova, je pro ně rozlišování jednodušší. Zdá se, jako by přítomnost kartiček spíše narušovala pozornost a uvažování dětí. Nejméně úspěšné byly děti při plnění úkolu *Rozliší slova se změnou měkčení – s vizuálním podnětem*. Tady opět byly děti úspěšnější při plnění stejného úkolu bez vizuálního podnětu. Nejvyšší dosažená procentuální úroveň byla 96,3 % a nejnižší 27,16%.

Tabulka 4 Oblast Sluchová paměť

<i>Oblast: Sluchová paměť</i>	Absolutní četnost	Relativní četnost
Zopakuje větu ze tří slov	3,00	100,00%
Zopakuje tři nesouvisející slova	2,93	97,53%
Zopakuje větu ze čtyř slov	2,96	98,77%
Zopakuje čtyři nesouvisející slova	1,93	64,20%
Zopakuje větu z pěti slov	2,89	96,30%
Zopakuje větu z více slov	2,48	82,72%
Zopakuje pět nesouvisejících slov	1,22	40,74%

V oblasti **Sluchové paměti** neměly děti nijak výrazné potíže. Obtížnější pro ně byl až úkol, kdy měly zopakovat 5 nesouvisejících slov. Zopakovat tři slova, ať už nesouvisejících nebo ve větě, zvládly téměř na 100%. Při čtyřech slovech se už mírné problémy objevily, hlavně u opakování nesouvisejících slov. V tabulce můžeme vidět, že dokonce byla dosažena vyšší úroveň u úkolu *Zopakuje větu z více slov* (myšleno více než čtyři) než u úkolu *Zopakuje pět nesouvisejících slov*, a to téměř dvojnásobně. Pro děti je tedy snazší zopakovat větu, která dává smysl, než slova, která spolu vůbec nesouvisí.

Tabulka 5 Oblast Sluchová analýza a syntéza

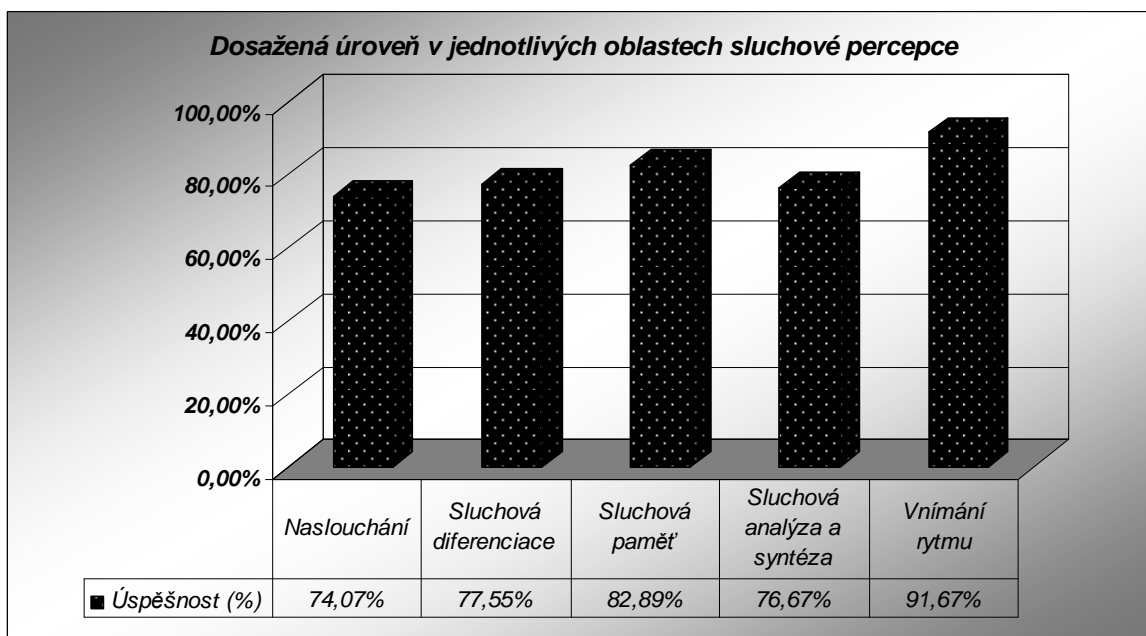
<i>Oblast: Sluchová analýza a syntéza</i>	Absolutní četnost	Relativní četnost
Roztleská slovo na slabiky	2,85	95,06%
Z trojice slov najde rýmující se dvojici	2,52	83,95%
Určí, zda se dvě slova rýmují	2,67	88,89%
Vyhledá rýmující se dvojice	2,52	83,95%
Určí počet slabik	2,70	90,12%
Určí počáteční hlásku slova	2,85	95,06%
Určí slova začínající danou hláskou	2,41	80,25%
Určí poslední souhlásku ve slově	1,52	50,62%
Určí poslední samohlásku ve slově	0,85	28,40%
Určí, zda slovo obsahuje danou hlásku	2,11	70,37%

Děti byly neúspěšnější v úkolu *Roztleská slovo na slabiky* a *Určí počáteční hlásku slova*. Nejméně je u dětí v této oblasti rozvinuta schopnost *Určit poslední samohlásku ve slově*. Děti slyší pouze poslední souhlásku a při určování poslední samohlásky odpovídaly poslední souhláskou (k-o-l-o). Tyto dva úkoly byly celkově pro děti nejtěžší, a proto zde dosáhly nejnižších výsledků.

Tabulka 6 Oblast Vnímání rytmu

<i>Oblast: Vnímání rytmu</i>	Absolutní četnost	Relativní četnost
Určí, zda dvě krátké rytmické struktury jsou shodné	2,00	100,00%
Určí, zda dvě delší rytmické struktury jsou shodné	1,67	83,33%

Poslední testovanou oblastí bylo **Vnímání rytmu**. Úspěšnost plnění těchto dvou aktivit byla v prvním případě stoprocentní a ve druhém případě dosahovaly děti 83,33 % úspěšnosti. Nižší dosaženou úroveň u druhého úkolu příkládám právě délce rytmické struktury, kdy bylo pro děti obtížnější si celou strukturu zapamatovat.



Graf 4 Dosažená úroveň v jednotlivých oblastech sluchové percepce

Celkovou dosaženou úroveň v jednotlivých oblastech u všech dětí můžeme vidět v grafu č. 2. Z grafu je patrné, že nejlépe si děti vedly v oblasti **Vnímání rytmu**, kde celková dosažená úroveň byla 91,67%. Naopak nejhůře dopadla oblast **Naslouchání**, kde děti dosáhly úrovně pouze 74,07%. Dle grafu nevypadá, že by mezi jednotlivými oblastmi byly rozdíly. Rozdíl mezi nejnižší dosaženou úrovní a nejvyšší dosaženou úrovní činí pouze 17,6%.

Jednotlivé oblasti sluchové percepce je třeba rozvíjet souměrně, proto je nutné zjistit, zda mezi nimi existují významné statistické rozdíly, což provedeme zkoumáním hypotéz a statistickými testy.

6.2 Významné statistické rozdíly mezi jednotlivými testovanými oblastmi sluchové percepce dětí předškolního věku

Nejprve bylo nutné zjistit, zda mezi oblastmi sluchové percepce existují významné statistické rozdíly. Vzhledem k charakteru dat byl při vyhodnocení v programu Statistica 10 použit neparametrický test významnosti. Jelikož jsme potřebovali zjistit, zda existují významné statistické rozdíly mezi oblastmi sluchové percepce, byl vybrán test **Friedmannova ANOVA**.

Je stanovena nulová a alternativní hypotéza:

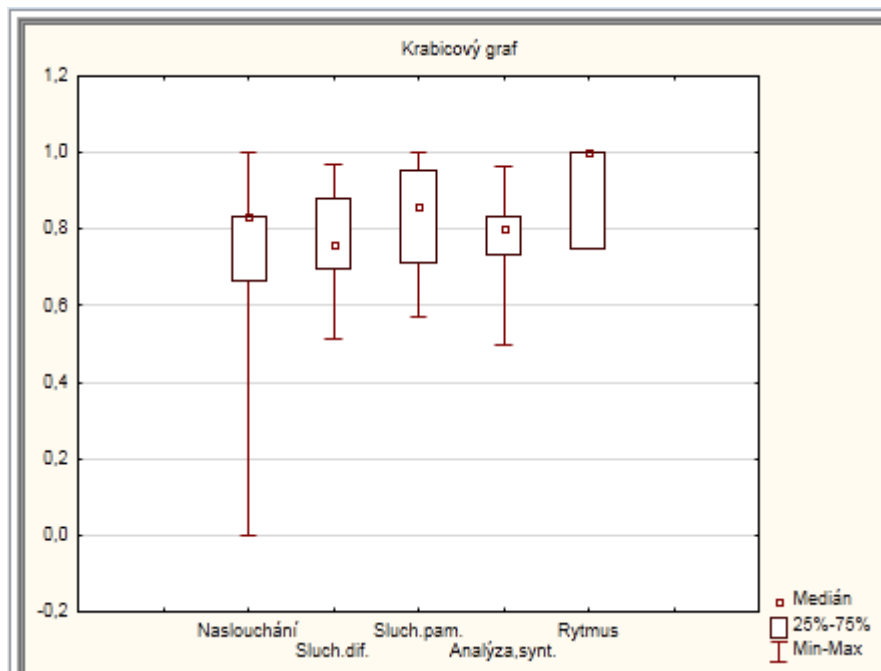
H₀: Mezi jednotlivými oblastmi sluchové percepce u dětí neexistují významné statistické rozdíly.

H_A: Mezi jednotlivými oblastmi sluchové percepce u dětí existují významné statistické rozdíly.

Tabulka 7 Friedmannova ANOVA

Friedmanova ANOVA a Kendallův koeficient shody (Tabulka1)					
ANOVA chí-kv. (N = 27, sv = 4) = 33,52060 p = ,00000					
Koeficient shody = ,31038 Prům.hods. r = ,28385					
Proměnná	Průměrné pořadí	Součet pořadí	Průměr	Sm.Odch.	
Naslouchání	2,407407	65,0000	0,740741	0,181007	
Sluch.dif.	2,481481	67,0000	0,775533	0,117140	
Sluch.pam.	3,351852	90,5000	0,828924	0,113811	
Analýza,synt.	2,370370	64,0000	0,766667	0,125746	
Rytmus	4,388889	118,5000	0,916667	0,120096	

V tabulce 7 jsou vyobrazeny výsledky srovnání jednotlivých oblastí. Z tabulky je zjištěna velikost **p** (**p<0,05**), z toho důvodu zamítáme nulovou **hypotézu a přijímáme alternativní hypotézu**, tedy mezi jednotlivými oblastmi **existují významné statistické rozdíly**.



Graf 5 Krabicový graf znázorňující rozdíly v jednotlivých oblastech sluchové percepce

V grafu 5 můžeme vidět, že v oblasti *Naslouchání* jsou velké rozptyly, děti tedy dosahovaly nejnižších i nejvyšších možných hodnot. Nejmenší rozptyl je naopak patrný v oblasti *Vnímání rytmu*, kde dosažená hodnota byla téměř u všech dětí stejná. V oblasti *Sluchová diferenciacce*, *Sluchová paměť* a *Sluchová analýza a syntéza* je rozptyl velmi podobný. Hodnota mediánu je nejnižší v oblasti *Sluchové diferenciacce* a naopak nejvyšší v oblasti *Vnímání rytmu*.

Vzhledem k tomu, že mezi jednotlivými oblastmi sluchové percepce byly zjištěny významné statistické rozdíly, dále jsme zjišťovali, mezi kterými dvěma oblastmi rozdíly jsou. V programu Statistica 10 byl zvolen **Wilcoxonův párový test**. Tento test byl proveden mezi jednotlivými dvěma oblastmi. Výsledky jsou uvedeny v následujících tabulkách.

Tabulka 8 Porovnání oblasti Vnímání rytmu s oblastí Naslouchání

Dvojice proměnných	Wilcoxonův párový test (Tabulka1) Označené testy jsou významné na hladině $p < ,05000$			
	Počet platných	T	Z	p-hodn.
Naslouchání & Rytmus	26	22,50000	3,885891	0,000102

Z tabulky 8 je patrné, že hodnota p ($p < 0,05$). Mezi oblastí Vnímání rytmu a Naslouchání tedy **existují** významné statistické rozdíly.

Tabulka 9 Porovnání oblasti Vnímání rytmu s oblastí Sluchové diferenciace

Dvojice proměnných	Wilcoxonův párový test (Tabulka1) Označené testy jsou významné na hladině $p < ,05000$			
	Počet platných	T	Z	p-hodn.
Rytmus & Sluch.dif.	27	23,00000	3,988150	0,000067

Z tabulky 9 je patrné, že hodnota p ($p < 0,05$). Mezi oblastí Vnímání rytmu a Sluchovou diferenciací tedy **existují** významné statistické rozdíly.

Tabulka 10 Porovnání oblasti Vnímání rytmu s oblastí Sluchové paměti

Dvojice proměnných	Wilcoxonův párový test (Tabulka1) Označené testy jsou významné na hladině $p < ,05000$			
	Počet platných	T	Z	p-hodn.
Rytmus & Sluch.pam.	25	55,00000	2,892493	0,003822

Z tabulky 10 je patrné, že hodnota p ($p < 0,05$). Mezi oblastí Vnímání rytmu a Sluchovou pamětí tedy **existují** významné statistické rozdíly.

Tabulka 11 Porovnání oblasti Vnímání rytmu s oblastí Sluchové analýzy a syntézy

Dvojice proměnných	Wilcoxonův párový test (Tabulka1) Označené testy jsou významné na hladině $p < ,05000$			
	Počet platných	T	Z	p-hodn.
Rytmus & Analýza,synt.	27	7,000000	4,372550	0,000012

Z tabulky 11 je patrné, že hodnota **p** ($p < 0,05$). Mezi oblastí Vnímání rytmu a Sluchovou analýzou a syntézou tedy **existují** významné statistické rozdíly.

Tabulka 12 Porovnání oblasti Naslouchání s oblastí Sluchové paměti

Dvojice proměnných	Wilcoxonův párový test (Tabulka1) Označené testy jsou významné na hladině $p < ,05000$			
	Počet platných	T	Z	p-hodn.
Naslouchání & Sluch.pam.	26	98,00000	1,968343	0,049029

Z tabulky 12 je patrné, že hodnota **p** ($p < 0,05$). Mezi oblastí Vnímání rytmu a Sluchovou pamětí tedy **existují** významné statistické rozdíly.

Tabulka 13 Porovnání oblasti Naslouchání s oblastí Sluchové analýzy a syntézy

Dvojice proměnných	Wilcoxonův párový test (Tabulka1) Označené testy jsou významné na hladině $p < ,05000$			
	Počet platných	T	Z	p-hodn.
Naslouchání & Analýza,synt.	25	134,0000	0,766847	0,443173

Z tabulky 13 je patrné, že hodnota **p** ($p > 0,05$). Mezi těmito dvěma oblastmi tedy **neexistují** významné statistické rozdíly.

Tabulka 14 Porovnání oblasti Naslouchání s oblastí Sluchové diference

Dvojice proměnných	Wilcoxonův párový test (Tabulka1) Označené testy jsou významné na hladině $p < ,05000$			
	Počet platných	T	Z	p-hodn.
Naslouchání & Sluch.dif.	27	164,0000	0,600625	0,548090

Z tabulky 14 je patrné, že hodnota p ($p > 0,05$). Mezi těmito dvěma oblastmi tedy **neexistují** významné statistické rozdíly.

Tabulka 15 Porovnání oblasti Sluchové diference s oblastí Sluchové paměti

Dvojice proměnných	Wilcoxonův párový test (Tabulka1) Označené testy jsou významné na hladině $p < ,05000$			
	Počet platných	T	Z	p-hodn.
Sluch.dif. & Sluch.pam.	27	92,00000	2,330425	0,019784

Z tabulky 15 je patrné, že hodnota p ($p < 0,5$). Mezi oblastí *Sluchová diference* a *Sluchová paměť* tedy **existují** významné statistické rozdíly.

Tabulka 16 Porovnání oblasti Sluchové diference s oblastí Sluchové analýzy a syntézy

Dvojice proměnných	Wilcoxonův párový test (Tabulka1) Označené testy jsou významné na hladině $p < ,05000$			
	Počet platných	T	Z	p-hodn.
Sluch.dif. & Analýza,synt.	27	172,0000	0,408425	0,682962

Z tabulky 16 je patrné, že hodnota p ($p > 0,05$). Mezi těmito dvěma oblastmi tedy **neexistují** významné statistické rozdíly.

Tabulka 17 Porovnání oblasti Sluchové paměti s oblastí Sluchové analýzy a syntézy

Wilcoxonův párový test (Tabulka1)				
Označené testy jsou významné na hladině $p < ,05000$				
Dvojice proměnných	Počet platných	T	Z	p-hodn.
Sluch.pam. & Analýza,synt.	27	94,00000	2,282375	0,022468

Z tabulky 17 je patrné, že hodnota **p** ($p < 0,05$). Mezi oblastí *Sluchová paměť* a *Sluchová analýza a syntéza* tedy **existují** významné statistické rozdíly.

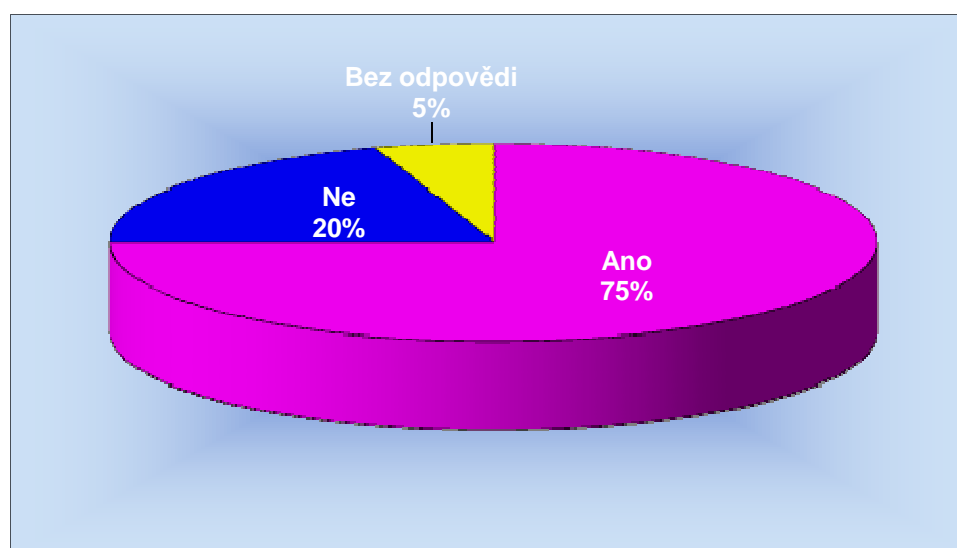
Tabulka 18 Přehled oblastí, mezi nimiž existují/neexistují významné statistické rozdíly

	Naslouchání	Sluchová diferenciaci	Sluchová paměť	Sluchová analýza a syntéza	Vnímání rytmu
Naslouchání		--	+	--	+
Sluchová diferenciaci			+	--	+
Sluchová paměť				+	+
Sluchová analýza a syntéza					+
Vnímání rytmu					

V tabulce 18 je zobrazen přehled oblastí, mezi nimiž existují/neexistují významné statistické rozdíly. Můžeme vidět, že oblast *Vnímání rytmu* je významná vzhledem ke všem ostatním oblastem. *Sluchová paměť* je významná vzhledem k *Naslouchání* a *Sluchové diferenciaci* a významné rozdíly jsou také mezi *Sluchovou analýzou a syntézou* a *Sluchovou pamětí*.

6.3 Způsob, jakým učitelé mateřských škol rozvíjí sluchovou percepci u dětí a jak jsou o této problematice informováni a proškoleni

1. Absolvoval(a) jste během své pedagogické praxe nějaký kurz, školení či přednášku, týkající se sluchového vnímání u dětí předškolního věku (nebo v rámci jiného kurzu)?



Graf 6 Procentuální vyjádření odpovědí na otázku č. 1

Na tuto otázku odpovědělo 75% respondentů kladně, 20% záporně a v jednom dotazníku zůstala tato otázka bez odpovědi. Důvod nezodpovězení této otázky neznám.

V případě kladné odpovědi se poté respondenti písemně vyjádřili, že absolvovali následující kurzy či přednášky, týkající se sluchového vnímání:

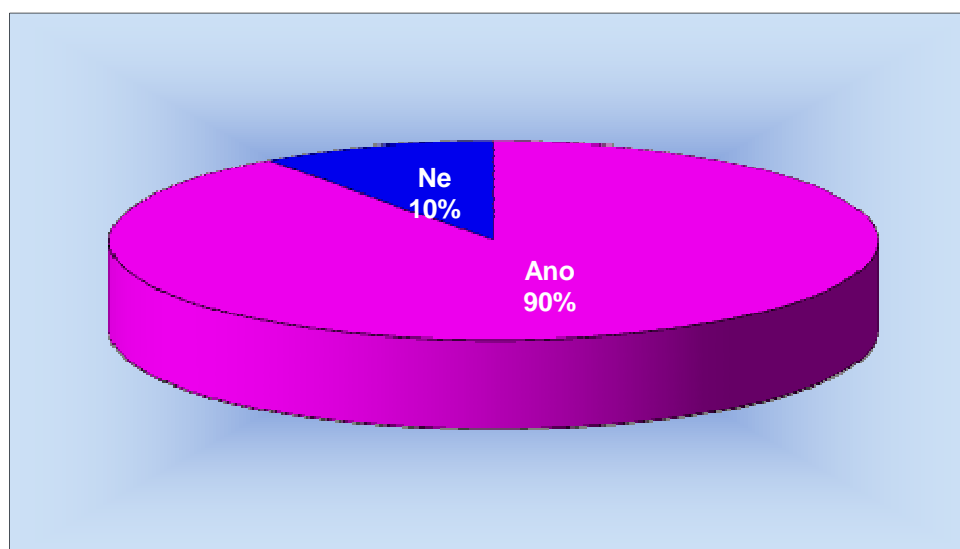
- V rámci logopedického kurzu či logopedické prevence
- V rámci dalšího vzdělávání pedagogů MŠ
- Jako součást školení „Školní zralost“
- Při středním i vysokoškolském vzdělávání, v rámci přednášek na fakultě

2. *Jakým způsobem u dětí rozvíjíte sluch (případně jednotlivé oblasti sluchového vnímání jako je naslouchání, sluchové rozlišování, sluchová paměť, sluchová analýza a syntéza, vnímání rytmu)?*

U této otázky se respondenti vyjádřili poměrně obsáhle. Vyberu pouze odpovědi, které se vyskytovaly nejčastěji. Učitelky tedy uváděly, že sluchové vnímání, či jeho jednotlivé části rozvíjí nejčastěji pomocí:

- Orffovy nástroje
- Diferenciace zvuků, slabik
- Rytmizace slov a říkadel
- Poznávání hudebních nástrojů
- Didaktické hry
- Procvičování fonemického sluchu
- Hledání a určování rýmů
- Určování první a poslední hlásky a určování délky slova
- Didaktické pomůcky – zvukové kostky

3. *Využíváte speciální pomůcky nebo metody pro rozvoj jednotlivých oblastí sluchového vnímání (naslouchání, sluchové rozlišování, sluchová paměť, sluchová analýza a syntéza, vnímání rytmu)?*

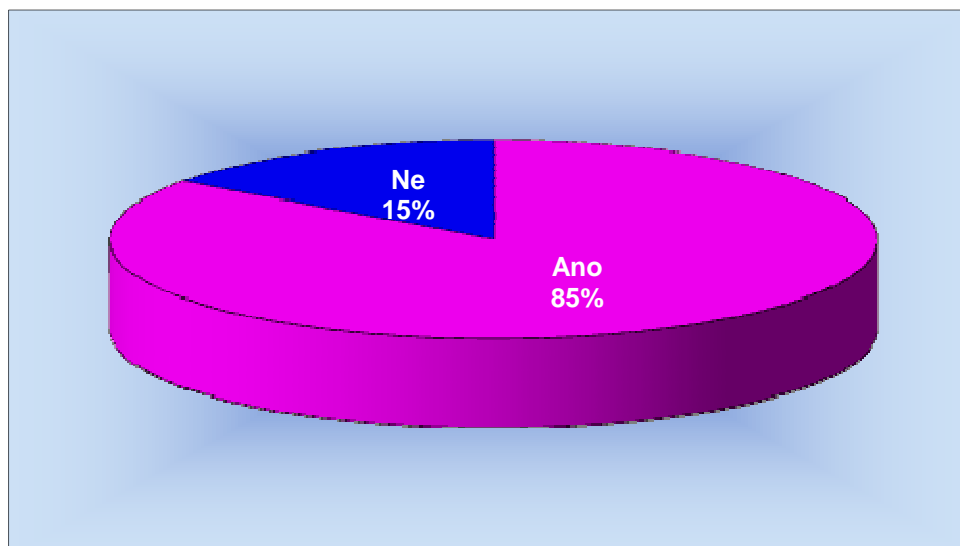


Graf 7 Procentuální vyjádření odpovědí na otázku č. 3

90% respondentů u této otázky odpovědělo kladně, tedy využívají speciální pomůcky pro rozvoj či metody pro rozvoj sluchového vnímání. Nejčastěji používané jsou následující pomůcky:

- Orffovy nástroje
- Zvukové kostky
- Hudební nástroje
- Ozvučná dřívka
- Sluchové krabičky
- Logo kostky
- Paličky ze dřeva
- Písně a říkanky

4. *Znáte nějakou literaturu či publikace, týkající se sluchu, sluchového vnímání? Pokud ANO, využíváte ji, čerpáte inspiraci pro hry a aktivity pro rozvoj sluchu?*

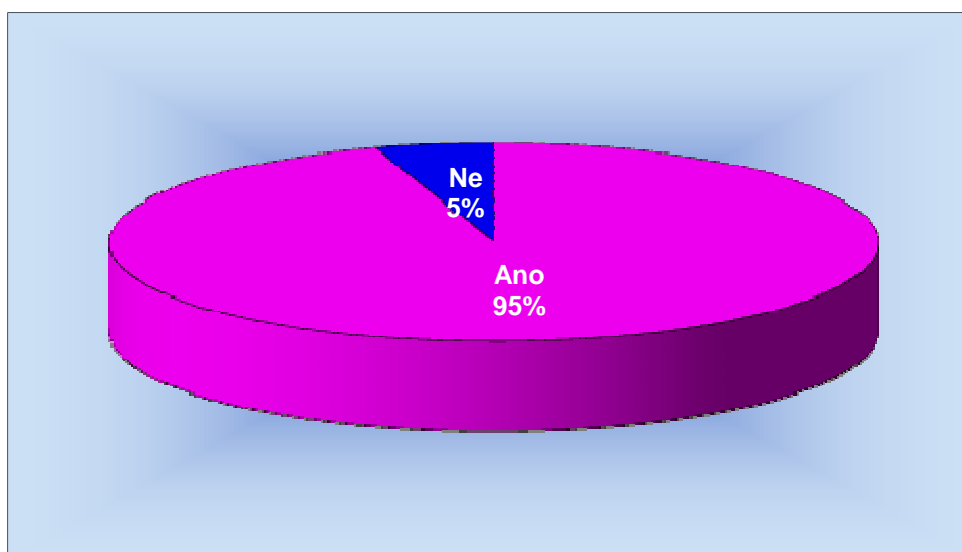


Graf 8 Procentuální vyjádření odpovědí na otázku č. 4

V grafu č. 5 můžeme vidět, že 85% respondentů odpovědělo kladně. Domnívala jsem se, že na tuto otázku bude větší počet kladných odpovědí, neboť si myslím, že je důležité, aby pedagog v mateřské škole znal a inspiroval se publikacemi, které se týkají sluchové percepce dětí. Konkrétně uváděly učitelky následující knihy či časopisy:

- Jurkovič – Zpěvníky od jara do zimy
- Brousek pro tvůj jazýček
- Zpíváme si, tančíme
- 130 didaktických her
- Hádám, hádáš, hádáme
- 365 her pro děti na každý den
- Říkejte si s námi
- Časopis Pastelka
- logopedické časopisy

5. *Hodnotíte sluchovou percepci (sl. vnímání) v rámci průběžné pedagogické diagnostiky jednotlivých dětí?*



Graf 9 Procentuální vyjádření odpovědí na otázku č. 5

Na tuto otázku odpovědělo kladně 95% respondentů. Pouze 5% dotázaných odpovědělo záporně. Většina učitelek tedy hodnotí úroveň sluchové percepce, aby věděly, na jaké úrovni je sluch u dětí a na které oblasti se případně zaměřit. Odpovědi na tyto otázky byly následující, pedagogové hodnotí sluchovou percepci pomocí/při:

- Hodnotící listy pro diagnostiku dítěte

- V rámci individuálního hodnocení dětí dle dokumentace MŠ s porovnáním rozvoje dítěte – 3x ročně
- Při logopedické prevenci
- Hodnotící archy rozdělené podle věku dětí – mladší x starší
- V rámci správné výslovnosti – fonemický sluch

U dětí se hodnotí následující:

- Úroveň sluchového vnímání
- Diferenciace a rozklad hlásek
- Správná rytmižace
- Správná výslovnost

6. *S jakými problémy se nejčastěji setkáváte v oblasti sluchové percepce (sl. vnímání) u dětí?*

Na tuto otázku jsem se nedozvěděla odpověď od šesti respondentů, což je poměrně dost k celkovému počtu dotazovaných respondentů. Důvod nezodpovězení otázky mi nebyl sdělen. Zbývající respondenti odpovídali nejčastěji takto:

- Děti mají malou slovní zásobu
- Špatná výslovnost
- Nevnímají slyšené slovo
- Nedoslýchavost ---> odborné vyšetření
- Neumí mluvit potichu, vše sdělují zvýšeným hlasem
- U mladších dětí špatná rytmižace

Většina pedagogů se domnívá, že příčina těchto potíží vychází z rodiny. S dětmi se málo komunikuje, povídá, nečtou se jim pohádky a celkově jsou děti od rodičů málo stimulovány v tomto směru. Děti tráví hodně času u televize, či počítače, což má za následek právě chudou slovní zásobu.

Na tuto otázku odpovídaly učitelky spíše všeobecně, málo odpovědí se týkalo konkrétně problémů se sluchem. Učitelky uváděly spíše důsledky, způsobené nedostatečným sluchem.

6.4 Shrnutí výsledků výzkumu

V této kapitole nalezneme shrnutí výsledků dílčích cílů.

1. SHRUTÍ VÝSLEDKŮ DÍLČÍHO CÍLE 1

(**DC1:** Zmapovat úroveň sluchové percepce dětí předškolního věku v jednotlivých oblastech, tedy v oblasti naslouchání, sluchové diferenciaci, sluchové paměti, sluchové analýzy a syntézy a vnímání rytmu.)

Tento cíl byl splněn na základě testování dětí pomocí testu sluchové percepce a následným škálováním, čímž byla zmapována úroveň jednotlivých oblastí sluchové percepce. Výsledkem tohoto dílčího cíle byla také zodpovězena výzkumná otázka číslo 1:

VO1: Jaká je úroveň sluchové percepce u dětí předškolního věku v jednotlivých oblastech?

Nejlépe si děti vedly v oblasti **Vnímání rytmu**, kde celková dosažená úroveň byla 91,67%. Naopak nejhůře dopadla oblast **Naslouchání**, kde děti dosáhly úrovně pouze 74,07%. Dle grafu nevypadá, že by mezi jednotlivými oblastmi byly rozdíly. Rozdíl mezi nejnižší dosaženou úrovní a nejvyšší dosaženou úrovní činí pouze 17,6%.

Testování sluchové percepce dětí však probíhalo během měsíce ledna a února, takže je pravděpodobné, že se úroveň v jednotlivých oblastech před nástupem do školy ještě zvýší.

2. SHRUTÍ VÝSLEDKŮ DÍLČÍHO CÍLE 2

(**DC2:** Zjistit, zda existují významné statistické rozdíly mezi jednotlivými testovanými oblastmi sluchové percepce u dětí předškolního věku.)

Pomocí vybraných statistických metod jsme zjistili odpověď na výzkumnou otázku číslo 2:

VO2: Existují významné statistické rozdíly mezi jednotlivými oblastmi sluchové percepce u dětí předškolního věku?

Ano, mezi jednotlivými oblastmi sluchové percepce **existují** významné statistické rozdíly, čímž jsme **přijali alternativní hypotézu** a nulovou hypotézu jsme zamítli.

3. SHRUTÍ VÝSLEDKŮ DÍLČÍHO CÍLE 3

(DC3: Zmapovat, jakým způsobem rozvíjí učitelé mateřských škol sluchovou percepci u dětí a jak jsou o této problematice informováni a proškoleni.)

Analýzou odpovědí, získaných z dotazníků jsme získali odpověď na výzkumnou otázku číslo 3:

VO3: Jakým způsobem rozvíjí učitelé mateřských škol sluchovou percepci u dětí a jak jsou o této problematice informováni a proškoleni?

Na otázku, jakým způsobem učitelky rozvíjí sluch u dětí, odpověděly učitelky poměrně rozsáhle, nejčastější však byly následující odpovědi:

- Orffovy nástroje
- Diferenciace zvuků, slabik
- Rytmizace slov a říkadel
- Poznávání hudebních nástrojů
- Didaktické hry
- Procvičování fonemického sluchu
- Hledání a určování rýmů
- Určování první a poslední hlásky a určování délky slova
- Didaktické pomůcky – zvukové kostky

Na otázku, zda učitelky absolvovaly nějaký kurz či přednášku, týkající se sluchového vnímání, odpovědělo 75% respondentů kladně, 20% záporně a v jednom dotazníku zůstala tato otázka bez odpovědi.

V případě kladné odpovědi se poté respondenti písemně vyjádřili, že absolvovali následující kurzy či přednášky, týkající se sluchového vnímání:

- V rámci logopedického kurzu či logopedické prevence
- V rámci dalšího vzdělávání pedagogů MŠ
- Jako součást školení „Školní zralost“
- Při středním i vysokoškolském vzdělávání, v rámci přednášek na fakultě

U otázky, jestli učitelky znají nějakou literaturu či publikace, týkající se sluchu, odpovědělo 85% respondentů kladně. Konkrétně uváděly učitelky následující knihy či časopisy:

- Jurkovič – Zpěvníky od jara do zimy
- Brousek pro tvůj jazýček
- Zpíváme si, tančíme
- 130 didaktických her
- Hádám, hádáš, hádáme
- 365 her pro děti na každý den
- Říkejte si s námi
- Časopis Pastelka
- logopedické časopisy

4. DÍLČÍ CÍL 4 je realizován prostřednictvím herního programu, který je uveden v podkapitole 6.5.

Vzhledem k výsledkům výzkumu bych doporučovala, aby se učitelé mateřských škol zaměřili na rovnoměrné rozvíjení všech oblastí sluchu, a především těch oblastí, které ve výzkumu vyšly jako nejslabší.

6.5 Herní program pro rozvoj sluchové percepce dětí

Na základě výsledků výzkumu, jsem navrhla následující herní program, který by měl sloužit jako inspirace pro rozvoj sluchové percepce u dětí. Sluchovou percepci dětí je třeba rozvíjet souměrně a komplexně.

Naslouchání

„**Kdo přestal?**“. Při této aktivitě stojí všichni v kružku a společně odříkávají nějakou básničku nebo zpívají písničku. Dítě, které bylo předem určeno, najednou přestane říkat nebo zpívat s ostatními a čeká se, kdo si toho všimne první (Žáčková, Jucovičová, 2007).

Hra „**Kočíčko zamňoukej**“ se hraje v kruhu a jedno dítě stojí uprostřed. Buď má zavázané oči, nebo si děti drží ruce před ústy, aby nebylo vidět, kdo právě mňouká. Dítě, které stojí uprostřed, hádá, kdo zvuk mňoukající kočky vydal. Další variantou je hra „**Potichu, potichoučku**“. V této hře si děti co nejtíšeji předávají předmět (například klíče) z ruky do ruky. Jedno z dětí má zavázané oči, a jakmile uslyší nějaký zvuk, ukáže směrem, odkud zvuk zaslechlo. Jestliže zvuk správně lokalizuje, vymění si místo s kamarádem, který byl při předávání předmětu neopatrný. Při hře „**Obrácená slepá bába**“ jde o to, že všichni kromě jednoho jediného hráče mají zavázané oči. Hráč s nezavázanýma očima běhá po prostoru a při tom vydává nějaký zvuk a ostatní jej musí chytnout (Žáčková, Jucovičová, 2007).

Naslouchání u dětí rozvíjíme také pomocí **hádání předmětů podle zvuku**, například šustění papíru, cinkání klíčů, stříhání nůžkami a podobně.

S nasloucháním souvisí také **lokalizace zvuku**, kdy dítě určuje směr, odkud zvuk slyší, použít můžeme například svazek klíčů (Bednářová, Šmardová, 2007).

Sluchová diferenciac

Hra podobná „**Tiché poště**“ spočívá v tom, že děti utvoří vláček tak, že si sednou jeden za druhého. Tomu poslednímu vytukáme na záda nějaký rytmus, který musí předat

dále. Děti si jej předávají z jednoho na druhého směrem dopředu. Ten, který sedí jako první, musí nakonec rytmus vytleskat (Žáčková, Jucovičová, 2007).

Sluchovou diferenciaci můžeme s dětmi procvičovat také tím, že ve slovech **měníme** například **hlásky** (bota - nota) nebo **samohlásky** (los - les), dále **délku hlásky** (sila - síla) nebo **měkčení ve slově** (mladý - mladí). Mezi dvojici slov, kde se změna vyskytuje zařazujeme také dvě stejná slova a úkolem dítěte je zjistit, zda je dvojice slov stejná nebo jiná (Bednářová, Šmardová, 2007).

Sluchová paměť

Sluchovou paměť trénujeme pomocí her, jako je například „**Balení kufru**“. Děti sedí v kruhu a postupně říkají, co všechno by si do kufru zabalili, první dítě řekne jedno slovo, další dítě slovo zopakuje a přidá své slovo, třetí zopakuje předchozí dvě slova a přidá své třetí a tak dále. Poslední dítě to má nejsložitější, jelikož musí zopakovat všechna slova, která děti vyslovily. Počet slov se odvíjí od počtu dětí. Množství variant na tuto hru je opravdu velké, obměňovat můžeme podle své fantazie. Děti nám také mohou pomoci vymyslet, jak by se podobná hra mohla hrát. Na procvičení sluchové paměti si můžeme zahrát také hru „**Tichá pošta**“ nebo „**Štafeta**“. Smysl těchto her je velmi podobný. Děti si předávají slovo, nebo krátký příběh. Poslední hráč vysloví dané slovo nebo příběh nahlas. Uvidíme, zda bylo sdělení dobře předáno či zapamatováno (Žáčková, Jucovičová, 2007).

Klenková, Kolbábková (2003) uvádí, že sluchová paměť se dá také procvičovat opakováním dvojverší:

- Potkala jsem Alenku, měla pěknou halenku.
- Naše malá kočka, má zelená očka.
- Byla jedna babička, prodávala vajíčka.

Sluchová paměť se dá také procvičovat opakováním jednoduchých vět a souvětí, například:

- To je moje kamarádka Jana.
- Venku je dnes hezké počasí.
- Když se chceš hrát s kamarádem, musíš si nejprve uklidit věci (vlastní zdroj).

Sluchová analýza a syntéza

Na procvičení si můžeme zahrát hru „**Slovní fotbal**“, která bývá u dětí velmi oblíbená. Někdo, například učitel, určí první slovo. Děti vymýšlí další slovo, které začíná na písmenko, jímž první slovo končilo. Takto postupujeme dál v kruhu (pes-slonožka-auto-opice...). Obměnou této hry může být, že se další slovo vymýšlí na poslední slabiku předchozího slova (kola-lama-malina...). Další hrou k procvičení této oblasti může být hra s názvem „**Kdo tu je, Co tu je**“? Učitel určí písmenko a zeptá se: Kdo tu je, kdo se na M jmenuje? A děti hledají, či jméno nebo příjmení začíná na dané písmenko. Nebo se hledají věci v místnosti, učitel se zeptá: Co tu je, co se na L jmenuje? Hra „**Na mimozemšťany**“ spočívá v tom, že děti spolu komunikují pouze pomocí hlásek. Neříkají celá slova, ale pouze hláskují. Procvičovat můžeme také pomocí kartiček, na které napíšeme vždy jedno písmenko. Úkolem dětí je z daných písmenek složit co nejvíce slov (Žáčková, Jucovičová, 2007).

Se sluchovou analýzou a syntézou souvisí také **schopnost rýmovat**. Můžeme tedy dětem rozdat kartičky s různými obrázky a požádat děti, aby nám z kartiček utvořily rýmuující se dvojice (Bednářová, Šmardová, 2007).

Tato oblast se také dá procvičovat určováním **hlásek na začátku, uprostřed a na konci slova**. Vyzveme děti, aby se rozhodly kolem sebe a zvolily si věc, která je zaujala. Zeptáme se jich, jaké písmenko slyší na začátku a na konci zvoleného slova. Určení písmenka uprostřed slova bývá pro děti obtížnější (Bednářová, Šmardová, 2007).

Vnímání rytmu

Dětem rozdáme kartičky s obrázky a vyzveme je k **vytleskání jednotlivých slabik** ve slově (například dům, dě-de-ček, ko-lo, mo-ty-ka).

K rozvoji rytmického cítění můžeme použít také říkanky nebo rozpočítadla, jako například:

Paci, paci, pacičky,
táta koupil botičky
a maminka pásek,

za myší ocásek.

Ententýky dva špalíky,

čert vyletěl z električky,

Bez klobouku bos,

narazil si nos.

.....

Dětem můžeme vytleskat nebo vydupat určitou rytmickou strukturu, buď vytleskáme dvakrát tu stejnou, nebo poakždé jinou a úkolem dětí je určit, zda byly tyto dvě rytmické struktury shodné. Délku vytleskaného rytmu můžeme libovolně měnit, prodlužovat či zkracovat. Tuto aktivitu můžeme obměnit tím, že děti požádáme, aby nám rytmus napodobily (Bednářová, Šmardová, 2007).

7 ZÁVĚR

Diplomová práce se týká problematiky rozvoje sluchové percepce u dětí předškolního věku.

V teoretické části jsem se proto zaměřila na všechny oblasti, které s tímto tématem souvisí. První kapitola pojednává o vývoji dítěte ve všech oblastech – v oblasti motorického vývoje, psychického vývoje a poznávacích procesů, emočního vývoje a dále se kapitola věnuje socializaci předškolního dítěte a školní zralosti a připravenosti dítěte na školní docházku. Druhá kapitola obsahuje téma rozvoje jazyka, řeči a komunikace, které se sluchovou percepcí úzce souvisí. V této kapitole nalezneme definice základních pojmů a dále už je kapitola zaměřena na stádia vývoje řeči, faktory vývoje řeči a jazykové roviny. V další kapitole jsem se zaměřila na sluchovou percepci dětí předškolního věku, její jednotlivé oblasti a zakotvení v Rámcovém vzdělávacím programu předškolního vzdělávání.

Cílem praktické části bylo zmapovat úroveň sluchové percepce dětí předškolního věku a zjistit, jakým způsobem učitelé rozvíjí sluchovou percepci dětí a jak jsou v této oblasti informováni, proškoleni. Dílčím cílem bylo zmapovat úroveň jednotlivých oblastí sluchu, tyto pak komparovat a zjistit, zda mezi nimi existují významné statistické rozdíly. Mým posledním cílem bylo navrhnout herní program, který by sloužil jako inspirace pro rozvoj sluchové percepce dětí.

K dosažení stanovených cílů jsem nejprve použila test sluchové percepce, jehož výsledky byly zaznamenány do testovacího archu a následně škálovány na základě určených škál. Výzkumné šetření mezi učiteli mateřských škol jsem uskutečnila pomocí dotazníků a následné odpovědi jsem analyzovala a vyjádřila pomocí grafů. Konkrétními statistickými metodami bylo dále zjištěno, zda mezi oblastmi sluchové percepce existují významné statistické rozdíly. Poslední cíl byl splněn navržením herního programu pro rozvoj sluchové percepce dětí.

Kromě uvedených cílů jsem touto prací chtěla poukázat na důležitost sluchové percepce. Sluch hraje v našem životě velmi významnou roli a je zásadním faktorem pro správný vývoj řeči a schopnosti komunikovce. Neboť bez správně vyvinutého sluchu a řeči je velmi obtížné se socializovat.

Chtěla bych touto prací apelovat na učitele mateřských škol a také rodiče, aby rozvoj sluchu nepodceňovali a u dětí jej pomocí vhodných aktivit a her co nejvíce rozvíjeli a procvičovali.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] BACUS, Anne, 2004. *Vaše dítě ve věku od 3 do 6 let*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-862-7.
- [2] BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ, 2007. *Diagnostika dítěte předškolního věku. Co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Brno: Computer Press. ISBN 978-80-251-1829-0.
- [3] BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ, 2011. *Školní zralost. Co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. Brno: Computer Press. ISBN 978-80-251-2569-4.
- [4] BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona, 2007. *Rozvoj komunikačních kompetencí u dětí předškolního věku*. ISBN 978-80-210-4454-8.
- [5] EINON, Dorothy, 2001. *Rozvoj osobnosti*. Havlíčkův Brod: Fragment. ISBN 80-7200-518-9.
- [6] GAVORA, Peter, 2010. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2. vyd. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-185-0.
- [7] GREGORA, Martin, 2002. *Péče o dítě od kojeneckého do školního věku*. Praha: Grada Publishing. ISBN 80-247-0270-3.
- [8] HOSKOVCOVÁ, Simona, 2006. *Psychická odolnost předškolního dítěte*. Praha: Grada Publishing. ISBN 80-247-1424-8.
- [9] HOUDKOVÁ, Zuzana, 2005. *Sluchové postižení u dětí – komplexní péče*. Praha: TRITON. ISBN 80-7254-623-6.
- [10] KLENKOVÁ, Jiřina, 2006. *Logopedie*. Praha: Grada Publishing. ISBN 80-247-1110-9.
- [11] KLENKOVÁ, Jiřina a Helena KOLBÁBKOVÁ, 2003. *Diagnostika předškoláka – správný vývoj řeči dítěte*. Brno: MC nakladatelství. ISBN:80-239-0082-X.
- [12] KOŤÁTKOVÁ, Soňa, 2005. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. Praha: Grada Publishing. ISBN 80-247-0852-3.
- [13] KURIC, Jozef, 1986. *Ontogenetická psychologie*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

- [14] KUTÁLKOVÁ, Dana, 2005. *Jak připravit dítě do 1. třídy*. Praha: Grada Publishing. ISBN 80-247-1040-4.
- [15] KUTÁLKOVÁ, Dana, 2005. *Vývoj dětské řeči krok za krokem*. Praha: Grada Publishing. ISBN 80-247-1040-4.
- [16] KUTÁLKOVÁ, Dana, 2009. *Průvodce vývojem dětské řeči: logopedická prevence*. Praha: Galén. ISBN 978-80-7262-598-7.
- [17] LANGMEIER, Josef, 1991. *Vývojová psychologie pro dětské lékaře*. 2. vyd. Praha: Avicenum. ISBN 80-201-0098-9.
- [18] LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ, 1998. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada. ISBN 80-716-9195-X.
- [19] LECHTA, Viktor, 2008. *Symptomatické poruchy řeči u dětí*. Praha: Portál. ISBN: 978-80-7367-433-5.
- [20] MATĚJČEK, Zdeněk, 2001. *Psychologie nemocných a zdravotně postižených dětí*. Jinočany: H&H. ISBN 80-86022-92-7.
- [21] MATĚJČEK, Zdeněk, 2005. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte*. Praha: Grada Publishing. ISBN 80-247-0870-1.
- [22] MIŠURCOVÁ, Věra a Marie SEVEROVÁ, 1997. *Děti, hry a umění*. Praha: ISV nakladatelství. ISBN 80-85866-18-8.
- [23] PIAGET, Jean a Bärbel INHELDEROVÁ, 2007. *Psychologie dítěte*. 4. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-263-8.
- [24] PRŮCHA, Jan, 2011. *Dětská řeč a komunikace*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-3181-0.
- [25] 2004. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: VÚP. ISBN 80-87000-00-5.
- [26] SOVÁK, Miloš, 1978. *Logopedie*. Praha: Statní pedagogické nakladatelství.
- [27] SOVÁK, Miloš, 1984. *Logopedie předškolního věku*. Praha: Statní pedagogické nakladatelství.
- [28] SVOBODA, Mojmír, Dana KREJČÍŘOVÁ a Marie VÁGNEROVÁ, 2009. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-566-0.

- [29] ŠPAŇHELOVÁ, Ilona, 2004. *Dítě v předškolním období*. Praha: Mladá fronta. ISBN 80-204-1187-9.
- [30] ŠPAŇHELOVÁ, Ilona, 2008. *Průvodce dětským světem*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-1907-8.
- [31] ŠULOVÁ, Lenka, 2003. *Předškolní dítě a jeho svět*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0752-2.
- [32] ŠULOVÁ, Lenka, 2010. *Raný psychický vývoj dítěte*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1820-3.
- [33] VÁGNEROVÁ, Marie, 2000. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál. ISBN: 8071783080.
- [34] VÁGNEROVÁ, Marie, 2005. *Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0956-8.
- [35] ZAJITZOVÁ, Eliška, 2011. *Předškolní vzdělávání a jeho význam pro rozvoj jazyka a řeči*. Praha: Hnutí R, nakladatelství s vědeckou radou. ISBN 978-80-86798-14-1.
- [36] ZELINKOVÁ, Olga, 2007. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-326-0.
- [37] ŽÁČKOVÁ, Hana a Drahomíra JUCOVIČOVÁ, 2007. *Smyslové vnímání*. 2. vyd. Praha: Nakladatelství D+H. ISBN 978-80-903-579-9-0.

SEZNAM GRAFŮ

<i>Graf 1 Pohlaví respondentů.....</i>	<i>50</i>
<i>Graf 2 Věkové rozpětí respondentů dotazníkového šetření.....</i>	<i>51</i>
<i>Graf 3 Dosažené vzdělání respondentů dotazníkového šetření.....</i>	<i>51</i>
<i>Graf 4 Dosažená úroveň v jednotlivých oblastech sluchové percepce.....</i>	<i>59</i>
<i>Graf 5 Krabicový graf znázorňující rozdíly v jednotlivých oblastech sluchové percepce...61</i>	
<i>Graf 6 Procentuální vyjádření odpovědí na otázku č. 1.....</i>	<i>66</i>
<i>Graf 7 Procentuální vyjádření odpovědí na otázku č. 3.....</i>	<i>67</i>
<i>Graf 8 Procentuální vyjádření odpovědí na otázku č. 4.....</i>	<i>68</i>
<i>Graf 9 Procentuální vyjádření odpovědí na otázku č. 5.....</i>	<i>69</i>

SEZNAM TABULEK

<i>Tabulka 1 Pohlaví respondentů.....</i>	<i>50</i>
<i>Tabulka 2 Oblast Naslouchání.....</i>	<i>56</i>
<i>Tabulka 3 Oblast Sluchová diference.....</i>	<i>56</i>
<i>Tabulka 4 Oblast Sluchová paměť.....</i>	<i>57</i>
<i>Tabulka 5 Oblast Sluchová analýza a syntéza.....</i>	<i>58</i>
<i>Tabulka 6 Oblast Vnímání rytmu.....</i>	<i>58</i>
<i>Tabulka 7 Friedmannova ANOVA.....</i>	<i>60</i>
<i>Tabulka 8 Porovnání oblasti Vnímání rytmu s oblastí Naslouchání.....</i>	<i>62</i>
<i>Tabulka 9 Porovnání oblasti Vnímání rytmu s oblastí Sluchové diference.....</i>	<i>62</i>
<i>Tabulka 10 Porovnání oblasti Vnímání rytmu s oblastí Sluchové paměti.....</i>	<i>62</i>
<i>Tabulka 11 Porovnání oblasti Vnímání rytmu s oblastí Sluchové analýzy a syntézy.....</i>	<i>63</i>
<i>Tabulka 12 Porovnání oblasti Naslouchání s oblastí Sluchové paměti.....</i>	<i>63</i>
<i>Tabulka 13 Porovnání oblasti Naslouchání s oblastí Sluchové analýzy a syntézy.....</i>	<i>63</i>
<i>Tabulka 14 Porovnání oblasti Naslouchání s oblastí Sluchové diference.....</i>	<i>64</i>
<i>Tabulka 15 Porovnání oblasti Sluchové diference s oblastí Sluchové paměti.....</i>	<i>64</i>
<i>Tabulka 16 Porovnání oblasti Sluchové diference s oblastí Sluchové analýzy a syntézy.....</i>	<i>64</i>
<i>Tabulka 17 Porovnání oblasti Sluchové paměti s oblastí Sluchové analýzy a syntézy.....</i>	<i>65</i>
<i>Tabulka 18 Přehled oblastí, mezi nimiž existují/neexistují významné statistické rozdíly.....</i>	<i>65</i>

SEZNAM PŘÍLOH

PŘÍLOHA PI: TESTOVACÍ ARCH

PŘÍLOHA PII: DOTAZNÍK

PŘÍLOHA PIII: OBRÁZKOVÉ KARTIČKY K TESTOVÁNÍ SLUCHU

PŘÍLOHA P I: TESTOVACÍ ARCH

<i>Oblast: Naslouchání</i>	0	1	2
Lokalizuje zvuk			
Pozná předměty podle zvuku			
Naslouchá krátké pohádky			

<i>Oblast: Sluchové rozlišování</i>	0	1	2	3
Rozliší slova s vizuálním podnětem (změna hlásky)				
Rozliší slova bez vizuálního podnětu (změna hlásky)				
Rozliší slova s vizuálním podnětem (změna samohlásky)				
Rozliší slova bez vizuálního podnětu (změna samohlásky)				
Rozliší slova s vizuálním podnětem (znělé a neznělé hlásky, sykavky)				
Rozliší slova bez vizuálního podnětu (znělé a neznělé hlásky, sykavky)				
Rozliší slova s vizuálním podnětem (změna délky)				
Rozliší slova bez vizuálního podnětu (změna délky)				
Rozliší slova s vizuálním podnětem (změna měkčení)				
Rozliší slova bez vizuálního podnětu (změna měkčení)				
Rozliší bez významové slabiky				

<i>Oblast: Sluchová paměť</i>	0	1	2	3
Zopakuje větu ze tří slov				
Zopakuje tři nesouvisející slova				
Zopakuje větu ze čtyř slov				
Zopakuje čtyři nesouvisející slova				
Zopakuje větu z pěti slov				
Zopakuje větu z více slov				
Zopakuje pět nesouvisejících slov				

<i>Oblast: Sluchová analýza a syntéza</i>	0	1	2	3
Roztleská slovo na slabiky				
Z trojice slov najde rýmující se dvojici				
Určí, zda se dvě slova rýmují				
Vyhledá rýmující se dvojice				
Určí počet slabik				
Určí počáteční hlásku slova				
Určí slova začínající danou hláskou				
Určí poslední souhlásku ve slově				
Určí poslední samohlásku ve slově				
Určí, zda slovo obsahuje danou hlásku				

<i>Oblast: Vnímání rytmu</i>	0	1	2
Určí, zda dvě krátké rytmické struktury jsou shodné			
Určí, zda dvě delší rytmické struktury jsou shodné			

PŘÍLOHA P II: DOTAZNÍK

1. Věk
2. Pohlaví:
3. Dosažené vzdělání:
4. Délka pedagogické praxe:

5. Absolvovala jste během své pedagogické praxe nějaký kurz, školení či přednášku, týkající se sluchového vnímání u dětí předškolního věku (nebo v rámci jiného kurzu)?

- ANO (v případě, že ano JAKÝ?)

.....
.....
.....

- NE

6. Jakým způsobem u dětí rozvíjíte **sluch** (případně jednotlivé oblasti sluchového vnímání jako je **naslouchání, sluchové rozlišování, sluchová paměť, sluchová analýza a syntéza, vnímání rytmu**)?

7. Využíváte speciální pomůcky nebo metody pro rozvoj jednotlivých oblastí sluchového vnímání (naslouchání, sluchové rozlišování, sluchová paměť, sluchová analýza a syntéza, vnímání rytmu)?

- ANO (jaké?)

.....
.....
.....

- NE

8. Znáte nějakou literaturu či publikace, týkající se sluchu, sluchového vnímání? Pokud ANO, využíváte ji, čerpáte inspiraci pro hry a aktivity pro rozvoj sluchu?

ANO (rozved'te)

.....
.....
.....

NE

9. Hodnotíte sluchovou percepci (sl. vnímání) v rámci průběžné pedagogické diagnostiky jednotlivých dětí?

ANO (jak?)

.....
.....
.....

NE

10. S jakými problémy se nejčastěji setkáváte v oblasti sluchové percepcce (sl. vnímání) u dětí?

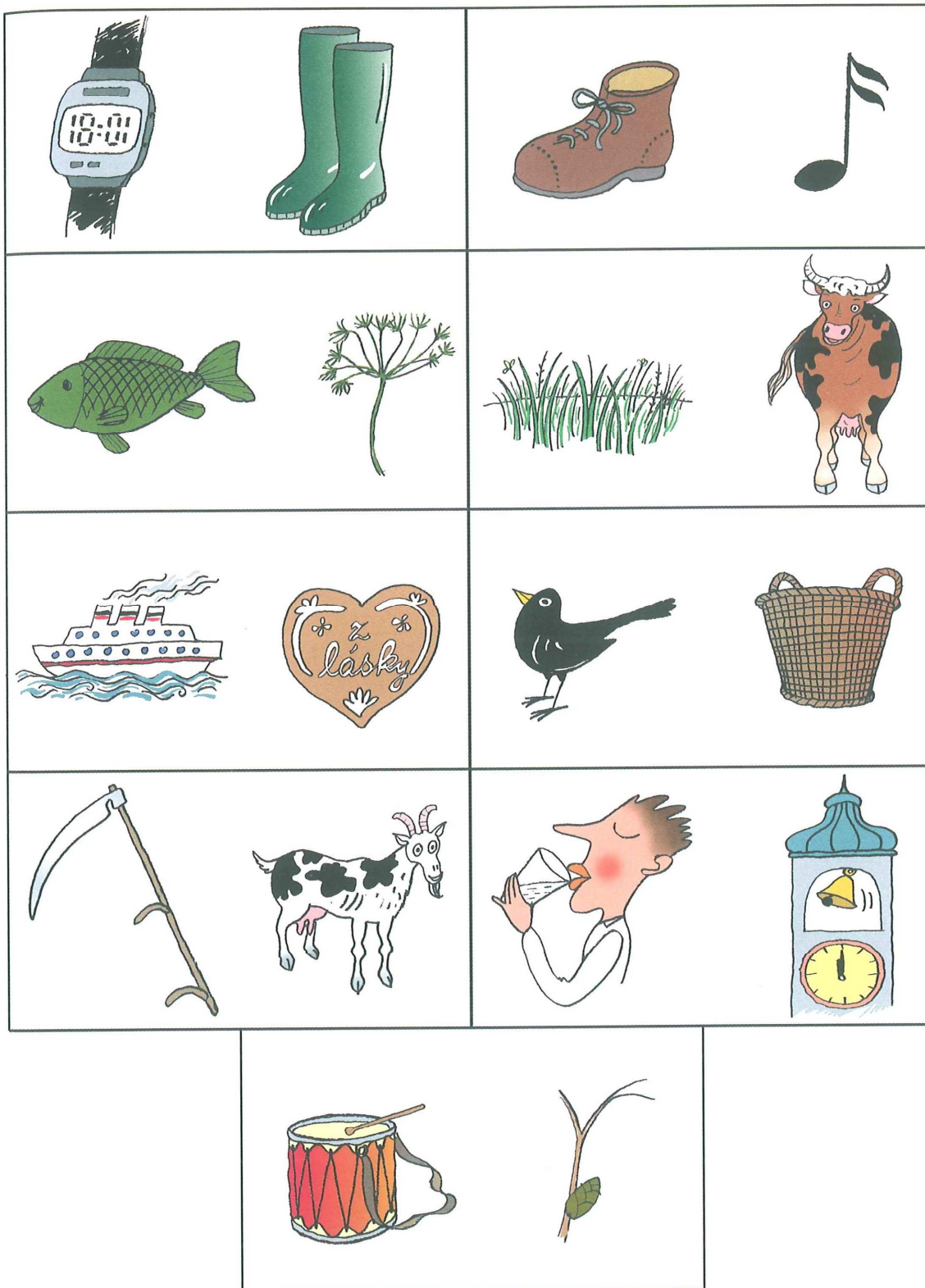
PŘÍLOHA P III: OBRÁZKOVÉ KARTIČKY K TESTOVÁNÍ SLUCHU



Příloha S5, S7, S9: Rozliší slova s vizuálním podnětem – změna hlásky.

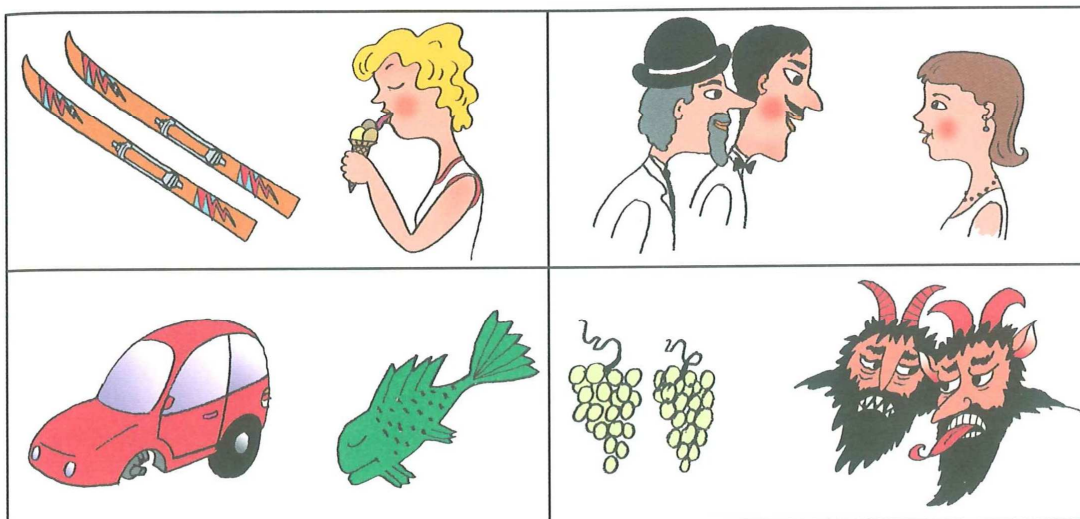
Rozliší slova s vizuálním podnětem – změna samohlásky.

Rozliší slova s vizuálním podnětem – znělé a neznělé hlásky, sykavky





Příloha S11, S12: Rozliší slova s vizuálním podnětem – změna délky.
Rozliší slova s vizuálním podnětem – změna měkčení



Příloha S25, S26, S27: Z trojice slov najde rýmující se dvojici. Určí, zda se dvě slova rýmují.
Vyhledá rýmující se dvojice

