

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky

Vnímání řeči u dětí se zrakovým postižením

Bakalářská práce

Vedoucí bakalářské práce:
Doc. PhDr. Lea Květoňová, Ph.D.

Vypracovala:
Martina Burdová

Praha 2011

Na tomto místě bych ráda poděkovala doc. PhDr. Lee Květoňové, Ph.D. za odborné vedení mé bakalářské práce, rovněž také všem učitelkám a ředitelkám mateřských škol, kde jsem prováděla výzkumné šetření (Praha, Hradec Králové, Ústí nad Labem).

Prohlašuji, že jsem svou bakalářskou práci vypracovala samostatně a všechny použité prameny řádně citovala a uvedla.

V Praze, dne 4. 4. 2011

.....
Martina Burdová

Obsah:

Anotace	5
Úvod	6
1. Poznávací procesy lidí se zrakovým postižením	7
1.1. Smyslové vnímání u lidí se zrakovým postižením	9
1.1.1. Vývoj smyslového vnímání	12
1.1.2. Vyšetřování zrakové a sluchové percepce	14
1.1.3. Náměty aktivit zaměřené na rozvoj sluchového vnímání u dětí se zrakovým postižením	18
1.2. Řeč	22
1.2.1. Vývoj řeči u dětí	22
1.2.2. Řeč u dětí se zrakovým postižením	27
2. Výzkumné šetření	29
2.1. Cíle výzkumného šetření	29
2.2. Předpoklady výzkumného šetření	29
2.3. Popis výzkumných nástrojů	29
2.4. Charakteristika výzkumného vzorku	30
2.5. Analýza a interpretace výsledků	31
2.6. Ověření výzkumných předpokladů	46
2.7. Závěry výzkumného šetření	47
Závěr	48
Resumé	49
Použitá literatura a zdroje	50
Přílohy	52

Anotace

Jméno a příjmení:	Martina Burdová
Fakulta a katedra UK Praha:	Katedra speciální pedagogiky pedagogické fakulty UK Praha
Vedoucí práce:	Doc. PhDr. Lea Květoňová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2011
Název práce:	Vnímání řeči u dětí se zrakovým postižením
Název v angličtině:	Speech perception of children with visual impairments
Anotace práce:	Předkládaná bakalářská práce pojednává o problematice sluchového vnímání řeči. Zahrnuje uvedení smyslového vnímání do systému poznávání člověka, vývoj smyslového vnímání, možné diagnostické metody k posuzování zrakového a sluchového vnímání a návrhy aktivit pro rozvoj sluchového vnímání. Rovněž se zabývá vývojem řeči, který je v úzkém sepětí s vývojem sluchového vnímání. Praktická část zkoumá rozdíly ve sluchovém vnímání řeči zdravých dětí a dětí se zrakovým postižením.
Klíčová slova:	Zrakové postižení, sluchové vnímání, řeč
Anotace v angličtině:	Presented bachelor thesis deals with problems of auditory speech perception. It includes entry of the sensory perception into system of recognizing man, evolution of sensory perception, possible diagnostic methods for assessing of visual and auditory perception and proposals of activities for the development of auditory perception. It also deals with the development of speech which is in close liaison with the development of auditory perception. The practical section examines the differences in auditory speech perception of healthy children and children with visual impairment.
Klíčová slova v angličtině:	visual impairment, auditory perception, speech
Přílohy vázané v práci:	Příloha č. 1: 1. test Příloha č. 2: 2. test (M-test) Příloha č. 3: Informovaný souhlas pro rodiče Příloha č. 4: Výsledky testů jednotlivých dětí
Rozsah práce:	57 stran
Jazyk práce:	čeština

Úvod

Téma své bakalářské práce jsme si zvolili pro náš zájem o problematiku lidí se zrakovým postižením. Tito lidé velice často používají sluch jako jeden z kompenzačních smyslů, a proto si myslíme, že je důležité věnovat sluchovému vnímání pozornost.

Cílem naší bakalářské práce s názvem Vnímání řeči dětí se zrakovým postižením je zjistit, zda se vyskytují významné rozdíly mezi sluchovým vnímáním řeči dětí se zrakovým postižením předškolního věku a kontrolní skupiny zdravých dětí stejného věku. K realizaci vytyčeného cíle zvoleného tématu používáme ke zpracování teoretické části textu metodu studia a analýzy odborné literatury, při uskutečňování praktického oddílu potom experimentální testy na zjišťování vnímání řeči, pozorování dětí a rozhovory s pedagogickými pracovníky.

Bakalářskou práci rozdělujeme na dvě části, kde se v první, teoretické části zaměřujeme na zachycení struktury poznávacích procesů člověka. V tomto oddíle se dále blíže věnujeme vývoji smyslového vnímání a řeči, ale také diagnostice sluchové percepce a v neposlední řadě uvádíme také náměty pro rozvoj sluchového vnímání. Druhá, praktická část se pak zaměřuje na porovnání rozdílů v oblasti sluchového vnímání dětí předškolního věku se zrakovým postižením a zdravých dětí z kontrolní skupiny.

1. Poznávací procesy lidí se zrakovým postižením

Zrak je jedním ze základních smyslů člověka. Získáváme jím 80 – 90 % informací z okolního světa tvořené osmi znaky: velikost, vzdálenost, směr, barva, tvar, prostorovost, klid a pohyb. Lidské oko nám umožňuje orientaci v prostředí, jímž je člověk obklopen. Děje se tak prostřednictvím zrakových fixací, kterých je v průměru okolo 100 000 za jediný den.¹ Nejnižším stupněm poznávání je čítí. Čítí Plháková² charakterizuje jako „proces získávání „syrových“ informací z vnějšího i vnitřního prostředí a jejich transformování do podoby nervových impulsů, které mozek dále využívá.“ Výsledek procesu čítí nazýváme počítkem. Kombinací jednotlivých počítek vznikají dle Wundta³ vjemy, které jsou nám zprostředkovány pomocí tzv. interoreceptorů a exteroreceptorů. U exteroreceptorů rozeznáváme kromě distančních analyzátorů (zrak a sluch) ještě kožní receptory (tlak, chlad, teplo a bolest) a chemické smysly (čich a chuť). Interoreceptory nám naopak poskytují informace z vnitřního prostředí těla.⁴ Vnímání (percepce) pak vymezuje Litvak⁵ „jako psychický proces odrazu předmětů nebo jevů skutečnosti jako komplexů jejich vlastností a kvalit bezprostředně působících na smyslové orgány, jehož výsledkem je vznik uceleného obrazu objektu.“ Jedná se tedy o složitější proces, na jehož konci vzniká vjem. V závislosti na životních podmínkách a charakteru činnosti se u každého člověka pak formuje preference určitého analyzátoru a ten se stává vedoucím. Běžně se u většiny lidí vytváří vizuální typ vnímání a to i u lidí, kteří jsou slabozrací nebo jen částečně vidící. U lidí nevidomých je nahrazováno zrakové vnímání především sluchovým a hmatovým vnímáním.⁶

Dalším stupněm, který v sobě zahrnuje veškeré poznatky, co člověk o předmětu ví, je představa. Ta tvoří také předstupeň vyšší poznávací činnosti, jímž je myšlení. Představě předmětu, který není aktuálně vnímán, ale je obrazem dříve zachyceného vjemu, říkáme paměťová představa. Tento typ představ se vytváří zpravidla na základě stimulu z okolního prostředí. Vedle toho může být také fantazijní představa, která je výsledkem převážně vnitřních zdrojů. Vzniklé představy položené na reálném základě jsou pozměny či doplněny

¹ NOVÁKOVÁ, Z. in VÍTKOVÁ, M. *Integrativní speciální pedagogika. Integrace školní a sociální*. Brno : Paido, 2004. s. 87

² PLHÁKOVÁ, A. *Učebnice obecné psychologie*. Praha : Academia, 2004. s. 100

³ WUNDT, W. in PLHÁKOVÁ, A. *Učebnice obecné psychologie*. Praha : Academia, 2004. s. 100

⁴ HÁTLOVÁ, B. *Poznávací procesy*. [online]. Dostupné na:

http://pf.ujep.cz/user_files/Poznavaci%20procesy%20-%20doc%20Hatlova.pdf [cit. 19. 2. 2011]

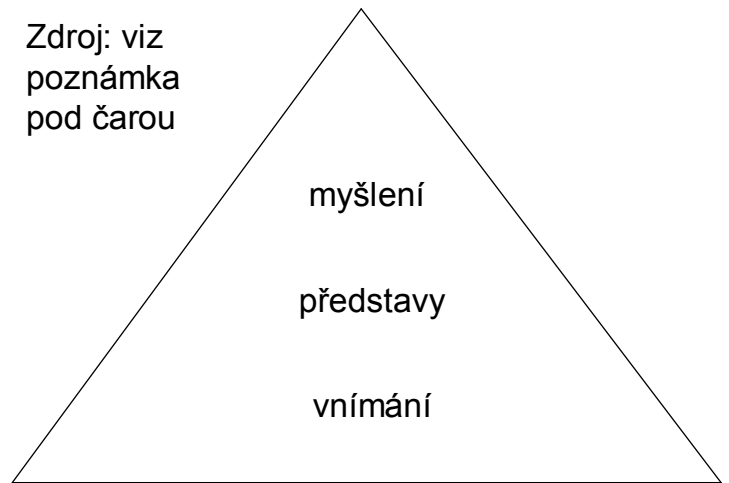
⁵ LITVAK, A. G. *Nástin psychologie nevidomých a slabozrakých*. Praha : SPN, 1979. s. 82

⁶ NOVÁKOVÁ, Z. in VÍTKOVÁ, M. *Integrativní speciální pedagogika. Integrace školní a sociální*. Brno : Paido, 2004. s. 87

o nové informace. Obě dvě představy se vzájemně ovlivňují a prolínají, a proto nalézt mezi nimi jasnou hranici je obtížné.⁷

Myšlení, jak už bylo zmíněno, je nejsložitějším poznávacím procesem, který vzniká a rozvíjí se na základě smyslového vjemu. Lze jej definovat jako „*děj, kdy se zpracovávají a využívají informace.*“⁸ U lidí se zrakovým postižením je množství zrakových odrazů omezené, nebo zcela chybí, což se projevuje neúplností

Zdroj: viz
poznámka
pod čarou



informací z vnějšího světa. Tento stav však nemůže přerušit nebo k nepoznání zkreslit obecný průběh rozvoje myšlení, protože základní fyzikální, prostorové a časové vlastnosti a vztahy hmoty, jako jsou hustota, hmotnost, tvar, velikost, vzdálenost, současnost nebo následnost událostí atd., mohou být zprostředkovány nepřímo ostatními smysly.⁹

Rozvoj myšlení je u zrakově postižených úzce spojen s rozvojem řeči. Ta je nástrojem myšlení a dětem se zrakovým postižením umožňuje jednu z možností nahrazování zraku a tím poznávání skutečností pomocí pojmů. Řeč má tedy u dětí se zrakovým postižením důležitou kompenzační funkci, a zároveň je i důležitým prostředníkem v sociálních interakcích, díky němuž si pak mohou lidé se zrakovým postižením udržet kontakt se společností.¹⁰

⁷ PLHÁKOVÁ, A. *Učebnice obecné psychologie*. Praha : Academia, 2004. s. 232 - 233

⁸ PLHÁKOVÁ, A. *Učebnice obecné psychologie*. Praha : Academia, 2004. s. 262

⁹ LITVAK, A. G. *Nástin psychologie nevidomých a slabozrakých*. Praha : SPN, 1979. s. 138

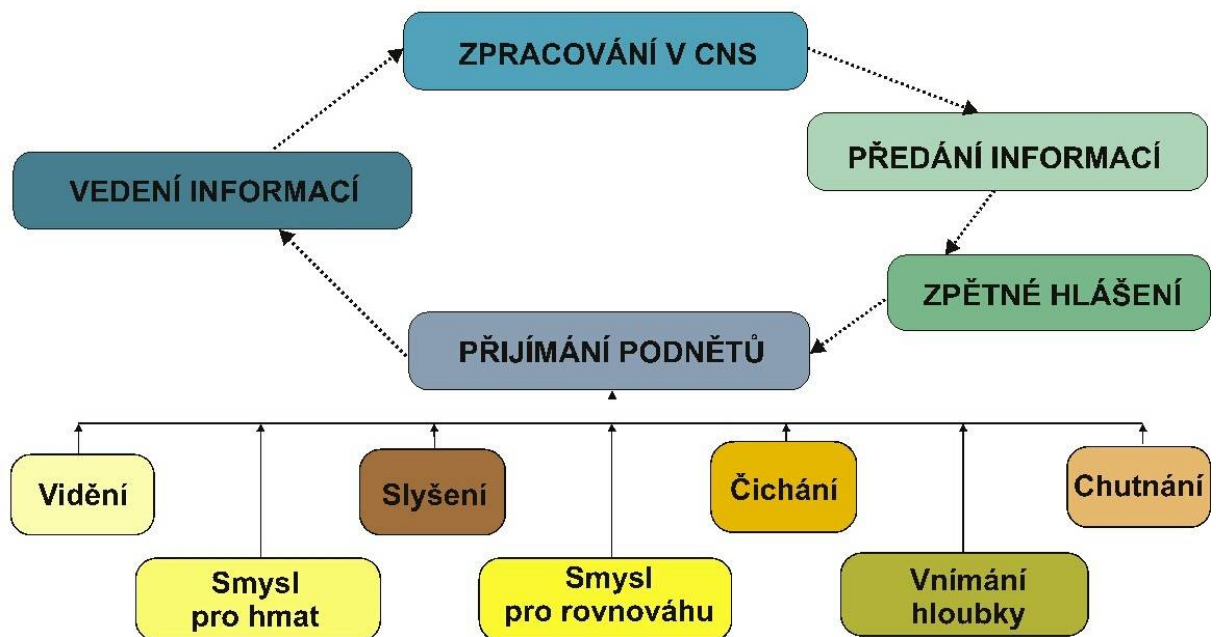
¹⁰ LITVAK, A. G. *Nástin psychologie nevidomých a slabozrakých*. Praha : SPN, 1979. s. 150

Zdroj obrázku: MATĚJOVSKÁ, L. *Praktické využití snoezelenu při práci s dětmi s těžším postižením, s dětmi s více vadami s PAS v SPC Litvínov*. [online]. Dostupné na: http://www.hluchoslepotadeti.cz/seminare_snoezelen_spc.htm [cit. 12. 3. 2011]

1.1 Smyslové vnímání lidí se zrakovým postižením

Smyslové vnímání představuje děj, při kterém jsou informace z okolí přiváděny dostředivými drahami do centrální nervové soustavy. Zde jsou informace vyhodnocovány a následně pak vysílány odpovědi k výkonným orgánům, kterými jsou uskutečněny adekvátní reakce na vnímané podněty.¹¹

Pro znázornění uvádíme obrázek:¹²



Sluch poskytuje informace o směru, vzdálenosti zvučícího předmětu a některé další zvukové kvality a tím napomáhá lidem se zrakovým postižením především při zprostředkování poznávání a významně také při prostorové a sociální orientaci.¹³ Sluch hraje tedy v životě osob se zrakovým handicapem zásadní roli. Myšlenky, že děti se zrakovým postižením mají citlivější sluch, jsou samy o sobě neopodstatněné, je ale pravda, že po intenzivním výcviku je možné zaznamenat lepší výsledky u dětí se zrakovým postižením než u dětí vidoucích. Toto rozvinutější sluchové vnímání je potom výsledkem procesu učení, při kterém jsou děti se zrakovým postižením nuceny věnovat pozornost zvukům, zatímco děti zdravé preferují komplexní a pohodlnější získávání informací zrakem.¹⁴

¹¹ ŽÁČKOVÁ, H.; JUCOVIČOVÁ, D. *Smyslové vnímání*. Praha : Nakladatelství D+H, 2007. s. 2

¹² MATĚJOVSKÁ, L. *Praktické využití snoezelenu při práci s dětmi s těžším postižením, s dětmi s více vadami s PAS v SPC Litvínov*. [online]. Dostupné na: http://www.hluchoslepota-deti.cz/seminare_snoezelen_spc.htm [cit. 24. 2. 2011]

¹³ NOVÁKOVÁ, Z. in VÍTKOVÁ, M. *Integrativní speciální pedagogika. Integrace školní a sociální*. Brno : Paido, 2004. s. 87 - 90

¹⁴ KEBLOVÁ, A. *Sluchové vnímání u zrakově postižených*. Praha : Septima, 1999. s. 6 - 7

Sluchové představy jsou obvykle u osob se zrakovým postižením spojeny s představami hmatovými, obdobně jako u vidoucích se zrakovými. Zeman¹⁵ rozlišuje dva typy osob se zrakovým postižením, podle povahy vnímání, které u nich dominuje:

- Hudební typ – lidé se zrakovým postižením, kteří v populaci převažují a upřednostňují vnímání sluchem,
- Technický typ – lidé se zrakovým postižením, kteří preferují hmatové vnímání.

Hmatové vnímání spočívá ve „*schopnosti kožního a pohybového analyzátoru odrážet četné prostorové a fyzikální vlastnosti a kvality objektů.*“¹⁶ Orgánem tohoto poznávání je u člověka ruka. Litvak¹⁷ rozlišuje tři druhy hmatu:

- Pasivní hmat
Základem pasivního hmatu je činnost mechanického analyzátoru, která se realizuje za relativního klidu povrchu receptoru a předmětu, s nímž přichází do styku. Vjemy vznikající jako výsledek zde mají pouze zlomkový charakter, protože pasivní hmat nemůže odrazit ani tvar a obrysy předmětu, bez kterých se celkový obraz nemůže vytvořit.
- Aktivní hmat (haptika)
Aktivní hmat představuje základ smyslového poznávání nevidomých. Jeho velká úloha je při osvojování pracovních návyků, ale zejména pak při prostorové orientaci, díky tomu, že hmatový vjem odráží četné prostorové a fyzikální vlastnosti objektů v jejich souhrnu. Pomocí aktivního ohmatávání objektů se tedy utváří ucelený obraz, na kterém se podílí společná činnost kožně mechanického a pohybového analyzátoru.
- Instrumentální (zprostředkovaný) hmat
Zprostředkovaný hmat se děje pomocí zástupného předmětu ruky. Příkladem mohou být bílé hole využívané při chůzi v terénu či bodátka na čtení bodového písma. Někdy se stává, že ruka předává svou úlohu jiným částem těla, například nohám při zjišťování povrchu cesty, po kterém jdeme.

U hmatové percepce můžeme dále rozeznávat vnímání jednoruční (monomanuální) a obouruční (bimanuální). Anan`jeva¹⁸ se svými kolegy došel k závěru, že obouruční ohmatávání má na rozdíl od jednoručního velké přednosti, které pozorujeme nejen u lidí se zrakovým postižením při zkoumání velkých nebo malých, ale složitých objektů, neboť jedna

¹⁵ ZEMAN, J. in KEBLOVÁ, A. *Sluchové vnímání u zrakově postižených*. Praha : Septima, 1999. s. 7

¹⁶ LITVAK, A. G. *Nástin psychologie nevidomých a slabozrakých*. Praha : SPN, 1979. s. 88

¹⁷ LITVAK, A. G. *Nástin psychologie nevidomých a slabozrakých*. Praha : SPN, 1979. s. 89 - 91

¹⁸ ANAN`JEVA in LITVAK, A. G. *Nástin psychologie nevidomých a slabozrakých*. Praha : SPN, 1979. s. 91

ruka nedokáže dostatečně postihnout poměrnost a vzájemný vztah všech částí předmětu. Obouruční hmat má pak ještě i další výhody, a to v podávání přesnějších informací, v rozšíření záběru zkoumaného pole a je také přibližně 1,5 až 2 krát rychlejší.

Nováková¹⁹ ve shodě s Litvakem²⁰ uvádí, že zrakové vnímání je podobné hmatové percepci a to nejen fyziologickým mechanismem, ale i tím, že obě vnímání poskytují obrazy odrážející následující kategorie: tvar, velikost, směr, vzdálenost, trojrozměrnost, klid a pohyb. Kromě těchto oblastí můžeme zrakem rozeznat navíc barvu, a hmatem získáme mimo zmiňované také informace o tvrdosti, váze, teple a chladu objektu, což je tedy dokonce o tři kategorie více, než u zrakové percepcie. Tato skutečnost však nemusí zaručovat přesnější a úplnější odraz skutečnosti.

Při snížené zrakové ostrosti, poruchách vnímání barev či zúženém zorném poli se vizuální percepcie liší od normálně vidících stupněm přesnosti, úplnosti a rychlosti zobrazení, proto u lidí částečně vidících probíhá poznávání nejčastěji pomocí součinnosti hmatu a zraku. Někdy se však stává, že slabozrací lidé dávají zrakovému vjemu přednost i přesto, že výsledkem jsou zkreslené obrazy, které neodpovídají skutečnosti.²¹

Tzv. chemické smysly, tedy čich a chuť, má člověk poměrně slabě vyvinuté, a proto jim také lidé zpravidla nepřikládají v porovnání s ostatními smysly velký význam. Na důležitosti však výrazně nabývá u lidí se zrakovým postižením, kde v důsledku zrakového omezení čich a chuť zastává roli alternativního zdroje poznávání. Je proto podstatné pracovat na jejich rozvoji, aby člověku poskytovaly co nejvíce informací.²²

¹⁹ NOVÁKOVÁ, Z. in VÍTKOVÁ, M. *Integrativní speciální pedagogika. Integrace školní a sociální*. Brno : Paido, 2004. s. 88

²⁰ LITVAK, A. G. *Nástin psychologie nevidomých a slabozrakých*. Praha : SPN, 1979. s. 85 - 88

²¹ LITVAK, A. G. *Nástin psychologie nevidomých a slabozrakých*. Praha : SPN, 1979. s. 99 - 103

²² KEBLOVÁ, A. *Čich a chuť u zrakově postižených*. Praha : Septima, 1999. s. 5

1.1.1 Vývoj smyslového vnímání

Novorozenecké období

Novorozené dítě má již vyvinuté všechny základní nepodmíněné reflexy, které mu zajišťují úspěšně se adaptovat na nové extrauterinní prostředí. Také všechny smysly má novorozenec více vyztáhlé, než se dříve předpokládalo. Dítě od narození vidí a je schopno vnímat objekt ve svém zorném poli a vzdálenosti asi 20 – 30 cm. Fantz, který je průkopníkem ve zkoumání zrakového vnímání, doplňuje, že děti dávají při pozorování předmětů přednost trojrozměrným objektům před dvojrozměrnými a pokud se jedná o dvojrozměrné, pak jsou pro děti přitažlivější různé křivky a lomené čáry, než rovné linie. Velmi zajímavé jsou pro děti také lidské obličej a jim podobné obrazce. Informace získané vnímáním si novorozenec dokáže zapamatovat a jsou základem pro další proces zpracovávání. Dítě si například již v prvních dnech pamatuje obličej své matky.²³

I sluchové vnímání v novorozeneckém období se nadále rozvíjí a navazuje na schopnosti získané již v prenatálním období. Výzkumy uvádí, že dítě začíná rozlišovat již po šesti měsících vývoje v děloze zvuky lidské řeči, ke konci gravidity je schopno i odlišit od okolních zvuků hlas své matky včetně emocionálního zabarvení, na které reaguje změnami v poloze. Po narození dítě preferuje spíše vysoké ženské hlasy před mužskými. K tomuto upřednostňování dochází patrně v důsledku toho, že hlubší mužský hlas neproniká přes břišní stěnu tak dobře, jako vyšší ženské hlasy.²⁴

Pro novorozence je důležitý i přiměřený přísun podnětů fyzickým kontaktem spojený zpravidla se sociální interakcí. Děti pozitivně reagují na dotek a teplo, jež jim přináší například chování v náruči a další taktilně – kinestetické stimulační.²⁵ Pokračuje i rozvoj hmatu, který byl nastartován již v prenatálním vývoji (od 24. týdne těhotenství můžeme pozorovat dotyky rukou v oblasti okolo úst a sání prstů) a dalších smyslů. Významným jevem ve vývoji dítěte raného věku je schopnost dítěte spojovat informace z různých smyslů (přivrací pohled ke zdroji zvuku).²⁶

Kojenecké období

J. Piaget nazývá období prvního roku života dítěte jako fázi senzomotorické inteligence, neboť hlavní úlohu v procesu učení hraje vnímání a motorika. Úspěšnost osvojování si

²³ LANGMEIER, J.; KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha : Grada, 2006. s. 33

²⁴ LANGMEIER, J.; KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha : Grada, 2006. s. 25 - 33

²⁵ VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie : dětství, dospělost, stáří*. Praha : Portál, 2000. s. 39 - 41

²⁶ LANGMEIER, J.; KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha : Grada, 2006. s. 35

nových zkušeností je determinována vnitřními a vnějšími podmínkami, tedy závisí na dostupnosti podnětů a schopnosti přijmout a zapamatovat si nové informace.

Zrakové vnímání i nadále hraje klíčovou roli při aktivizaci dítěte k vyhledávání podnětů a tím stimuluje i vývoj motorický (otáčení hlavičky, „pasení koníčků“, sezení atd.). U dítěte se rozvíjí schopnost diferenciací základních barev a zlepšuje se zraková ostrost, díky které se jedinec dovede lépe orientovat v prostoru (tříměsíční kojeneček zaostřuje do 12 – 50 cm, šestiměsíční je schopen fixovat až 1 metr vzdálené předměty). Dítě také již na konci 2. měsíce dovede pozorovat pohybuující se předmět, pokud nepřekračuje tzv. středovou čáru, ta vede pomyslně mezi očima. Tuto linii je schopno překonat asi mezi 3. a 5. měsícem, přibližně v půl roce věku dovede sledovat věci i ve vertikálním směru pohybu. Na konci 9. měsíce dítě mění zaměření své pozornosti z dosavadních velkých předmětů na drobné, umožňuje mu to nyní již rozvinutá schopnost akomodace oční čočky a tak se zájmem uchopuje malé předměty mezi palec a ukazovák a rozvíjí koordinaci oko – ruka.²⁷

Sluchové vnímání velmi úzce souvisí s vývojem řeči, kterému se budeme podrobněji věnovat v následující kapitole. Dítě se učí diferencovat jednotlivé fonémy svého mateřského jazyka a o něco později také aktivně trénuje jejich výslovnost za stálé sluchové kontroly. Průběh osvojování mateřštiny probíhá odlišně než učení cizího jazyka. Rodiče na děti mluví v celých větách, které jsou také nositeli významu, a proto je již několikaměsíční dítě schopno reagovat na jednoduché pokyny.²⁸

Batolecí období

Schopnosti smyslového vnímání se i nadále zpřesňují. Například již dvouleté dítě dokáže poznat známou osobu nejen při čelním postavení, ale i z boku a zezadu či pozná kuchyňské nádoby, ať je v jakékoli pozici. Dokonce se u dětí vytváří schopnost identifikovat předměty tak dobře nezávisle na postavení, že jim nevádí prohlížet si knížku vzhůru nohama. Teprve asi ve třech letech na základě zkušeností přijímají, že domy, stromy, květiny a lidé stojí, nebo chodí po zemi, a proto si obrázek otáčejí, pokud ho dostanou vzhůru nohama.²⁹

Dále se dítě učí odhadovat vzdálenosti a vztahy velikosti v prostoru, které trénuje například skládáním koleček na tyčku od největšího k nejmenšímu.³⁰

²⁷ VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie : dětství, dospělost, stáří*. Praha : Portál, 2000. s. 47 - 50

²⁸ POKORNÁ, V. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Praha : Portál, 2001. s. 180

²⁹ SCHENKOVÁ-DANZINGEROVÁ, L. in POKORNÁ, V. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Praha : Portál, 2001. s. 170

³⁰ VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie : dětství, dospělost, stáří*. Praha : Portál, 2000. s. 77 - 81

Předškolní období

Předškolní období je charakteristické zjemňováním diferenciací vnímaných podnětů. V tomto období se děti často testují, aby se zjistilo, na jaké úrovni vývoje se nyní nacházejí, neboť dobré smyslové vnímání je jedním z předpokladů pro úspěšný proces osvojení si čtení, psaní a dalších školních znalostí. Existuje proto řada výzkumných nástrojů, kterými se testuje zraková a sluchová percepce.

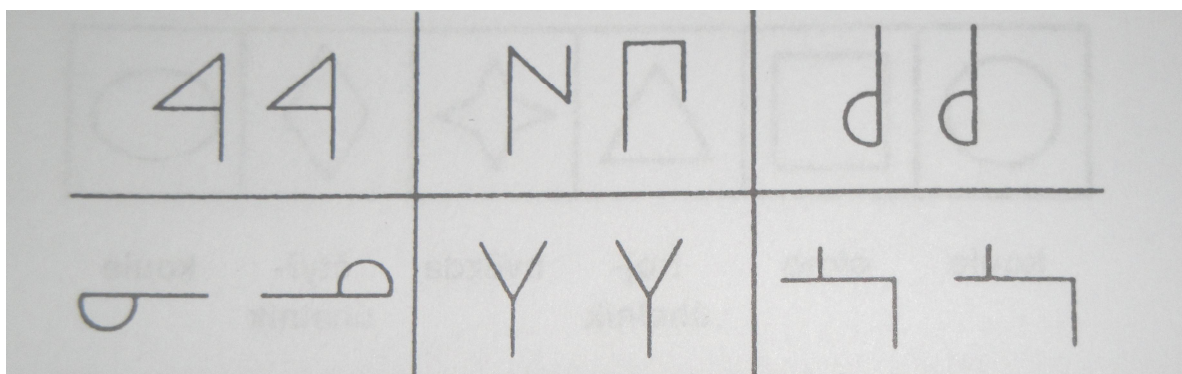
1.1.2 Vyšetřování zrakové a sluchové percepce

Vybrané testy používané k vyšetřování zrakové percepce

Neuhaus³¹ se zaměřoval na zjišťování průběhu vývoje schopnosti dětí správně pojmenovat a překreslit tvar podle předlohy. Došel k závěru, že děti prochází třemi stupni vnímání tvarů. V první stádiu (kolem 3. - 4. roku) je dítě schopno alespoň některé tvary pojmenovat, později v období mezi čtvrtým a pátým rokem zvládá dítě již reprodukovat tvary samo. Zaměřuje se však nyní na detaily a chybí mu celková souvislost. A konečně ve třetím stupni dochází k celostnému strukturovanému vnímání abstraktních tvarů.

Edfeldtův test - V tomto testu mají děti hledat dvojice z celkem 84 párů tvarů, které se jakýmkoli způsobem liší, ať už se jedná o odlišný tvar, polohu, souměrnost atd., hledat naprosto shodné dvojice. Bylo zjištěno, že již čtyřleté děti jsou schopny správně zaškrtnat páry, jež se liší tvarem. Úspěšnost dětí v tomto věku je jen asi 50 %. U dětí starších se výsledky zlepšují a odlišné děti ho již vyplňují bez chyb. Tento test může být rovněž nástrojem zjišťování specifických poruch učení.³²

Ukázka Edfeldtova testu:³³



³¹ NEUHAUS, W. in POKORNÁ, V. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Praha : Portál, 2001. s. 170 - 172

³² POKORNÁ, V. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Praha : Portál, 2001. s. 173 - 174

³³ POKORNÁ, V. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Praha : Portál, 2001. s. 174

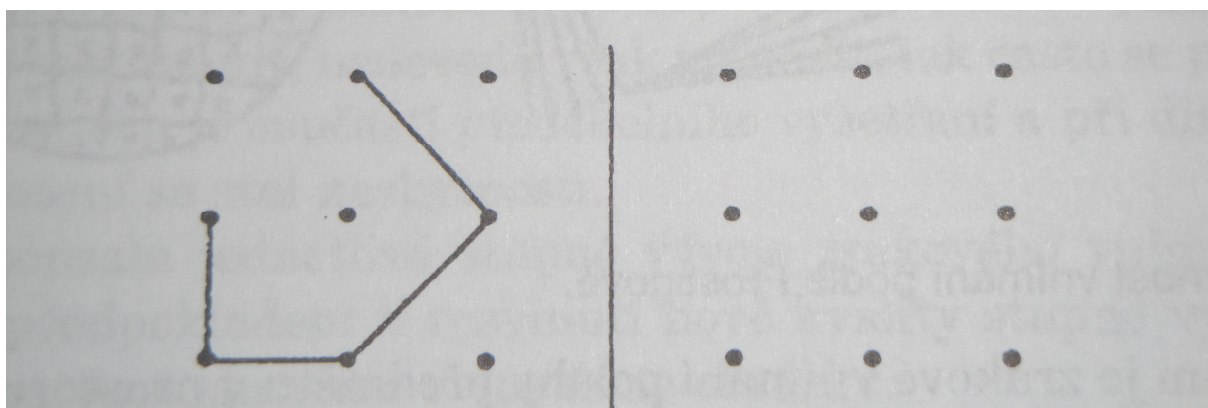
Test Marianny Frostigové

Tento test se využívá opět při zjišťování školní zralosti a diagnostice specifických poruch učení. Je rozdělen do pěti subtestů, z nichž každý je zaměřen na jinou dovednost. Konkrétně jsou to oblasti:

- Vizuomotorická koordinace - Dítě má v tomto případě za úkol např. spojit dva body plynulou čarou. Cvičeními zde zjišťujeme koordinaci mezi okem a tělem, okem a rukou, okem a nohou).
- Vnímání figury a pozadí - Dítě má za úkol oddělit určitý tvar od pozadí.
- Konstantnost tvaru – Dítě poznává tvar nezávisle na jeho velikosti, poloze nebo barvě.
- Vnímání polohy předmětu v prostoru – Dítě má označit, které tvary jsou otočené.
- Vnímání prostorových vztahů – Dítě má překreslit tvar vyznačený pomocí teček.

Pro postup do každého z vyšších oddílů tohoto testu se předpokládá zvládnutí předchozího stupně.^{34, 35}

Ukázka části testu M. Frostigové – vnímání prostorových vztahů.³⁶



Další testy jež je možné použít při vyšetřování zrakového vnímání jsou například Test diskriminace tvarů Josefa Švancary, modifikovaný reverzní test pro předškolní děti Mertina a Eislera, Rey-Osterriethova komplexní figura, standardizovaný Test of Variables of Attention (T.O.V.A.).^{37, 38}

³⁴ VITÁSKOVÁ, K. *Vybraná úskalí aktuálních možností diagnostiky u dětí se sluchovým postižením*. [online]. Dostupné na: <http://epedagog.upol.cz/eped2.2004/clanek07.pdf> [cit. 24. 2. 2011]

³⁵ POKORNÁ, V. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Praha : Portál, 2001. s. 176 - 178

³⁶ POKORNÁ, V. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Praha : Portál, 2001. s. 178

³⁷ VITÁSKOVÁ, K. *Vybraná úskalí aktuálních možností diagnostiky u dětí se sluchovým postižením*. [online]. Dostupné na: <http://epedagog.upol.cz/eped2.2004/clanek07.pdf> [cit. 24. 2. 2011]

³⁸ KOHOUTEK, R. *Vnímání a jeho závady a poruchy a diagnostika*. [online]. Dostupné na: <http://rudolfkohoutek.blog.cz/0812/vnimani-a-jeho-zavady-a-poruchy> [cit. 24. 2. 2011]

Vyšetřování sluchového vnímání

Sluchová percepce je ústředním tématem předkládané bakalářské práce, proto mu věnujeme větší pozornost a popíšeme obtíže, které se mohou ve vnímání sluchem vyskytnout. Ty také doplníme návrhy pro rozvoj.

Vyšetřování sluchové percepce řeči můžeme rozdělit do několika zkoumaných oblastí. V pedagogicko – psychologických poradnách se diagnostika sluchové percepce řeči u předškolních dětí provádí zpravidla pomocí Wepmanova testu, který upravil Matějček, u školních dětí pak Matějčkovou zkouškou sluchové analýzy a syntézy.³⁹

➤ Sluchová analýza a syntéza

Sluchová analýza a syntéza představuje schopnost diferenciaci slova na jednotlivé hlásky a naopak složit z hlásek slovo. Při vyšetřování této dovednosti se postupuje systematicky od nejjednodušších celků po složité. Nejprve se tedy zjišťuje schopnost analýzy a syntézy otevřených slabik (např. na), poté zavřených slabik (např. pes), následují slova utvořená ze dvou otevřených slabik (např. jaro), dvou uzavřených slabik (např. postel), tří otevřených slabik (např. nádobí), dvou otevřených a jedné uzavřené slabiky (např. malovat). Nejobtížnější jsou slova tvořená z většiny souhlásek, příkladem mohou být třeba čtvrtek, vrstva, skvrna či roztržka. Při členění celků na jednotlivé díly i opačném procesu, zkoumáme i schopnost dělit slova na slabiky a větu na slova.

➤ Diferenciace měkkých (di, ti, ni) a tvrdých (dy, ty, ny) slabik

Schopnost diferencovat měkké a tvrdé slabiky představuje v českém jazyce velice důležitou základnu pro osvojení si dalších gramatických pravidel. Obdobné dvojice slabik se vyskytují kromě češtiny jen ve slovenštině, albánštině, maďarštině a ruštině. Je to tedy také znak výslovnosti, podle něhož je možné poznat cizince.

➤ Rozlišování délek samohlásek

Jedná se o dovednost správně posoudit délku samohlásek a podle toho doplnit vhodné znaménko či nechat bez něj. Pro některé rodiče a učitele je někdy nedostatek ve správném používání diakritiky natolik nepředstavitelný, že děti pak i přes svou maximální snahu o koncentraci, bývají označovány za nepozorné. Problém zde však kromě nesoustředěnosti může být i v prostém neslyšení správně délek samohlásek.⁴⁰

³⁹ POKORNÁ, V. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Praha : Portál, 2001. s. 214 - 217

⁴⁰ POKORNÁ, V. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Praha : Portál, 2001. s. 214 – 217

➤ Diferenciace stejných/různých dvojic slabik či slov

Výše uvedené okruhy zjišťování sluchového vnímání můžeme doplnit ještě například o porovnávání dvojic slabik nebo slov, které buď mají smysl, ale nemusí mít. U předškolních dětí se zpravidla určuje, zdali poznali, že se slova liší nebo jsou stejná, děti starší pak mají za úkol říkat i v čem se slova či slabiky změnila. Tyto změny začínáme nejprve od první hlásky, poté zkusíme poslední a až nakonec hlásky uprostřed, které jsou nejobtížnější.

➤ Rozlišování znělých a neznělých hlásek

Schopnost diferenciac znělých a neznělých hlásek může být také předmětem posuzování. I zde je vhodné zaměřit se nejprve na dílčí dovednosti, tedy rozlišování pouhých zvuků (např. syšení, bzučení) a poté postupovat přes určování odlišnosti slabik (se – ze, ví – fi) až ke slovům (sem – zem, pere – bere).

➤ Rozpoznání rýmů

Dále můžeme například testovat schopnosti dětí poznat rým a aktivně jej vytvořit.

Pokud nezaměřujeme momentálně pozornost na zjišťování sluchového vnímání řeči, můžeme se věnovat i zvukům neřečovým. Určení zda něco slyšíme, rozpoznání zvuku mezi jinými zvuky, lokalizace zvuku, určení vlastností tohoto zvuku (vzdálenost, dráha, síla), je velice důležité pro orientaci v prostředí. Proto se také s dětmi se zrakovým postižením intenzivně pracuje na co možná největším kompenzování získávání informací z prostředí sluchem.

Také můžeme při zjišťování úrovně sluchového vnímání hodnotit schopnost reprodukce rytmu. Posuzujeme schopnost dítěte udržet stále stejný rytmus bez zrychlování či zpomalování tleskáním, podupáváním nebo za pomoci hudebních nástrojů či znějících předmětů. Zpočátku je vhodné předcvičovat krátké a opakující se pasáže, postupně nároky zvyšovat prodlužování a nepravidelností ukázek.

V neposlední řadě nesmíme zapomenout na diagnostiku sluchové paměti, tedy schopnost zapamatovat si slyšené informace. Můžeme ji testovat například výše zmíněnou reprodukcí rytmu, vyprávěním příběhu, kde položíme na konci otázky nebo dítě vyzveme k převyprávění děje, či například přeřikáváním říkadel, básniček.⁴¹

⁴¹ ŽÁČKOVÁ, H.; JUCOVIČOVÁ, D. *Smyslové vnímání*. Praha : Nakladatelství D+H, 2007. s. 52 - 66

1.1.3 Náměty aktivit zaměřené na rozvoj sluchového vnímání u dětí se zrakovým postižením

Hry se zvuky

Dítěti dáme k dispozici nejrůznější předměty běžné denní potřeby, které vydávají zvuky, aby s nimi mohlo libovolně třást a bouchat. Použít můžeme prakticky jakékoli věci bez ostrých hrotů a podobných potenciálně rizikových částí. Vhodné je například kuchyňské nádoby (lžíce, poklice, vařečky, plastové misky, či kovové hrnce). Dále pytlíky naplněné nejrůznějšími věcmi - hrachem, mincemi, dřevěnými kostkami či použít libovolných hudebních nástrojů. Později můžeme děti nechat hádat zdroj zvuku, který jim předvedeme.

Spolu s dítětem nasloucháme, zaměřujeme pozornost na zvuky z okolí a pojmenováváme je (rušná silnice, zpěv ptáků, hovor lidí, pláč dítěte...).

V tiché místnosti doma nasloucháme zvukům vlastního těla – tlukot srdce, dech, kručení v břiše, praskání kloubů...

Učíme dítě lokalizovat zdroj zvuku – např. malé rádio, budík apod. umístíme do krabice. Děti mají za úkol se lehkými předměty (molitanové míčky, papírové koule) trefit do krabice.

Určujeme zvuk – za plentou předvádíme různé zvuky, děti hádají, co děláme. Např. stříhání papíru, cvakání propiskou, cinkání lžící o talíř, trhání novin...

Hra „Obrácená slepá bába“ – vedoucí hry má předmět, který vydává nějaký zvuk. Děti mají za úkol snažit se najít a chytil vedoucího podle zvuku.^{42, 43}

Hry s hlasem

Rozvíjet sluchové vnímání můžeme i aktivitami s hlasem. Jsou jimi například:

Vymyslíme společně s dětmi krátkou větu. Tu mají děti poté za úkol zopakovat s různou intonací podle zadání vedoucího (radost, smutek, zlost apod.), ostatní děti hádají, jakou náladu právě představuje jejich kamarád.

Tichá pošta – děti sedí v kruhu nebo řadě vedle sebe. Šeptem vyšleme slovo, které si děti dále potichu předávají až k poslednímu, ten jej řekne nahlas. U starších dětí můžeme hru ztížit vysláním celé věty.

„Pepičku, pípni!“ – Jedno dítě jde za dveře, ostatním rozdáme čísla (barvy, kartičky z pexesa apod.). Poté vyzveme, aby se dítě vrátilo zpátky a hádalo, kdo z jeho kamarádů představuje zvolený symbol.

⁴² KEBLOVÁ, A. *Sluchové vnímání u zrakově postižených*. Praha : Septima, 1999. s. 13 - 18

⁴³ ŽÁČKOVÁ, H.; JUCOVIČOVÁ, D. *Smyslové vnímání*. Praha : Nakladatelství D+H, 2007. s. 53 - 55

Lokalizace hlasu – dvojici dětí postavíme kousek od sebe. Jeden osloví druhého a ten mu odpoví, podle hlasu má první dojít ke druhému. V dalším kole se vystřídají. Obtížnost je možné regulovat vzdáleností obou hráčů.⁴⁴

Analýza a syntéza řeči

Při nácviu sluchové analýzy a syntézy začínáme nejprve od členění slov ve větě. Můžeme například fázovat věty tak, že každému slovu přiřadíme nějaké gesto či posunek. Je lepší volit zpočátku krátké jednoduché věty bez předložek, spojek, zvrtných zájmen apod.

Dalším stupněm je dělení slabik ve slově. Vhodné je ze začátku trénovat rozklady slov složených z otevřených slabik (máma, lavice) a prvním písmenem samohláskou (Ema, ananas), a teprve později zařazovat slova se souhláskovými shluky, méně obvyklá a dlouhá. Pomoci nám může vytleskávání spojené s hlasitým odříkáváním jednotlivých slabik.

Nejobtížnějším je analýza a syntéza slov na hlásky, proto se jí zabýváme až jako poslední. Nejprve učíme dítě izolovat první hlásku, když ji zvládne, pokračujeme s oddělováním poslední a nakonec určujeme hlásky uprostřed. Napomoci v hláskování slov nám může být oblíbená hra „slovní fotbal“, při které má dítě za úkol říkat slovo, které začíná na poslední hlásku/slabiku slova předcházejícího.

Trénovat dělení slov na hlásky je možné například i hrou „na mimozemšťany“. Děti se při této hře mohou dorozumívat pouze dělením slov na hlásky (A-h-o-j-E-v-o). Užitečnou hrou může být i hledání předmětů v místnosti začínajících od určitého písmene či vykonávání domluvených pohybů (např. zvednutí se ze židle), pokud slovo obsahuje zvolené písmeno.⁴⁵

Sluchová diferenciacie řeči

Rozvoj sluchového rozlišování můžeme provádět například porovnávání dvojic slabik či slov ať už bezvýznamných (bram – pram) nebo slov majících význam (les – pes). Nápomocní můžeme být zpočátku přehnanou výslovností a vedením dítěte k uvědomění si polohy jazyka při vyslovování jednotlivých slov. Nápadná artikulace je ze začátku žádoucí i u cvičení na rozlišování tvrdých a měkkých slabik di – ti – ni a dy – ty – ny. Na paměti bychom měli mít i fakt, že nejnáze se odlišují jednotlivé slabiky, teprve poté začleňujeme na rozlišování slova a to v pořadí slabik di – ti – ni/dy – ty – ny na začátku slov (např. dívka, divadlo, dým, tým), následují slova, jež mají tyto slabiky na konci (čerti, hadi, noty, dudy) a naposled slova se slabikami di – ti – ni/dy – ty – ny uprostřed (hodina, kladina, notýsek, lodyha). Dobrou

⁴⁴ KEBLOVÁ, A. *Sluchové vnímání u zrakově postižených*. Praha : Septima, 1999. s. 13 - 20

⁴⁵ ŽÁČKOVÁ, H.; JUCOVIČOVÁ, D. *Smyslové vnímání*. Praha : Nakladatelství D+H, 2007. s. 61 - 63

pomůckou mohou být také tvrdé a měkké kostky, díky nimž dochází k zapojení více smyslových analyzátorů a lepšímu uchování v paměti.

Opomenout bychom neměli ani diferenciaci krátkých a dlouhých samohlásek, kterou trénujeme pomocí bzučáku nebo nějakého hudebního nástroje.^{46, 47}

Sluchová paměť

S dětmi můžeme trénovat sluchovou paměť například aktivitami:

Pořadí zvuků – předvedeme dva zvuky. Děti určují, který slyšely první. Postupně je možné počet zvuků navyšovat, či jej obměnit tím, že budeme říkat různá slova, zpívat písničky či pouštět hudební ukázky, která si mají děti zapamatovat ve správném pořadí.

Obdobně si můžeme hrát i s předměty, které pojmenováváme (můžeme je dát dětem i osahat) a poté mají děti za úkol vyjmenovat zmiňované předměty.

Bzučák může být také nástrojem pro trénování sluchové paměti. Dítěti předvedeme sérii tónů a ono je má po nás zopakovat. Začínáme od dvou tónů a postupně přidáváme, nejprve pravidelně se střídající tóny (. - . -), později i nepravidelné variace (- . - -). Pokud nemáme k dispozici bzučák, můžeme opakovat rytmus vytleskáváním, podupáváním apod.

Do kufru si sbalím... Přijela tetička a přivezla nám... Cvičení spočívá v postupném rozvíjení věty o doplňované věci, které by si vzaly s sebou na cestu/přivezla tetička apod. Dítě musí vždy nejprve zopakovat věci, které byly již řečeny a na závěr ji obohatit svým slovem. Tuto hru můžeme hrát i na vypadávaní, pokud někdo zopakuje obsah kufru špatně, či na něco zapomene.

Hra asociace – k libovolnému prvnímu slovu vymýšlíme volné asociace. Po nějaké době zkusíme asociace „rozmotat“ a říkáme vyřčená slova od konce.

K rozvoji sluchové paměti slouží i zapamatování nejrůznějších předříkaných básniček, říkadel a písní. Variantou k trénování paměti může být i čtení příběhu a při jeho druhém přečtení dojde k nějaké změně. Dítě má uhodnout, co se změnilo, či příběh dovyprávět.^{48, 49}

⁴⁶ POKORNÁ, V. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Praha : Portál, 2001. s. 241 - 242

⁴⁷ ŽÁČKOVÁ, H.; JUCOVIČOVÁ, D. *Smyslové vnímání*. Praha : Nakladatelství D+H, 2007. s. 56 - 59

⁴⁸ KEBLOVÁ, A. *Sluchové vnímání u zrakově postižených*. Praha : Septima, 1999. s. 15 - 21

⁴⁹ ŽÁČKOVÁ, H.; JUCOVIČOVÁ, D. *Smyslové vnímání*. Praha : Nakladatelství D+H, 2007. s. 65 - 66

Doporučení pro provádění aktivit na rozvoj sluchového vnímání

Keblová⁵⁰ shrnuje několik doporučení pro úspěšný maximální rozvoj sluchového vnímání.

Jsou jimi zásady:

- brzký počátek cvičení sluchu po narození dítěte
- náročnost a druh aktivity zvolit přiměřeně věku dítěte
- cvičení provádět formou hry
- postupovat po malých krocích a zařazovat často úkoly na zopakování

Dále je vhodné provádět cvičení s dětmi jednotlivě i pracovat ve skupině, vždy je však důležité vyloučit soutěživost a postupovat systematicky od jednodušších úkolů po složitější, zrovna tak volit i prostředí nácviků, nejprve volit tiché místnosti a postupně zvyšovat hladinu hluku.

⁵⁰ KEBLOVÁ, A. *Sluchové vnímání u zrakově postižených*. Praha : Septima, 1999. s. 13

1.2 Řeč

Řeč (language) je podle Neubauera⁵¹ „*praktickou zvukovou realizací jazyka a zahrnuje motorické činnosti jako dýchání, fonaci (tvorbu hlasu), artikulaci (tvorbu hlásek) v oblasti artikulačních orgánů neboli mluvidel*“. Řeč tedy můžeme chápat jako proces vyjadřování myšlenek názorů či pocitů, ale dle Krahulcové⁵² i mnohem komplexněji, „*jako výsledek jedincem realizované činnosti*“.

Podle amerického psychologa rakouského původu Karla Bùhlera⁵³ existují tři funkce řeči:

1. Označovací či zobrazovací (označování věcí a jevů, vlastností, vztahů apod.)
2. Výrazová (vyjadřuje vnitřní stavy a pocity jedince)
3. Vybízející (působí na druhého člověka jako výzva k něčemu, jako apel)

S ohledem na zaměření této práce, považujeme za důležité doplnit ještě funkci zmiňovanou Litvakem,⁵⁴ a tou je funkce kompenzační, která pomáhá odstranit následky zúžení poznávání v důsledku zrakového handicapu. Její hlavní smysl zde zahrnuje upřesňování a korigování nepřesných odrazů skutečnosti.

1.2.1 Vývoj řeči u dětí

Vývoj řeči u dětí je procesem, který neprobíhá odděleně, nýbrž je ovlivněn vývojem motoriky, myšlení a sensorickým vnímáním, ale i působením sociálního prostředí.⁵⁵

Vývoj řeči můžeme sledovat z různých hledisek, podle jazykových rovin, tj. morfologicko – syntaktické (gramatické), foneticko – fonologické (zvukové), lexikálně – sémantické (obsahové) a pragmatické, nebo dílčích dovedností (křik, broukání, žvatlání, první slova atd.) či podle vývojových stádií (období kojenecké, batolecí, předškolní...).

Jazykové roviny v ontogenezi řeči

Vývoj řeči dětí je možné popsat i z hlediska jednotlivých jazykových rovin, jejichž vývoj probíhá zároveň.

⁵¹ NEUBAUER, K. *Logopedie. Učební text pro bakalářské studium speciální pedagogiky*. Hradec Králové : Gaudemus. 2007. s. 10

⁵² KRAHULCOVÁ, B. *Dyslalie – patlavost*. Praha : Beakra. 2007. s. 11

⁵³ NAKONEČNÝ, M. *Encyklopedie obecné psychologie*. Praha : Academia. 1997. s. 284

⁵⁴ LITVAK, A. G. *Nástin psychologie nevidomých a slabozrakých*. Praha : SPN, 1979. s. 151 - 152

⁵⁵ KLENKOVÁ, J. *Logopedie*. Praha : Grada. 2006. s. 32

Morfologicko – syntaktická rovina

Gramatickou rovinu začínáme zkoumat teprve až okolo 1. roku života, kdy dítě vstupuje do období vlastního vývoje řeči. V této vývojové etapě dítě začíná používat první slova, která jsou většinou v prvním pádě nebo infinitivu a plní funkci vět. Postupně potom spojuje jednoslovné věty dohromady. Z hlediska slovních druhů začíná dítě nejdříve používat podstatná jména a onomatopoická (zvukomalebná) citoslovce, později slovesa. Po druhém roce pak přídavná jména a osobní zájmena, nejdéle se ve slovníku dětí objevují číslovky, předložky a spojky. Mezi druhým a třetím rokem se dítě také učí skloňovat a po třetím roce zpravidla umí používat jednotné a množné číslo a tvořit souvětí – nejprve slučovací, později podřadná.⁵⁶

Lexikálně – sémantická rovina

Děti začínají rozumět řeči až okolo 10. měsíce, zde tedy můžeme považovat začátky pasivní slovní zásoby. Zhruba o dva měsíce později, s prvními vlastními slovy, se začíná rozvíjet aktivní slovní zásoba. V souvislosti s prvními slovy se u dětí setkáváme i s tzv. hypergeneralizací, kdy jedno slovo může mít několik významů.⁵⁷ Např. slovo haf nám může sdělovat, tam je pes, pes štěká, pes se mi líbí, chci si na něj sáhnout apod.⁵⁸ Opačnou tendencí je hyperdiferenciace, kdy dítě přiřazuje názvy pouze jedině, určité věci či osobě. Například máma je pojmenování jen pro jeho matku.

Klenková⁵⁹ uvádí vytvořením průměrných údajů z výsledků výzkumných šetření Smithové, Kondáše a Sterna přibližné počty slov, které dítě používá v jednotlivých vývojových obdobích:

Věk dítěte	Slovní zásoba (přibližně)
Okolo 1 roku	5 – 7 slov
Dva roky	200 slov
Tři roky	1 000 slov
Čtyři roky	1 500 slov
Šest let	2 500 – 3 000 slov

⁵⁶ KLENKOVÁ, J. *Logopedie*. Praha : Grada. 2006. s. 37 - 38

⁵⁷ KLENKOVÁ, J. *Logopedie*. Praha : Grada. 2006. s. 38

⁵⁸ KUTÁLKOVÁ, D. *Logopedická prevence : průvodce vývojem dětské řeči*. Praha : Portál. 2005. s. 40

⁵⁹ KLENKOVÁ, J. *Logopedie*. Praha : Grada. 2006. s. 38 - 39

Foneticko – fonologická rovina

Zvukovou stránku jazyka můžeme u dětí zkoumat již brzy po narození. Důležitým okamžikem ve vývoji řeči je však zejména přechod z pudového žvatlání na žvatlání napodobující, tedy období mezi 6. a 9. měsícem, kdy zvuky, které dítě nyní vytváří, již můžeme považovat za hlásky mateřského jazyka.⁶⁰

Při osvojování jednotlivých hlásek si dítě nejprve fixuje samohlásky, poté souhlásky a to v pořadí souhlásky závěrové, úžinové jednoduché, polozávěrové a úžinové se zvláštním způsobem tvoření. Předpokladem pro to, aby dítě zvládlo správně artikulovat, jsou jednak biologické podmínky – úroveň intelektu, obratnost mluvních orgánů a vyzrálost fonemického sluchu, ale i podnětné sociální prostředí s dobrým mluvním vzorem.⁶¹

Názory vymezující dobu, kdy je vývoj artikulace u dítěte ukončený, se u jednotlivých autorů lehce odlišují. Tabulka, sestavená Jurnečkovou a Vysoudilovou, kterou uvádí Škodová, Jedlička a kol.⁶² popisuje fyziologický vývoj až do sedmi let, kdy si dítě osvojuje hlásku ř a je schopno diferencovat č, š, ž a c, s, z. Klenková⁶³ se přiklání k dřívějšímu ukončení vývoji artikulace, a to sice, že dítě by mělo být schopno artikulovat všechny hlásky již zhruba v pěti letech. Připouští však, že někdy může vývoj výslovnosti trvat i déle, v tom případě se zpravidla doporučuje zahájit logopedickou péči, aby bylo dítě umělo při vstupu do školy správně artikulovat.

Pragmatická rovina

Lechta⁶⁴ charakterizuje pragmatickou rovinu jako „*rovinu sociální aplikace, sociálního uplatnění komunikační schopnosti, do popředí vystupují sociální a psychologické aspekty komunikace.*“

Dítě si tedy osvojuje mateřský jazyk nejen po stránce gramatické, zvukové a obsahové, ale i jeho praktické aplikování v různých sociálních situacích, kdy je komunikačním partnerem. Už u tříletých dětí zaznamenáváme snahu navazovat a rozvíjet krátký rozhovor s dospělými ve svém okolí, o rok později si již uvědomuje, že je možné pomocí řeči ovlivňovat okolí.⁶⁵

⁶⁰ KLENKOVÁ, J. *Logopedie*. Praha : Grada. 2006. s. 39

⁶¹ KLENKOVÁ, J. *Logopedie*. Praha : Grada. 2006. s. 39 - 40

⁶² ŠKODOVÁ, E.; JEDLIČKA, I. a kol. *Klinická logopedie*. Praha : Portál. 2003. s. 338

⁶³ KLENKOVÁ, J. *Logopedie*. Praha : Grada. 2006. s. 39 - 40

⁶⁴ LECHTA, V. in KLENKOVÁ, J. *Logopedie*. Praha : Grada. 2006. s. 40

⁶⁵ KLENKOVÁ, J. *Logopedie*. Praha : Grada. 2006. s. 40 - 41

Lechta^{66,67} uvádí rozdělení vývoje řeči na fáze, které lze použít při orientačním posouzení úrovně řeči:

1. období pragmatizace (asi do 1. roku života)
2. období sémantizace (1. – 2. rok života)
3. období lexémizace (2. – 3. rok života)
4. období gramatizace (3. – 4. rok života)
5. období intelektualizace (po 4. roce života)

Ve shodě se Sovákem uvádí Klenková⁶⁸ a Lechta⁶⁹ členění vývoje řeči na dvě úrovně – předverbální a verbální.

Předverbální úroveň

Předverbální období probíhá přibližně do 1 roku života. V této době si dítě osvojuje návyky, které jsou elementárními dovednostmi pro skutečnou řeč. Lze říci, že tyto zručnosti jsou dvojího druhu: předverbální a neverbální. Předverbální projevy (křik, broukání) se úžeji pojí na pozdější zvukovou mluvenou řeč, s rozvojem verbálních projevů poté postupně zanikají. Neverbální projevy, které obsahují zvukové i nezvukové prvky, se nemusí vždy vázat na budoucí mluvenou řeč. V různých formách doprovází mluvenou řeč po celý život (výraz tváře, oční kontakt).

Předverbální aktivity začínají již v prenatálním vývoji. Tzv. nitroděložní kvílení (vagitus uterinus) slouží ke cvičení artikulačního aparátu a pokračuje i po narození. Zahrnuje například dumláni palce či polykací pohyby.

Za první projev novorozence je považován křik, jenž je reakcí na podráždění dýchacího centra při přechodu ze zásobování kyslíkem placentou na plicní dýchání. Zde ještě křik nemá signální význam, ten dostává zhruba od 6. týdne, kdy dítě křikem vyjadřuje nespokojenost. Později, mezi asi 2. a 3. měsícem, dokáže dítě křikem sdělovat i pocity libé – v tomto období mluvíme o hlasových projevech jako o broukání.

S obdobím broukání se prolínají počátky žvatlání. Nejprve hovoříme o pudovém žvatlání, kdy dítě ještě nevytváří hlásky mateřského jazyka, ale tzv. prahlásky a prefonémy, později (přibližně v 6. - 8. měsíci), když se již snaží imitovat hlásky svého rodného jazyka, mluvíme

⁶⁶ LECHTA, V. in KLENKOVÁ, J. *Logopedie*. Praha : Grada. 2006. s. 33 - 34

⁶⁷ LECHTA, V. in LECHTA, V. *Symptomatické poruchy řeči u dětí*. Praha : Portál. 2008. s. 35

⁶⁸ SOVÁK, M. in KLENKOVÁ, J. *Logopedie*. Praha : Grada. 2006. s. 33

⁶⁹ SOVÁK, M. in LECHTA, V. *Symptomatické poruchy řeči u dětí*. Praha : Portál. 2008. s. 36

o napodobujícím žvatlání. V tomto stadiu si dítě všímá pohybů mluvidel a zapojuje se i vědomá sluchová a zraková kontrola.

Okolo 10. měsíce pak nastupuje stadium rozumění řeči, kdy dítě sice ještě nechápe přesně obsah slov, ale rozumí konkrétním situacím, které se často opakují. Jeho porozumění se pak projevuje zpravidla motorickou reakcí, kterou vyvolávají neverbální složky řeči (mimika, gestikulace, melodie, tempo, barva hlasu apod.).

Verbální úroveň

Vývoj vlastní řeči začíná přibližně okolo jednoho roku života dítěte. Sovák⁷⁰ jej rozděluje do čtyř postupně navazujících etap:

1. Emocionálně – volní stádium

je etapou, kdy dítě k vyjádření svých přání a pocitů používá jednoslovné věty. Ty jsou nositeli mnoha významů – dítě může stejným slovem sdělovat někdy radost a jindy nespokojenost. První slova jsou nejčastěji podstatná jména nebo onomatopoeia⁷¹ (tj. slova, která vyjadřují pocity). Např. ham, bum, brr, haf a další.

2. Asociačně – reprodukční stádium

je charakteristické přenášením (transferem) označení určitých jevů na jevy podobné, dítě tak vytváří jednoduché asociace. V řeči ale stále zůstává patrné spojení mezi slovem a konkrétním jevem, je tedy pořád na prvosignální úrovni.

3. Stadium logických pojmů

nastává v životě dítěte okolo třetího roku. V tomto období dochází velice často k obtížím v řeči (opakování hlásek, zarážky v řeči apod.), které jsou následkem složitých myšlenkových operací, při nichž doposud úzce spjaté konkrétní jevy začíná dítě zevšeobecňovat, a stávají se z nich pojmy s určitým obsahem.

4. Stadium intelektualizace řeči

nastupuje na přelomu 3. a 4. roku a trvá i v dospělosti. V jeho průběhu se řeč zdokonaluje například tím, že roste slovní zásoba a zlepšuje se gramatická rovina řeči.

⁷⁰ SOVÁK, M. in KLENKOVÁ, J. *Logopedie*. Praha : Grada. 2006. s. 36 - 37

⁷¹ LECHTA, V. *Symptomatické poruchy řeči u dětí*. Praha : Portál. 2008. s. 45

1.2.2 Řeč u dětí se zrakovým postižením

U dětí se zrakovým postižením je pro vývoj řeči podstatné, kdy k poškození zraku došlo. Z tohoto hlediska můžeme rozdělit skupinu dětí se zrakovým postižením na dvě kategorie. První je ta, u které došlo k postižení zraku až po zafixování správné výslovnosti, a druhou tvoří děti, kde poškození zraku přišlo ještě před zafixováním správné artikulace, tedy v období předškolního věku. U druhé skupiny je pravděpodobné, že se v ní setkáme s dětmi s narušenou komunikační schopností.⁷²

„Narušení komunikační schopnosti, doprovázející jiné, dominující postižení, případně poruchy a onemocnění,“ nazývá Lechta⁷³ symptomatickou poruchou řeči. Nejčastější poruchou řeči vyskytující se u dětí zdravých i se zrakovým postižením je dyslalie (patlavost). Tato porucha vzniká u dětí se zrakovým postižením jako důsledek úplné nebo částečné nemožnosti bezprostředně odezírat a napodobovat artikulaci hlásek. Zvláště obtížné je pro nevidomé děti rozlišování bilabiálních konsonant M a N. Dále se také vyskytuje chybná výslovnost alveolárních souhlásek T, D a N jako mezizubních a obouretná artikulace hlásky L. Častým jevem doprovázející řeč dětí se zrakovým postižením jsou pak nepřirozené pohyby rtů a jazyka, a tvorba hlásek jinými artikulačními orgány, než je běžně obvyklé.⁷⁴

Charakteristickou oblastí poruch řeči u nevidomých dětí je také verbalismus. V této souvislosti dítě „používá značné množství slov, přičemž nechápe (nebo nechápe přesně) jejich smysl, respektive mají pro ně nereálný smysl.“⁷⁵ Jedná se tedy vlastně o následek chybějící možnosti objasnění pojmů pomocí konkrétních názorných ukázek, děti se zrakovým postižením jsou při osvojování těchto slov odkázány převážně na slovní zprostředkování, tedy logickou cestu poznání. Typickým příkladem takovýchto výrazů mohou být termíny z různých vědeckých oblastí např. zeměpisu (obzor), či například názvy barev. Nejlepší způsob, jak verbalismu předcházet či jej co nejvíce eliminovat je nechávat dětem možnost si předměty ohmatat, manipulovat s nimi, používat je. Je však jasné, že určitá skupina slov zůstane nevidomým dětem i tak pouze pojmem beze smyslu, je však žádoucí, aby mezi těmito rozevřenými nůžkami skupin slov byla co nejmenší mezera.⁷⁶

Další oblastí řeči, která bývá u dětí s těžkým zrakovým postižením narušena, je neverbální složka komunikace. U nevidomých dětí se setkáváme velice často s chudou až strnulou mimikou, gestikou a intonací. Mnozí autoři popisují v různé míře i vliv nedostatku zraku

⁷² KLENKOVÁ, J. *Logopedie*. Praha : Grada. 2006. s. 204 - 205

⁷³ LECHTA, V. *Symptomatické poruchy řeči u dětí*. Praha : Portál. 2008. s. 52

⁷⁴ LECHTA, V. *Symptomatické poruchy řeči u dětí*. Praha : Portál. 2008. s. 134

⁷⁵ LECHTA, V. *Symptomatické poruchy řeči u dětí*. Praha : Portál. 2008. s. 124

⁷⁶ LECHTA, V. *Symptomatické poruchy řeči u dětí*. Praha : Portál. 2008. s. 124 - 126

na rychlost a hlasitost řeči, jedni připisují nevidomým spíše sníženou intenzitu řeči, ve snaze zachovat co největší možnost orientace v prostředí pomocí sluchu, kde by byla hlasitá řeč v orientaci překážkou, druzí zase naopak preferují názor na zvýšenou hlasitost lidí se zrakovým postižením při mluvení v důsledku špatného odhadu vzdálenosti komunikačních partnerů a prostoru.⁷⁷ Narušené koverbální chování u dětí se zrakovým postižením můžeme pozorovat i prostřednictvím dalších projevů, jako jsou například kývavé pohyby ze strany na stranu či dopředu dozadu, povídání v předklonu či tzv. synkinézy artikulačního aparátu neboli mimovolní pohyby sdružené s pohyby volními.⁷⁸

Z dalších poruch řeči vyskytujících se u dětí se zrakovým postižením jmenujme poruchy hlasu, rinolalii (huhňavost) a poruchy fluence (plynulosti) řeči, tedy balbuties (koptavost) a tumultus sermonis (breptavost).⁷⁹

⁷⁷ LITVAK, A. G. *Nástin psychologie nevidomých a slabozrakých*. Praha : SPN, 1979. s. 157 - 158

⁷⁸ LECHTA, V. *Symptomatické poruchy řeči u dětí*. Praha : Portál. 2008. s. 135

⁷⁹ LECHTA, V. *Symptomatické poruchy řeči u dětí*. Praha : Portál. 2008. s. 135

2. Výzkumné šetření

2.1 Cíle výzkumného šetření

Předkládaná bakalářská práce se věnuje problematice sluchového vnímání řeči dětí se zrakovým postižením. Cílem výzkumné části práce je zjistit, zda se vyskytují významné rozdíly mezi sluchovým vnímáním dětí se zrakovým postižením předškolního věku a zdravých dětí stejného věku.

2.2 Výzkumné předpoklady

Pro zpracování praktické části práce jsem si stanovila tyto výzkumné předpoklady:

- Předpokládáme, že počet dětí se zrakovým postižením, které dosáhnou více než poloviny (více než 41) z celkového počtu bodů (80) v prvním testu, bude nižší, než počet dětí z kontrolní skupiny.
- Předpokládáme, že nejstarší děti se zrakovým postižením budou mít více rozvinutou sluchovou paměť, a proto dosáhnou ve 2. testu lepších průměrných výsledků než děti stejné věkové kategorie z kontrolní skupiny.

2.3 Popis výzkumných nástrojů

K výzkumnému šetření byly použity dva testy, které ve své praxi využívá PeadDr. Blanka Housarová, PhD. Doktorka Housarová tyto testy také pravděpodobně upravila podle zdroje, který se nám však bohužel nepodařilo zjistit. Pro jejich funkčnost a širokou skladbu vyšetřovaných schopností, jsme se jich přesto rozhodli použít.

První test byl původně rozdělen na 17 úkolů, poslední z nich je však zaměřen na zrakové vnímání, a proto byl ze souboru vyřazen. Každý ze zbylých 16 ti úkolů má pět částí, kterým vždy předchází jedna zkušební ukáзка na zácvik. Dílčí úkoly jsou hodnoceny při správném splnění jedním bodem, při chybném nula body. Maximální počet bodů je tedy 80. Jednotlivé úkoly se zaměřují na zjištění úrovně sluchového vnímání dětí předškolního věku, na jejich schopnost porozumět zadaným úkolům a následnou správnou interpretaci. Pro lepší pochopení zadaným úkolům byly každému dítěti k některým cvičením nabídnuty pomůcky: plyšová hračka a plastová kostka pro znázornění měkkosti a tvrdosti, dále tři žluté a jedna červená plastová kostka, kde červená kostka měla napomoci při substituci jedné hlásky ve slově z úkolu číslo 16. Poslední používanou pomůckou byl elektronický bzučák, ten byl využíván při plnění šestého a sedmého úkolu.

Druhý test (tzv. M-test) obsahuje dvě části. V obou oddílech má dítě za úkol opakovat po vyšetřovateli pseudoslova, aniž by mělo možnost vidět jeho ústa. Ta měl vyšetřovatel vždy zakryta listem papíru. Část A zahrnuje 30 pseudoslov, která se postupně stávají obtížnějšími tím, že slovům přibývají slabiky. Část B zahrnuje 12 pseudoslov. Tento test se používá u dětí od pěti let, proto jsme jej s dětmi z nejmladší věkové kategorie nevyplňovali. Výzkumné nástroje uvádíme v příloze této práce.

2.4 Charakteristika výzkumného vzorku

Výzkumný vzorek tvořilo celkem 50 dětí, z toho 25 dětí se zrakovým postižením a 25 dětí zdravých, rozdělených po pěti dětech do pěti věkových skupin vždy po půl roce. Jednotlivé kategorie jsou potom vymezeny takto: 4,5 – 5,0 letí, 5,0 – 5,5 letí, 5,5 – 6,0 letí, 6,0 – 6,5 letí a více než 6,5 letí. Toto dělení je provedeno pro lepší orientaci při zjišťování pokroků.

Míra zrakového postižení, která se vyskytovala u dětí v našem výzkumném vzorku, je různá. Zahrnuje lehké handicapy – například strabismus či refrakční vady až po těžká poškození zraku a nevidomost. Jsme si vědomi toho, že pro větší výpovědní hodnotu o vlivu zrakového postižení na sluchové vnímání by mělo, pokud by byl výzkum prováděn pouze s nevidomými dětmi, ale my jsme přistoupili k tomuto širokému rozpětí možných vad a poruch po úvaze nad značnou obtížností sehnat ke spolupráci například pouze nevidomé děti, kterých je podle odhadů, jen asi 10 % ze všech osob se zrakovým postižením. Často se také stává, že výskyt zrakového poškození není u jedince ojedinělý, ale přítomno je v různém rozsahu zároveň i nějaké další postižení, ať už se jedná o tělesné, mentální, sluchové či ještě jiné.

Ve skupině vyšetřovaných dětí jsou zastoupena obě pohlaví. Mezi dětmi se zrakovým postižením bylo pracováno s 10 dívkami a 15 chlapci, v kontrolní skupině potom s 9 dívkami a 16 chlapci. Tento poměr vznikl výběrem podle data narození dětí z mateřských škol, které odpověděly na prosbu o umožnění provézt v zařízení šetření.

Šetření bylo prováděno celkem v pěti mateřských školách. Konkrétně potom v Mateřské škole speciální v Ústí nad Labem, Štefánkova 761/14; Mateřské škole na Praze 4, Horáčkova 1/1095; v Mateřské škole při Škole Jaroslava Ježka na Praze 1, Loretánská 19 a Speciální mateřské škole Lentilka v Hradci Králové, Šimkova 879. Kontrolní skupinu potom tvoří děti z Mateřské školy Písnička v Ústí nad Labem – Neštěmicích, Studentská 6.

Vyšetření bylo se všemi dětmi prováděno až po předchozím odevzdání souhlasu rodičů. Ukázkou informovaného souhlasu uvádíme v příloze této práce.

2.5 Analýza a interpretace výsledků

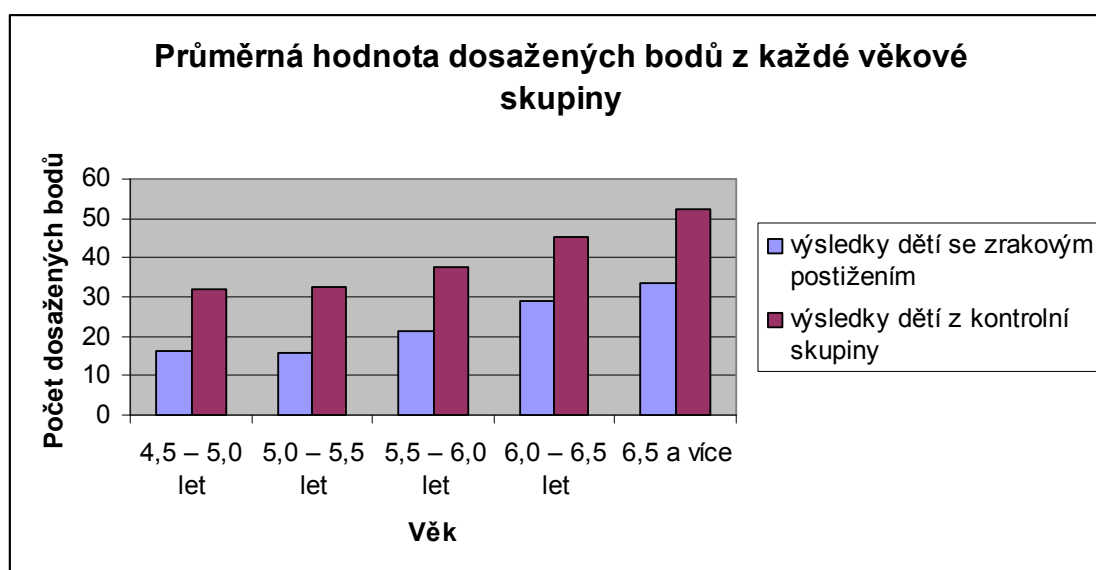
Vyhodnocení 1. testu:

Průměrná hodnota dosažených bodů v 1. testu:

Věková skupina	Výsledky dětí se zrakovým postižením	Výsledky dětí z kontrolní skupiny
4,5 – 5,0 let	16,4	32,2
5,0 – 5,5 let	16	32,6
5,5 – 6,0 let	21,4	37,4
6,0 – 6,5 let	28,8	45,4
6,5 a více let	33,4	52,6

Dle rozvržení v tabulce vidíme, že průměrná hodnota bodů, kterých děti dosáhly, se v 1. testu s věkem bez ohledu na přítomnost či nepřítomnost zrakového handicapu skoro vždy zvyšuje. Výjimkou je věková kategorie 5,0 – 5,5 letých dětí se zrakovým postižením, kde došlo k poklesu o 0,4 proti mladší skupině 4,5 – 5,0 letých.

Níže uvedený graf názorně demonstruje téměř vždy se zvyšující průměrné hodnoty dosažených bodů v tomto testu z každé věkové kategorie.



Rozsah dosažených bodů v rámci jednotlivých věkových kategorií:

Věková skupina	Děti se zrakovým postižením			Děti z kontrolní skupiny		
	Nejnižší počet bodů dosažených v 1. testu	Nejvyšší počet bodů dosažených v 1. testu	Rozdíl nejvyššího a nejnižšího počtu bodů	Nejnižší počet bodů dosažených v 1. testu	Nejvyšší počet bodů dosažených v 1. testu	Rozdíl nejvyššího a nejnižšího počtu bodů
4,5 – 5,0 let	4	27	23	27	40	13
5,0 – 5,5 let	5	25	20	24	39	15
5,5 – 6,0 let	3	40	37	24	47	23
6,0 – 6,5 let	14	49	35	20	63	43
6,5 a více let	20	49	29	26	70	44

Výše zanesené výsledky do tabulky vypovídají o velmi variabilních výkonech dětí s postižením i bez postižení. Všimněme si, že zatímco největší rozpětí dosažených bodů u dětí se zrakovým postižením je v kategorii 5,5 – 6,0 let, u starších dětí se potom rozdíly zmenšují, u dětí zdravých se rozsah maximálního a minimálního počtu dosažených bodů zvětšuje u všech věkových skupin a u nejstarší kategorie dosahuje dokonce 44 bodů, což je více než polovina z celkového počtu bodů, které lze v tomto testu získat.

Počet dětí dle dosažených bodů:

Počet bodů	Výsledky dětí se zrakovým postižením	Výsledky dětí z kontrolní skupiny
61 bodů a více	0	4
41 – 60 bodů	2	6
21 – 40 bodů	11	15
20 bodů a méně	12	0

Rozvržení dosažených bodů v 1. testu ukazuje, že pouze dvě děti se zrakovým postižením získaly více než polovinu z možných 80 ti bodů. U zdravých dětí přesáhlo polovinu celkem 10 probandů. Z tabulky dále vidíme, že počty dětí se zrakovým handicapem i dětí z kontrolní skupiny se shodně ve skupinách s ubývajícími body zvyšují, zatímco však v kategorii bez postižení nemělo žádné dítě méně než 20 bodů, u dětí se zrakovým postižením tvořilo tento oddíl nejvíce probandů.

Vyhodnocení jednotlivých úkolů 1. testu:

1. úkol – analýza slov na slabiky

Zadání: Rozděľ slovo na slabiky.

Příklad: Řeknu ti slovo koruna a ty vytleskáš ko-ru-na.

Úkoly: lano, motorka, čokoláda, omalovánky, komár

Provedení

Průměrný počet dosažených bodů v 1. úkolu:

Věková skupina	Výsledky dětí se zrakovým postižením	Výsledky dětí z kontrolní skupiny
4,5 – 5,0 let	1,6	4,6
5,0 – 5,5 let	3,4	4
5,5 – 6,0 let	3	4
6,0 – 6,5 let	3,8	3,2
6,5 a více let	4,8	5

V prvním úkolu si vedly obě dvě skupiny dětí nejlépe ze všech úkolů testu. Je možné, že vysokých výsledků dosahovaly proto, že úkol byl zadáván jako první a děti pracovaly zpravidla s nadšeným očekáváním a bez známek únavy. Zvládaly rozložit v průměru tři a více slov na slabiky, pouze nejmladší věková kategorie dětí se zrakovým postižením vykazovala nižší výsledky.

Důvodem pro neuznání cvičení za správné bylo nejčastěji zopakování celých slov bez rozdělení. Myslíme si, že chyby se vyskytovaly u dětí, které nevěděly, co jsou slabiky, či při zácviku dostatečně neporozuměly zadání. U dvou dětí se zrakovým postižením se navíc vyskytovalo neobvyklé provedení tak, že při rozdělení zapomínali na poslední slabiku, kterou připojovali k předchozí. Teprve na vyzvání ke kontrole se obě děti opravily.

2. úkol – syntéza slov

Zadání: Řeknu ti rozdělené slovo na slabiky a ty ho poskládáš zpátky dohromady. Řekneš ho rychleji.

Příklad: Já řeknu dě-da a ty řekneš děda.

Úkoly: ka-še, trak-to-ri-s-ta, ci-bu-le, pe-tr-žel, čtvr-ka

Provedení

Průměrný počet dosažených bodů v 2. úkolu:

Věková skupina	Výsledky dětí se zrakovým postižením	Výsledky dětí z kontrolní skupiny
4,5 – 5,0 let	1	1,2
5,0 – 5,5 let	1	4,4
5,5 – 6,0 let	3	5
6,0 – 6,5 let	3,4	3,6
6,5 a více let	2	4

Složení slabik do slov byl úkol, kde děti dosahovaly poměrně rozmanitých výsledků. Lze říci, že trochu překvapivě v tomto úkolu nejstarší děti nedosáhly nejvyšších výsledků, nýbrž u skupiny zrakově postižených si nejlépe vedla skupina 6,0 až 6,5 letých, v kontrolní skupině potom děti 5,5 až 6 leté.

Děti, kterým tento úkol musel být hodnocen jako nesplněný, pouze opakovaly rozdělená slova. Co probandům naopak pomáhalo, bylo říci si nejprve slovo rozdělené, které následně vyslovili dohromady.

3. úkol - izolace první slabiky

Zadání: Řeknu ti slovo a ty mi řekneš, která slabika je na začátku tohoto slova.

Příklad: První slabika ve slově děda je dě.

Úkoly: ruka, jazyk, pohár, zima, baterka

Provedení

Průměrný počet dosažených bodů v 3. úkolu:

Věková skupina	Výsledky dětí se zrakovým postižením	Výsledky dětí z kontrolní skupiny
4,5 – 5,0 let	0	2,8
5,0 – 5,5 let	0,8	3,6

5,5 – 6,0 let	1	4,2
6,0 – 6,5 let	1,2	4
6,5 a více let	3	5

Tento úkol v sobě v podstatě zahrnuje dva úkoly, nejprve rozdělit slovo na slabiky a poté určit, která je na začátku. Děti, které mnohdy zvládaly analyzovat slovo na slabiky, se často potýkaly s neporozuměním požadavku „slabika na začátku“ či „první slabika“. Toto neporozumění je podle našeho názoru i důvodem nepříliš vysokých hodnot dosažených bodů ve skupině dětí se zrakovým postižením. Kontrolní skupina oproti tomu vykazuje výsledky poměrně vysoké.

4. úkol – vynechávání slabiky

Zadání: Řeknu ti slovo a slabiku a ty mi řekneš stejné slovo, ale bez té slabiky, kterou jsem řekla já.

Příklad: Slovo děda, slabika dě a ty řekneš da.

Úkoly: šaty (ty), zajíc (za), balón (lón), káva (ká), malina (li)

Provedení

Průměrný počet dosažených bodů v 4. úkolu:

Věková skupina	Výsledky dětí se zrakovým postižením	Výsledky dětí z kontrolní skupiny
4,5 – 5,0 let	0	0
5,0 – 5,5 let	0	0,4
5,5 – 6,0 let	0,8	2
6,0 – 6,5 let	0	4
6,5 a více let	1,4	4,4

Dle našeho názoru je tento úkol velice těžký a pro mladší děti zatím nedosažitelný. Vyžaduje dovednost analyzovat slova na slabiky, určit, která byla řečena a vyslovit tu, jež řečena nebyla. Navíc se slabiky nepravidelně mění, někdy zde chceme slyšet první slabiku, jindy uprostřed či na konci.

Značnou složitost odráží i dosažené výsledky. U dětí se zrakovým postižením převládá absence provedení, u zdravých dětí se s věkem zvyšuje úspěšnost úkol splnit. Lze tedy

optimisticky předpokládat, že i u dětí se zrakovým postižením budou postupně narůstat dílčí schopnosti k provedení úkolu, až ke splnění celého zadání.

5. úkol - tvrdé x měkké

Zadání: Mám tu měkkého medvídka, který slyší „měkká“ slova jako třeba divadlo, dívka a tvrdou kostku, která slyší „tvrdá“ slova jako například tým, dým. Já ti budu říkat slova a ty řekneš či ukážeš na medvídka či kostku, zdali si myslíš, že jsou měkká nebo tvrdá.

Příklad: Divadlo je měkké, tým je tvrdé.

Úkoly: týden, dudy, sluníčko, čerti, notýsek

Provedení

Průměrný počet dosažených bodů v 5. úkolu:

Věková skupina	Výsledky dětí se zrakovým postižením	Výsledky dětí z kontrolní skupiny
4,5 – 5,0 let	2	2,4
5,0 – 5,5 let	1,2	2,8
5,5 – 6,0 let	1,4	1,6
6,0 – 6,5 let	2,2	2,8
6,5 a více let	2,8	2,6

Pátého úkolu, který je zaměřen na diferenciaci tvrdých a měkkých slabik, se děti zhostily bez nadprůměrných výkonů, ale i výrazných neúspěchů. U skupiny dětí se zrakovým postižením si vedly nejlépe nejstarší děti, u kontrolní skupiny děti 5,0 – 5,5 letých a 6,0 – 6,5 letých. Tyto tři skupiny měly shodně průměrný počet dosažených bodů 2,8.

Plnění tohoto úkolu nevyžadovalo vlastní verbální produkci, nýbrž stačila i mimoslovní odpověď (ukázání na jednu z pomůcek). Domníváme se, že v realizaci odpovědi se odrážela i aktuální situace (vyšetření 8 dětí se zrakovým postižením bylo prováděno 6. 12.), u těchto dětí byl patrný strach při vyslovení slova čerti, a jejich zařazení bylo častěji chybné. Další nesprávně hodnocené odpovědi měly ambivalentní povahu (dítě říkalo, že slovo je měkké, ale ukazovalo na kostku, jež měla zastupovat tvrdou slabiku). V neposlední řadě je tento úkol jedním z těch, které dětem umožňovaly při neznalosti odpovědi, zkusit je alespoň uhodnout.

6. úkol – rozlišování délek

Nejprve dítěti ukážeme bzučák a předvedeme, jak funguje. Následně ho necháme, ať si vyzkouší bzučení samo. Poté má dítě bzučet podle slov, která říkáme.

Zadání: Když uslyšíš ve slově dlouhé samohlásky, zabzučíš dlouze, pokud krátké, zabzučíš krátce.

Úkoly: Kluk se diví JÉ JÉ. Sova houká HÚ HÚ. Slepička odpovídá KO KO DÁK. Na kočku voláme ČI ČÍ. Ája volá na psa FÍKU.

Provedení

Průměrný počet dosažených bodů v 6. úkolu:

Věková skupina	Výsledky dětí se zrakovým postižením	Výsledky dětí z kontrolní skupiny
4,5 – 5,0 let	2,4	2,8
5,0 – 5,5 let	1	2
5,5 – 6,0 let	1	2,4
6,0 – 6,5 let	3	3,6
6,5 a více let	4	4,2

Tento úkol byl pro většinu dětí zajímavý, protože se při něm setkaly pro ně s dosud neznámou pomůckou – bzučákem. U některých dětí jsme se ale naopak setkali se zápornou reakcí a odmítáním bzučák používat. Tehdy jsme se snažili napodobit zvuk bzučáku alespoň hlasem či přehráváním na klavíru, pokud to bylo možné.

Zjistili jsme, že některým dětem více vyhovuje, pokud napodobují délky samohlásek při říkání konkrétních slov, pro jiné je naopak lepší, pokud opakují zabzučené tóny bez slovního doprovodu (viz. 7. úkol).

7. úkol - auditivní reprodukce rytmu

Dítě má zopakovat zabzučené tóny.

Zadání: Opakuj po mě.

Úkoly: - - ; . - - ; . - ; . - . ; - . . .

Provedení

Průměrný počet dosažených bodů v 7. úkolu:

Věková skupina	Výsledky dětí se zrakovým postižením	Výsledky dětí z kontrolní skupiny
4,5 – 5,0 let	2,2	3,6
5,0 – 5,5 let	1,6	3,8
5,5 – 6,0 let	1,8	3,2
6,0 – 6,5 let	2,6	4,2
6,5 a více let	3,4	4,4

Následující úkol byl rovněž plněn s pomocí bzučáku, tentokrát však měly děti opakovat abstraktní kombinace krátkých a dlouhých tónů. Úkol byl pro děti zábavný, pokud se vyskytly chyby, byly například v počtu tónů (děti zapomínaly na poslední tečku nebo čárku), v délce tónů, kdy jejich počet byl správně, či bzučely pouze dlouhé tóny, ale krátké vynechávaly.

8. úkol – uvědomování rýmů

Zadání: Řeknu ti dvě slova a ty mi řekneš, jestli se rýmují nebo ne. Rýmují se ta slova, která končí stejně.

Příklad: strom – hrom se rýmují, led – den se nerýmují.

Úkoly: čaj – syn, lak – rak, zuby – duby, moře – děti, nohy – koně

Provedení

Průměrný počet dosažených bodů v 8. úkolu:

Věková skupina	Výsledky dětí se zrakovým postižením	Výsledky dětí z kontrolní skupiny
4,5 – 5,0 let	2,2	2,6
5,0 – 5,5 let	1,2	2
5,5 – 6,0 let	2,2	3
6,0 – 6,5 let	1,2	2,8
6,5 a více let	2,4	2

Osmý úkol se zaměřoval na dovednosti dětí rozlišit, zda se dvojice slov rýmuje či nerýmuje. Velkou posilu představoval v tomto úkolu zácvik, na kterém mnohé děti pochopily, co mají řešit a na co se přitom zaměřit. Nicméně i tento úkol patří mezi ty, ve kterých děti mohli tipovat.

9. úkol – tvoření rýmů

Zadání: Řeknu ti slovo a ty k němu zkusíš vymyslet slovo, které se s ním bude rýmovat.

Úkoly: les, nos, louka, nohy, ryby

Provedení

Průměrný počet dosažených bodů v 9. úkolu:

Věková skupina	Výsledky dětí se zrakovým postižením	Výsledky dětí z kontrolní skupiny
4,5 – 5,0 let	0,2	0,8
5,0 – 5,5 let	0	0
5,5 – 6,0 let	1	1,4
6,0 – 6,5 let	0	2,4
6,5 a více let	0,4	2,2

Tvoření rýmů, to byl úkol značně náročný zejména pro děti se zrakovým postižením. Jejich úspěch při vytváření byl spíše náhodou. Výjimkou však byla velmi bystrá nevidomá dívka z věkové kategorie 5,5 – 6,0 letých dětí, která dokázala vymyslet rýmy ke všem požadovaným slovům.

Mladší děti z kontrolní skupiny rovněž nebyly ve tvoření rýmů příliš úspěšné. Z tabulky vyplývá, že teprve děti od šesti let dokázaly vymyslet v průměru alespoň dvě slova, jež se rýmovala se zadávanými.

10. a 11. úkol - sluchová diferenciacie

Zadání: Budu ti říkat vymyšlená slova, která nemají žádný smysl, a ty mi zkusíš říkat, zdali jsou tato dvě slova stejná, či se liší.

Příklad: balum – balum jsou stejná, truf – traf stejná nejsou.

Úkoly: tmes – dmes, pstref – stref, jeluj – lejuj, kloč – kloč, afkrt – akrft

fakrt – fakt, tost – tost, kvěš – kveš, šplest – plešst, bram - pram

Provedení

Průměrný počet dosažených bodů v 10. a 11. úkolu:

Věková skupina	Výsledky dětí se zrakovým postižením	Výsledky dětí z kontrolní skupiny
4,5 – 5,0 let	4,2	6,6
5,0 – 5,5 let	4,6	3,2

5,5 – 6,0 let	2,8	3,6
6,0 – 6,5 let	5,4	6,2
6,5 a více let	5	6,8

Tyto úkoly hodnotíme dohromady, neboť se jedná o cvičení založená na stejném principu. Maximální počet získaných bodů je tedy oproti všem ostatním úkolům, kde je plný počet bodů pět, zde deset.

Při provádění testování se nám u dětí se zrakovým postižením i z kontrolní skupiny stávalo, že si děti nesprávně zopakovaly slyšená slova a následně i špatně odpovídaly. Rovněž i tento úkol patří mezi ty, kde bylo možné odpovědi hádat.

Lze také říci, že u dětí se zrakovým postižením můžeme s narůstajícím věkem téměř u všech věkových skupin sledovat zlepšení oproti mladším kolegům. Výjimkou je pouze věková kategorie 5,5 – 6,0 letých, která dosahuje průměrné hodnoty dosažených bodů 2,8; což je zároveň nejméně ze všech skupin. Naopak ve skupině zdravých dětí můžeme pozorovat širší škálu průměrných výsledků, od 3,2 až do 6,8.

12. úkol – rozlišování hlásek ve slově

Zadání: Každé slovo se skládá z hlásek. Například slovo pes se skládá z p-e-s. Budu ti říkat slova a hlásku a ty mi řekneš, jestli toto slovo obsahuje hlásku, kterou jsem ti řekla.

Úkoly: Slyšíš ch ve slově procházka? Slyšíš í ve slově píše? Slyšíš h ve slově chodí? Slyšíš e ve slově sady? Slyšíš k ve slově tráva?

Provedení

Průměrný počet dosažených bodů v 12. úkolu:

Věková skupina	Výsledky dětí se zrakovým postižením	Výsledky dětí z kontrolní skupiny
4,5 – 5,0 let	0,8	2,4
5,0 – 5,5 let	0,4	2,2
5,5 – 6,0 let	0,8	2,4
6,0 – 6,5 let	1	3,2
6,5 a více let	1,2	3,2

V tomto úkolu dosahovaly děti z kontrolní skupiny průměrně o 1,8 bodu více než děti se zrakovým postižením. Největší rozdíl můžeme pozorovat u čtvrté věkové kategorie, kde je rozdíl 2,2 bodu. Tento úkol patří mezi cvičení, kde děti nevyvíjely aktivitu vlastní tvorbou, ale pouze podle svého citu přitakávaly či odporovaly na uzavřené otázky. Tento děj vedl zejména u mladších dětí z obou skupin k častému zjevnému tipování odpovědí.

13. úkol – izolace první hlásky

Zadání: Řeknu ti slovo a ty mi zkusíš říct, na které písmeno toto slovo začíná.

Příklad: Ve slově sůl je první hláska s. Ve slově rak je na začátku r.

Úkoly: nos, led, kotě, voda, hodiny

Provedení

Průměrný počet dosažených bodů v 13. úkolu:

Věková skupina	Výsledky dětí se zrakovým postižením	Výsledky dětí z kontrolní skupiny
4,5 – 5,0 let	0	0,2
5,0 – 5,5 let	0,2	3
5,5 – 6,0 let	2	3
6,0 – 6,5 let	2,2	3
6,5 a více let	2,2	4

Tento úkol je obtížný pro nejmladší věkové skupiny. Lze však říci, že se výsledky dětí s věkem zvyšují, u nejstarších dětí z kontrolní skupiny je průměrná úspěšnost dokonce čtyři správné odpovědi.

Největší problém při plnění 13. úkolu činilo dětem přeorientovat se z počátečního úkolu testu – dělení na slabiky, na požadavek nyní – dělení na jednotlivé hlásky. Pokud byl tento úkol nad momentální síly dítěte, zpravidla se snažilo odvést pozornost jinam například tím, že popisovaly vlastnosti zadaných slov (led je studený a mokrý).

14. úkol – syntéza hlásek

Zadání: Řeknu ti rozdělené slovo na hlásky a ty mi ho řekneš dohromady.

Příklad: Já řeknu r-a-k a ty řekneš rak, nebo z-u-b-y a ty řekneš zuby.

Úkoly: m-y-š, v-o-s-a, d-r-á-h-a, p-r-a-v-d-a, š-v-e-s-t-k-a

Provedení

Průměrný počet dosažených bodů v 14. úkolu:

Věková skupina	Výsledky dětí se zrakovým postižením	Výsledky dětí z kontrolní skupiny
4,5 – 5,0 let	0	0
5,0 – 5,5 let	0,2	1
5,5 – 6,0 let	0,4	0,2
6,0 – 6,5 let	1,2	0,8
6,5 a více let	0,4	1,2

Skládání hlásek do slov byl značně náročný úkol prakticky pro všechny věkové kategorie dětí se zrakovým postižením i děti z kontrolní skupiny, nejvíce ovšem pro nejmladší děti. Správné odpovědi byly spíše náhodné i u starších probandů, tomu odpovídají i nejvyšší průměrná hodnota dosažená v tomto cvičení – 1,2 bodu. Této výše dosáhly děti 6,0 – 6,5 leté se zrakovým postižením a nejstarší děti z kontrolní skupiny.

15. úkol – analýza slov na hlásky

Zadání: Ted' si předchozí úkol vyměníme. Já ti budu říkat celá slova a ty je budeš rozkládat na jednotlivé hlásky.

Příklad: Já řeknu les a ty řekneš l-e-s, nebo já řeknu voda a ty řekneš v-o-d-a.

Úkoly: med, koza, zrada, večere, smrčina

Provedení

Průměrný počet dosažených bodů v 15. úkolu:

Věková skupina	Výsledky dětí se zrakovým postižením	Výsledky dětí z kontrolní skupiny
4,5 – 5,0 let	0	0
5,0 – 5,5 let	0	0
5,5 – 6,0 let	0,6	0,4
6,0 – 6,5 let	1	1,6
6,5 a více let	0	1

I patnáctý úkol byl pro děti nesnadný, neboť správná odpověď v sobě zahrnuje vyřešení dílčích složek cvičení (oddělení první a poslední hlásky, ale i zbylých hlásek uprostřed).

Je tedy přirozené, že děti dosahovaly zde nižších výsledků, než při izolování pouze první hlásky.

Zjistili jsme také, že dětem se lépe určovaly souhlásky (konsonanty) než samohlásky (vokály). Příkladem může být tento rozklad slov: med dítě rozložilo na M-T-L, koza vyhláskovalo jako K-Z-O a slovo zrada na Z-R-T. Další odpovědi, které jsme nemohli počítat za správné, byly nejčastěji rozdělení slov na slabiky či určení pouze první hlásky slova.

16. úkol – substituce hlásek

Pomocí tří kostek žluté barvy vytvoříme slovo. Záměnou jednoho písmene (kostky červené barvy) vznikne jiné slovo.

Zadání: Řeknu ti dvě slova, která se liší v jedné hlásce. Dej červenou kostku na místo místo hlásky, která byla změněna.

Úkoly: dub → zub, noc → nos, kůl → sůl, kos → koš, sud → sad

Provedení

Průměrný počet dosažených bodů v 16. úkolu:

Věková skupina	Výsledky dětí se zrakovým postižením	Výsledky dětí z kontrolní skupiny
4,5 – 5,0 let	0	1,8
5,0 – 5,5 let	0,2	1,4
5,5 – 6,0 let	0,4	1,8
6,0 – 6,5 let	0,6	1,2
6,5 a více let	0,8	2,2

I poslední úkol v sobě zahrnuje hned několik dovedností nutných pro správnou odpověď. Oproti předchozímu cvičení ještě navíc schopnost určit, kterou hláskou se od sebe zmiňovaná slova liší. Právě v tomto dílčím úkolu děti často chybovaly a od toho se odvíjela celková velmi nízká úspěšnost zejména u dětí se zrakovým postižením. Zdaleka nejvíce se v tomto úkolu vyskytovalo opakování zadaných slov (echolálie) a pouhé hádání správných odpovědí. Toto tipování si vysvětlujeme značnou složitostí úkolu hlavně pro děti se zrakovým postižením, které byly navíc znevýhodněny nemožností vizuální podpory pomocí barevných kostek a odkázány tak pouze na svou představivost.

Kvantitativní vyhodnocení 2. testu (M-testu), část A:

Průměrná hodnota dosažených bodů ve 2. testu, části A:

Věková skupina	Výsledky dětí se zrakovým postižením	Výsledky dětí z kontrolní skupiny
5,0 – 5,5 let	14,2	15
5,5 – 6,0 let	14,6	16,2
6,0 – 6,5 let	12,2	22,2
6,5 a více let	22,4	20,2

Průměrná hodnota dosažených bodů dětí se zrakovým postižením a dětí z kontrolní skupiny se v části A 2. testu výrazněji liší pouze u věkové skupiny dětí 6,0 – 6,5 letých. Diference zde dosahuje 10 bodů. Ostatní průměrné hodnoty nepředstavují větší rozdíly. Zajímavé je, že nejstarší věková skupina dětí se zrakovým postižením dosáhla v této části testu vyšší průměrné hodnoty, nežli kontrolní skupina zdravých dětí stejného věku a to dokonce o 2,2 bodu. Tuto skutečnost si vysvětlujeme tím, že v obou případech byla dětem slova zadávána k zopakování s papírem zakrytými ústy, čímž byly jejich šance vyrovnanější, neboť děti z kontrolní skupiny nemohly mít k dispozici zrakovou podporu v odezírání.

Kvalitativní hodnocení 2. testu (M-testu), část A:

Nejčastější chyby, které se vyskytovaly v této části testu, můžeme v podstatě rozdělit do několika kategorií. První z nich je záměna hlásky za jinou. Například tokita místo tokipa či dodu místo godu. Dalším druhem chyb, které se vyskytovaly v hojném množství zejména u delších slov, bylo vynechávání hlásek či slabik slov. Například pikaua namísto pikatura, dafino místo gebidafino apod. Třetí skupinu chyb představují prohazované hlásky ve slově. Například monarula namísto monalura, či gabidola místo gabodila. Velice často se také vyskytovalo zopakování slova tokipa jako kopyta, kde můžeme pozorovat snahu dětí zopakovat takové slovo, které znají, nebo alespoň kombinaci slabik dávajících smysl a bezesmyslných. Tuto snahu jsme mohli pozorovat i u dalších zopakovaných slov dětmi jako: rolema (namísto lorema), kapitostále (namísto tapikusave), kodaprt (namísto kodaplt). U některých špatně vyslovených slov se vyskytla kombinace uvedených možností chybování.

Kvantitativní vyhodnocení 2. testu (M-testu), část B:

Průměrná hodnota dosažených bodů ve 2. testu, části B:

Věková skupina	Výsledky dětí se zrakovým postižením	Výsledky dětí z kontrolní skupiny
5,0 – 5,5 let	6,8	8
5,5 – 6,0 let	8	8,2
6,0 – 6,5 let	7	9,8
6,5 a více let	9,6	8,8

Z výsledků zanesených do tabulky vidíme, že všechny skupiny dětí dosáhly v této části druhého testu více než poloviny z celkového počtu bodů (12). Nejlépe si vedla skupina 6,0 – 6,5 letých dětí z kontrolní skupiny a hned v závěsu byla nejstarší skupina dětí se zrakovým postižením. Oproti předcházejícímu oddílu zde rozdíly v počtu dosažených průměrných bodů v jednotlivých věkových skupinách nedosahují vyššího rozdílu než je 2,8.

Kvalitativní vyhodnocení 2. testu (M-testu), část B:

Na rozdíl od části A, kde se slova postupně ztěžovala vždy o jednu slabiku, v části B druhého testu se vyskytují pouze slova složená ze tří slabik. Skladba chyb se však v zásadě podobá první části. Opět se vyskytovaly záměny hlásek za jiné (například putižo místo lutižo či šetuty místo šechuty), někdy se smyslem vytvořit slova mající smysl (šíphufyn místo šinhufyn, žrpsejít místo žrpsedíp). Pozorovat můžeme i prohazování hlásek ve slově (například vrtkepu místo vrtpeku) nebo další časté nedostatky - vynechání hlásky či slabiky (například zapomenutí na hlásky l ve slově chrouflystle, vyslovení pouze samohlásek ioa namísto dičoma či zopakování pouze poslední slabiky žo místo lutižo apod.).

2.6 Ověření výzkumných předpokladů

- Předpokládáme, že počet dětí se zrakovým postižením, které dosáhnou více než poloviny (více než 41) z celkového počtu bodů (80) v prvním testu, bude nižší, než počet dětí z kontrolní skupiny.

Dle výsledků zanesených v tabulce na straně 33 vidíme, že pouze dvě děti se zrakovým postižením dosáhly nadpolovičního počtu bodů z celkového počtu 80 bodů. V kontrolní skupině dosáhlo více než 41 bodů celkem deset dětí. Počet dětí se zrakovým postižením, které dosáhly alespoň 41 bodů je nižší než počet dětí z kontrolní skupiny.

Předpoklad byl verifikován.

- Předpokládáme, že nejstarší děti se zrakovým postižením budou mít více rozvinutou sluchovou paměť, a proto dosáhnou ve 2. testu lepších průměrných výsledků než děti stejné věkové kategorie z kontrolní skupiny.

Úspěšnost nejstarších dětí se zrakovým postižením ve druhém úkolu, prověřující sluchovou paměť dětí, je doložena rozborem dat na stranách 45 a 46. Z tabulek vidíme, že nejstarší děti se zrakovým postižením skutečně dosáhly v obou částech druhého testu vyšších výsledků než jejich kolegové z kontrolní skupiny. V části A dosáhly děti se zrakovým postižením v průměru o 2,2 bodu více než děti z kontrolní skupiny, v části B potom děti se zrakovým postižením získaly v průměru o 0,8 bodu více.

Předpoklad byl verifikován.

2.7 Závěry výzkumného šetření

Cílem praktické části naší bakalářské práce bylo zjistit rozdíly mezi sluchovým vnímáním dětí se zrakovým postižením a zdravých dětí z kontrolní skupiny. Výzkumný vzorek činilo celkem 50 dětí předškolního věku, z toho bylo 25 dětí se zrakovým postižením a stejný počet dětí tvořilo kontrolní skupinu. Jsme si vědomi toho, že tento vzorek probandů je malý na to, aby si mohl činit nárok na obecně platné závěry.

Pokud však budeme mluvit o tomto vzorku dětí, můžeme říci, že děti se zrakovým postižením dosahovaly převážně nižších výsledků v testech než děti z kontrolní skupiny. V úkolech prvního testu můžeme pozorovat, že děti se zrakovým postižením často dosahovaly výsledků přibližně polovičních, než děti z kontrolní skupiny. Vyšší výsledky v této skupině můžeme pozorovat spíše u jednotlivců v několika málo úkolech. U druhého testu, který je zaměřen na sluchovou paměť, se vyskytovaly již poměrně vyrovnanější výsledky obou skupin.

Nezávisle na přítomnosti či nepřítomnosti zrakového postižení, dosahovaly lepších výsledků děti ve většině úkolů dětí ze starších věkových skupin, výjimku tvořil pouze druhý úkol v prvním testu, kde měly děti poskládat slabiky dohromady a utvořit tak slovo. Lze tedy tvrdit, že sluchové vnímání dětí se v závislosti na věku téměř vždy zlepšovalo a nejstarší děti dosahovaly lepších výsledků než děti mladší.

Uvědomujeme si však také, že výsledky všech dětí jsou značně proměnlivé a závislé na mnoha faktorech. Těmito činiteli mohou být například momentální zdravotní stav dítěte, jeho celkové osobnostní naladění, denní doba, kdy bylo s dítětem pracováno, ale právě i věk dětí, kde i přes rozčlenění do věkových kategorií, zachycujeme velmi odlišné výkony i v rámci jednotlivých skupin, přestože jsou děti od sebe věkově vzdáleny maximálně šest měsíců. Je nutné brát v potaz i fakt, že děti pochází z různých rodinných prostředí, která na ně odlišně působí a nejspíše také kladou priority při osvojování si schopností a dovedností na různé oblasti. Vliv na výsledná data mohla mít i osobnost examinátora a skutečnost, že děti zkoušejícího dříve neznaly. Tento jev se mohl projevit nejistotou dětí, sníženými výkony i neochotou spolupracovat.

Závěr

V předkládané bakalářské práci s názvem Vnímání řeči dětí se zrakovým postižením jsme se zabírali zpracováním teoretických východisek souvisejících s námi zvoleným tématem, kterým jsou poznávací procesy lidí se zrakovým postižením, kde jsme se blíže zaměřili na smyslové vnímání a řeč. Praktickou část práce jsme věnovali výzkumnému šetření, jehož cílem bylo zjistit, zdali se vyskytují významné rozdíly mezi sluchovým vnímáním dětí se zrakovým postižením předškolního věku a skupiny zdravých dětí stejné starých dětí.

Při realizaci této práce jsme využili metody pozorování dětí, experimentálních testů ke zjišťování sluchového vnímání řeči, rozhovorů s pedagogickými pracovníky a analýzy odborné literatury.

Resumé

Teoretická část bakalářské práce s názvem Vnímání řeči dětí se zrakovým postižením se nejprve věnuje zachycení struktury poznávacích procesů člověka. Následně je specifikována na oblast vnímání, kde je dále rozpracován vývoj smyslového vnímání člověka, možnosti zjišťování sluchové percepce a návrhy aktivit zaměřené na rozvoj sluchového vnímání proveditelných nejen u dětí se zrakovým postižením. Závěr teoretické části je věnován vývoji řeči, který je úzce spjat se sluchovým vnímáním, a specifikům řeči u dětí se zrakovým postižením.

V praktické části jsme se pokusili ve shodě s cílem naší bakalářské práce zmapovat rozdíly ve sluchovém vnímání dětí se zrakovým postižením a dětí zdravých z kontrolní skupiny. Nečiníme si však nárok tvořit obecně platné závěry, neboť jsme si vědomi toho, že data jsou získána pouze na malém vzorku dětí. Rádi bychom však s jistotou poukázali na důležitost rozvíjení sluchového vnímání u dětí, zvláště pak se zrakovým postižením, ať už stimulováním formou hry v mateřské škole či podněty z domácího prostředí. Tento přínos nacházíme v podobě následné lepší orientace v okolí, která je poté jistě značným usnadněním při snaze o samostatný pohyb a tím i snadnější začlenění do běžného života společnosti.

Použitá literatura a zdroje

HÁTLOVÁ, B. *Poznávací procesy*. [online]. Dostupné na:

http://pf.ujep.cz/user_files/Poznavaci%20procesy%20-%20doc%20Hatlova.pdf

KEBLOVÁ, A. *Čich a chuť u zrakově postižených*. Praha : Septima, 1999. ISBN 80-7216-081-8

KEBLOVÁ, A. *Sluchové vnímání u zrakově postižených*. Praha : Septima, 1999. ISBN 80-7216-080-X

KLENKOVÁ, J. *Logopedie*. Praha : Grada. 2006. ISBN 978-80-247-1110-2

KOHOUTEK, R. *Vnímání a jeho závady a poruchy a diagnostika*. [online]. Dostupné na:

<http://rudolfkohoutek.blog.cz/0812/vnimani-a-jeho-zavady-a-poruchy>

KRAHULCOVÁ, B. *Dyslalie – patlavost*. Praha : Beakra. 2007. ISBN 978-80-903063-0-3

KUTÁLKOVÁ, D. *Logopedická prevence : průvodce vývojem dětské řeči*. Praha : Portál. 2005. ISBN 80-7367-056-9

LANGMEIER, J.; KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha : Grada, 2006. ISBN 80-247-1284-9

LECHTA, V. *Symptomatické poruchy řeči u dětí*. Praha : Portál. 2008. ISBN 978-80-7367-433-5

LITVAK, A. G. *Nástin psychologie nevidomých a slabozrakých*. Praha : SPN, 1979.

MATĚJOVSKÁ, L. *Praktické využití snoezelenu při práci s dětmi s těžším postižením, s dětmi s více vadami s PAS v SPC Litvínov*. [online]. Dostupné na: http://www.hluchoslepota-deti.cz/seminare_snoezelen_spc.htm

- NAKONEČNÝ, M. *Encyklopedie obecné psychologie*. Praha : Academia. 1997. ISBN 80-200-0625-7
- NEUBAUER, K. *Logopedie. Učební text pro bakalářské studium speciální pedagogiky*. Hradec Králové : Gaudeamus. 2007. ISBN 978-80-7041-093-6
- PLHÁKOVÁ, A. *Učebnice obecné psychologie*. Praha : Academia, 2004. ISBN 80-200-1086-6
- POKORNÁ, V. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-570-9
- ŠKODOVÁ, E.; JEDLIČKA, I. a kol. *Klinická logopedie*. Praha : Portál. 2003. ISBN 978-80-7367-340-6
- VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie : dětství, dospělost, stáří*. Praha : Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0
- VITÁSKOVÁ, K. *Vybraná úskalí aktuálních možností diagnostiky u dětí se sluchovým postižením*. [online]. Dostupné na: <http://epedagog.upol.cz/eped2.2004/clanek07.pdf>
- VÍTKOVÁ, M. *Integrativní speciální pedagogika. Integrace školní a sociální*. Brno : Paido, 2004. ISBN 80-7315-071-9
- ŽÁČKOVÁ, H.; JUCOVIČOVÁ, D. *Smyslové vnímání*. Praha : Nakladatelství D+H, 2007. ISBN 978-80-903-579-9-0

Přílohy

Příloha č. 1

1. test:

1. ANALÝZA SLOV NA SLABIKY

zácvik	děda→dě-da, koruna→ko-ru-na
	lano
	motorka
	čokoláda
	omalovánky
	komár

2. SYNTÉZA SLABIK

zácvik	dě-da→děda, ko-ru-na→koruna
	ka-še
	trak-to-ris-ta
	ci-bu-le
	pe-tr-žel
	čtvr-ka

3. IZOLACE PRVNÍ SLABIKY

zácvik	děda (dě), koruna (ko)
	ruka
	jazyk
	pohár
	zima
	baterka

4. VYNECHÁVÁNÍ PRVNÍ SLABIKY

zácvik	děda (da), pero (ro)
	šaty-ty
	zajíc-za
	balón-lón
	káva-ká
	malina-li

5. PERCEPCE TVRDÝCH A MĚKKÝCH SLABIK

zácvik	divadlo, tým
	týden
	dudy
	sluníčko
	čerti
	notýsek

6. SLUCHOVÉ ROZLIŠOVÁNÍ DÉLEK

zácvik	pápá, kuk	
	Kluk se diví JÉ JE	
	Sova houká HÚ HÚ	
	Slepička odpovídá KO KO DÁK	
	Na kočku voláme ČÍ ČÍ	
	Ája volá na psa FÍKU	

7. AUDITIVNÍ REPRODUKCE RYTMU

zácvik	- . .- .	
	- -	
	. - -	
	. -	
	. - .	
	- . . .	

8. UVĚDOMOVÁNÍ RÝMŮ

zácvik	strom-hrom, led-den	
	čaj-syn	
	lak-rak	
	zuby-duby	
	moře-děti	
	nohy-koně	

9. PRODUKCE RÝMŮ

zácvik	led-med	
	les	
	nos	
	louka	
	nohy	
	ryby	

10. SLUCHOVÁ DIFERENCIACE I.

zácvik	truf-traf, balum-balum	
	tmes-dmes	
	pstref-stref	
	jeluj-lejúj	
	kloč-kloč	
	afkrt-akřt	

11. SLUCHOVÁ DIFERENCIACE II.

zácvik	truf-traf, balum-balum	
	fakrt-fakt	
	tost-tost	
	kvěš-kveš	
	šplest-plešst	
	bram-pram	

12. SLUCHOVÉ ROZLIŠOVÁNÍ HLÁSEK VE SLOVĚ

zácvik	Slyšíš s ve slově pes?
	ch - procházka
	í - píše
	h - chodí
	e - sady
	k - tráva

13. IZOLACE PRVNÍ HLÁSKY

zácvik	rak (r), sůl (s)
	nos
	led
	kotě
	voda
	hodiny

14. SYNTÉZA HLÁSEK

zácvik	r-a-k→rak, z-u-b-y→zuby
	m-y-š
	v-o-s-a
	d-r-á-h-a
	p-r-a-v-d-a
	š-v-e-s-t-k-a

15. ANALÝZA SLOV NA HLÁSKY

zácvik	les→l-e-s, voda→v-o-d-a
	med
	koza
	zrada
	večeře
	smrčina

16. SUBSTITUCE HLÁSEK

zácvik	pes→les, tuk→luk
	ďub→zub
	noc→nos
	kůl→sůl
	kos→koš
	sud→sad

Příloha č. 2

2. test (M-test):

Část A

Rela	Kapeto	Pikatura	Katopinafe	Pekatorisema
Noma	Giboda	Gabodila	Gebidafino	Dagobilaseta
Godu	Lorema	Monalura	ronamelita	Leraminofeko
Mera	Tokipa	Topakimu	Tapikusave	Kapotylafesa
Luri	Dugabe	Debagusi	Degobesaro	Bigadonafera
limo	Nomari	relomano	Muralenoka	nomalirakosa

Část B

lutižo	vrtpeku
šechuty	pystreho
dičoma	Kodaplt
rutyfe	šinhufyn
nišoufe	žrpsedíp
medicu	chrouflystle

Příloha č. 3

Informovaný souhlas:

Vážený rodiče,

Velice Vás prosím o svolení pracovat s Vaším dítětem

v rámci výzkumné části mé bakalářské práce s názvem Vývoj dítěte se zrakovým postižením, jež mám zadanou na katedře speciální pedagogiky v Praze. Jedná se o orientační logopedické vyšetření, které je anonymní a jeho výsledky budou použity výhradně ke zpracování mé bakalářské práce.

Váš podpis prosím

Velmi Vám děkuji za spolupráci, s pozdravem a přáním hezkého dne, Martina Burdová

Příloha č. 4

Výsledky testů jednotlivých dětí:

<u>Výsledky testů dětí se zrakovým postižením:</u>		<u>Výsledky testů dětí z kontrolní skupiny:</u>	
1. test	2. test (M-test) část A; část B	1. test	2. test (M-test) část A; část B
4		40	
27		32	
14		29	
18		27	
19		33	
25	13; 8	31	16; 7
21	13; 7	24	10; 8
5	13; 6	34	13; 7
9	22; 8	35	21; 9
20	10; 5	39	15; 9
22	16; 11	24	17; 6
3	0; 0	44	17; 10
8	12; 7	42	16; 7
40	19; 11	30	16; 9
34	26; 11	47	15; 9
31	12; 7	63	30; 11
14	8; 4	61	30; 11
30	13; 7	45	19; 12
49	16; 9	38	19; 9
20	12; 8	20	13; 6
26	24; 9	47	25; 11
49	29; 10	68	21; 9
37	23; 10	70	30; 12
35	23; 11	26	7; 0
20	13; 8	52	18; 12