

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Vliv Elkoninovy metody na fonologické schopnosti dětí v předškolním věku
The Influence of Elkonin's method on phonological ability in preschool children

Bc. Šárka Konopásková

Vedoucí práce: Mgr. Zuzana Korandová
Studijní program: Učitelství pro střední školy
Studijní obor: Učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů pro základní školy a
střední školy český jazyk — speciální pedagogika

Odevzdáním této diplomové práce na téma Vliv Elkoninovy metody na fonologické schopnosti dětí v předškolním věku potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 18. 4. 2021

Touto cestou bych velmi ráda poděkovala vedoucí diplomové práce paní Mgr. Zuzaně Korandové za odborné vedení, cenné rady a věnovaný čas. Také děkuji mateřské škole, která mi umožnila realizaci výzkumného šetření, pracovníkům školy, sledovaným dětem a jejich rodičům za spolupráci a ochotu. Dále bych chtěla poděkovat své rodině za bezmeznou trpělivost a podporu.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá vlivem Elkoninovy metody na fonologické schopnosti dětí v předškolním věku. Obsahově je práce koncipována do dvou hlavních částí, teoretické a empirické. První hlavní část vytváří teoretický rámec zvoleného tématu a je dále dělena na čtyři kapitoly. Nejprve jsou vymezeny základní pojmy – řeč a jazyk a je podrobněji konceptualizována ontogeneze lidské řeči. V další kapitole jsou popsány fonologické schopnosti. Také je rozlišeno fonologické a fonematické uvědomování a uvedena možná diagnostika oblasti fonologického zpracování. Především je popsána Baterie testů fonologických schopností (od autorek Seidlové Málkové a Caravolas), která byla využita pro potřeby výzkumného šetření. Třetí kapitola charakterizuje metodiku D. B. Elkonina. V poslední kapitole je přiblížena školní zralost a její diagnostika. Empirická část má kvalitativní charakter a jejím hlavním cílem je analýza vlivu Elkoninovy metody na fonologické schopnosti dětí v předškolním věku. Z výzkumných metod byla využita analýza výsledků činnosti, analýza dokumentů, pozorování a zpracování případové studie. Pomocí Baterie testů fonologických schopností byly otestovány čtyři děti předškolního věku. Dvě z dětí prošly kurzem rozvoje jazykových schopností dle D. B. Elkonina, další dvě děti jsou nepoznamenány metodikou. Výzkumné šetření je zaměřené na porovnání úrovně fonologických schopností u sledovaných dětí. V závěru práce jsou shrnuty výsledky výzkumného šetření, které u sledovaných dětí dokazují efektivitu metodiky D. B. Elkonina v oblasti fonologického zpracování. Na základě tohoto faktu je navrženo možné doporučení pro speciálně pedagogickou praxi.

KLÍČOVÁ SLOVA

vývoj řeči, fonologické schopnosti, Trénink jazykových schopností dle D. B. Elkonina, děti předškolního věku, Baterie testů fonologických schopností

ABSTRACT

The diploma thesis deals with the influence of Elkonin's method on phonological abilities in preschool age. In the term of content, the thesis is divided into two main parts – theoretical and empirical. The first main part creates a theoretical framework of the selected topic and is further divided into four chapters. First, the basic terminology – speech and language – are defined and the ontogenesis of human speech is conceptualized in more detail. The next chapter describes the phonological skills. There is also a distinction between phonological and phonemic awareness and a possible diagnosis of the field of phonological processing. Above all, the Battery of Tests of Phonological Abilities (by the authors Seidlová Málková and Caravolas) is described, because it was used for the needs of the research. The third chapter characterizes the methodology of D. B. Elkonin. The last chapter approaches school maturity and its diagnosis. The empirical part has a qualitative character and its main purpose of the research is to analyze the influence of Elkonin's method on the phonological abilities of preschool children. From the research methods the analysis of the results of the activity, the analysis of the documents, the observation and the elaboration of the case study were used. Four preschool children were tested using the Phonological Ability Battery. Two of the children completed a course according to D.B. Elkonin's method, the other two children never worked with the methodology. The research is focused on comparing the level of phonological abilities of the monitored children. At the end of the work the results of the research are summarized and prove the effectiveness of D. B. Elkonin's methodology in the field of phonological abilities of the monitored children. Based on the results, a possible recommendation for special pedagogical practice is proposed.

KEYWORDS

speech development, phonological skills, Training of language skills according to D.B. Elkonina, preschool children, Battery of tests of phonological abilities

Obsah

Úvod	7
1 Vývoj jazykových schopností.....	9
1.1 Vymezení pojmů jazyk a řeč	9
1.2 Ontogeneze řeči	10
1.2.1 Předřečové období (přípravné)	10
1.2.2 Vlastní vývoj řeči	13
1.2.3 Klasifikace ontogeneze řeči.....	13
2 Fonologické schopnosti	16
2.1 Fonologické uvědomování.....	17
2.2 Fonematické uvědomování	18
2.3 Vývoj fonologických schopností	18
2.4 Diagnostika fonologických schopností.....	19
2.4.1 Baterie testů fonologických schopností.....	20
3 Elkoninova metoda.....	22
3.1 Autor metody – D. B. Elkonin.....	22
3.2 Charakteristika metodiky	23
3.2.1 Předgrafémová etapa	25
3.2.2 Grafémová etapa.....	27
4 Školní zralost a její diagnostika.....	29
4.1 Školní zralost	29
4.2 Oblasti školní zralosti	30
4.3 Diagnostika školní zralosti.....	33
5 Výzkumné šetření.....	34
5.1 Cíle výzkumného šetření	34

5.2	Charakteristika výzkumného šetření	35
5.3	Charakteristika výzkumného vzorku	36
	Výzkumný vzorek	38
5.4	Baterie testů fonologických schopností	40
5.5	Výsledky výzkumného šetření	42
	5.5.1 DOMINIK	42
	5.5.2 PATRIK	45
	5.5.3 MARIE	48
	5.5.4 BARBORA	51
5.6	Analýza výsledků výzkumného šetření	54
5.7	Porovnání výsledků výzkumného šetření	58
5.8	Závěry výzkumného šetření	67
	Závěr	70
	Seznam použitých informačních zdrojů	72
	Seznam příloh	79

Úvod

Tématem diplomové práce je Vliv Elkoninovy metody na rozvoj fonologických schopností dětí v předškolním věku.

Rozvoj jazykových kompetencí dětí patří mezi okruhy, o které se autorka práce vždy zajímala, jelikož komunikaci a její správný vývoj pokládá za velmi podstatnou v životě člověka. Již od pradávna žil člověk v komunitě jiných lidí a potřeboval jazyk k dorozumívání. Člověk je tvorem přirozeně společenským a díky komunikaci je mu umožněno utvářet a udržovat mezilidské vztahy. Komunikační schopnosti náleží do nejdůležitější schopností daným výhradně lidem.

Při pohledu na vypsaná témata diplomových prací autorku na první pohled zaujalo téma spjaté s rozvojem fonologických schopností dětí. V tomto období se zároveň doslechla o metodice D. B. Elkonina využívané speciálními pedagogy, často i logopedy, která ji velice nadchla. Nejen svým atraktivním zpracováním formou příběhu, ve kterém se děti vydávají do *Krajiny slov a hlásek*, ale navíc svým přístupem poznávání hláskové struktury slov bez zavedení jednotlivých písmen. Proto byla ráda, že metodu bylo možné do tématu zahrnout a dozvědět se tak více o jejím fungování a převážně účinku.

Téma práce je aktuální pro přípravu předškolních dětí na školní docházku. Přípravenost dětí v oblasti fonologických schopností je předpokladem pro zvládnutí počátečního čtení a psaní. Fonologický deficit ve vývoji dítěte má vliv na raný rozvoj řeči, může být jedním z faktorů opožděného vývoje řeči. Nedostatky ve fonologickém zpracování také nepříznivě ovlivňují úroveň verbální sluchové paměti. V mnoha mateřských školách jsou to právě speciální pedagogové, kteří se podílejí na správném rozvoji komunikačních schopností dětí a mohou tak dětem v této oblasti výrazně pomoci a jejich úroveň fonologických schopností rozvinout.

Hlavním cílem práce je analýza vlivu Elkoninovy metody na fonologické schopnosti dětí v předškolním věku. Diplomová práce je rozdělena do dvou hlavních částí – teoretické a empirické. Nejprve je v práci vytvořen teoretický rámec zvoleného tématu. Je zde specifikován vývoj jazykových schopností od narození po zahájení školní docházky dítěte. V první kapitole jsou konceptualizovány základní pojmy a různé pohledy na ontogenezi řeči. Dále se práce podrobně zabývá fonologickými schopnostmi, je objasněn rozdíl mezi

fonematickým a fonologickým uvědomováním, na závěr této kapitoly je přiblížena diagnostika oblasti fonologického zpracování. Další část je zaměřena na charakteristiku fungování metody D. B. Elkonina. Závěrečná kapitola teoretické části vymezuje problematiku školní zralosti, jelikož v empirické části jsou testovány děti s odkladem školní docházky.

Empirická část se zabývá výzkumným šetřením, které je provedeno formou kvalitativního výzkumu s využitím metod analýzy výsledků činnosti, analýzy dokumentů, pozorování a zpracování případové studie. Na základě hlavního cíle je stanoveno pět dílčích cílů. Za pomoci materiálů Baterie testů fonologických schopností (BTFS) od autorek Seidlové Málkové a Caravolas byly otestovány čtyři předškolní děti s odkladem školní docházky. Analýzou výsledků činnosti došlo ke srovnání fonologických schopností sledovaných dětí, které prošly metodou Elkonina, a dětí nepoznamenaných metodikou. V závěru empirické části dochází ke shrnutí získaných informací a jsou navržena možná doporučení pro speciálně pedagogickou praxi.

Během psaní diplomové práce autorka primárně odkazovala na autory, jež se danou problematikou dlouhodobě zabývají, jsou ve svém oboru považováni za odborníky a na jejichž díla bývá odkazováno v sekundární literatuře.

1 Vývoj jazykových schopností

Komunikace patří do jedné z nejpodstatnějších schopností, která je dána jen člověku. „*Počátky lidské mluvy a její vznik souvisí s původem a počátky lidstva vůbec*“ (Filipec, Daneš, 1998, s. 19).

1.1 Vymezení pojmů jazyk a řeč

Jazyk charakterizujeme jako soustavu zvukových a druhotných dorozumívacích prostředků, jeho využití je procesem společenským. Díky jazyku člověk dokáže formulovat veškeré vědění o světě, jeho vlastní představy a prožitky (Klenková, 2006).

Řeč je nejdokonalejším přirozeným způsobem komunikace lidí. Při řeči dochází ke kombinaci několika komplikovaných znaků, skrze které vyjadřujeme své emoce a myšlenky. Její realizace probíhá verbálně a nonverbálně. K přijetí informací je zapotřebí mít správně rozvinuté smyslové vnímání, převážně tedy zrakovou a sluchovou percepci (Kejklíčková, 2016). Do verbálního systému komunikace patří řeč mluvená, psaná a jiné slovní signály. Nonverbální forma doprovází komunikaci verbální a obsahuje další neslovní dorozumívací prostředky (Bytešníková, 2007).

Řeč bychom mohli charakterizovat třemi důležitými rysy. Vzhledem k tomu, že si běžně řeči nevěnujeme, nevěnujeme jí pozornost a soustředíme se především na obsah sdělení, je podstatným rysem sebezapomnění. Dále je pro řeč typické, že je směřována k druhým, neobrací se na mluvčího, zařazujeme ji do oblasti „my“ a poskytuje nám možnost vedení rozhovoru s ostatními. V neposlední řadě je řeč univerzální, může vyjadřovat naprosto vše, není omezena (např. jako signály) na určitou, předem dohodnutou, oblast významů, nebo na přítomnost (Klenková, 2006).

Již v prenatálním období se začíná vyvíjet řeč a tento proces pokračuje během celého života člověka. V období dětství dochází k největšímu rozvoji řeči (Kutálková, 2005). Řeč souvisí s myšlením a kognitivními procesy, nejde tedy pouze o záležitost orgánů mluvních (zevní řeč), ale předně o zapojení vnitřní řeči, tedy mozku a jeho hemisfér. Zevní řeč se provádí mluvením, je to vložka člověka používat sdělovacích prostředků vytvářených mluvidly. Vnitřní řeč chápeme jako uchování, vyjadřování a porozumění myšlenek za pomoci jednotlivých slov. Vyjádření nemusí být pouze verbální, ale také grafické v podobě písma

a četby (Klenková, 2006). Každé dítě má odlišnou mentální vyspělost, vývoj řeči a komunikace u jedinců probíhá zcela individuálně. U dětí při komunikaci probíhá realizace většiny výchovných a vzdělávacích procesů (Průcha, Koťátková, 2013).

1.2 Ontogeneze řeči

Ontogenezi řeči neboli vývojem řeči rozumíme proces osvojování porozumění a využívání řečových schopností jako souhrnného systému symbolů a znaků ve všech formách během vývoje člověka (Kapalková, 2009).

Ontogenetickým vývojem řeči se míní rozvoj od narození po dospělost jedince (Dlouhá, 2017). Na vývoj řečových schopností bychom ale mohli pohlížet i z hlediska fylogenetického. V případě, že se bavíme o fylogenezi lidské řeči, myslíme tím její vývoj od úplného prvopočátku až dodnes. Člověku je od přírody vrozené naučit se jakémukoli světovému jazyku, který ho v jeho přirozeném a zároveň podnětném prostředí obklopuje. Můžeme se setkat s názory odborníků, kteří za prapočátek vývoje řeči předpokládají zvuky zvířat již před 25 miliony let. V tomto ohledu vycházíme od archeologů, jež se snaží rekonstruovat eventuální vývoj lidské řeči (Kejklíčková, 2016).

U převážné většiny autorů řešících toto téma se setkáváme s dělením vývoje řeči na přípravné stádium (předřečové/předjazykové období) a stádium vlastního vývoje řeči.

1.2.1 Předřečové období (přípravné)

Předřečové období probíhá během prvního roku života dítěte a pojednával o něm již v 19. století František Čáda. Čáda (1906) vymezil období křiků, období broukání a období slov. Dále hovořil o čtyřech řečových stádiích: 1. instinktivní stádium, 2. období hravosti a napodobování, 3. období učení se slovům, 4. stádium formy vět.

Setkáváme se s tvrzením, že příprava artikulačního aparátu k opravdové řeči probíhá již v období prenatálním. Dochází k tzv. nitroděložnímu kvílení. Polykacími pohyby, dumláním palce si dítě před porodem naladuje sluch na zvuky řeči (Klenková, Bočková & Bytešnicková 2012). Dle Vágnerové (2012) o přípravném období hovoříme do konce osmého měsíce dítěte. Dítě začíná vytvářet základní řečové zvuky, dochází u něj k rozvoji dovednosti rozlišit a tvořit jednotlivé fonémy. Na úplném počátku mají děti schopnost diferencovat všechny

fonémy. To se mění během 6. – 12. měsíce, kdy se dítě přizpůsobuje svému mateřskému jazyku a využívá pouze fonémy v jeho jazyce se vyskytující.

Křik

Podle výzkumů je křik prvním komunikačním projevem každého zdravě narozeného dítěte. První křik bychom mohli charakterizovat jako velmi monotónní zvuk připomínající samohlásku „á“ (Hornáková, Kapalková & Mikulajová, 2009). Křik je řazen k hlasovým reflexům a v tuto chvíli ještě nemá signální význam. Zhruba mezi 1. a 2. měsícem života dítěte křik ovlivňují centra nacházející se v mozkové kůře, křik mění svou povahu a odlišuje od sebe více zvukových projevů (Vágnerová, 2012).

Broukání

Zhruba v šestém týdnu života jedince se projev křiku proměňuje. Nabývá citového zabarvení, čímž dítě vyjadřuje nejprve nelibé, později libé pocity. Charakter tohoto křiku nazýváme broukání (Klenková, 2006). Dle Vágnerové (2012) se samotné broukání značí pozitivními emocemi, dítě zvuky poslouchá a imituje je. Je nezbytné vytvářet pro dítě takové podmínky, aby mohlo lidskou mluvu napodobovat. Samotná produkce k osvojení artikulace základních fonémů by dítěti nestačila.

Žvatlání

Později dochází k pudovému žvatlání. Sovák (1989) žvatlání nazývá dětskými zvučky. U dítěte dochází ke hře s mluvními orgány, se kterými dítě zachází obdobně jako při přijímání potravy. V této fázi dítě nezapojuje sluchovou kontrolu, pudové žvatlání se tedy objevuje i u dětí neslyšících (Klenková, Bočková & Bytešnicková 2012). V další fázi vzniká tzv. akusticko-fonační reflex a hovoříme o období napodobování, žvatlání. Dítě napodobuje zvuky ze svého okolí, sleduje pohyby mluvidel. Zapojuje při tom tedy zrak i sluch. Zde už je možné rozpoznat možnou sluchovou vadu dítěte (Bytešnicková, 2012). Dítě kopíruje rytmus a melodii hlásek svého mateřského jazyka. Přizpůsobuje svá mluvidla řeči a trénuje jejich obratnost (Dlouhá, 2017).

Přibližně v průběhu desátého měsíce dochází k fázi rozumění řeči. Nejde o rozumění pravému obsahu slov, ale dochází u dítěte k asociaci s určitou opakující se situací. V tuto chvíli dítě zvládá napodobovat většinu hlásek, melodii a rytmus řeči (Klenková, 2006).

Na rozdíl od výše zmíněných autorů Smolík s Málkovou (2015) uvádějí, že ve skutečnosti není žádné předřečové období. „*Slyšící děti jsou v kontaktu s jazykem od prenatálního období a lze ukázat, že jazykové informace zpracovávají. Děti před narozením zpracovávají a rozlišují zvuky a jejich zkušenosti s určitými zvuky se ukládají, dochází tedy k formě učení*“ (Smolík, Málková, 2015, s.15).

Někteří autoři nehovoří o předpřípravném období, ale pracují s termíny nezáměrná a záměrná komunikace.

Období nezáměrné komunikace

V rámci přípravného stádia lze vymezit období tzv. nezáměrné komunikace, která probíhá od narození do osmého měsíce dítěte. Etapou nezáměrné komunikace rozumíme vzájemné stimulování, během kterého se tvoří vazby a vztahy mezi dítětem a jeho okolím (Kapalková, 2009). Dítě se rodí se sacím, obranným a uchopovacím reflexem, čímž se jeho počáteční reakce stávají reflexivní. Později (asi druhý měsíc života dítěte) začíná vnímat sluchové a zrakové podněty. Zároveň využívá své tělo a výrazy v obličeji (zvláště úsměv) jako komunikační prostředek. Dítě odkoukává zvuky z okolí, gesta blízkých a má snahu tyto podněty napodobovat. Ve třetím měsíci, díky lépe vyvinutým pohybovým schopnostem, záměrně poznává nové předměty jejich uchopováním, imituje odkoukané pohyby těla. V tuto chvíli také dochází k prvním projevům verbální komunikace, dítě začíná vydávat zvuky. Zvuky dítě projevuje neúmyslně. V sedmém měsíci dochází dítě k uvědomění, že předměty existují, i když je zrovna nevidíme (Horňáková, Kapalková & Mikulajová, 2009). Vydávající zvuky dítěte jsou velmi různorodé a postupně získávají na složitosti. Dítě zvuky projevuje svoji reakci na okolní podněty, na lidi, jejich výrazy gesta a akce (Allen, Marotz, 2002).

Období záměrné komunikace

K záměrnému ovlivňování okolního dění nastává u dítěte od jeho 8. měsíce. Pohyby dítěte i jeho mentální schopnosti jsou již vyvinutější. Dítě pomocí gest upozorňuje na své potřeby a dává najevo své pocity (souhlas/nesouhlas). Dítě dokonaleji napodobuje okolí a reaguje na něj. Vyvíjí se jeho porozumění řeči. Dítě se připravuje na vlastní řeč, s konkrétním úmyslem vydává zvuky podobající se slovům odposlouchaných z okolí. Okolo první roku

dítě dochází do fáze tvoření prvních slov. V 18. měsíci života osahuje jeho slovní zásoba zhruba 50–70 slov a dítě využívá okolo patnácti různých gest. Toto období se podrobněji nazývá jako období dvouslovných spojení a přetrvává do dvou let dítěte (Hornáková, Kapalková & Mikulajová, 2009). Podle Allena a Marotze (2002) děti v tomto období napodobují stále dokonaleji, čímž si osvojují nové chování a zvyšují svoji sociální interakci.

1.2.2 Vlastní vývoj řeči

Začátek vlastního vývoje řeči datujeme zhruba od konce prvního roku života dítěte. Pro toto období je charakteristické, že dítě již využívá jakéhosi uměle stylizovaného jazyka a zvládá spontánně užívat různých pojmenování. Hlásková zásoba prvních slov dítěte je poměrně omezena. Děti slova neohýbají, ani nevyslovují souhláskové skupiny (Pačesová, 1978).

Vlastní vývoj řeči je možné rozdělit do šesti stádií na sebe navazujících. Toto rozlišení můžeme najít v Sovákovi (1974), který čerpal z poznatků od psychologa Meumanna.

1.2.3 Klasifikace ontogeneze řeči

Ontogeneze dle Sováka

Sovák (1974) v přípravném období rozlišuje období křiku, období žvatlání, období rozumění řeči a poté pojednává o vlastním vývoji řeči, ve kterém vyděluje následující stádia:

První stádium se nazývá **emocionálně-volní**. Dítě za pomoci jednoduchých, většinou pouze jednoslovných vět vyjadřuje svá přání a své pocity. Slova, která děti vyslovují, jsou obvykle nesklonná, nejčastěji jde o opakování slabik, ze kterých dítě tvoří podstatná jména, později slovesa např. *pápá, mama, tata* (Klenková, 2006). V roce a půl až dvou let navazuje **egocentrické stádium**. Jedná se období, kdy dítě opakuje a napodobuje slova, která slyší ve svém okolí a zjišťuje, že akt mluvení je činností. Dítě spojuje slova a vytváří věty doslovné. Charakteristické také začíná být tázání dětí (Co je to? Kdo je to?). Dále nastává období **stádia asociačně-reprodukčního**. Slova dítěte již získávají funkci pojmenovavací. Dítě využívá své asociace a jednotlivá označení, která již zná, přenáší na podobně vypadající jevy (Klenková, Bočková & Bytešnicková, 2012). Ke stádiu **rozvoje komunikační řeči** dochází mezi druhým a třetím rokem. Dítě si nastaví svůj cíl a za pomoci řeči se jej snaží dosáhnout (Balašová, 2003). Kolem třetího roku hovoříme o **stádiu logických pojmů**. Sovák (1974) uvádí, že toto období je počátkem přechodu od první do druhé signální

soustavy. Dítě zevšeobecňuje, využívá abstrakce a slova doposud spojená s konkrétními jevy se stávají pojmy všeobecnými. Zároveň v tomto období dochází k odhalení možných problémů spojených s vývojem řeči (zarážky v řeči, opakování hlásek, slabik, neplynulost). Posledním stádiem vlastního vývoje řeči, které dále pokračuje až do dospělosti, se rozumí **stádium intelektualizace řeči**. K tomuto dochází na přelomu třetího a čtvrtého roku. Dítě již vyjadřuje své myšlenky obsahově i formálně správně. Dítě si upevňuje gramatické formy, ujasňuje si obsah slov a dále rozšiřuje svoji slovní zásobu (Vitásková, 2013).

Ontogeneze dle Kapalkové

Kapalková (2009) rozděluje na základě věku celkem sedm období ve vývoji řeči. První období vymezuje **do 8. měsíce** dítěte a pojmenovává jej, jak již bylo uvedeno, stádiem nezáměrné komunikace. Dítě komunikuje pomocí neverbálních prostředků, dochází u něj k utváření vazeb s okolím. Druhé období nastává **mezi 8. – 12. měsícem**. V této periodě se dítě soustředí na okolní prostředí a pokouší se o upoutání pozornosti ostatních. Okolo **12. – 18. měsíce** dítě začíná produkovat první slova, uvědomuje si, že je obklopeno předměty a osobami a jejich existenci vnímá, aniž by je mělo přímo na očích. Další období je v **8. – 24. měsíci** a dítě je již schopné vytvářet věty o dvou slovech. Pokračuje období mezi **24. – 36. měsícem**, kdy u dítěte dochází k rozvoji morfologie a syntaxe, dítě tedy ovládá komunikaci pomocí víceslovných vět. V rozmezí **3. – 6. roku** se dítě rozvíjí po stránce narativní, což znamená, že má osvojené vypravování. Poslední období je ve věku **6–10 let**, v této části života se dítě učí psát a číst (Hornáková, Kapalková & Mikulajová, 2009).

Ontogeneze dle Lechty

Viktor Lechta (2003) dělí vývojové etapy odlišným způsobem. Jednotlivé etapy ontogeneze pojmenovává a rozděluje podle věku na pět fází. Názvy uvádí na základě vrcholného procesu, který se u dítěte v dané fázi vyskytuje. Počáteční období nazývá **pragmatizací**, ke které dochází do 1. roku dítěte. Projevuje se reakcemi dítěte na hlasy a gesta svého okolí, převážně rodičů a jiných členů rodiny, kteří jsou s dítětem v každodenním kontaktu. Zároveň se děti již snaží o napodobování žvatlání a projevují tzv. reflexní křik. Dále se dítě dostává do období **sémantizace** mezi jeho 1. - 2. rokem. Dítě ukazuje na jednotlivé předměty, tvoří jednoslovné věty různým způsobem intonace a uvědomuje si svoji mluvu jako činnost. Také je toto stádium charakteristické prvními otázkami dítěte. Autor poznamenává, že ke konci

etapy by dítě mělo umět přibližně 200 slov. Ve 2. – 3. roku nastává období **lexémizace**. Dítě tvoří víceslovné věty, ovládá deklinaci jednotlivých slov, vnímá a odlišuje některé znaky fonémů z hlediska znělosti, způsobu a místa artikulace. V závěru fáze zná asi 1000 slov. Období **gramatizace** se projevuje ve 3. - 4. roce. Dítě si v této periodě klade otázky typu „proč?“ a „jak?“ a vytváří rozvitější souvětí. Ke konci období dítě recituje kratší básně. Poté dochází k období **intelektualizace**. Po 4. roce dítě reprodukuje gramaticky správný verbální projev. U některých dětí může přetrvávat nesprávná výslovnost určitých hlásek. Kolem 6. roku verbální projev dítěte splňuje požadavky běžné konverzační řeči, po stránce obsahové i zvukové (Lišková, 2006).

Ontogeneze dle Škodové a Jedličky

Škodová a Jedlička (2007) vývoj řeči dělí také do šesti období, jež vymezují věkem. S charakteristikou jednotlivých úseků pracují podobně jako Sovák. **Do 8. týdne** vymezují novorozenecký a kojenecký křik. V tuto chvíli je křik již nositelem informace. **Mezi 9. – 32. týdnem** dochází k období broukání a žvatlání. Pro tuto éru je charakteristický akusticko-fonačního reflex dítěte. **Ve 12. – 18. měsíci** dítě rozumí jednotlivým segmentům a tvoří první slova. **Období 18. – 30. měsíce** je typické pro spojování slov v jednoduché věty. **Od 3 let** dítě samostatně komunikuje a je schopno krátkého vyprávění. **V 6 letech** činí aktivní slovní zásoba dítěte zhruba 2500 slov, v řeči dítě užívá stabilní gramatické a pragmatické struktury (Dlouhá, 2017).

2 Fonologické schopnosti

Již v osmdesátých letech 20. století jsme se v odborných publikacích mohli setkat s termínem fonologické uvědomování. Termín je vysvětlován jako metalingvistická schopnost rozpoznávat a manipulovat se zvukovou strukturou slov nezávisle na jejich významu a zároveň na různém stupni jazykové složitosti (Máčajová, Grofčíková & Zajacová, 2017). Také Goswami (2010) vysvětluje fonologické povědomí jako ovládnutí schopnosti rozpoznávat a manipulovat dílčí zvuky, které utvářejí slova, a to na úrovni různě velkých lingvistických jednotek (např. slabik, fonémů). V americké literatuře můžeme v této souvislosti narazit na pojem fonologická citlivost (Smolík, Málková, 2015). Další definice fonologického povědomí dle Caravolase (2004) říká, že jde o dovednost vědomě analyzovat a manipulovat se slovy či zvuky mluveného jazyka na úrovni fonémů. K tomu, aby dítě dosáhlo dovednosti fonematického povědomí, je zapotřebí, aby správně proběhl vývoj fonologických schopností dítěte.

V souvislosti s fonologickými schopnostmi nelze opomenout důležitost uvědomování si přítomnosti zvuku, což se zařazuje do procesu sluchové percepce. Sluchové vnímání patří mezi schopnost přijímat, rozlišovat a interpretovat zvuky různé kvality (Zelinková, 2001). Mezi teorie, které pojednávají o tom, že začínáme analýzou sluchových vněmů a později pokračujeme ke zpracování informace na vyšší úroveň, pojednává model označován jako TRACE. Podle této teorie je řečová percepce velmi interaktivní, nižší úrovně ovlivňují vyšší a naopak. Tato metoda vykládá, že řečová percepce začíná třemi úrovněmi rozlišení příznaků – 1. úrovní akustických rysů, 2. úrovní fonému a 3. úrovní slov (Sternberg, 2009).

K rozvoji sluchového vnímání dochází především u dětí předškolního věku. V tomto věku jsou děti schopné dělit slova na slabiky a později poznávají ve slově první nebo poslední hlásku. Také zvládají určit, zda jsou slova stejná. V případě, že by dítě v předškolním věku mělo větší obtíže se sluchovým rozlišením, analýzou a syntézou, později by u něj mohl nastat problém se čtením a psaním (Máčajová, Grofčíková & Zajacová, 2017). Pro rozvoj sluchového vnímání s dítětem můžeme využít nácvik naslouchání. Zelinková (2001) např. doporučuje cvičení na poznávání předmětů podle zvuku, úkoly na určování délky nebo kvality zvuku. Dále je možné využít hudbu, vybrat vhodné písně a poznávat jejich melodii.

Máčajová, Grofčíková a Zajacová (2017) uvádějí, že fonologické zpracování se vztahuje na kognitivní operace, na zvukové vlastnosti jazyka. Schopnost fonologického zpracování v sobě zahrnuje tři důležité dovednosti fonologické uvědomování, krátkodobou fonologickou paměť a modulační faktor (schopnost zpracovat melodii, intonaci a rytmus řeči).

Fonematický sluch je dalším základním pojmem související s fonologickým uvědomování. Mohli bychom jej definovat jako schopnost rozlišovat jednotlivé fonémy s významotvornou funkcí ve slově. Díky fonematickému sluchu dítě zvládá spojovat hlásky do slov, navíc i rozkládat slova na jednotlivé hlásky. K rozvoji sluchového vnímání a fonematického sluchu je třeba dodržovat vždy postup od nejjednoduššího ke složitějšímu (Klenková, 1997). „*Při nedostatečně rozvinutém fonematickém sluchu splývají zvukově podobné hlásky, a proto je některé děti nedokážou přesně vyslovit*“ (Beranová, 2002, s. 26).

Fonematický sluch se rozděluje do dvou forem. Jde o fonologické uvědomování a uvědomování fonematické.

2.1 Fonologické uvědomování

Fonologické uvědomování (phonological awareness) se označuje jako vědomá schopnost rozlišovat a manipulovat s většími fonologickými jednotkami – slabiky a rýmy (Bytešníková, 2012). Při vývoji fonologického uvědomování můžeme vydělit tři stádia. Nejprve dítě vůbec nevnímá, že slovo má svoji formu a obsah, a soustředí se pouze na jeho významový celek. Další etapa probíhá implicitním uvědomováním, kdy dítěti dochází, že slovo je složené z hlásek, ovšem vnímání struktury je stále omezené. Ve třetí etapě dochází k explicitnímu uvědomování, dítě vědomě manipuluje se zvuky ve slově (Šelingerová, 2017).

K hlubšímu pochopení významu tohoto termínu je třeba si vysvětlit rozdíl mezi explicitní a implicitní dovedností fonologického zpracování. Rozdíl především spočívá v pozdějším rozvoji čtenářských dovedností. U explicitních dovedností fonologického zpracování je důležité, aby dítě se zvuky slova nějakým způsobem pracovalo, tedy aby se zamyslelo nad stavbou slova z hlediska jeho zvukové stránky. Úlohou, která se užívá pro hodnocení explicitních fonologických dovedností, by mohlo být posuzování podobnosti zvuků

ve slovech, odstraňování, přemísťování fonému slova apod. Naopak implicitní dovednosti fonologického zpracování jsou takové, které dítě zvládá samo od sebe, tedy automaticky. Jako příklad úlohy k ověření dovednosti složí zkoušky vyžadující rychlé jmenování. Děti pojmenovávají podnětový materiál prezentovaný v podobě tabulky. Zároveň bychom mohli využít úkolů zaměřených na krátkodobou slovní paměť (např. Dětem se na nadiktuje řada slov, dále se po nich žádá, aby slova, která slyšely, opakovaly ve stejném pořadí. V odborné literatuře je pro tento typ úlohy zaveden název digit span (Máčajová, Grofčíková & Zajacová, 2017).

2.2 Fonematické uvědomování

Na rozdíl od toho fonematické uvědomování se týká jen nejmenších jednotek – fonémů. Jde o schopnost, kdy člověk vědomě pracuje se segmenty jednotlivých slov, uvědomuje si jejich zvukovou strukturu, provádí nejen hláskovou analýzu a syntézu, ale zvládá i přidávání, odebrání nebo změnu pořadí hlásek ve slově. V rámci fonematického sluchu lze vymezit dvě etapy. V počáteční fázi je třeba se soustředit na schopnost fonematické diferenciaci. V další etapě se pozornost soustředí na fonematickou analýzu, kdy se rozebírá zvuková struktura slov (Máčajová, Grofčíková & Zajacová, 2017).

Fonematické uvědomování může být také vysvětleno jako „*vědomá schopnost objevit v jazyce fonémy a manipulovat s nimi, a to bez ohledu na význam a reprezentaci fonémů v psaném jazyce*“ (Sodoro, Allinder & Rankin-Ericsson, 2002, s. 223). Ovládnutí fonematického uvědomování je základním předpokladem ke zvládnutí dovednosti číst a psát. „*Vědomí, že všechna slova mohou být rozložena na tyto základní jednotky jazyka (fonémy), umožní malému školákovi princip čtení*“ (Matějček, Vágnerová, 2006, s. 24).

2.3 Vývoj fonologických schopností

K rozvoji fonematické povědomí dochází postupně, zároveň nejde o vrozenou schopnost, jelikož každý jazyk je odlišný a využívá rozdílných hlásek. Dítě po narození vnímá fonémy, které jeho okolí v mluvě používá. Později v kojeneckém věku se citlivost na všímání si jednotlivých fonémů mateřského jazyka dále vyvíjí a dítě je schopné jednotlivé fonémy od sebe odlišovat (Krejčová, 2019).

Smolík (2006) uvádí, že je to právě první rok života dítěte, kdy se percepční systém zdokonaluje při uvědomování si fonetické struktury jazyka mateřského. Následně dítě používá této zkušenosti k dalšímu rozvoji. Později dochází ke změně způsobu, kterým dítě zpracovává mluvní podněty a fonemická citlivost se omezuje. Již v šestém měsíci má dítě menší schopnost diferencovat fonémy jiného než mateřského jazyka. Postupné oslabení postupuje do deseti let (Vágnerová, 2016). Smolík (2006) neopomíná nezbytnost rozvoje sluchového vnímání a s ním spojenou citlivosti týkající se rytmu a intonace mateřského jazyka, ke kterému dochází ke konci prvního roku života dítěte.

V dalším období, batolecím, se uvědomování jednotlivých hlásek a částí slov stéle vyvíjí a v předškolním věku dítě zvládá dělit slova na slabiky a slova rýmovat. Později dítě ovládá určování nejprve první, poté i finální souhlásky (o něco později samohlásky) slova. Vývoj pokračuje do takové fáze, kdy dítě identifikuje veškeré fonémy slova a zvládá s nimi manipulovat různým způsobem (Krejčová, 2019).

V pátém až sedmém roce již uzrává schopnost odlišovat zvukovou podobu mluvy. Slovní zásoba dítěte je obsáhla, ale nedochází k úplnému uvědomění složení a pořadí hlásek a slabik v slově. Podrobnější analýza zvukové podoby řeči ještě nenastává. V tomto období se také mohou vyskytovat potíže při odlišování slabik tvrdých a měkkých, samohlásek krátkých a dlouhých a v neposlední řadě hlásek, které podobně znějí. Podrobnější rozbor slov (především uvědomování si posloupnosti hlásek ve slovech, nebo slov ve větě) se daří zlepšovat začátkem povinné školní docházky (Vágnerová, 2016).

Krejčová (2019) upozorňuje, že rozvoj fonemického povědomí je zcela individuální a jednotlivé etapy vývoje nemusí nastupovat dle zmíněného způsobu a postupu.

2.4 Diagnostika fonologických schopností

Na základě výsledků z testů zabývajících se úrovní fonologického zpracování dětí předškolního věku je možné vyvozovat jejich úroveň počátečního čtení a psaní. Problémy s plněním testů mohou odhalit příčinu obtíží při čtení dítěte (Seidlová Málková, Smolík, 2014). Gillon (2004) mezi nejzákladnější dělení diagnostických testů řadí na jedné straně screeningová (orientační) vyšetření a na druhé standardizované testy zakládající se na kritériu.

Screeningové postupy nám podávají pouze orientační představu o výkonu dítěte. Jedná se o tzv. vyhledávací testy s krátkými a časově nenáročnými úkoly. Screeningové vyšetření může odhalit případné riziko v některé z dovedností dítěte (Smolík, Seidlová Málková, 2014). Standardizované testy se využívají při profesionální diagnostice a srovnávají výkony testovaného dítěte s výkony jeho vrstevníků. Při standardizovaném postupu se využívá tentýž materiál, jsou zadane shodné instrukce a během testování poskytnuty stejné podmínky. Totožně probíhá i vyhodnocování, při kterém je třeba se držet předem stanovených kritérií. Standardizované testy zakládající se na kritériu určují aktuální úroveň testovaného jedince ve zkoumané dovednosti (Šnýdrová, 2008).

Ve školských poradenských zařízeních se využívají diagnostické nástroje, které jsou primárně zaměřené na sluchovou perцепci. Můžeme se setkat s testováním pomocí materiálů od Škodové *Vyšetření fonemického sluchu předškolních dětí*, Matějčkovou *Zkouškou sluchové analýzy*, od Švancarové a Kucharské *Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky*, od Caravolas a Volína *Baterie diagnostických testů gramotnostních dovedností pro žáky 2. až 5. ročníků ZŠ* (Svoboda, Krejčířová & Vágnerová, 2015).

2.4.1 Baterie testů fonologických schopností

Mezi diagnostické nástroje se také řadí Baterie testů fonologických schopností (BTFS) od autorek Seidlové Málkové a Caravolas. Baterie testů pochází z roku 2013 a zabírá se celým fonologickým podvědomím, tedy úrovní rozvoje fonologického uvědomování včetně fonemického. Testy jsou určeny pro předškolní děti a žáky první třídy základní školy. Výsledky z testování fungují jako potřebný podklad pro posouzení, zda je dítě školně zralé ve sféře oblasti fonologických schopností. Zároveň BTFS slouží jako kvantitativní a kvalitativní ukazatel možného nebezpečí rozvoje dyslexie, nebo rizika opožděného vývoje ve fonologickém zpracování dítěte, což může být jedním z projevů vývojové dysfázie (Seidlová Málková, Caravolas, 2013).

Materiál je dělen do tří oblastí, které zkoumají: fonologické povědomí, rychlé jmenování a fonologickou paměť a přesnou výslovnost. První část fonologického povědomí obsahuje šest subtestů. Jde o testy Slabikování v pseudoslovech, Rozpoznávání hlásek v pseudoslovech, Izolace hlásek v pseudoslovech (ten je dále dělen na rozpoznávání počáteční a koncové hlásky), Skládání hlásek, Elize hlásek v pseudoslovech a Prohazování

slabik. Druhá sekce je zaměřena na rychlé jmenování. Zde se nachází nacházejí dva testy Rychlé jmenování obrázků a Rychlé jmenování barev. Poslední část zkoumá fonologickou paměť a přesnou výslovnost. Do této oblasti jsou řazeny testy Opakování pseudoslov a Opakování vět.

V závěru se nachází statistické zpracování testové baterie, kde nalezneme standardizační vzorek (během tvorby materiálu byla provedena standardizační studie). Ten se opírá o údaje týkající se českých dětí z monolingvních rodin, dětí s běžným vývojem posledního ročníku státní mateřské školy, nebo prvního ročníku státní základní školy. Děti byly roztrženy do věkových skupin, pro které byly stanoveny jasné normy. Dále materiál obsahuje popisnou statistiku, reliabilitu subtestů a validitu baterie (Seidlová Málková, Caravolas, 2013).

3 Elkoninova metoda

K rozvoji fonologických schopností napomáhá právě Elkoninova metoda. Bývá využívána formou kurzů během předškolní přípravy dětí. Její využívání může významně podpořit následný rozvoj čtení a psaní a celkově přispět k počátečnímu úspěchu dětí ve škole, a to i u dětí, které mohou mít v oblasti fonologického uvědomování potíže (například ve spojitosti s vývojovou dysfázií).

3.1 Autor metody – D. B. Elkonin

Daniila Borisovič Elkonin se narodil v Rusku roku 1904 a zemřel v roce 1984. Celý život se zabýval především vývojovou psychologií, v tomto oboru následoval ruského psychologa L. S. Vygotského, se kterým před jeho smrtí také spolupracoval. D. B. Elkonin se po studiu stal profesorem psychologie (Hakkarainen, Veresov, 1999). Jak již bylo uvedeno D. B. Elkonin se převážně orientoval na vývojovou psychologii, zajímal ho především psychický vývoj a psychologie hry. Také se soustředil na psychologii vzdělávání a učení a věnoval se rozvoji gramotnosti.

Roku 1976 vydal Elkonin rozsáhlou studii s názvem *Jak učit děti číst* (Mikulajová a kol., 2015). Spolu s V. V. Davydovem vymysleli systém vzdělávání pro rozvoj učení, který je založen na tvořivém rozvoji poznávacích činností dětí (Hakkarainen, Veresov, 1999). Dále D. B. Elkonin s psychology E. A. Bugrimenkem a A. Cukermanem vytvořil slabikář. Sestavení slabikáře bylo velice propracované a spočívalo v propojení vývoje psaní a čtení s vývojem řeči. Je určen pro žáky prvního ročníku základních škol. Má za cíl naučit děti číst a psát krátké texty, kterým plně rozumí, a ovládat pravopis jednotlivých slov v textu. Slabikář vyšel až po jeho smrti roku 1993 v Moskvě. Ke slabikáři byla zároveň E. A. Bugrimenkovou, G. A. Cukermanovou, P.S. Žedekovou a N.G. Agarkovou vytvořena příručka pro učitele – *Čtení a psaní podle systému D. B. Elkonina* (Mikulajová a kol., 2015).

V současnosti je metoda mezinárodně využívána, zaměřuje se na vývoj gramotnosti a úlohu fonematického uvědomování ve čtení a psaní. V Ruské federaci je Elkonina – Davydova metoda jednou ze tří vzdělávacích akreditovaných systémů (Ježková a kol., 2013). Metodika D. B. Elkonina je využívána i u nás, je přizpůsobena českému jazyku. Nejprve se metodika dostala na Slovensko docentce Mikulajové, která od roku 1997 s kolektivem pracovala

na překladu do slovenského jazyka. Překládání bylo dokončeno v roce 2001. Kromě jazykového uzpůsobení bylo také třeba zjistit, zda je metoda v přeložené podobě efektivní. Proběhlo tedy měření, které bylo provedeno na slovenských dětech s odkladem školní docházky, narušeným vývojem řeči, kochleárním implantátem a na dětech intaktních (bez poruchy). Výsledky měření dopadly velmi příznivě a efektivita metody se potvrdila. V roce 2014 byla následně metodika rozšířena, čímž jí byla udělena doporučující doložka Ministerstva školství, vědy, výzkumu a sportu Slovenské republiky (Mikulajová, Dujčíková, 2001). Na českém vydání docentka Mikulajová spolupracovala s magistrou Dostálovou a do roku 2003 společně vyvíjely českou úpravu metodiky. Stejně jako na Slovensku nezbytné bylo metodu D.B. Elkonina přizpůsobit české fonetice a fonologii a následně provést ověření její účinnosti na českých dětech. V roce 2014 také došlo k propracovanějšímu vydání příručky v českém jazyce určené pro děti předškolního věku. O vydání se zasloužily české a slovenské autorky Marína Mikulajová, Miroslava Nováková Schöffelová, Olga Tokárová a Anna Dostálová (Mikulajová, Dostálová, 2004).

3.2 Charakteristika metodiky

Dle metodické příručky *Trénink jazykových schopností podle D. B. Elkonina* (Mikulajová a kol., 2015):

D. B. Elkonin svoji metodiku primárně zaměřoval na děti prvního ročníku ZŠ. Česká verze metodiky je založena na totožném teoretickém základu a stejných metodách učení, ale je uzpůsobena české fonologii, pravopisu, abecedě a výběru slov (autorky se zaměřovaly převážně na frekvenci užití, hláskovou strukturu, snadnou vizualizaci). Navíc je vyvinuta pro mladší děti, tedy děti předškolního věku od 5 let.

Metodika je koncipována tím způsobem, že děti se nejprve naučí mluvit, až poté číst. Účelem je naučit děti pochopit podstatu čtení, to probíhá způsobem, že se děti seznamují s hláskovou strukturou slov při mluvení. Děti tedy nezačínají poznáváním jednotlivých písmen tak, jak je tomu v analyticko-syntetické nebo globální metodě čtení. U dětí se vyžaduje, aby nejprve slyšely jednotlivé hlásky ve slovech, na tuto dovednost se následně zavádí grafické poznání písmen.

Elkonin při tvorbě metody zřejmě čerpal z poznatků týkajících se obecně vývoje lidstva, kdy byl postup stejný, nejdříve se lidé naučili mluvit a až následně vzniklo písmo. Tradiční přístup výuky žáky nejprve seznamuje s písmeny a následným spojením s hláskou, což vyžaduje po dětech velmi kognitivně náročnou činnost. Z toho důvodu kladl Elkonin důležitost na poznávání hláskové struktury slov. Se žáky pomocí úkolů cílí na pochopení „fonologické kostry“. Ve chvíli, kdy děti tuto dovednost ovládají, seznamují se s písmeny, které přiřazují jednotlivým hláskám. Podstata tkví v tom, aby děti rozuměly, jak se z fonémů tvoří jednotlivá slova, jak se čtou a píší. Dítě musí dojít k uvědomění, že například slovo *kolo* se skládá ze čtyř hlásek. Až poté slovo označí za pomoci písmen K-O-L-O.

Fonémy a grafémy jsou v metodice zaváděny systémově. „*Děti tedy tímto způsobem pronikají do systému slabiky, hlásky, souhlásky, samohlásky, dvojhásky, označované a označující, krátká a dlouhá slova (had x žížala), jazykové hry*“ (Mikulajová a kol., 2015, s. 11). Díky tomuto postupu děti přicházejí na to, že výměnou fonémů může docházet ke zcela jiným významům slov (kos – los), zároveň se jim do podvědomí dostávají i zásady pravopisu (i/y po měkkých a tvrdých souhláskách).

Ojedinělý je taktéž způsob osvojování metody. Elkonin se inspiroval již zmíněným psychologem, L. S. Vygotským, a jeho principem názorného modelování obsahu učení a koncepce „zóny nejbližšího vývoje“. Dítě zvládne vyřešit úlohy, které by samo nevyřešilo, díky pomoci dospělého. Jde o to, že úkoly jsou vybrány z takové oblasti, u které je potřeba zapojit procesy, jež jsou u dítěte teprve v průběhu zrání, nejsou tedy plně zralé. „*Učení tak jde krok před spontánním vývojem, usměrňuje ho a v tom je jeho stimulační potenciál. Délka tohoto kroku nesmí být ani malá ani velká – na příliš jednoduché úlohy dítě přijde i samo a příliš složité neuchopí ani s pomocí*“ (Mikulajová a kol., 2015). Mezi nedílnou součást přístupu také patří zachování individuálního přístupu k jednotlivým žákům.

Pro snadnější pochopení metodika využívá názorného modelování. Hláskovou strukturu slova děti označují žetony a grafickými schématy. Děti nejprve sestavují z žetonů slova, po nějaké době si úkony zafixují a následně slyší jednotlivé hlásky, aniž by k tomu potřebovaly názornost pomocí žetonů. Celá metodika je sestavena jako hra. „*Cílem hry je, aby dítě získalo novou představu o slovu jakožto formě, které nese význam*“ (Mikulajová a kol., 2015). Děti se v metodice přenášejí do příběhu *Krajina slov* a setkávají se s různými

postavami. Každá postava představuje určitý jazykový pojem. V příběhu vystupuje např. *Mistr Délka*, *Mistr Slabika*, *Hlásulka*. Mimo jiné se metoda snaží dítě připravit na školu, učí dítě spolupracovat, komunikovat, brát chybu jako přirozenou a nedílnou součást učení, dojít ke správnému řešení.

Metodika je dělena na etapu předgrafémovou a grafémovou, celkem je rozvržena na 75 lekcí. Doporučuje se probrat etapy během jednoho roku s rozvržením dvou lekcí za týden. Také je možné lekce zkrátit a se žáky pracovat každý den cca. 15 min. Vše záleží na seskupení dětí a volbě lektora/lektorky. Hodiny jsou rozvrženy zpočátku na 25–30 minut, postupem času se délka prodlužuje až na 45 minut. Každá lekce má svůj cíl a téma, dětem předkládá nové pojmy a pracuje s vybranými pomůckami. V metodice nalezneme přesné zadání, konkrétní věty, jak má učitel komunikovat se žáky. Zároveň jsou nám k dispozici správná řešení jednotlivých úloh. Dále jsou poskytnuta doporučení pro děti, u kterých je třeba uplatnit individuálního přístupu.

3.2.1 Předgrafémová etapa

Účelem etapy je, aby se děti naučily sluchem orientovat v hláskové struktuře slov.

Etapa obsahuje pět hlavních témat.

Téma	Délka probírání
1. Slabiková struktura slova	1. – 4. hodina
2. Hlásková struktura slova	5. – 16. hodina
3. Samohlásky, souhlásky, dvojhlásky	17. – 25. hodina
4. Rozlišování tvrdých a měkkých souhlásek	26. – 28. hodina
5. Upevňování poznatků	29. – 33. hodina

Tabulka č.1: Rozfázování předgrafémové etapy

Před každou hodinou je pro žáky navržena rozcvička, která připravuje na aktivní činnost s hláskami a slovy. Takové rozcvičky jsou zaměřené spíše univerzálně, takže je výběr na učiteli a může je využít kdykoli. Zároveň se po každé lekci počítá se závěrečným zopakováním nově naučeného.

Jak již můžeme vidět z předepsaných témat, na počátku se s dětmi procvičuje slabiková struktura slov. Nejde o složitou látku, slabika se dětem vysvětluje způsobem, že při vyslovení slabiky jednou otevřeme ústa. Navíc je zde jasná souvislost s rytmem, který děti trénují prostřednictvím písniček již v mateřské škole. Složitější fáze pro pochopení nastává při přechodu k fonémům, proto se na tuto oblast metodika soustředí poměrně dlouhé období. Děti rozpoznávají hlásky ve slovech, u čehož je potřeba procesu přetransformování ve svém sluchovém vnímání a řeči přirozené slabikové struktury na strukturu hláskovou. Elkonin pro upevnění zavedl následující postup. Začíná se slovy s tzv. CVC strukturou, což znamená, že ve slově je konsonant, vokál, konsonant (souhláska, samohláska, souhláska). Podmínkou je také, aby se první konsonant dal „natáhnout“ a dala se zdůraznit jeho intonace (ssss-ý-r). Postupně děti prodlužují i další hlásky ve slově, druhou (s-ýýýý-r) a třetí (s-ý-rrrr). V této fázi nepracujeme se slovy začínajícími explozivou (hlásky b, p, d, t, g, k), explozivou naopak využíváme pro zdůraznění konce slova (led, ret). Tento způsob by měl přispět k uvědomění si vyčleňování pořadí hlásek ve slově. Slova v metodice jsou vybraná vývojově vzestupně, od méně náročných po náročná. Po dokončení těchto lekcí se přenesou pozornost k samohláskám, souhláskám a dvojháskám. Takto zaměřené úkoly vedou k přípravě na čtení, jelikož děti tak prohlubují uvědomování struktury slova. Je třeba klást důraz na rozlišování kvantity (dlouhé a krátké slabiky). V závěru se děti učí rozlišovat tvrdé a měkké souhlásky (sít' – sít).

V této části děti projdou sedmi hlavními tématy viz tabulka.

Téma	Délka probírání
1. Samohlásky	34. – 39. hodina
2. Dvojhásky	40. – 42. hodina
3. Tvrdé souhlásky	43. – 50. hodina
4. Měkké souhlásky	51. – 58. hodina
5. Obojetné souhlásky	59. – 67. hodina
6. Ostatní souhlásky, spodoba souhlásek	68. – 70. hodina
7. Čtení	71. – 75. hodina

Tabulka č.3: Rozfázování grafémové etapy

Navíc je v této části možnost využití volitelného tématu s názvem *Jazyková cvičení*, který obsahuje 27 úkolů. Jednotlivá cvičení jsou zaměřena na rozvoj komunikačních schopností dětí, obsahují úlohy procvičující skladbu, tvarosloví, význam slov.

V grafémové etapě se dostáváme do části, kdy se děti seznamují s písmeny. V tuto chvíli se směřuje k tomu, aby děti nahrazovaly hlásky písmeny. V zájmu metodiky není učit děti psát a číst, stejně jako je tomu ve škole, ani nezavádí všechna písmena, ale děti seznamuje pouze s písmeny velkými. Písmena mají děti přehledně v mapě *Města písmen*, což je pro děti obrovská vizuální pomůcka pro zapamatování. Děti postupně poznávají jednotlivé skupiny písmen jako jsou měkké a tvrdé souhlásky a pomocí příběhu je jim vysvětleno, jak to s nimi při psaní funguje po stránce pravopisu (př. O psaní měkkých i/í se stará víla Ivana). V závěrečných lekcích se děti dostávají ke čtení. Účel ale není věnovat se čtení jako takovému, jde spíše o uvědomění si, že slova se tvoří z písmen. „Zde se postupuje od algoritmu, který Elkonin popsal v příručce ke svému slabikáři a který Lidie Vencelová (výzkumný projekt APVV 0410-11, Slovenská republika) metodicky doplnila a ověřila v praxi: Označ (tečkou) samohlásky ve slově, napiš obloučky pod slabiky ve slově, jdi prstem po obloučkách a přečti plynulým slabikováním nahlas celé slovo“ (Mikulajová a kol., 2015).

4 Školní zralost a její diagnostika

4.1 Školní zralost

Zahájení školní docházky je velkým krokem v životě dítěte a speciální událostí celé rodiny. Dle školského zákona povinná školní docházka počíná začátkem školního roku, který následuje po dni, kdy dítě dosáhne věku 6 let a je stanovena školní zralostí dítěte (Zákon č. 561/2004Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání).

Nad školní zralostí se již zamýšlel J. A. Komenský ve svých významných dílech. Domníval se, že dosažení 6 let dítěte je ideální pro započetí školní docházky. Uvědomoval si ale rizika předčasného zahájení docházky a bral v potaz individuální odlišnosti dětí. Z jeho nastavených kritérií školní zralosti dítěte Langmeier a Krejčířová (1998) uvádějí, že školní zralost je stav somato-psycho-sociálního vývoje dítěte. Dítě si během předchozího vývoje osvojilo návyky a znalosti potřebné k plnění školní docházky. Zároveň pozornost a intelektové schopnosti dítěte jsou již dostatečně vyvinuty a dítě má postačující motivaci pro budoucí učení. Dle Svobody (2001) je dítě školně zralé ve chvíli, kdy vývojově dosáhlo takového stupně, ve kterém je schopno se zapojit do školního vyučování.

Koťátková (2008) vymezuje pojem školní zralosti jako způsobilost dítěte zapojit se do školního vyučování. Schopnost začlenění vychází z fyzických, zdravotních a mentálních předpokladů dítěte. Kvalita myšlenkových operací, úroveň vyjadřování, jeho schopnosti soustředění a reakce by měly být dostačující. *„Školní zralost znamená dosažení takového stupně vývoje, v oblasti fyzické, mentální, emocionální a sociální, aby se dítě bylo schopno bez obtíží účastnit výchovně-vzdělávacího procesu. Nebo alespoň bez větších obtíží, nejlépe s radostí a dychtivostí“* (Bednářová, Šmardová, 2011).

Vedle školní zralosti se setkáváme s termínem školní připravenost. Pod tento pedagogický výraz spadají kompetence z Rámcového programu pro předškolní vzdělávání, které dítě získává během procesu učení. Především jde o rozlišování rolí ve společnosti, jejich respektování a volba adekvátního chování (Vágnerová, 2008). V některých publikacích je školní připravenost představována jakožto předpoklad školní zralosti, často ale se ale tyto dva pojmy zaměňují a využívají se souběžně (Jucovičová, Ťáčková, 2014).

Vágnerová (2000) vymezuje pojem školní připravenost a školní zralost následujícím způsobem. Školní připravenost obsahuje kompetence, jež jsou do určité míry podmíněné prostředím a učením. Na druhé straně školní zralost zahrnuje kompetence závislé na zrání organismu dítěte. Goleman (1997) považuje za podstatné pro školní připravenost dostatečné sebevědomí pro kontrolování a zvládnání svého chování, také uvědomění, že v případě potřeby je možné si říct o pomoc dospělému. K dalším důležitým aspektům řadí zvědavost dítěte a využití jednání s určitým cílem. Dále je nezbytné sebeovládání dítěte, jeho schopnost spolupráce a komunikace s ostatními. Vágnerová (2000) chápe školní připravenost jako soubor předpokladů nezbytných pro zvládnutí všech nároků, které škola vyžaduje. Především jde o kompetence závislé na sociální zkušenosti. Do této oblasti řadí smysl školního vzdělávání a sociální připravenost, pod čímž si můžeme představit zvládnání rozlišování jednotlivých rolí, jejich respektování a tomu uzpůsobené chování. *„Školní připravenost se rozumí současný stav rozvoje osobnosti dítěte ve všech jeho oblastech s přihlédnutím k vnějším výchovným podmínkám i vnitřním vývojovým předpokladům. Konkrétně zahrnuje psychickou připravenost (rozumovou, sociální a emoční, pracovní a motorickou aj.) podmíněnou biologickým zráním organismu a vlivy prostředí“* (Kropáčková, 2004, s. 7).

Dále se vedle termínu školní zralost a připravenost využívá pojem s poněkud širším významem – tzv. pedagogická zralost. Monatová (2000) pod tímto výrazem spatřuje spojení tělesné, duševní, společenské a výchovné vyspělosti dítěte. Autorka odlišuje vnitřní a vnější připravenost. Vnitřní připravenost je vlastní způsobilost dítěte ke školní docházce a vyznačuje se rozumovými schopnostmi, city, přizpůsobením se kolektivu a pravidlům. Za vnější připravenost považuje zájem dítěte o školu jako takovou, tedy vybavení školy, vzhled tříd apod., také k vnější připravenosti řadí vztah k učení jako ke hře.

4.2 Oblasti školní zralosti

Při posuzování školní zralosti je třeba zohledňovat několik důležitých složek. Zkoumá se somatický vývoj a zdravotní stav, kognitivní funkce, pracovní návyky a předpoklady a emocionálně-sociální zralost dítěte.

Tělesný (somatický) vývoj a zdravotní stav

Zhodnocení zdravotního stavu má většinou na starost praktický lékař. Podrobnější posouzení tělesného vývoje dítěte se v mnoha případech opomíjí, avšak je třeba si uvědomit, že jde o záležitost nezbytnou. Lékař by měl převážně zodpovědně zjistit, zda dítě není chronicky nemocné, nebo se u něj nevyskytují nějaké tělesné vady. Dále se nesmí zapomínat na tělesnou konstituci dítěte, jelikož drobnější propozice mohou zapříčinit následnou sníženou odolnost vůči psychické i fyzické zátěži nebo snazší unavitelnost (Bednářová, Šmardová, 2011). Váha tělesně zralého dítěte se pohybuje okolo 20 kg a měřit by dítě mělo cca 120 cm. Za takových podmínek je jeho stupeň zdravotní, tělesný a pohybový přiměřený a v závislosti na tělesné proporci již proběhla strukturální přeměna. To v tomto případě znamená, že došlo k odlišení hrudníku od břicha, osifikaci rukou, prodloužení končetin a zpevnění zádoových svalů. Zároveň již začala druhá dentice – prořezávání zubů (Budíková, Krušinová & Kuncová., 2004).

Poznávací (kognitivní) funkce

Do této oblasti se řadí řeč, sluchové vnímání, zrakové vnímání, vnímání prostoru a času, grafomotorika, vizuomotorika a základní matematické představy (Bednářová, Šmardová, 2011). Dítě by mělo mít optimálně rozvinutou slovní zásobu, samostatně a plynule komunikovat za použití jednoduchých souvětí. Jeho výslovnost by měla být správná, stejně tak jeho úroveň porozumění. Dále by dítě mělo mít rozvinutý sluch fonemický, ovládat analýzu a syntézu slov a správně rozpoznávat první písmeno ve slově. U zrakového vnímání by dítě mělo být schopno rozlišit od sebe jednotlivé tvary, mít přiměřenou zrakovou paměť a bez problémů ovládat oční pohyby (Budíková, Krušinová & Kuncová., 2004). Dítě by mělo mít reálnou představu o čase, bez problémů se orientovat v časových pojmech. Také by si mělo uvědomovat množství a rozměry nebo třídit předměty podle vlastností a znaků (Koťátková, 2008). Zralost se vyžaduje i v oblasti grafomotoriky a vizuomotorické koordinace. Dítě by mělo mít vyhraněnou lateralitu, správně držet tužku, napsat tiskacími písmeny své křestní jméno a napodobit jednoduché geometrické tvary (Budíková, Krušinová & Kuncová, 2004).

Práceschopnost (pracovní návyky a předpoklady)

Při výuce dítě zapojuje své mentální předpoklady, pro které je nezbytné, aby dítě mělo zájem o poznávání a učení. Ve chvíli, kdy je dítě zaujato činností, věnuje jí svoji bezděčnou pozornost a zvládá se na činnost poměrně dlouhou dobu koncentrovat. Při nástupu do školy se dítě musí také umět záměrně soustředit na daný úkol a mít vůli jej dokončit. Je tedy třeba, aby měl s ohledem ke svému věku vybudovaný smysl pro zodpovědnost (Bednářová, Šmardová, 2011). U školou povinného dítěte se předpokládá i schopnost samostatné práce, přiměřené pracovní tempo a schopnost koncentrace pozornosti.

Emocionálně-sociální zralost

Dítě by mělo být schopno ovládat své emoce a unést vlastní, či kolektivní neúspěch. Neméně důležitá je i sociální vyspělost dítěte. Dítě musí umět pracovat bez rodiny, adaptovat se v novém kolektivu, se skupinou pracovat, respektovat její členy i nastavená pravidla (Bednářová, Šmardová, 2011). Emocionálně připravené dítě se dokáže odpoutat od rodiny, projevuje radost, vnímá pocity, bez problému odlišuje dobro a zlo, začíná ovládat své emoce, vyžaduje dodržování pravidel, občas se také hádá, ale hádka netrvá dlouho. Sociální zralost se značí převážně přijímáním autority, napodobováním, svědomitým přístupem, utvářením kamarádských vztahů, radostí ze spolupráce, ve které se dítě nebojí prosadit svůj názor (Koťátková, 2008).

V případě, že některá z výše uvedených složek není u dítěte dostatečně rozvinutá, dochází k odkladu školní docházky. Odklad povinné školní docházky patří mezi preventivní opatření, která chrání děti nezralé školně před vlastním selháním. Pokud není dítě na školu připravené, může u něj dojít k vybudování si negativního vztahu vůči škole. Počáteční úspěch dítěte ve škole následně určuje jeho celkový vztah ke škole po celou dobu povinné školní docházky (Klégrová 2003). Bednářová a Šmardová (2011) vycházejí z jednotlivých oblastní školní zralosti a uvádějí, kdy je vhodné se zamyslet nad odkladem školní docházky.

- Dítě je zdravotně oslabené
- Dítě, u kterého je významně opožděn jeho kognitivní vývoj
- Dítě s pomalejším nebo nerovnoměrně rozvinutým kognitivním vývojem

- Dítě s výraznější nezralostí v některé z dílčích oblastí kognitivního vývoje
- Dítě nezralé v oblasti práceschopnosti
- Dítě dostatečně nezralé v oblasti emocionální a sociální

4.3 Diagnostika školní zralosti

Pro správný vývoj dítěte je také dobré vědět co, kdy a jak u dítěte rozvíjet tak, abychom se pro dítě pokusili vytvořit co nejideálnější podmínky. Nejdůležitější je dítě nejprve poznat, zjistit, co dítě zná, umí, o co se zajímá, jaké jsou jeho slabé a silné stránky. Následně dle potřeb dítěte zaujmout individuální přístup (Bednářová, Šmardová, 2011). Dle Zelinkové (2011) je pedagogická diagnostika dlouhodobý, spirálovitě probíhající proces, jež musí počítat se všemi systémy ovlivňující vývoj dítěte. „*Na základě stanovené diagnózy volíme optimální postupy, měníme podmínky a vlivem těchto změn dochází ke změnám ve vývoji dítěte, které se dostávají na vyšší úroveň*“ (Zelinková, 2011, str. 19).

Školní zralost se nejčastěji vyhodnocuje ve dvou fázích. Nejprve zralost posuzují lékaři, nebo učitelky mateřské školy pomocí screeningu. V případě pochybností navrhnou důkladnější vyšetření odbornými pracovníky, psychology v PPP (Svoboda, Krejčířová & Vágnerová, 2001). Monatová (2000) upřednostňuje pedagogickou diagnostiku spočívající v dlouhodobém pozorování dětí v MŠ a systematicko-výchovným působením. Psychologickou diagnostiku považuje za orientační. Dle jejího názoru jsou psychologické testy pouze krátkodobé zkoušky, které nevyhodnocují zásadní pedagogické faktory podmiňující zahájení školní docházky. K diagnostice školní zralosti se v dnešní době vyskytuje několik testů zabývajících se různými oblastmi (lateralita, inteligence, jemná motorika, zrak, řeč).

5 Výzkumné šetření

Samotné výzkumné šetření bylo provedeno kvalitativně, z metod byla využita analýza výsledků činnosti, analýza dokumentů, pozorování a zpracování případové studie.

Ve výzkumném šetření byly otestovány čtyři děti předškolního věku pomocí Baterie testů fonologických schopností (BTFS) od autorek Seidlové Málkové a Caravolas. Testování byli ve věkovém rozmezí 6 let a 7 měsíců až 6 let a 11 měsíců, šlo o děti s odkladem školní docházky. Dvě z dětí začaly pracovat začátkem minulého školního roku, tedy roku 2019/2020, s Elkoninovou metodou. Výzkumné šetření je zaměřeno na analýzu výsledků z BTFS sledovaných dětí, které pracují s metodou Elkonina, a dětí nepoznamenaných metodikou.

5.1 Cíle výzkumného šetření

Hlavním cílem empirické části je analýza vlivu Elkoninovy metody na fonologické schopnosti dětí v předškolním věku.

Na základě hlavního cíle jsou stanoveny následující cíle dílčí:

1. Analýza fonologických schopností u dětí, které prošly metodikou D. B. Elkonina
2. Analýza fonologických schopností dětí nepoznamenaných metodikou
3. Vyhodnocení testování
4. Porovnání výsledků jednotlivých dětí
5. Shrnutí dat

Před provedením výzkumu byly stanoveny tři níže uvedené výzkumné otázky.

1. **Výzkumná otázka:** Jak se dětem bude dařit v testu zaměřeném na elizi hlásek?
2. **Výzkumná otázka:** Jak rozdílné budou výsledky z testu Prohazování slabik u dětí, které prošly metodou Elkonina, a dětí nepoznamenaných metodikou?
3. **Výzkumná otázka:** Jak se bude u dětí lišit práce s pseudoslovy v jednotlivých testech?

5.2 Charakteristika výzkumného šetření

Kvalitativní výzkumné šetření

V pedagogickém šetření se můžeme setkat se dvěma základními způsoby – kvantitativním a kvalitativním výzkumem. Využitím jednoho z šetření získáváme nové poznatky, vyvracíme, nebo potvrzujeme poznatky dosavadní (Gavora, 2003).

V této diplomové práci bylo využito kvalitativního výzkumu, jelikož cílem nebylo zjistit statistické údaje, ale podat detailnější popis problematiky a komparaci případů. Kvalitativní výzkum se řadí mezi pedagogické výzkumy. Smysl šetření spočívá ve výkladu zkoumaných jevů, přičemž výsledný produkt obsahuje podrobný popis často jednotlivých případů (Průcha, Walterová Mareš, 2003). „*Výzkumník vyhledává a analyzuje jakékoliv informace, které přispívají k osvětlení výzkumných otázek, provádí deduktivní a induktivní závěry*“ (Hendl, 2005, s. 48).

Metody šetření

V kvalitativním výzkumu bylo využito více metod výzkumného šetření. Zvolena byla analýza dokumentů, analýza výsledků činnosti, případová studie a pozorování.

Analýza dokumentů

Analýza dokumentů umožňuje získávání nezkreslených informací z různých hledisek. Nejtypičtější bývá analýza obsahová. Rozbor může být proveden z různých podob. Z pravidla jde o psané dokumenty, elektronické zdroje, nebo obrazové podoby ve formě fotografií, či obrazů. Obecně řečeno za dokumenty podrobené analýze se mohou považovat veškeré stopy lidské existence (Hendl, 2005). Před provedením testování bylo potřeba podrobné nastudování testové baterie, převážně zadávání jednotlivých testů a jejich následné vyhodnocení.

Analýza výsledků činností

Po provedení testování proběhla analýza dosažených výsledků dětí v jednotlivých testech. Při analýze činnosti si nejen všímáme chyb, kterých se testovaní dopustili, ale pokoušíme se o celkové zhodnocení výsledků. Podrobněji se zaměřujeme na možnou příčinu vzniku chyb,

sledujeme, v čem chybování spočívalo a přemýšlíme nad možnostmi, jak podobným chybám předejít. Důležité je přistupovat k jednotlivým případům individuálně.

Případová studie

U každého dítěte byla zároveň sepsána krátká případová studie. Případová studie nám poskytuje studium případů. Získané závěry se následně interpretují dohromady. Cílem je pomocí detailního zkoumání jednoho případu lepší pochopení případů podobných. Závěry z šetření se následně zařazují do širších souvislostí. Existují různé typy případových studií. V tomto případě byla zvolena osobní případová studie, ve které se zkoumají určité aspekty jedné osoby (Hendl, 2005).

Pozorování

Další využitou metodou bylo pozorování. Jednalo se o zúčastněné osobní pozorování, které je založeno na subjektivním vnímání pozorovatele. Zúčastněné pozorování patří k základním typům této metody (Švaříček, 2016). Výzkumný vzorek byl pozorován pouze krátkodobě, především v průběhu testování.

5.3 Charakteristika výzkumného vzorku

Před provedením výzkumného šetření byla nejprve vybrána vhodná mateřská škola. Jako první byla oslovena ředitelka mateřské školy. Paní ředitelka byla seznámena s cílem diplomové práce a výzkumným šetřením. Následně došlo k odkázání na speciální pedagožku mateřské školy, se kterou probíhala veškerá další komunikace a spolupráce. Speciální pedagožka má na starost kurzy jazykových schopností metodikou Elkonina, které s dětmi v mateřské škole sama vykonává. Vytipovala tedy dvě děti navštěvující kurz, v tomto případě dva chlapce, které by bylo možné otestovat. V další fázi byli osloveni rodiče vybraných dětí. Rodičům byly poskytnuty veškeré informace o průběhu testování a jeho účelu a byl od nich získán písemný informovaný souhlas s testováním a zpracováním získaných informací. Zároveň bylo rodičům přislíbeno zachování anonymity dětí. Z toho důvodu v práci nikde nejsou uvedena skutečná jména testovaných dětí, jejich přesný datum narození, ani název mateřské školy. Stejným způsobem byl realizován výběr dvou dětí, děvčat, jež nikdy nepracovaly s metodou Elkonina. Jediným kritériem byl odklad školní

docházky, aby charakteristicky odpovídaly první skupině dětí (dvojici navštěvující kroužek Elkonina).

Testované děti navštěvují jednu z pražských mateřských škol. Vybraná MŠ nabízí rodičům, aby jejich děti navštěvovaly kurz Tréninku jazykových schopností podle Elkonina. Ten je určen dětem předškolního věku a náplní je především první etapa metody. Předškoláci kroužek navštěvují od září svého posledního školního roku v MŠ. Setkávání probíhá jednou týdně v oddělené, klidné místnosti pro kroužek vyhrazené. Školená speciální pedagožka se věnuje dětem ve dvojicích, nebo jednotlivě. Záleží na počtu přihlášených a na vlastním uvážení odbornice, převážně podle toho, co je pro dané děti nejvhodnější a nejefektivnější.

Vzhledem k současné situaci ohledně koronaviru bylo pravidelné setkávání několikrát narušeno. Z toho důvodu byly vybrány děti s odkladem školní docházky, kteří se Elkoninovou metodou zabývají již od září roku 2019. Děti tedy mají již plně ukončenou předgrafémovou etapu a v metodice pokračují dál.

Před samotnou prací s BTFS si realizátorka výzkumného šetření pečlivě nastudovala práci s materiálem. Detailně se seznámila s jednotlivými testy, prošla pokyny k provedení práce s dětmi a osvojila si závěrečnou analýzu výsledků. Testování probíhalo individuálně v klidném prostředí, dětem dobře známém. Dvě z dětí byly testovány přímo v mateřské škole, v místnosti, kde běžně probíhají individuální, nebo skupinové lekce Elkoninovy metody. Se zbylými dětmi byl test proveden v domácích podmínkách, jelikož MŠ byla vzhledem k situaci pandemie uzavřena.

Výzkumný vzorek

Z důvodu dodržení anonymity testovaných dětí jsou jména záměrně změněna.

Dominik

Anamnéza osobní

V době výzkumu bylo Dominikovi 6 let a 8 měsíců. Dominik má mladšího bratra. Průběh těhotenství i porod proběhl bez komplikací. Chlapec samostatně seděl v osmém měsíci, začal chodit ve dvanáctém měsíci. První slova vyslovil během dvanáctého měsíce. Chlapec neprodělal žádné vážnější onemocnění. Jediné závažnější zranění dítěte byla zlomená klíční kost ve třech letech. V současnosti chlapec netrpí žádnými problémy.

Anamnéza školní

Dle paní učitelky, která s dítětem pravidelně pracuje, jde o velmi intelektuálně zdatného a šikovného chlapce. Jeho verbální vyjadřování odpovídá dítěti předškolního věku. Jediné problémy, které jsou u Dominika pozorovatelné, se týkají oblasti grafomotoriky, nejde ovšem o závažné obtíže. Zřídka je chlapec trochu neklidný.

Dominik od září minulého roku začal navštěvovat kroužek Tréninku jazykových schopností podle metody Elkonina.

Patrik

Anamnéza osobní

V době výzkumu měl Patrik 6 let a 10 měsíců. Chlapec je jedináček. Průběh těhotenství a porod byl bez komplikací, pouze chlapec prodělal novorozeneckou žloutenku. Patrik seděl samostatně ke konci osmého měsíce, začal chodit v jedenáctém měsíci. První slova vyslovil během dvanáctého měsíce. Patrik během svého dětství neměl žádná vážnější onemocnění. V současnosti chlapec netrpí žádnými problémy. Patrik navštěvuje logopeda kvůli sigmatismu.

Anamnéza školní

Paní učitelka o Patrikovi říká, že je poněkud neklidný. Také se u chlapce objevují mírné verbální deficity a občasné potíže s porozuměním. Při zadávání instrukcí je třeba zajistit, aby

Patrik vnímal a vše potřebné pochopil. Dle slov učitelky Patrik mívá nejisté chvíle, které maskuje “šaškováním“, převážně se tak stává v kolektivu spolužáků.

Patrik stejně jako Dominik již přes rok prochází kurzem Elkoninovy metody.

Marie

Anamnéza osobní

Během šetření bylo dívce 6 let a 7 měsíců. Dívka má dvě mladší sestry. Průběh těhotenství a porod se obešel bez komplikací. Marie seděla již v sedmém měsíci. Chodit dívka začala v jedenáctém měsíci. V průběhu dvanáctého měsíce dívka vyslovila první slova. Marie neměla během dětství žádná vážnější onemocnění, ani se žádná nevyskytují nyní.

Anamnéza školní

Podle slov paní učitelky má Maruška ve škole spoustu kamarádů a zastává ve skupině spíše vůdčí postavení, je ráda středem pozornosti. Občas má potíže s podřízením se ostatním ve skupině. Verbální projev holčičky je přiměřený jejímu věku. Dívka je samostatná a respektuje příkazy učitelek.

Barbora

Anamnéza osobní

Při testování bylo Barboře 6 let a 11 měsíců. Dívka má jednoho sourozence, sestru. Stejně jako u ostatních testovaných porod i průběh těhotenství byl bez komplikací. Dívka prodělala novorozeneckou žloutenku. Samostatně zvládla sedět v osmém měsíci, začala chodit na začátku dvanáctého měsíce a první slova uměla ve svém třináctém měsíci. Dětství Barbory bylo bez vážnějších onemocnění, žádnými problémy netrpí ani v současnosti. Dívka navštěvuje logopeda kvůli vadné výslovnosti hlásek *r* a *ř*.

Anamnéza školní

Paní učitelka podotýká, že Barbora se v MŠ kamarádí nejvíce s Marií. Z této dvojice je Barbora tišší, ovšem ve srovnání s ostatními spolužáky Barbora patří mezi aktivnější a otevřenější typy dětí. Barbora bez problémů spolupracuje s ostatními. Barbora je lehce citlivá, nejvíce se jí dotýkají konflikty s vrstevníky v MŠ. Plynulost řeči je přiměřená, ale dívce činí potíže správná výslovnost některých hlásek (*r* a *ř*).

5.4 Baterie testů fonologických schopností

Jak bylo již uvedeno, k testování sloužila Baterie testů fonologických schopností od autorek Seidlová Málková a Caravolas. Využito bylo všech jedenácti nabízených testů. Jedno testování trvalo přibližně 45 – 60 minut.

Vzhledem k tomu, že dále bude podrobněji rozebíráno plnění jednotlivých testů u vybraných dětí, nejprve bude charakterizován obsah testové baterie.

Úkoly jsou v testech různě jazykově a kognitivně náročné. Testy umožňují odhadnout úroveň tří hledisek fonologického zpracování: fonologického povědomí, fonologickou paměť a rychlé jmenování.

První oblast zaměřená na fonologické povědomí obsahuje šest testů.

1. Slabikování v pseudoslovech

Tento test umožňuje určit schopnost dítěte fonologické analýzy na úrovni slabik. Tato aktivita není pro pochopení složitá a neměla by předškolnímu žákovi činit potíže. Úkolem dětí je pomocí posouvání žetonů ukázat počet slabik ve slovech. Jednotlivé slabiky děti určují v tzv. pseudoslovech, tedy slovech, která nic neznamenaají (např. *bavránek, báva, sán*). V této části test nabízí 32 slov. Za správně slabikované slovo dítě získává jeden bod, maximálně může tedy dosáhnout 32 bodů.

2. Rozpoznávání hlásek v pseudoslovech

Úkoly v tomto testu by pro předškolní děti rovněž neměly být komplikované, z kognitivního hlediska nevyžadují náročné operace. Dítě posuzuje zvukovou podobnost modelového slova se dvěma pseudoslovy. Celkově dítěti ukážeme šest různých obrázků a následně nabídneme čtyři dvojice pseudoslov, jejich úkolem je říci, které ze dvou slov začíná na stejné písmeno (hlásku) jako slovo na obrázku (např. položíme obrázek sovy – dítě pojmenuje, co je na obrázku – vyslovíme dvě nabízená slova: *dušky, satel*). Pokud dítě vybere správné pseudoslovo, získává jeden bod, maximální zisk je 24 bodů.

3. Izolace hlásek v pseudoslovech

Tento test tvoří dvě sady a jsou zaměřené na schopnost fonologického členění. V tomto případě děti prokazují metajazykovou dovednost (znalost o zvukové stavbě jazyka) záměrně

manipulovat se zvukovou stavbou slov na úrovni fonémů. Každá sada obsahuje 16 jednoslabičných pseudoslov, za správnou odpověď dítě hodnotíme jedním bodem.

Sada 1

V první sadě se soustředíme na izolaci počátečního fonému v pseudoslovech. Děti určují první zvuk slov.

Sada 2

Zde se izoluje koncový foném. Děti říkají, jaký zvuk slyší na konci slova.

4. Skládání hlásek

Na rozdíl od předchozích testů může být tento pro děti náročnější. Děti spojují zvukové jednotky ve slova. Při zadávání vyslovujeme jednotlivé hlásky slova, děti určují, o jaké slovo jde (c-o = co). S dětmi tímto způsobem skládáme 24 slov. Stejně vysoký je i maximální možný počet bodů, jehož děti mohou v testu dosáhnout.

5. Elize hlásek v pseudoslovech

Test elize hlásek patří mezi náročné úlohy fonematického povědomí, zaměřuje se na krátkodobou slovní paměť. V tomto testu dítě musí zvládnout izolaci počáteční hlásky ve slově a následně říci, co po oddělení této hlásky ze slova zbyde. Vyslovíme např. slovo *mlas*, dítě slovo zopakuje a řekne, co ze slova zůstává, když vynechá první zvuk (u tohoto příkladu – *las*). Za každou správnou odpověď dítě dostává jeden bod, slova jsou ve dvou blocích po 8, dohromady jde tedy o 16 slov.

6. Prohazování slabik

Prohazování slabik je nejnáročnější úloha v souboru testů hodnotící fonologické povědomí. Úkoly propojují krátkodobou slovní paměť, slabičnou analýzu a manipulování s jednotkami. V baterii je uvedeno, že tento test je pro předškoláky velmi komplikovaný, je převážně tedy pro žáky prvního ročníku základní školy. Test je rozdělen do dvou částí, v první děti prohazují slabiky u pěti slov dobře známých (*boty: bo-ty = ty-bo*), ve druhé části u patnácti pseudoslov (*punel: pu-nel = nel-pu*).

Další část je soustředěná na rychlé jmenování.

V baterii se nachází dvě varianty testu rychlého jmenování: Rychlé jmenování obrázků a Rychlé jmenování barev. Zadavateli jsou k dispozici podnětové karty s obrázky. Děti co

nejrychleji a správně pojmenovávají obrázky, nebo barvy na kartě. Při jmenování měříme dítěti čas a kontrolujeme správnost jeho odpovědí.

Poslední oddíl se věnuje fonologické paměti a přesné výslovnosti.

Opakování pseudoslov

Tento test hodnotí krátkodobou paměť dítěte a jeho výslovnost. Dítě opakuje 21 pseudoslov dvou až čtyř slabičných (např. *tákbu, vkipluňodpam, katimresima*). Za správně artikulované slovo dítěti přičítáme jeden bod.

Opakování vět

Při opakování celých vět děti zapojují i dovednosti z oblasti morfosyntaktické. Autorky baterie poznamenávají, že tento úsek zastává v baterii zvláštního postavení, nepatří do skupiny testů fonologického povědomí a procesů. Věty v testu jsou zvolené tak, aby byly náročné z pohledu krátkodobé paměti a poskytly alespoň orientační zhodnocení gramatické roviny jazyka. Problémy při opakování vět mohou spolu s potížemi u opakování pseudoslov značit dysfázii. V testu se nachází 16 vět obsahující vloženou větu vedlejší přívlastkovou (např. *Muž, který právě jí, se dívá na kočku*). Dítě získává bod za zcela přesně zopakovanou výpověď (Seidlová Málková, Caravolas, 2013).

5.5 Výsledky výzkumného šetření

5.5.1 DOMINIK

Dominik působí jako velmi milý a šikovný chlapec. Pozorování Dominika probíhalo pouze 45 minut během testování, proto nelze poskytnout objektivní hodnocení. Na začátku při počátečním povídání se chlapec zdál být stydlivý, ovšem po nějaké chvíli se uvolnil. Sám od sebe Dominik nekomunikoval, ale na položené otázky odpovídal srozumitelně a se zájmem své odpovědi rozvíjel. Při samostatném testování byl velmi snaživý. Z počátku byl klidný a soustředěný, bylo na chlapci ale znát, že některé úkoly pro něj byly příliš dlouhé a již ho nebavilo odpovídat. Časovou náročnost úloh neprojevoval verbálně, jen na chlapci bylo patrné lehké znudění projevující se ošíváním. Zřejmě to také bylo způsobené faktem, že Dominik si v testování vedl velmi dobře a jednotlivé úlohy bez problémů zvládal.

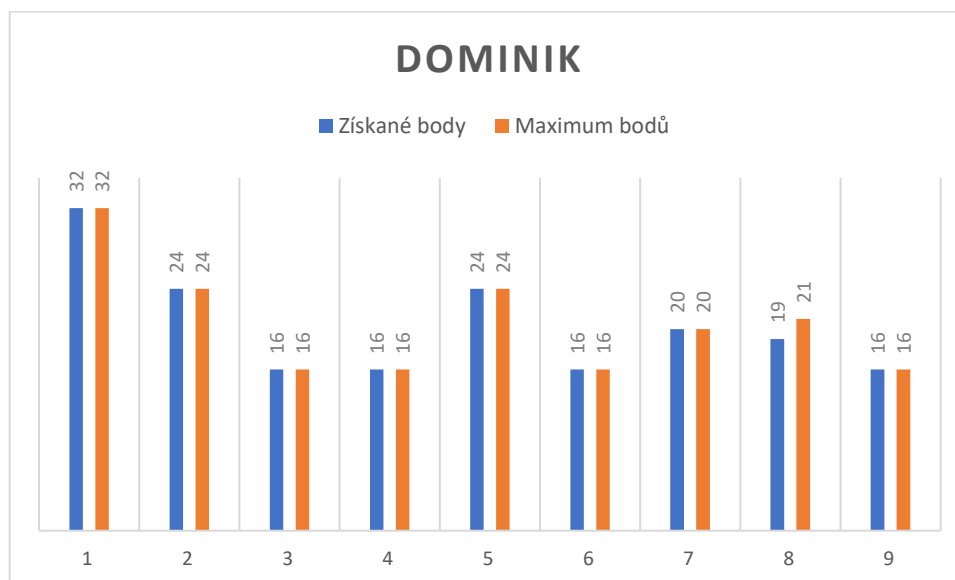
Dominikovy testy dopadly nejlépe (v porovnání s ostatními testovanými), v testech prakticky vůbec nechyboval. Skoro ve všech částech získal plný počet bodů. Naprosto ukázkově zvládal slabikování slov. Zároveň ovládal rozpoznávání hlásek a neměl sebemenší potíže při provádění izolace počáteční a koncové hlásky. Jediné, kde se dopustil dvou drobných chyb, bylo v testu Opakování pseudoslov. V tomto případě došlo k nepřesnosti výslovnosti u dvou, již od pohledu složitých, slov – *vkipluňodpam*, *katimresime*. Slova vyslovil jako *vkipluňodpa* a *kratimlesime*, tedy je jen lehce pozměnil. Dokonce Dominik bez jakýchkoliv problémů prohazoval slabiky slov. V této části by se dalo předpokládat, že děti budou chybovat. Podobné domnění bylo nasnadě i u testu Elize hlásek, i elizi však Dominik ovládal. V případě rychlého jmenování obrázků se Dominikovi dařilo lépe v první variantě, tedy s obrázky věcí, při jmenování nechyboval a obrázky na kartě správně pojmenoval za 37, 98 sekund. Ve srovnání s ostatními bylo jeho tempo pomalejší, jelikož jde o druhý nejpomalejší čas. Ještě většího časového rozdílu se dopustil u jmenování obrázků barev, zde byl Dominik nejpomalejší. Dominik se zasekl v jednom úseku, kde se přerekl a následně se opravil. Zdá se, že celkově Dominikovo pomalé tempo bylo způsobené chlapcovou pečlivostí a snahou být přesný a rychlý.

Pro přehlednější představu je níže uvedena tabulka s body, kterých Dominik dosáhl v jednotlivých testech. Zároveň se v tabulce nachází u každého subtestu maximální možný počet bodů, kterého lze dosáhnout.

Název testu	Získané body	Maximální možný počet bodů
1. Test slabikování v pseudoslovech	32	32
2. Rozpoznávání hlásek v pseudoslovech	24	24
3. Izolace hlásek – průměr	32	32
4. Skládání hlásek	24	24
5. Elize hlásek	16	16
6. Prohazování slabik	20	20
7. Opakování pseudoslov	19	21
8. Opakování vět	16	16
Rychlé jmenování obrázků - věci	37,98 sekund, správně 40	40
Rychlé jmenování obrázků - barvy	47,42 sekund, správně 40	40

Tabulka č.4: Výsledky testů – Dominik

Výsledky Dominikových testů jsou níže uvedeny i v grafové podobě. Oranžová barva zobrazuje maximální možné skóre v jednotlivých testech. Modrá barva znázorňuje dosažené body dítěte. Testy jsou očíslované dle výše představené tabulky.



Graf č.1: Výsledky testů - Dominik

5.5.2 PATRIK

Patrik navštěvuje kurz Elkoninovy metody.

Od první chvíle, co testující Patrika viděla, nabyla dojmu, že jde o skutečně bezprostředního chlapce. Patrik od počátku komunikoval, setkání začal sám vyprávěním o svém ránu. Zdálo se, že na testování se těšil. Během testování byl velmi snaživý, bylo vidět, že mu záleží na tom, aby na úlohy odpověděl správně. Stejně jako u Dominika byl po pár slovech v jednom testu již unavený. Rozsah testových otázek je pro děti vskutku vyčerpávající a je pro ně náročné udržet celou dobu pozornost. U chlapce se to projevovalo značnou roztržitostí, stále se ujišťoval, kolik slov ještě zbývá, počítal zbývající úlohy. Párkrát se stalo, že při testování myšlenkami odbočil jinam, chtěl říct básničku, kterou se naučil, nebo měl potřebu sdělit, do kolika umí počítat. Vzhledem k upozornění, že je třeba, aby chlapec správně pochopil pokyny, se testující snažila opravdu pečlivě soustředit na zácvičnou část, která předchází každý test.

V prvním testu zaměřeném na slabikování Patrik získal plný počet bodů tak, jak se dalo předpokládat. Podobně si vedl i u druhého testu, kde šlo o rozpoznávání hlásek v pseudoslovech, zde se dopustil jedné chyby. Hned u prvního obrázku sovy vybral ze slov *špecen* a *slutý* chybně. Z pohledu testující šlo spíše o pochybení z nedostatečné pozornosti a rychle řečené odpovědi. Izolaci hlásek chlapec zvládal perfektně, odpovídal pohotově bez váhání. U skládání slov Patrik sedm slov pozměnil, šlo například o přehození písmen (např. u hlásek *v-l-a-s* řekl slovo *vals*, hlásky *d-r-á-t* vyslovil jako *tart*). Chlapec chyboval spíše ke konci testu, opět zde s největší pravděpodobností sehrála svoji roli délka cvičení. Stále ale můžeme říct, že se mu v testu dařilo, jelikož měl správně převážnou většinu slov. V testu Elize hlásek Patrik výborně určil 9 slov z celkových 16. Tento test je členěn do dvou bloků, v prvním bloku nalezneme slova skládající se jen ze tří hlásek, ve druhém jsou slova čtyřhlásková. Patrik bezchybně prováděl elizi v prvním bloku, ale ve druhém se mu elize nedařila, u všech slov uvedl pouze poslední dvě hlásky (např. u slova *ptín* zněla Patrikova odpověď *ín* namísto vyžadovaného *tín*). Jediná správně řečená odpověď byla v případě slova *krél*. Zdá se, že Patrik operativně zvládá elizi slov, ale pouze u slov složených ze tří hlásek typu CVC (souhláska, samohláska, souhláska). V prvním bloku se totiž nacházejí slova sestavená právě podle tohoto vzorce, tedy slova vyžadující nižší úroveň schopnosti fonemického povědomí. Druhý blok je již náročnější, zahrnuje položky se souhláskovým shlukem na začátku slova CCVC (souhláska, souhláska, samohláska, souhláska), u takových slov chlapec elizi provést nedokáže. V dalším, nejtěžším testu baterie, se Patrikovi příliš nedařilo. Nedá se říct, že by si Patrik s prohazováním slabik vyloženě nevěděl rady, první dvě slova (*pole*, *voda*) přehodil správně. Dokonce se mu přehození podařilo i u sady pseudoslov, u slov *bůže*, *šoda*, *raso*. V tomto případě jde o slova složená pouze ze čtyř hlásek. U slov delších, z pěti hlásek, Patrik sklouzl k chybování a slabiky prohodil chybně. V některých případech slabiky ani nepřehodil a pouze zaměnil hlásky (*komár- gimár*, *plověk*, - *člověk*), slova tedy různě pozměnil tak, aby zněla podobně, rýmovala se. Zajímavé bylo zjištění, že podobný postup volily i další testování. Tato aktivita je pro předškoláky skutečně náročná a vyžaduje propojení více schopností, z toho důvodu si děti úkol zřejmě intuitivně zjednodušovaly zmíněným způsobem. Testy rychlého jmenování Patrika bavily nejvíce a pustil se do nich se zapálením. Obrázky v obou případech jmenoval rychle a bezchybně. Jmenování věcí se chlapci podařilo do 36,04 sekund, barvy (na rozdíl

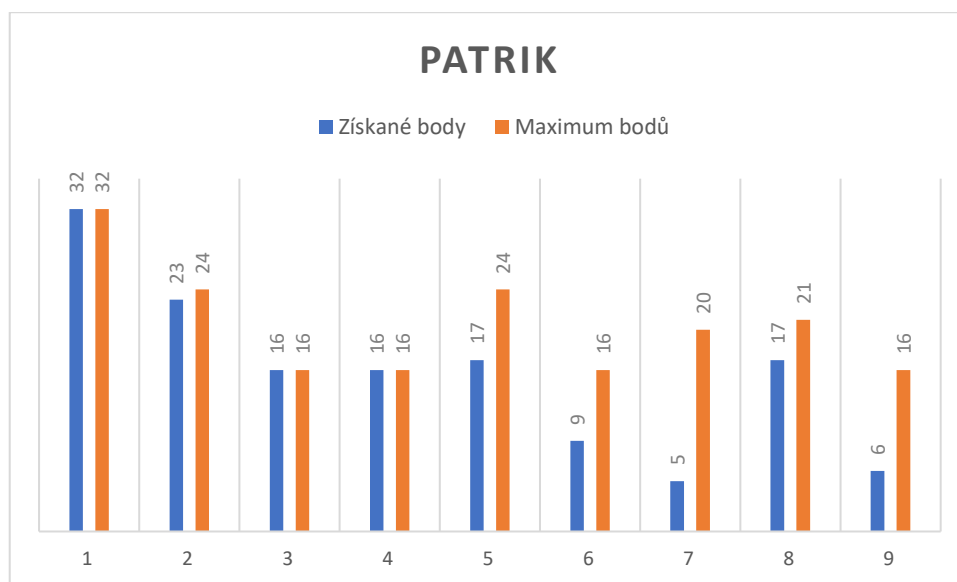
od Dominika) zvládal pojmenovat o něco rychleji, tedy během 32,61 sekund. Opakování pseudoslov Patrik také zvládal, zde pochybil čtyřikrát, z pravidla v těch nejnáročnějších případech jako *vkipluňodpam*, *lapréhotike*, *mortástorfran*. Vždy šlo ale o drobnou odchylku od původního slova, spíše o vynechání, či přidání jedné hlásky. K překvapení Patrik příliš nezvládal poslední test na opakování vět. Patrik si slova ve větách vymýšlel, pořadí slov ve větě zaměňoval. Pouze šest souvětí řekl zcela přesně. Záměny probíhaly např. následovně: věta: *Muž, který právě jí, se dívá na kočku.*, Patrikova odpověď: *Muž, který jí, sedí na kočku.*; věta: *Muž, kterého vidí slon, právě jí.*; transformace: *Muž, který leží, kouká na ní slon.* Patrikovi činilo potíže udržení pozornosti, s čímž má chlapec celkově problém. Na chlapci byla ke konci znát značná únava a touha po ukončení testování.

K zřehlednění výsledků připojujeme tabulku s body, kterých Patrik dosáhl při testování.

Název testu	Získané body	Maximální možný počet bodů
1. Test slabikování v pseudoslovech	32	32
2. Rozpoznávání hlásek v pseudoslovech	23	24
3. Izolace hlásek – průměr	32	32
4. Skládání hlásek	17	24
5. Elize hlásek	9	16
6. Prohazování slabik	5	20
7. Opakování pseudoslov	17	21
8. Opakování vět	6	16
Rychlé jmenování obrázků - věci	36,04 sekund, správně 40	40
Rychlé jmenování obrázků - barvy	32,61 sekund, správně 40	40

Tabulka č.5: Výsledky testů – Patrik

Informace obsažené v tabulce zaznamenané v tabulce (bez testů rychlého jmenování) znázorňujeme též v grafu.



Graf č.2: Výsledky testů - Patrik

5.5.3 MARIE

Marie patří do dvojice, která neprošla metodikou Elkonina.

Maruška je velmi milá a přátelská. Evidentně nemá problém s komunikací, nezdá se být stydlivá. Ihned setkání začala vyprávěním. Podobně jako Patrik vystupuje přirozeně bezprostředně. Na test se Marie těšila a pečlivě plnila jednotlivé úkoly. V průběhu plnění na ní nebylo znát takové vyčerpání způsobené časovou náročností testování. Po celou dobu se dívka zdála být koncentrovaná. Některé z testů dívka komentovala, ale pouze krátce (většinou jen podotkla, že podobnou aktivitu již zkoušela), nikterak neodbíhala od plánovaného průběhu.

Stejně jako ostatní otestované děti splnila první čtyři testy, zaměřené na slabikování, rozpoznávání a izolaci hlásek, velmi zdatně. V těchto testech Marie neudělala jedinou chybu. Před samotným testováním se autorka práce domnívala, že by dětem, které se nesetkaly s metodikou Elkonina, mohlo dělat problémy plnění úkolů zaměřených na izolaci koncových hlásek. Tato domněnka se ovšem analýzou testů nepotvrdila, což je pozitivní zjištění

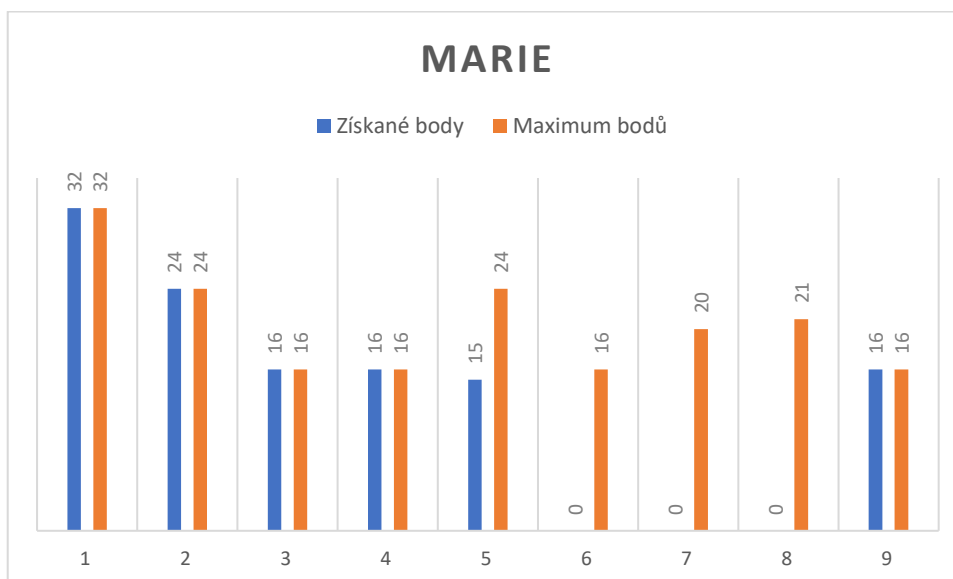
a rozhodně je výhodou, že děti tuto aktivitu před nástupem do školy ovládají. Marie zmínila, že podobné úkoly již dělali s paní učitelkami ve mateřské škole. To poznamenala u slabikování a rozpoznávání hlásek. Co se pseudoslov týče, docházíme k pozoruhodnému, avšak ne zcela překvapivému, zjištění. Marie i Barbora se během testování pozastavily nad některými pseudoslovy a pousmály se nad nimi. Takové chování nebylo u chlapců zaznamenáno. Skládání hlásek u jednodušších slov se Marii poměrně dařilo. Správně složila 15 z celkových 24 slov, Marie zkomolila především slova složená ze čtyř hlásek (*mráz, brok, vlas*). Ve chvíli, kdy nevěděla, vymyslela si slovo podobné. Další náročnější úlohy zaměřené na fonematické povědomí Marie nezvládala. Provádět elizi nebyla schopná, nejčastěji uvedla jen poslední hlásku slova, nebo zopakovala celé slovo, aniž by počáteční hlásku dala stranou. Podobné to bylo i u prohazování slabik, dívka sama úkoly nesplnila. Obdobně jako Patrik odpovídala pomocí slov, která se na zadanou položku rýmovala (např. *pole – tole, plověk – člověk*). Při podrobnějším zpětném rozboru se došlo ke zjištění, že Patrik u tohoto úkolu dodržel (i přes vyslovení špatné odpovědi) stejný počet slabik jako mělo výchozí zadané slovo. V případě Marie docházelo ke zkracování slov (např. *šátek*, Marie odpověděla pouze *tek*). Rychlé jmenování Marii pohltilo, brala jej jako soutěž. Nebyla ale tolik soustředěná a na úkor rychlosti ve svých odpovědích se mýlila, jako jediná z testovaných dětí. Bylo vidět, že se opravdu snažila být co nejrychlejší a nepozorně si obrázky na kartách několikrát spletla. Jmenování obrázků věcí z karty zvládla za 34,74 sekund, ale správně vyslovila 36 ze 40. Ještě více chybovala u jmenování barev, kde správně pojmenovala 32 barev v čase 31,48 sekund. Opakování pseudoslov Marie také nezvládala, zřejmě proto, že se jednalo o slova, která nic neznamenají, zopakovat je nedokázala. Vždy vyslovila slovo, které již zná (např. *táčku – pták, pomyža – myš, bónkaf – kafe*). Využila jedné slabiky, či hlásky, kterou zakomponovala do své odpovědi. Naopak opakování vět se jí dařilo a Marie zopakovala bezchybně všechny věty.

Stejně jako u předchozích testovaných, připojujeme výsledky Marie zaznamenané v tabulce.

Název testu	Získané body	Maximální možný počet bodů
1. Test slabikování v pseudoslovech	32	32
2. Rozpoznávání hlásek v pseudoslovech	24	24
3. Izolace hlásek – průměr	32	32
4. Skládání hlásek	15	24
5. Elize hlásek	0	16
6. Prohazování slabik	0	20
7. Opakování pseudoslov	0	21
8. Opakování vět	16	16
Rychlé jmenování obrázků - věci	34,74 sekund, správně 36	40
Rychlé jmenování obrázků - barvy	31,48 sekund, správně 32	40

Tabulka č.6: Výsledky testů - Marie

Výsledky Marie v porovnání s maximem bodů uvedené v grafu:



Graf č.2: Výsledky testů - Marie

5.5.4 BARBORA

Stejně jako Marie, ani Barbora nikdy nezkoušela Trénink jazykových schopností podle Elkonina.

Barbora se zdála být poněkud plašší, což ale může být zapříčiněné tím, že testování probíhalo s pro ni cizí osobou a šlo o novou zkušenost. Při pokládání otázek Barbora projevovala zájem a vedla rozhovor. Barbora se zdá být disciplinovaná. Po celou dobu se soustředila na jednotlivé testy, nebyla u ní zaznamenána nesoustředěnost. Naopak zřetelně poslouchala pokyny a snažila se odpovídat co nejlépe.

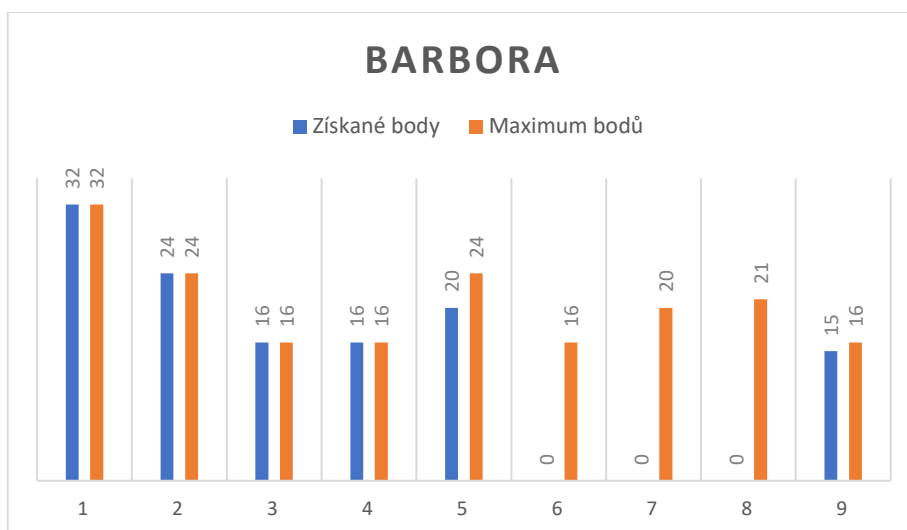
V testech dosáhla velmi podobných výsledků jako Marie. Potíže oběma dívkám dělaly stejné úkoly. Už toto zjištění by se dalo považovat za důkaz, že Elkoninova metoda má skutečně pozitivní vliv na některé z oblastí fonematických schopností dětí. Vzhledem k tomu, že testování chlapci v úkolech pro dívky nevyřešitelných odpovídali alespoň z nějaké části (v případě Patrika) správně. První čtyři testy, stejně jako pro ostatní děti, byly pro Barboru jednoduché. V těchto testech ani Barbora neztratila žádný bod. Skládání hlásek se dařilo Barboře o něco lépe než Marii, dokonce zde předčila i Patrika. Barbora se spletla pouze ve čtyřech případech a to tak, že vynechala jen jednu hlásku (*u-ch-o – uch; a-n-o – an*). Na základě toho, že se nejednalo o ta složitější slova z nabídky, je možné, že došlo k drobné nepozornosti. Po testu skládání nastalo očekávání, jak si Barbora povede v testu Elize slov. Tuto dovednost však Barbora nezvládala, uváděla pouze koncovou hlásku slova. Stejně jako Patrik a Marie si počínala u prohazování slabik, slabiky ve slovech neprohazovala, ale vymýšlela si slova, která obsahovala podobné slabiky, nebo se rýmovala (*bůže – maže, voda – vada*). U rychlého jmenování nespěchala tolik jako Marie, tudíž ani nechybovala. Barbory časy byly dostatečné, obrázky věcí stihla správně pojmenovat za 41,95 sekund. Obrázky barev výrazně rychleji, to se jí podařilo za 31,78 sekund. V testu Opakování pseudoslov Barbora, shodně s Marií, odpovídala slovy, která ona sama zná (*pomyža – máma*). Na rozdíl od Marie ale občas vyslovila jiné neexistující slovo obsahující minimálně podobné hlásky jako slovo, které měla zopakovat (*frokastata – forka*). Opakování vět nedělalo Barboře problémy, jen jednou sloveso *dívá* zaměnila za sloveso *kouká*. Což potvrzuje, že při opakování se děti zaměřují pravděpodobně především na význam celého sdělení, ne na izolovaná slova.

Také u Barbory připojujeme tabulku se záznamem získaných bodů v jednotlivých testech materiálu.

Název testu	Získané body	Maximální možný počet bodů
1. Test slabikování v pseudoslovech	32	32
2. Rozpoznávání hlásek v pseudoslovech	24	24
3. Izolace hlásek – průměr	32	32
4. Skládání hlásek	20	24
5. Elize hlásek	0	16
6. Prohazování slabik	0	20
7. Opakování pseudoslov	0	21
8. Opakování vět	15	16
Rychlé jmenování obrázků - věci	41,95 sekund, správně 40	40
Rychlé jmenování obrázků - barvy	31,78 sekund, správně 40	40

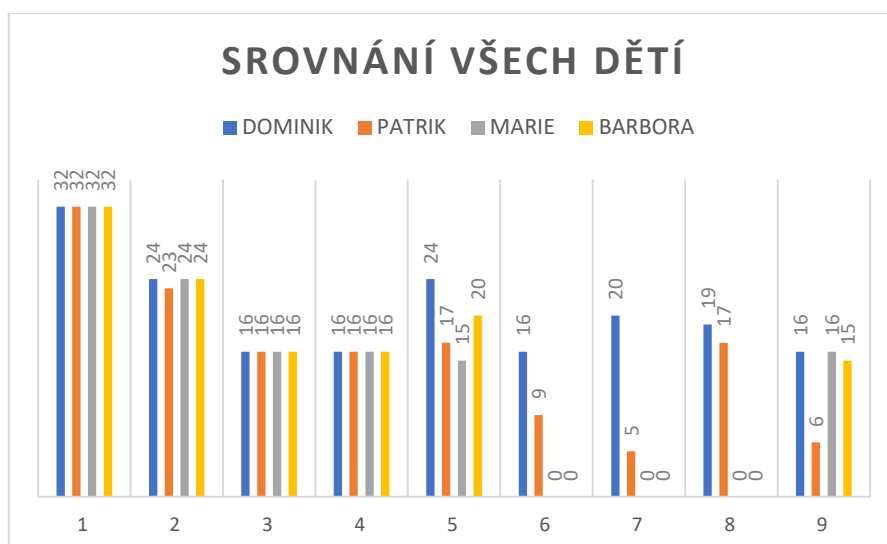
Tabulka č.7: Výsledky testů – Barbora

Níže se nachází grafové zobrazení výsledků testů Barbory dle předchozí tabulky.



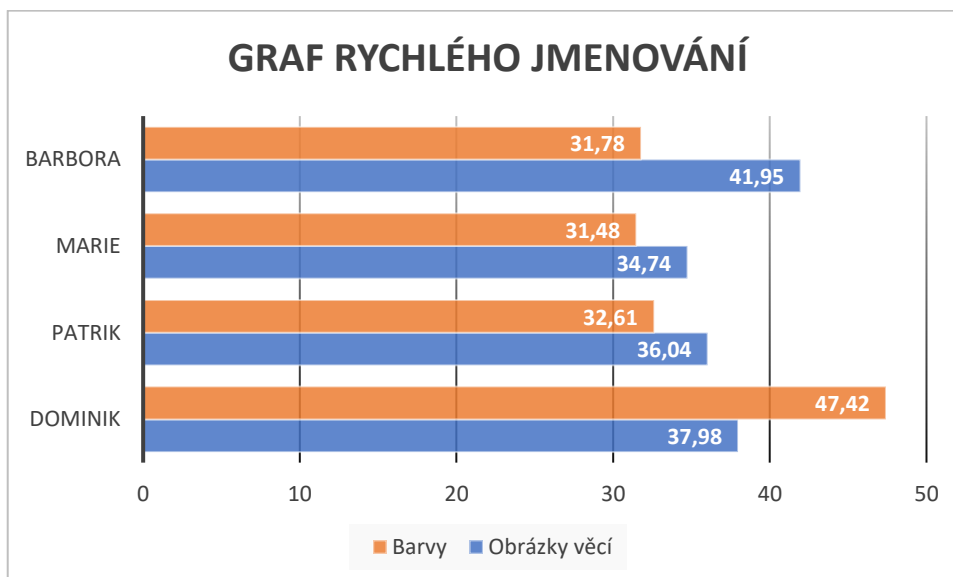
Graf č.4: Výsledky testů – Barbora

Pro celkový přehled úspěšnosti uvádíme graf, na kterém je shrnuto bodové ohodnocení všech testovaných v jednotlivých částech materiálu. Testy jsou označeny čísly dle pořadí v materiálu, stejně jako je tomu v předchozích tabulkách s výsledky jednotlivců. Dosažené skóre jednotlivých dětí je v grafu odlišené barevně. Dominik zastupuje barvu modrou, Patrik oranžovou, Marie šedou a žlutá barva náleží Marii.



Graf č. 5: Srovnání výsledků všech testovaných dětí

Na následujícím grafu je možné pozorovat výsledky dětí v testech rychlého jmenování. V sekundách je u každého testovaného zaznamenáno jeho dosažené skóre. Oranžové části nám zobrazují rychlost při jmenování barev, modré udávají čas při jmenování obrázků věcí.



Graf č.6: Srovnání výsledků všech dětí v testech rychlého jmenování

5.6 Analýza výsledků výzkumného šetření

K výsledkům z jednotlivých testů bylo následně přidáno i percentilové skóre, kterého děti v každé části dosáhly (viz tabulky níže). Skóre nám orientačně uvádí porovnání jejich výkonů s dalšími testovanými dětmi. Percentilové číslo slouží jako ukazatel, kolik procent ostatních testovaných dosáhlo v dané oblasti horších výsledků.

Součástí Baterie je i její statické zpracování. Baterie testů fonologických schopností byla standardizována na vzorku 433 dětí. Jednalo se o děti z monolingvních českých rodin. Celkový počet testovaných byl dále dělen do skupin podle věku. Konkrétně bylo v průběhu roku 2010 a 2011 testováno 184 dětí z mateřských škol a 249 dětí z prvních ročníků základních škol. Ověřovány byly znalosti dětí navštěvujících běžnou státní mateřskou a základní školu v ČR. Standardizovaný vzorek neměl diagnostikované žádné neurologické obtíže, ani specifické poruchy učení (Seidlová Málková, Caravolas 2013).

DOMINIK

Podle výše uvedených informací ohledně Dominikova počínání v testu se dá očekávat, že i jeho percentilové skóre musí být vysoké, jelikož si v testech vedl bez problému a ve většině případů dosáhl maxima bodů. Pochybil pouze u opakování pseudoslov, ale vzhledem k tomu, že šlo pouze o dvě chyby, stále byl lepší než 95 % ostatních testovaných. Nízkého percentilu dosáhl v případě rychlého jmenování, konkrétně u pojmenovávání barev. Zde se jeho percentilové skóre rovná číslu 59.

Název testu	Získané body	Maximální možný počet bodů	Percentil
9. Test slabikování v pseudoslovech	32	32	Max
10. Rozpoznávání hlásek v pseudoslovech	24	24	95
11. Izolace hlásek – průměr	32	32	97
12. Skládání hlásek	24	24	99
13. Elize hlásek	16	16	Pro ZŠ 93
14. Prohazování slabik	20	20	Pro ZŠ 99
15. Opakování pseudoslov	19	21	95
16. Opakování vět	16	16	95
Rychlé jmenování obrázků - věci	37,98 sekund, správně 40	40	95
Rychlé jmenování obrázků - barvy	47,42 sekund, správně 40	40	59

Tabulka č. 8: Výsledky testů s percentily – Dominik

PATRIK

Patrikovo percentilové výsledky jsou s přihlédnutím k jeho věku taktéž velmi chválné. Nižší skóre získal v testech Elize hlásek a Prohazování slabik. Vzhledem k jejich náročnosti bývají prováděny až v případě testování dětí prvního ročníku základní školy. Z toho důvodu v materiálu není pro skupinu předškolních dětí percentil uveden. V tabulce tedy můžeme

vidět Patrikovo skóre v porovnání se žáky první třídy základní školy. V obou případech můžeme zjistit, že i za těchto podmínek si Patrik vedl lépe než 69% a 67 % školáků. Velmi dobrých výsledků také dosáhl v testech rychlého jmenování.

Název testu	Získané body	Maximální možný počet bodů	Percentil
9. Test slabikování v pseudoslovech	32	32	Max
10. Rozpoznávání hlásek v pseudoslovech	23	24	94
11. Izolace hlásek – průměr	32	32	97
12. Skládání hlásek	17	24	90
13. Elize hlásek	9	16	Pro ZŠ 69
14. Prohazování slabik	5	20	Pro ZŠ 67
15. Opakování pseudoslov	17	21	89
16. Opakování vět	6	16	37
Rychlé jmenování obrázků - věci	36,04 sekund, správně 40	40	95
Rychlé jmenování obrázků - barvy	32,61 sekund, správně 40	40	98

Tabulka č. 9: Výsledky testů s percentily – Patrik

MARIE

Mariiným výsledkům v testech samozřejmě odpovídá i percentilové skóre. V testu Skládání hlásek dosáhla 15bodů ze 24 možných, i přesto se dostala na percentil čísla 88. U následujících testů (Elize hlásek, Prohazování slabik, Opakování pseudoslov) Marie nedostala žádné body, což se odráží i na percentilech. U rychlého jmenování dosáhla velmi vysoké úspěšnosti.

Název testu	Získané body	Maximální možný počet bodů	Percentil
17. Test slabikování v pseudoslovech	32	32	Max
18. Rozpoznávání hlásek v pseudoslovech	24	24	95
19. Izolace hlásek – průměr	32	32	97
20. Skládání hlásek	15	24	88
21. Elize hlásek	0	16	Pro ZŠ 25
22. Prohazování slabik	0	20	Pro ZŠ 49
23. Opakování pseudoslov	0	21	-
24. Opakování vět	16	16	95
Rychlé jmenování obrázků - věci	34,74 sekund, správně 36	40	95
Rychlé jmenování obrázků - barvy	31,48 sekund, správně 32	40	98

Tabulka č. 10: Výsledky testů s percentily – Marie

BARBORA

Barbory výsledky jsou velmi podobné výsledkům Marie, stejně tak tomu musí být i u percentilů. Barbora si vedla lépe v testu Skládání hlásek, kde svými výsledky předešla až 93 % zbylých testovaných. U rychlého jmenování barev patří mezi nejlepší. Méně povedené bylo jmenování obrázků věcí, zde dosáhla percentilu čísla 78.

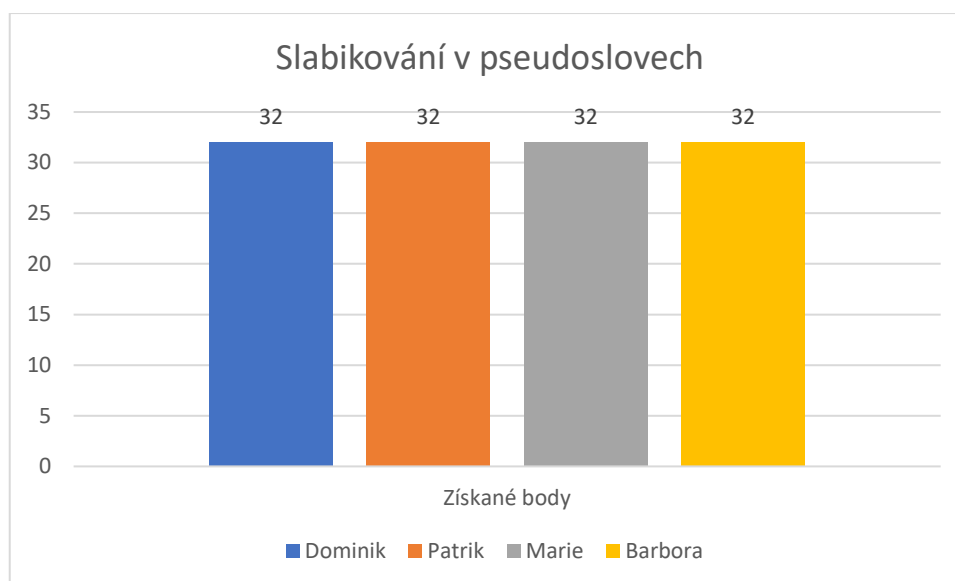
Název testu	Získané body	Maximální možný počet bodů	Percentil
25. Test slabikování v pseudoslovech	32	32	Max
26. Rozpoznávání hlásek v pseudoslovech	24	24	95
27. Izolace hlásek – průměr	32	32	97
28. Skládání hlásek	20	24	93
29. Elize hlásek	0	16	Pro ZŠ 25
30. Prohazování slabik	0	20	Pro ZŠ 49
31. Opakování pseudoslov	0	21	-
32. Opakování vět	15	16	93
Rychlé jmenování obrázků - věci	41,95 sekund, správně 40	40	78
Rychlé jmenování obrázků - barvy	31,78 sekund, správně 40	40	99

Tabulka č. 11: Výsledky testů s percentily – Barbora

5.7 Porovnání výsledků výzkumného šetření

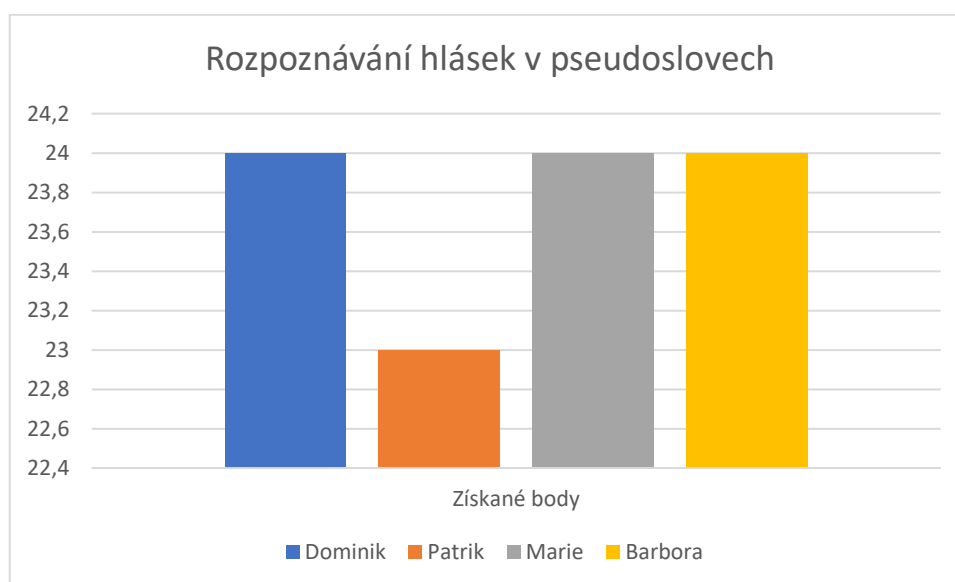
První test zaměřený na slabikování v pseudoslovech byl pro všechny testované velice jednoduchý. Děti neměly sebemenší problémy s určováním počtu slabik ve slovech. Všichni správně vyslabikovali pseudoslova v tomto subtestu. Ani pro jednu skupinu dětí nebyl problém jednotlivé slabiky určovat pomocí žetonů, které měly před sebou. Dalo by se počítat s variantou, že pro děti pracující s metodikou Elkonina bude přirozenější využívat ke slabikování žetony, jelikož v jednotlivých lekcích děti takové pomůcky běžně využívají. Žetony nikterak nepřekvapily ani druhou dvojici. U dvojice děvčat, které zastupují skupinu,

jež nepracuje s metodikou D. B. Elkonina, bylo vidět počáteční “pousmání“ nad pseudoslovy. Dívky se pousmály nad tím, jak dané slovo zní. Chlapci, kteří navštěvují kurz jazykových schopností, se nad slovy vůbec nepozastavili. Je otázkou, zda toto zjištění může mít s metodikou jakoukoliv souvislost. Jediné vysvětlení by mohla být spojitost s faktem, že děti s kurzem Elkonina nepřikládají takovou váhu významům slov, jelikož vědí, že významy slov vznikají seskládáním hlásek, které může být různé.



Graf č.7: Srovnání výsledků – Slabikování v pseudoslovech

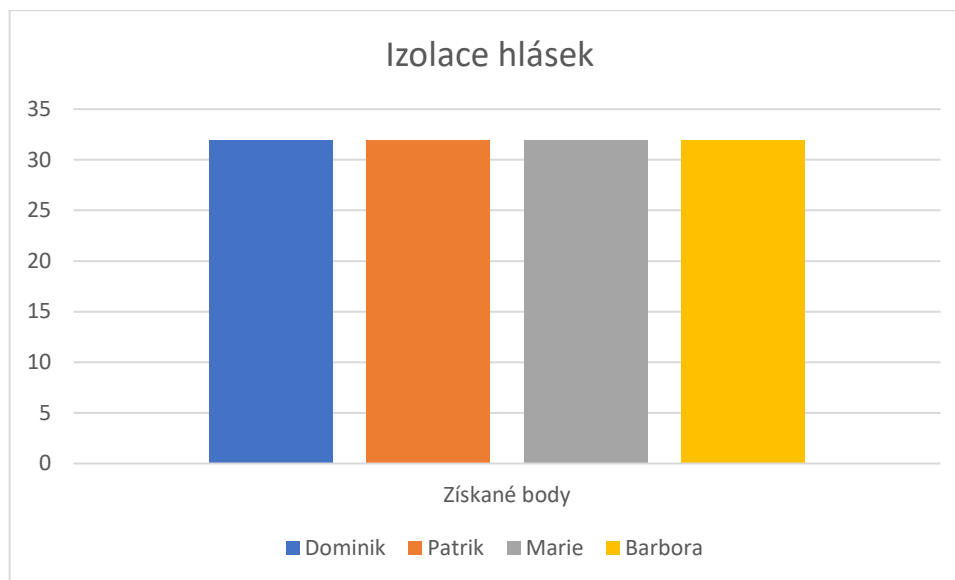
Podobně jednoduchá aktivita jako slabikování bylo rozpoznávání hlásek v pseudoslovech. Při zadání děti velice rychle pochopily, co se po nich vyžaduje, jednotlivé poznávání jim nečinilo potíže. Zde se dopustil chyby Patrik, který v jednom případě nesprávně zvolil slovo. U chlapce je ovšem patrný problém s pozorností a občasně se zbrklou reakcí. Vzhledem k tomu, že ostatní slova v tomto testu bez problému a správně určoval, nelze pochybení přikládat velkou váhu. Velmi rychle si u testu počínal Dominik, zdálo se, že se nepotřeboval tolik zamýšlet. Zbylé děti si pomáhaly zopakováním slov pro sebe. Z výsledků tedy vyplývá, že děti zvládají odhalit zvukovou podobnost modelového slova s jiným pseudoslovem.



Graf č.8: Srovnání výsledků – Rozpoznávání hlásek v pseudoslovech

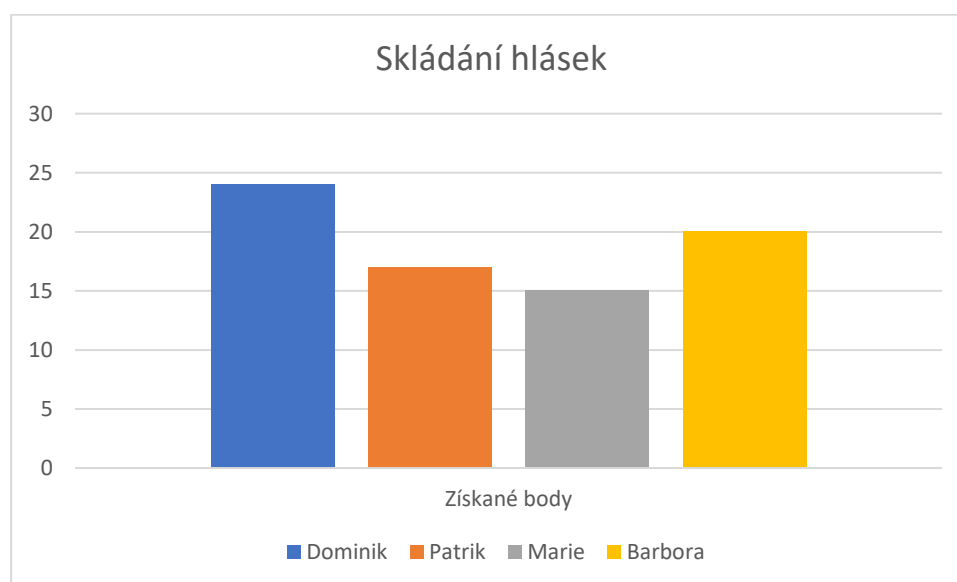
V dalších testech soustředěných na izolaci hlásek se ukázalo, že ani tento proces nekoná dětem potíže. V subtestu se nachází dvě sady, první testuje izolaci iniciální hlásky a druhá se soustředí na koncovou hlásku v pseudoslovech. Zároveň každá sada obsahuje osm slov se strukturou CVC (souhláska, samohláska, souhláska) a osm slov struktury CCVC (souhláska, souhláska, samohláska, souhláska). Autorka práce se domnívala, že děti v určování koncové hlásky budou chybovat, vzhledem k tomu, že jde o náročnější určení. V případě vybraných dětí tomu tak není. Všichni získali maximální možný počet bodů.

Může to být také tím, že tyto činnosti se v mateřské škole běžně procvičují, jak uvedla sama Marie během testování.



Graf č.9: Srovnání výsledků – Izolace hlásek

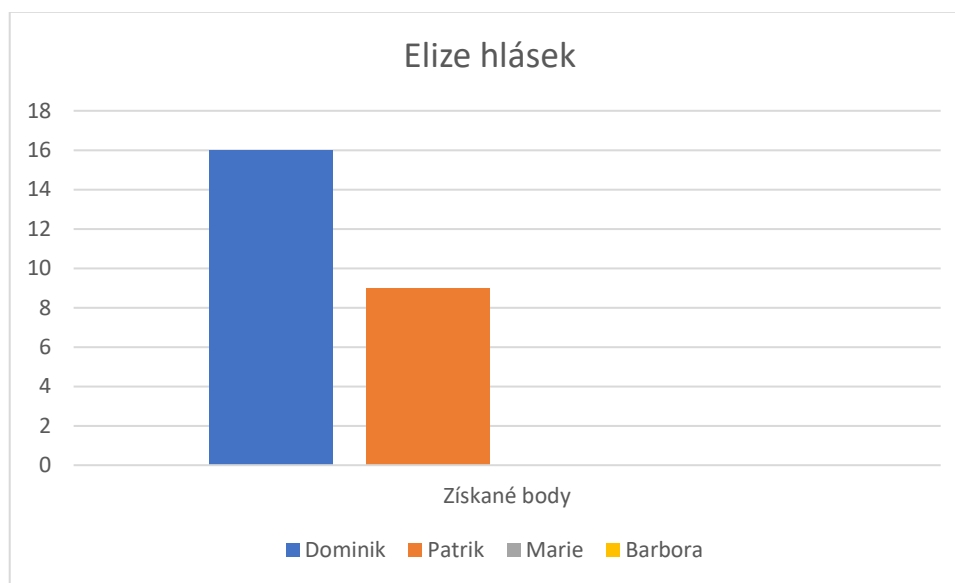
Test skládání hlásek již nepřináší takovou úspěšnost jako testy předchozí, ovšem výsledky testovaných dětí nejsou vůbec špatné. Dominik skládal hlásky ve slova výborně a nedopustil se jediné chyby. U ostatních se ale chybovost objevila. Patrik nedokázal složit sedm slov, většinou se ale jednalo o prohození pořadí jednotlivých hlásek ve slovech. Zároveň tomu tak bylo na konci testu, kdy chlapec bojoval s udržení pozorností. Nejhuře z testovaných si vedla Marie, stále ale správně poskládala patnáct slov. Barboře se v testu dařilo lépe, až na čtyři slova, měla vše správně. Z výsledků plyne, že děti fonologickou syntézu víceméně ovládají, ale rozhodně bychom ji mohli zařadit do oblastí, které je s dětmi zapotřebí více procvičovat.



Graf č.10: Srovnání výsledků – Skládání hlásek

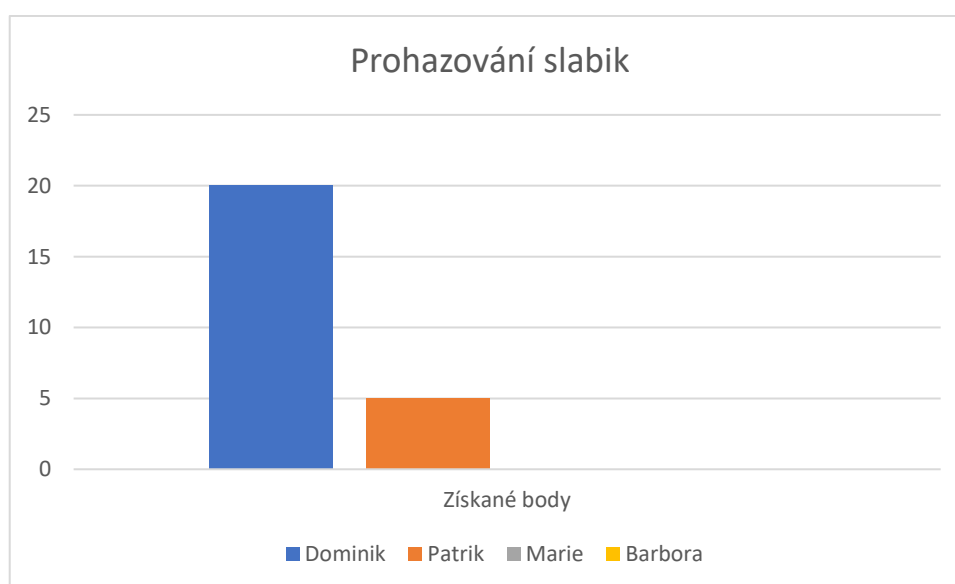
Dostáváme se k testu Elize hlásek, řazené k náročným testům materiálu. Tento test je určen pro skupinu dětí, které již chodí do školy, při testování předškolních dětí se běžně neuvžívá. Vzhledem k tomu, že jsme chtěli dojít k zjištění, zda Elkoninova metoda ovlivňuje fonologické zpracování a zda děti probírající metodiku mají lépe vyvinuté fonologické povědomí, byl test v šetření využit. Na našem vzorku se tvrzení potvrdilo. Děti s kurzem D.B. Elkonina byly schopny provádět elizi. Naprosto ukázkových výsledků se dopustil Dominik. Patrik prováděl elizi, ale pouze v bloku obsahující slova typu CVC (souhláska, samohláska, souhláska). Druhá, náročnější, část zahrnuje položky struktury CCVC

(souhláska, souhláska, samohláska, souhláska), to už chlapec nedokázal. Dívky elize nebyly schopné vůbec. Spatřujeme zde tedy patrný pozitivní přínos metodiky. Děti dokáží lépe manipulovat se strukturou slov a daří se jim odstranit hlásku ve slově (minimálně v těch lehčích případech) již ve věku předškolním.



Graf č.11: Srovnání výsledků – Elize hlásek

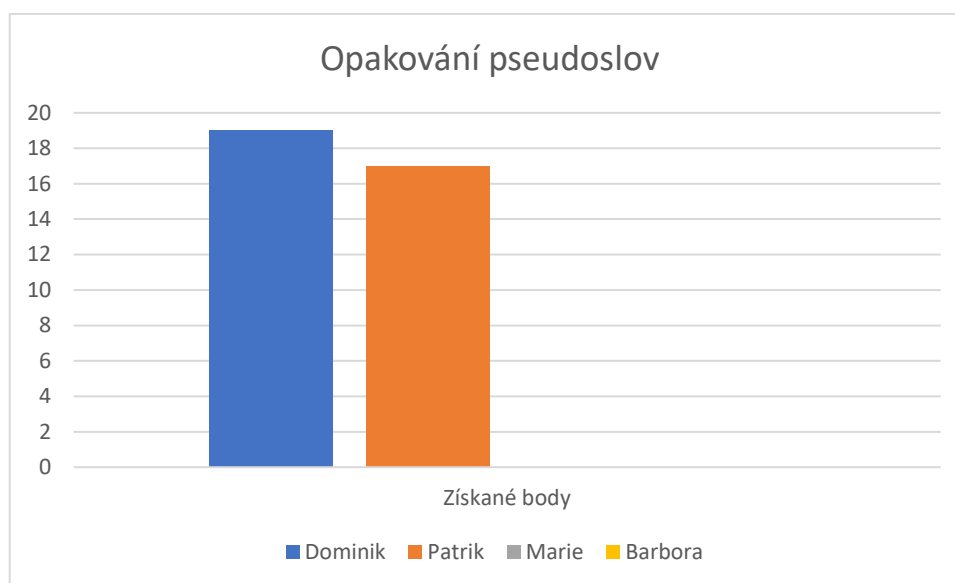
Vliv Elkoninovy metody na fonologické zpracování nám potvrzují i výsledky v testu, kde děti prohazovaly slabiky slov. Subtest byl podobným pokusem jako test zaměřený na elizi, jelikož je také určen až pro děti ZŠ. Stejně jako v předchozím testu, dívky nedokázaly prohazovat slabiky ve slovech, zdálo se, že vůbec nepochopily, jaká činnost se po nich vyžaduje. Zde opět Dominik potvrzuje svoji skvělou připravenost do školy po stránce fonologického zpracování. Dominik velmi dobře rozumí tomu, že slova jsou složená ze slabik a ty zvládá ve slovech bez problému vyměňovat. Patrikovi se dařilo méně, ale u jednoduchých slov zvládl slabiky prohodit správně. To je velkým úspěchem a pozitivním zjištěním pro potvrzení efektivity metodiky.



Graf č.12: Srovnání výsledků – Prohazování slabik

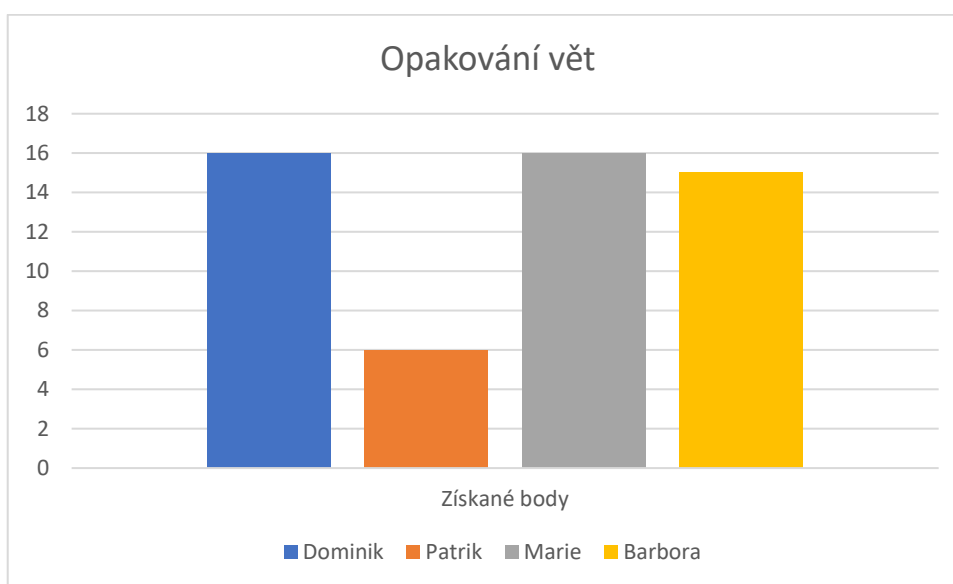
V dalším testu záleželo na krátkodobé paměti testovaných. Výsledky jsou ovšem velmi zajímavé. Chlapci víceméně bezproblémově opakovali požadovaná pseudoslova. K překvapivě špatným výsledkům došlo v případě dívek, kdy ani jedna nedokázala pseudoslova zopakovat. Dívky vždy řekly slovo jiné, podobné, rýmující se. Takové, které ony samy znají, má pro ně určitý význam. Vymyšlené pseudoslovo zkrátka nezopakovaly. Takové výsledky v sekci opakování slov mohou být příčinou, že děvčata se zaměřují převážně na význam jednotlivých slov, nikoliv na jejich formu. Pod neznámým slovem si

nic nepředstaví, tím pádem nezvládají ani slovo zopakovat. Naopak chlapci vyslovují slova, která slyšeli poprvé a která nemají k ničemu konkrétnímu významovou spojitost. Vypadá to, že dobře vědí, že každé slovo má vedle svého významu i zvukovou formu tvořenou řetězcem jednotlivých hlásek. Předpokládáme, že toto uvědomění by mohlo být způsobené právě díky tréninku Elkoninovy metody.



Graf č.13: Srovnání výsledků – Opakování pseudoslov

Další test navazuje na výše zmíněné. V testu Opakování vět se objevovala pouze slova plnovýznamová. Vidíme tedy, že problémem není u děvčat nevyvinutá krátkodobá paměť, ale právě problém s významem slov. Dívky souvětí s vloženými přívlastkovými vedlejšími větami opakovaly správně, i to i po stránce artikulační. Nejhorších výsledků dosáhl Patrik. Chlapec přesně zopakoval pouze šest vět. Nabízí se otázka, zda je problém v krátkodobé paměti a opakování složitějších souvětí neovládá. Možná se zdá i varianta, že cvičení nepřikládá takovou váhu a byl již na konci testování unaven.



Graf č.14: Srovnání výsledků – Opakování vět

Následně se podíváme na výsledky v testech rychlého jmenování. Na základě reakcí dětí tato část patří rozhodně mezi ty nejzáživnější. Všechny děti rychlé jmenování bavilo a snažily se být co nejrychlejší. Při pohledu na časy jednotlivých testovaných si můžeme všimnout, že nejpomalejších časů dosáhl Dominik, v sekci jmenování barev, a Barbora u jmenování věcí. U Barbory se ale ukázalo výrazné zlepšení ve druhé variantě jmenování. Dominik byl celkově pomalejší, ale dá se říct, že velký vliv na to měla jeho vynaložená snaha jmenovat správně. Takovou snahu neměla Marie, jelikož na úkor rychlosti jako jediná chybovala. přeríkávala se a obrázky špatně určovala.

RYCHLÉ JMENOVÁNÍ	Dominik	Patrik	Marie	Barbora
Věci	37,98 sekund, správně 40	36,04 sekund, správně 40	34,74 sekund, správně 46	41,95 sekund, správně 40
Barvy	47,42 sekund, správně 40	32,61 sekund, správně 40	31,48 sekund, správně 32	31,78 sekund, správně 40

Tabulka č. 12: Srovnání výsledků – Testy rychlého jmenování

5.8 Závěry výzkumného šetření

Hlavním cílem empirické části byla analýza vlivu Elkoninovy metody na fonologické schopnosti dětí v předškolním věku. Pro výzkumné šetření byly vybrány čtyři děti předškolního věku s odkladem školní docházky. Dvě z dětí již přes rok ve vybrané mateřské škole navštěvují kurz Tréninku jazykových schopností dle D. B. Elkonina. Zbylé dvě děti se nikdy touto metodikou nezabývaly. U vybraných dětí byla otestována úroveň jazykových schopností za pomoci Baterie testů fonologických schopností (pro děti předškolního a raného školního věku). Na základě analýzy výsledků z materiálů u sledovaných dětí se došlo k následujícím závěrům.

Po porovnání výsledků, kterých docílily sledované děti v jednotlivých testech materiálu BTFS, byla zjištěna efektivita metodiky D. B. Elkonina v oblasti jejich fonologických schopností, převážně v oblasti fonemického povědomí a fonemické paměti. Vybrané děti procházející kurzem D. B. Elkonina v náročnějších testech zaměřených na výše zmíněné oblasti dosáhly výrazně lepších výsledků než sledované děti nepoznamenané metodikou.

Zodpovězení výzkumných otázek

Na základě porovnání získaných informací z výzkumného šetření lze odpovědět na stanovené výzkumné otázky.

1. **Výzkumná otázka:** Jak se dětem bude dařit v testu zaměřeném na elizi hlásek?

První stanovená výzkumná otázka je zaměřená na počínání si sledovaných dětí v testu Elize hlásek. Tento test je primárně zamýšlen pro děti prvního ročníku základní školy, jelikož je náročný na fonemické povědomí, navíc vyžaduje zapojení krátkodobé slovní paměti. Z důvodu zjištění stavu fonologického zpracování u vybraného vzorku byl i tento test zahrnut do výzkumného šetření. Vybraný vzorek děvčat, představující skupinu bez kurzu D. B. Elkonina, nebyl absolutně schopen plnit úkoly v těchto dvou testech. Vzorku druhé zkoumané skupiny se podařilo i takto náročné úkony fonemického povědomí provádět. Lze říct, že na základě sledovaného vzorku děti díky Elkoninově metodě zvládají manipulaci s jednotlivými hláskami ve slově, v tomto případě vynechání počáteční hlásky. Zvládnutí této dovednosti se předpokládá u dětí až po nástupu do 1. třídy ZŠ.

2. **Výzkumná otázka:** Jak rozdílné budou výsledky z testu Prohazování slabik u dětí, které prošly metodou Elkonina, a dětí nepoznamenaných metodikou?

Prohazování slabik se řadí mezi nejnáročnější testy v celé baterii. Test hodnotí fonologické povědomí, ale zároveň při plnění dochází k propojení s krátkodobou slovní pamětí, slabičnou analýzou a manipulováním s jednotkami slova. Stejně jako test Elize hlásek je primárně určen dětem základní školy. Zde se víceméně opakovala situace výše zmíněna. Děvčata nezvládala ani v jednom případě správně prohazovat slabiky u vybraných slov. Sledovaní chlapci navštěvující kurz D. B. Elkonina potvrzují, že ve slovech zvládají zacházet i s organizačními jednotkami, tedy slabikami. V případě sledovaného Dominika zcela ukázkově, Patrik je schopen přehazování u jednodušších položek testů.

3. **Výzkumná otázka:** Jak se bude u dětí lišit práce s pseudoslovy v jednotlivých testech?

Pseudoslova jsou slova, která nenabývají žádného reálného významu. Bylo tedy otázkou, jakým způsobem budou sledovaní jedinci s pseudoslovy pracovat. U těchto fonologických celků je třeba se soustředit pouze na zvukovou skladbu bez určení významu slova. Zajímavé zjištění nastává ve chvíli, kdy na základě výsledků sledovaných dětí vidíme, že v některých případech nemají děti sebemenší problém s pseudoslovy pracovat. Děti zvládají pseudoslova slabikovat, nebo u nich rozpoznávat počáteční hlásku. Potíže sledovanému vzorku činilo převážně opakování pseudoslov. Děti nepoznamenané metodikou D. B. Elkonina nedokázaly opakovat ukázkové příklady vybraných pseudoslov. Test Opakování pseudoslov hodnotí především krátkodobou paměť dítěte. Autorka práce se ale domnívá, že zde nebude problém s krátkodobou pamětí sledovaných dětí, ale především s pseudoslovy. Děvčata se u opakování soustředí převážně na sémantickou stránku slov a nevěnují pozornost jejich vnitřní struktuře. Sledované děti s kurzem Elkonina mají pravděpodobně lépe vybudovanou fonologickou citlivost, a proto hláskové složení jednotlivých pseudoslov snadněji zaznamenávají.

Doporučení pro praxi

Z výsledků sledovaných jedinců vyplývá, že Elkoninova metoda pozitivně ovlivňuje jazykové schopnosti dětí, zvláště má vliv na fonemické uvědomování. Metodika napomáhá orientaci v hláskové struktuře slov, dále rozvíjí kognitivní schopnosti a myšlení dětí. Rozvoj fonemického uvědomování v předškolním věku může výrazně ulehčit následnou výuku čtení a psaní a podpořit počáteční úspěch dětí ve škole. Na základě tohoto faktu se autorka práce domnívá, že zavedení metodiky Rozvoje jazykových schopností dle D. B. Elkonina do školního vzdělávacího programu mateřských škol by bylo rozhodně ku prospěchu. Mohl by nastat problém s proškolením pedagogů pro práci s danou metodou. Nejefektivnější variantou by bylo, aby se ke kurzu Tréninku jazykových schopností podle Elkonina dostávali již studenti pedagogických škol zaměřených na předškolní vzdělávání. Uskutečnění těchto dvou navržených doporučení by však bylo otázkou několika let. V aktuální situaci by bylo vhodné umožnit absolvování kurzu stávajícím pedagogům mateřských škol a následné zařazení metodiky k přípravě předškolních dětí dle možností škol. V současnosti kurzy Elkoninovy metody probíhají jen v několika mateřských školách. Rodiče se mohou obrátit na mimoškolní lektory kurzů D. B. Elkonina, které probíhají jen v některých městech. Další navržené doporučení souvisí s testováním oblasti fonologického zpracování u dětí s navrženým odkladem školní docházky. Bylo by vhodné, kdyby bylo zajištěno testování fonologických schopností těchto dětí a v případě zjištěných nedostatků byly dětem kurzy D. B. Elkonina doporučeny. Tím se dostáváme ke kompetencím školských poradenských zařízení, která jsou však v současné době velmi vytížena. Pokud by se situace ohledně vytíženosti zlepšila, řešením by mohlo být, kdyby také speciální pedagogové školských poradenských zařízení mohli poskytovat tyto kurzy. Nejreálnějším možným řešením se zatím zdá být rozšíření sítě externích lektorů kurzů Tréninku jazykových schopností podle D. B. Elkonina.

Závěr

Diplomová práce se zabývá vlivem Elkoninovy metody na fonologické schopnosti dětí v předškolním věku. Před zahájením školní docházky hraje úroveň schopností v oblasti fonologického zpracování u dětí předškolního věku stěžejní roli. Správný vývoj fonologických schopností je nezbytný pro pozdější nácvik čtení a psaní, deficity v oblasti mohou způsobovat problémy při osvojování těchto dvou zásadních dovedností.

Práce je členěna do dvou hlavních částí, teoretické a empirické. Teoretická část je založena na analýze tuzemské a zahraniční odborné literatury a elektronických zdrojů. Tato část je dále rozdělena do čtyř hlavních kapitol. První kapitola se soustředí na vývoj jazykových schopností, jsou v ní vymezeny základní pojmy a podrobněji konceptualizuje ontogenezi lidské řeči. V další kapitole je objasněna problematika fonologických schopností. V dílčích podkapitolách je uveden rozdíl fonemického a fonologického uvědomování, vývoj fonologických schopností a jejich diagnostika. Podrobněji je specifikována Baterie testů fonologických schopností, která byla využita pro potřeby výzkumného šetření. Třetí kapitola blíže popisuje metodiku Rozvoje jazykových schopností dle D. B. Elkonina. Poslední kapitola pojednává o školní zralosti a její diagnostice, jelikož do výzkumného vzorku byly vybrány děti s odkladem školní docházky.

Empirická část práce předkládá výsledky výzkumného šetření, jež bylo provedeno formou kvalitativního výzkumu. Z výzkumných metod byla využita analýza výsledků činnosti, analýza dokumentů, pozorování a zpracování případové studie. Hlavním cílem byla analýza vlivu Elkoninovy metody na fonologické schopnosti dětí v předškolním věku. Na základě tohoto cíle byly stanoveny cíle dílčí. Nejprve proběhla analýza fonologických schopností u dětí, které prošly metodikou D. B. Elkonina, dále analýza fonologických schopností dětí nepoznamenaných metodikou, následně došlo k vyhodnocení testování, porovnání výsledků a shrnutí zjištěných dat. Šetření bylo zaměřeno na čtyři předškolní děti s odkladem školní docházky ve věku 6 let a 7 měsíců až 6 let a 11 měsíců. Analýza jazykových schopností proběhla s využitím Baterie testů fonologických schopností (BTFS) od autorky Seidlové Málkové a Caravolas.

Závěry z výzkumného šetření prokázaly u sledovaných dětí efektivitu Elkoninovy metody na rozvoj fonologických schopností, především v oblasti fonemického povědomí

a fonematické paměti. Vybrané děti procházející kurzem Rozvoje jazykových schopností podle D. B. Elkonina dokázaly plnit nejtěžší úlohy baterie zaměřené na fonematické povědomí, čehož sledované děti nepoznamenané metodikou nebyly schopny.

Výsledky výzkumného šetření jsou tedy podnětné pro všechny podílející se na přípravě předškolních dětí na vstup do školy. Poukazují na fakt, že Elkoninova metoda poskytuje lepší připravenost v oblasti fonologického zpracování, které je důležité pro rozvoj kognitivních schopností a pozdější rozvoj čtení a psaní. Dostatečná vyspělost v této oblasti zajistí počáteční školní úspěch a podpoří motivaci dětí k učení.

Seznam použitých informačních zdrojů

Seznam literatury

ALLEN, K. E., MAROTZ, R. L. *Přehled vývoje dítěte od prenatálního období do 8 let*, Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-614-4.

BALAŠOVÁ, J. *Kapitoly z logopedie*. 1. vydání. Praha: Vysoká škola J. A. Komenského s.r.o., 2003. ISBN 80-86723-05-4.

BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V. *Diagnostika dítěte předškolního věku*. Brno: Computer Press, a.s., 2007. ISBN: 978-80-251-1829-0.

BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V. *Školní zralost: Co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. 1. vyd. Brno : Computer Press, a.s., 2011. ISBN 978-80-251-2569-4.

BERANOVÁ, Z. *Učíme se správně mluvit*. 1. vyd. Praha: Grada, 2002. ISBN 80-247-0257-6.

BUDÍKOVÁ, J., KRUŠINOVÁ, P., KUNCOVÁ, P. *Je vaše dítě připraveno do první třídy?* Brno: Computer Press, a.s., 2004. ISBN 80-722-6637-3.

BYTEŠNÍKOVÁ, I. *Komunikace dětí předškolního věku*. Praha: Grada Publishing, 2012. ISBN 978-80-247-3008-0.

BYTEŠNÍKOVÁ, I. *Rozvoj komunikačních kompetencí u dětí předškolního věku*. Brno: MU, 2007. ISBN 978-80-210-4454-8.

CARAVOLAS, M. *Spelling development in alphabetic writing systems: A cross-linguistic perspective*. *European Psychologist*, Vol. 9, No 1, s. 5-6. 2004.

ČAČKA, O. *Psychologie dítěte*. Tišnov: Sursum, 1994. ISBN 80-85799-03-0.

ČÁDA, F. *Studium řeči dětské*. Praha: nakladatelství Dědictví Komenského, 1906.

DLOUHÁ, O. *Poruchy vývoje řeči*. Praha: Galén. 2017. ISBN 978-80-7492-314-2.

- FILIPEC, J., DANEŠ, F. *Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost*. Praha: Academia, 1998.
- GAVORA, P.: *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6.
- GILLON, G. T. *Phonological awareness: From research to practice*. New York, NY: Guilford Press, 2004.
- GOLEMAN, D. *Emoční inteligence: Proč může být emoční inteligence důležitější než IQ?*. Přel. M. Bílková. Praha: Columbus, 1997. ISBN 80-85928-48-5.
- GOSWAMI, U. *A psycholinguistic grain size view of reading acquisition across languages*. In Brunswick, N.; McDougall, S.; Mornay Davies, P. *Reading and Dyslexia in Different Languages*. New York, Psychological Press, 23-42. 2010.
- HAKKARAINEN P., VERESOV N. D. B. *El'konin and the Evolution of Developmental Psychology*. In: *Journal of Russian and East European Psychology* 37, 1999.
- HENDL, J. *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál. 2005. ISBN 80-7367-040-2.
- HORŇÁKOVÁ, K., KAPÁLKOVÁ, S., MIKULAJOVÁ, M. *Jak mluvit s dětmi od narození do tří let*. 1. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-612-4.
- JEŽKOVÁ V., WALTEROVÁ E., ABANKINA T., ABANKINA I. *Školní vzdělávání v Ruské federaci*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2013. ISBN 978-80-246-2206-4.
- JUCOVIČOVÁ, D., ŤÁČKOVÁ H. *Je naše dítě zralé na vstup do školy?* Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4750-7.
- KAPALKOVÁ, S. *Vývin řeči*. In: KEREKRÉTIÓVÁ, Aurélie, ed., 2009. *Základy logopédie*. 1. Vyd. Bratislava: Univerzita Komenského. ISBN 978-8022-32- 57-45.
- KEJKLÍČKOVÁ, I. *Vady řeči u dětí*. Praha: Grada publishing, 2016. ISBN 978-80-247-3941-0.

KLÉGROVÁ, J. *Máme doma prvňáčka*. 1. vyd. Praha: Mladá fronta, 2003. ISBN 80- 204-1020-1.

KLENKOVÁ, J. *Kapitoly z logopedie I*. Brno : Paido, 2000. ISBN 80-85931-88-5.

KLENKOVÁ, J. *Kapitoly z logopedie I*, Brno: Paido, 1997. ISBN 80- 85931-41-9.

KLENKOVÁ, J. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2006. ISBN 978-80-247-1110-9.

KLENKOVÁ, J., BOČKOVÁ B., BYTEŠNÍKOVÁ I. *Kapitoly pro studenty logopedie: Text k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2012. ISBN 978-80-7315-229-1.

KLENKOVÁ, Jiřina. *Logopedie*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2006. ISBN 978-802- 4711-102.

KOŤÁTKOVÁ, S. *Dítě a mateřská škola*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80- 247-1568-1.

KREJČOVÁ, L. *Dyslexie: psychologické souvislosti*. Praha: Grada. Psyché (Grada). 2019. ISBN 978-80-247-3950-2.

KROPÁČKOVÁ, J. *Školní zralost a školní připravenost*. Informatorium. 2004, roč. 11, č. 2, s. 6-8.

KUTÁLKOVÁ, D. *Logopedická prevence: průvodce vývojem dětské řeči*. Praha: Portál, 2005. ISBN 978-80-7262-598-7.

LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 1998. ISBN 80-7169-195-X.

LECHTA, V. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-801-5.

LIŠKOVÁ, M. *Osvojování češtiny a znakového jazyka: srovnání*. Brno: Filozofická fakulta Masarykovy univerzity v Brně, 2006.

MÁČAJOVÁ, M.; GROFČÍKOVÁ, S., ZAJACOVÁ, Z. *Fonologické uvedomovanie ako prekurzor vývinu gramotnosti*. Nitra: UKF, 2017. ISBN 978-80-558-1212-0.

MATĚJČEK, Z., VÁGNEROVÁ, M. *Sociální aspekty dyslexie*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2006. ISBN 80-246-1173-2.

MIKULAJOVÁ, M., DOSTÁLOVÁ, A. *V krajine slov a hlások: Trénink jazykových schopností podľa D. B. Elkonina. Metodická príručka*. Bratislava : Dialóg, 2004. ISBN 80-968502-3-7.

MIKULAJOVÁ, M., DUJČÍKOVÁ, O. *Tréning fonemického uvedomovania podľa D. B. El'konina*. Bratislava : Dialóg, 2001. ISBN 80-968502-1-0.

MIKULAJOVÁ, M., NOVÁKOVÁ SCHÖFFELOVÁ M., TOKÁROVÁ O., DOSTÁLOVÁ A. *Trénink jazykových schopností podľa D.B. Elkonina: předgrafémová a grafémová etapa. Druhé přepracované a doplněné vydání*. Praha, 2015. ISNB 978-80-260-8261-3.

MONATOVÁ, L. *Speciálně pedagogická diagnostika z hlediska vývoje dětí*. Brno: Paidi, 2000. ISBN 80-85931-86-9.

PAČESOVÁ, J. *Vývoj dětské řeči v předškolním věku. (Logopedická prevence)*. Brno: vydal Krajský pedagogický ústav v Brně, 1987.

PRŮCHA J., WALTEROVÁ E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál 2003. ISBN 80-7178-772-8.

PRŮCHA, J., KOŤÁTKOVÁ, S. *Předškolní pedagogika: učebnice pro střední a vyšší odborné školy*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0495-4.

SEIDLOVÁ MÁLKOVÁ G., CARAVOLAS M. *Baterie testů fonologických schopností (pro děti předškolního a raného školního věku)*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2013. ISBN 978-80-7481-012-1.

SEIDLOVÁ MÁLKOVÁ G., SMOLÍK F. *Diagnostika jazykového vývoje: diagnostická baterie pro posouzení vývoje jazykových znalostí a dovedností dětí předškolního věku: testová příručka*. Praha: Grada, 2014. ISBN 978- 80-247-4239-7.

SMOLÍK, F. a MÁLKOVÁ G. *Vývoj jazykových schopností v předškolním věku: osvojování slovní zásoby a gramatiky, rozvoj fonologických schopností a fonologického povědomí, poruchy jazykového vývoje, diagnostika jazykových schopností*. Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-4240-3.

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

SODORO, J., ALLINDER, R. M.,RANKIN-ERICSSON, J. K. *Assessment of phonological awareness: Review of Methods and Tools. Educational Psychology Review*, 14, 3. 2002.

SOVÁK, M. *Elementární logopedická diagnostika, terapie a prevence*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1978.

SOVÁK, M. *Logopedie předškolního věku. 3., upravené vyd.* Praha: SPN, 1989.

SOVÁK, M. *Logopedie: Celost. učeb. text speciální pedagogiky ve studiu učitelství na školách pro mládež vyžadující zvl. péči na pedagog. fakultách. 3., upr. vyd.* Praha: SPN, 1974.

STERNBERG, R. J. *Kognitivní psychologie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-638-4.

SVOBODA, M. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. vyd.1. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-545-8.

SVOBODA, M., KREJČÍŘOVÁ D., VÁGNEROVÁ M. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Vydání třetí. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0899-0.

SVOBODA, M., KREJČÍŘOVÁ, D., VÁGNEROVÁ, M. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-545-8.

ŠELINGEROVÁ, A. *Fonologické uvedomovanie ako prekurzor vývinu gramotnosti*. In: *Školský psychológ*, roč. 18, č. 1, 2017, s. 108-113. ISSN: 1212-0529.

ŠKODOVÁ, E., JEDLIČKA, I. a kol. *Klinická logopedie*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7178-546-0.

ŠNÝDROVÁ, I. *Psychodiagnostika*. Praha: Grada. Psyché (Grada), 2008. ISBN 978-80-247-2165-1.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie pro obor speciální pedagogika – vychovatelství*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2008. ISBN 978-80-7372-306-4.

VÁGNEROVÁ, M. *Obecná psychologie: dílčí aspekty lidské psychiky a jejich orgánový základ*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum. 2016. ISBN 978-80-246-3268-1.

VÁGNEROVÁ, M. *Testy sluchové percepce*. In M. Svoboda, D. Krejčířová & M. Vágnerová, *Psychodiagnostika dětí a dospívajících* (s. 147-161). Praha: Portál. 2001.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.

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

VITÁSKOVÁ, K. *Fylogeneze a ontogeneze řeči*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 978-80-244-3717-0.

ZÁKON č. 561/2004Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).

ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-544-X.

ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. vyd.3. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0044-4.

Seznam elektronických zdrojů

D. B. Elkoninova Metoda | Feuerstein.cz. Vzdělávání podle Feuersteinovy metody | Feuerstein.cz [online]. [cit. 26.11.2020]. Dostupné z: <http://feuerstein.cz/elkonin/>

Rozvoj jazykových schopností: Rozvoj jazykových schopností dle D.B. Elkonina. Rozvoj jazykových schopností dle D.B. Elkonina [online]. 2014 [cit. 27.11.2020]. Dostupné z: <http://www.elkonin.cz/uvod/>

SMOLÍK, F. *Časná znalost jazyka: vývoj receptivní znalosti jazyka v prvních dvou letech*. *Československá psychologie* [online]. 2006. [cit. 27.11.2020]. Dostupné z: <http://fidel.psu.cas.cz/smolik/smolik06.pdf>

ŠVARŤÍČEK, R. *Metody sběru dat* [online]. 2016. [cit. 27.11.2020]. Dostupné z: <http://www.portal.cz/scripts/detail.php?id=24159>

Katalog podpůrných opatření [online]. 2015. [cit. 11.02.2021]. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/mentalni-postizeni-nebo-oslabeni-kognitivniho-vykonu/3-pedagogicka-diagnostika-zaka-2/3-3-analyza-vysledku-cinnosti/>

Plnění povinné školní docházky v zahraničí od 1. 9. 2017 – základní informace, MŠMT ČR. MŠMT ČR [online]. 2013. [cit. 15.03.2021]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/plneni-povinne-skolni-dochazky-v-zahranici-od-1-9-2017>

Seznam příloh

Příloha 1 – Informovaný souhlas pro rodiče

Seznam tabulek

Tabulka č.1: Rozfázování předgrafémové etapy

Tabulka č.2: Ukázka Elkoninova algoritmu

Tabulka č.2: Rozfázování grafémové etapy

Tabulka č.4: Výsledky testů - Dominik

Tabulka č.5: Výsledky testů – Patrik

Tabulka č.6: Výsledky testů – Marie

Tabulka č.7: Výsledky testů – Barbora

Tabulka č.8: Výsledky testů s percentily - Dominik

Tabulka č.9: Výsledky testů s percentily - Patrik

Tabulka č.10: Výsledky testů s percentily - Marie

Tabulka č. 11: Výsledky testů s percentily - Barbora

Tabulka č. 12: Srovnání výsledků – Testy rychlého jmenování

Seznam grafů

Graf č.1: Výsledky testů - Dominik

Graf č.2: Výsledky testů – Patrik

Graf č.3: Výsledky testů – Marie

Graf č.4: Výsledky testů – Barbora

Graf č.5: Srovnání výsledků všech testovaných dětí

Graf č.6: Srovnání výsledků všech dětí v testech rychlého jmenování

Graf č.7: Srovnání výsledků – Slabikování v pseudoslovech

Graf č.8: Srovnání výsledků – Rozpoznávání hlásek v pseudoslovech

Graf č.9: Srovnání výsledků – Izolace hlásek

Graf č.10: Srovnání výsledků – Skládání hlásek

Graf č.11: Srovnání výsledků – Elize hlásek

Graf č.12: Srovnání výsledků – Prohazování slabik

Graf č.13: Srovnání výsledků – Opakování pseudoslov

Graf č.14: Srovnání výsledků – Opakování vět