

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky a logopedie

Fonologické rozlišování a odklad počátku školní docházky

Diplomová práce

Autor:	Martina Horáková
Studijní program:	N7506 Speciální pedagogika
Studijní obor:	Speciální pedagogika - logopedie
Vedoucí práce:	PhDr. Petra Bendová, Ph.D.
Oponent práce:	Mgr. Tereza Koliášová, Ph. D.



Zadání diplomové práce

Autor:	Martina Horáková
Studium:	P17P0715
Studijní program:	N7506 Speciální pedagogika
Studijní obor:	Speciální pedagogika - logopedie
Název diplomové práce:	Fonologické rozlišování a odklad počátku školní docházky
Název diplomové práce AJ:	Phonological discrimination and postponement of compulsory school attendance

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Cílem teoretické části diplomové práce je popsat zákonitosti fonologických schopností u dítěte předškolního věku, charakterizovat nejčastější poruchy v této oblasti, popsat nejčastější materiály, které se používají k diagnostice a stimulaci fonologických schopností s důrazem na metodiku Rozvoje jazykových schopností podle D. B. Elkonina a také vymezit specifika odkladu počátku školní docházky u dítěte. Cílem praktické části diplomové práce je analyzovat úroveň fonologického rozlišování u skupiny dětí s odkladem školní docházky ve vybrané mateřské škole, za použití metodiky Rozvoje jazykových schopností podle D. B. Elkonina soustavně stimulovat rozvoj schopnosti fonologického rozlišování u těchto dětí a následně provést kontrolní šetření úrovně fonologického rozlišování, porovnat vstupní a výstupní výsledky šetření a zhodnotit efektivitu stimulačního programu.

SMOLÍK, Filip a MÁLKOVÁ, Gabriela. Vývoj jazykových schopností v předškolním věku. Praha: Grada, 2014, 248 s. Psyché. ISBN 978-80-247-4240-3. MATĚJČEK, Zdeněk. Praxe dětského psychologického poradenství. Praha: Portál, 2011, 342 s. ISBN 978-80-262-0000-0. OTEVŘELOVÁ, Hana. Školní zralost a připravenost. Praha: Portál, 2016, 142 s. ISBN 978-80-262-1092-4.

Garantující pracoviště: **Katedra speciální pedagogiky,
Pedagogická fakulta**

Vedoucí práce: **PhDr. Petra Bendová, Ph.D.**

Oponent: **Mgr. Tereza Koliášová, Ph.D.**

Datum zadání závěrečné práce: **5.1.2018**

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala pod vedením vedoucí práce PhDr. Petry Bendové, Ph.D. samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne

Poděkování

Děkuji paní PhDr. Petře Bendové, Ph.D. za odborné vedení a cenné rady, které mi během zpracovávání práce poskytla. Zároveň děkuji personálu Mateřské školy Zvoneček za umožnění realizace výzkumného šetření a velmi vstřícný přístup.

Anotace

HORÁKOVÁ, Martina. *Fonologické rozlišování a odklad počátku školní docházky*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2019. 126 s. Diplomová práce.

Diplomová práce se zabývá problematikou fonologického rozlišování u dětí s odkladem počátku školní docházky. Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část.

V teoretické části je nejprve charakterizován vývoj dítěte předškolního věku a jsou zde popsána specifika odkladu školní docházky. Dále se práce zaměřuje na fonologické schopnosti dětí předškolního věku, pojednává o jejich rozvoji, významu a nejčastěji se vyskytujících poruchách v této oblasti. Jsou zde uvedeny také příklady materiálů, užívaných k diagnostice a stimulaci fonologických schopností u dětí předškolního věku, přičemž blíže je charakterizována metodika Rozvoje jazykových schopností podle D. B. Elkonina.

Praktická část charakterizuje stimulační program, založený na metodice Rozvoje jazykových schopností dle D. B. Elkonina. Dále prezentuje výsledky, zjištěné úvodním a kontrolním šetřením úrovně fonologických schopností skupiny dětí s odkladem školní docházky, porovnává je a hodnotí efektivitu zmíněného stimulačního materiálu. Následně jsou zde uvedena doporučení, která byla formulována pro zavedení prvků metodiky Rozvoje jazykových schopností dle D. B. Elkonina do běžného denního programu mateřské školy. Závěr praktické části obsahuje také návrhy dalších aktivit sloužících k rozvoji úrovně fonologických schopností dětí s odkladem školní docházky.

Klíčová slova:

Dítě předškolního věku, odklad počátku školní docházky, fonologické rozlišování, Elkonin.

Annotation

HORÁKOVÁ, Martina. *Phonological discrimination and postponement of compulsory school attendance*. Hradec Králové: Pedagogical Faculty. University of Hradec Králové, 2019. 126 s. Diploma thesis.

Diploma thesis deals with the issue of phonological discrimination of children whose compulsory school attendance has been postponed. The thesis is divided into teoretical and practical part.

The teoretical part characterises the development of preschool aged children and describes the specifics of compulsory school attendance postponement. Next, it focuses on the development, significance and the most common disorders of phonological skills of the preschool aged children. Some of the materials, used to diagnose and stimulate the preschool children phonological skills, are also described there, with focus on methodology of Language skills development according to D. B. Elkonin.

The practical part characterises the Elkonin methodology-based on stimulation program. It presents the results of the first and second research carried out with group of the children with compulsory attendance postponement, compares them and evaluates the efectivity of the stimulation program. The suggestions to introduce the elements of the Elkonin methodology to kindergarten daily program follow. To conclude the thesis, there also has been created suggestions of activities to support the advancement of phonological skills of children with compulsory school attendance postponement.

Key words:

Preschool child, postponement of compulsory school attendance, phonological discrimination, Elkonin.

Obsah

Úvod	9
TEORETICKÁ ČÁST	11
1 Dítě předškolního věku.....	11
1.1 Psychomotorický vývoj dětí v předškolním věku.....	12
1.1.1 Tělesný vývoj	12
1.1.2 Vývoj motorických funkcí.....	13
1.1.3 Vývoj poznávacích procesů.....	15
1.2 Vývoj jazykových schopností v předškolním věku	18
1.2.1 Vývoj morfologicko-syntaktické roviny jazyka	19
1.2.2 Vývoj lexikálně-sémantické roviny jazyka	20
1.2.3 Vývoj foneticko-fonologické roviny jazyka.....	21
1.2.4 Vývoj pragmatické roviny jazyka.....	22
2 Odklad povinné školní docházky	24
2.1 Diagnostika školní zralosti a připravenosti.....	24
2.2 Nejčastější příčiny odkladu školní docházky u dítěte.....	27
2.3 Koncepce péče o děti s odkladem školní docházky.....	28
3 Fonologické schopnosti dítěte předškolního věku	31
3.1 Vymezení základních pojmů v oblasti vývoje fonologických schopností.....	31
3.2 Rozvoj fonologických schopností.....	32
3.3 Význam fonologických schopností.....	36
3.4 Nejčastější poruchy v oblasti fonologických schopností	37
3.4.1 Vývojová dysfázie	38
3.4.2 Dyslexie.....	39
3.5 Materiály užívané k diagnostice a stimulaci fonologických schopností dětí předškolního věku	40
4 Rozvoj jazykových schopností podle D. B. Elkonina	44
4.1 Adaptační Elkoninovy metodiky na české prostředí.....	44
4.2 Charakteristika metodiky Rozvoje jazykových schopností a její východiska .	45
PRAKTICKÁ ČÁST	48
5 Cíle a metodologie výzkumné části diplomové práce	48
5.1 Vymezení hlavního cíle a dílčích cílů výzkumné části diplomové práce.....	48
5.2 Výzkumné otázky	48
5.3 Metodologie výzkumné části diplomové práce	49
5.4 Charakteristika zvolených testových metod	51
5.4.1 Diagnostika jazykového vývoje.....	51

5.4.2	Hodnocení fonemického sluchu u předškolních dětí.....	53
5.4.3	Orientační test fonologických schopností.....	54
6	Charakteristika místa a průběhu výzkumu, specifikace výzkumného vzorku.....	56
6.1	Charakteristika místa výzkumného šetření	56
6.2	Charakteristika průběhu výzkumu	57
6.3	Charakteristika výzkumného vzorku	57
7	Charakteristika realizovaného stimulačního programu k rozvoji fonologického rozlišování	68
7.1	Přehled lekcí, realizovaných během stimulačního programu	69
8	Prezentace dat zjištěných výzkumným šetřením	89
8.1	Vstupní a výstupní výsledky zjištěné prostřednictvím Diagnostiky jazykového vývoje	89
8.2	Vstupní a výstupní výsledky zjištěné prostřednictvím Hodnocení fonemického sluchu u předškolních dětí	92
8.3	Vstupní a výstupní výsledky zjištěné prostřednictvím Orientačního testu fonologických schopností.....	95
9	Zhodnocení efektivity využitého stimulačního programu.....	98
10	Doporučení pro zavedení prvků metodiky Rozvoje jazykových schopností dle D. B. Elkonina do běžného denního programu mateřské školy	101
11	Návrhy dalších aktivit sloužících k rozvoji úrovně fonologických schopností dětí s odkladem školní docházky.....	104
12	Zhodnocení naplnění cílů a výzkumných otázek praktické části diplomové práce	112
12.1	Zhodnocení naplnění cílů diplomové práce	112
12.2	Zhodnocení výzkumných otázek.....	113
13	Zhodnocení výsledků výzkumného šetření a diskuze	115
	Závěr.....	117
	Seznam použité literatury	119
	Seznam dalších pramenů	122
	Seznam tabulek.....	124
	Seznam grafů	125
	Seznam příloh.....	126

Úvod

Počátek školní docházky je důležitým mezníkem v životě každého dítěte. Konečně opouští brány mateřské školy a s touhou po nových zážitcích a dovednostech, tak přirozenou pro tento věk, se vydává vstříc své nové životní roli – roli školáka. Příprava na to, aby tuto roli úspěšně zvládlo a vyrostlo ve vzdělaného a sebevědomého dospělého, musí však začít již právě v mateřské škole. Předškolní věk je dobou intenzivního vývoje nejen fyzického, ale i psychického. Úkolem předškolních pedagogů a ostatních pracovníků, se kterými se dítě setkává, je tento rozvoj v maximální možné míře podporovat. Zvláště důležité je to pak u dětí, u nichž je z nějakého důvodu nutné počátek školní docházky odložit. Tato práce se zabývá jednou z oblastí, kterým je v rámci tohoto rozvoje více než vhodné věnovat pozornost, oblastí fonologických schopností. Dobrá úroveň fonologických schopností (zvláště pak fonemického uvědomování) je nezbytná pro úspěšné zvládnutí schopnosti čtení a psaní. Cílený rozvoj fonemického uvědomování byl navíc odborníky posouzen jako nejúčinnější prevence dyslexie.

Metodický materiál, jenž byl v mírně modifikované formě využit pro účely výzkumného šetření této práce, je v českém prostředí ojedinělý. K výběru tématu diplomové práce autorku motivoval jak nesporný význam rozvoje fonologických schopností dětí s odkladem školní docházky, tak snaha ověřit efektivitu tohoto materiálu při práci s danými dětmi a najít způsob, jakým jim materiál ještě více přiblížit a učinit jej atraktivnějším. Stěžejní část výzkumného šetření proto představovala vlastní intervence autorky diplomové práce u dětí s odkladem školní docházky v konkrétní mateřské škole s využitím stimulačního programu, založeného na metodice Rozvoje jazykových schopností podle D. B. Elkonina.

V rámci teoretické části diplomové práce bude charakterizován psychomotorický i jazykový vývoj dětí předškolního věku, dále budou popsána specifika odkladu povinné školní docházky, definovány fonologické schopnosti dětí předškolního věku, a v neposlední řadě bude přiblížena podstata metodiky Rozvoje jazykových schopností podle D. B. Elkonina.

V rámci praktické části diplomové práce bude definována zvolená metodologie, dále bude uvedena prezentace dat zjištěných výzkumným šetřením, jejich vyhodnocení a zhodnocení efektivity využitého stimulačního programu u skupiny dětí s odkladem školní docházky.

Diplomová práce by měla přinést také určitá doporučení, jak vhodně zařadit prvky využitých metodik do běžného denního programu mateřské školy, a také návrhy dalších aktivit, jež by mohly být využity k rozvoji úrovně fonologických schopností u dětí s odkladem školní docházky.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Dítě předškolního věku

V odborné literatuře existují různé názory na charakteristiku předškolního věku jako období. Lze na něj nahlížet jako na období ohraničené biologickým věkem, tedy období mezi třetím a šestým rokem života dítěte. Převažuje však pojetí předškolního věku jako vývojového období, vymezeného nejen biologickým věkem, avšak především i sociálními mezníky (toto pojetí užívá např. Vágnerová, 2000 či Plevová in Šimíčková Čížková, 2005). Na začátku tohoto období se jedná o vstup do mateřské školy, ukončeno je pak započítáním povinné školní docházky. Je tedy zřejmé, že mezi jednotlivými dětmi mohou být značné rozdíly, pokud se jedná o vymezení předškolního věku podle těchto kritérií.

Dle školského zákona dítě může být přijato do systému institucí předškolního vzdělávání počínaje druhým rokem života, povinnost zahájit předškolní vzdělávání se však vztahuje až na děti, které před započítáním daného školního roku dovršily pátý rok života. Stejně tak období započítání povinné školní docházky je stanoveno na školní rok následující po dni, kdy dítě dosáhne šesti let. Podle školského zákona však není vyloučeno, aby dítě při splnění patřičných podmínek nastoupilo povinnou školní docházku již ve školním roce, kdy teprve završí šestý rok, či mu byl naopak udělen odklad povinné školní docházky v nejzazším případě až do zahájení školního roku, v němž dovrší osmý rok věku (Zákon č. 561/2004 Sb.).

Ačkoliv primární skupinou zájmu této diplomové práce jsou děti s odkladem počátku školní docházky, považuje její autorka za vhodné uvést na tomto místě charakteristiku vývoje dítěte předškolního věku tak, jak probíhá fyziologicky. Nejenže je tato charakteristika zároveň v určitém pojetí stále charakteristikou také dítěte s odkladem školní docházky (viz níže), může zároveň také posloužit jako určité vodítko a „norma“, na které lze definovat, v čem se právě vývoj dítěte s odkladem školní docházky může lišit.

Pro potřeby této diplomové práce je tedy za předškolní věk v souladu s pojetím Vágnerové (2000) považováno období od tří do přibližně šesti let života dítěte, přičemž konec tohoto období je určen především sociálně, tedy nástupem do základní školy.

Před započítáním vlastní charakteristiky dítěte v předškolním věku je třeba upozornit, že každé dítě je jedinečnou individualitou, každé prochází vývojem za působení jiných podmínek a svým vlastním tempem a že veškeré normy, které vývoj v tomto věku vymezují, je třeba posuzovat s přihlédnutím k tomuto faktu. Jak upozorňují Allen a Marrotz (2008), věkové hranice pro dosažení určitých schopností či dovedností jsou odvozeny od průměrných hodnot a norem, kterým ve skutečnosti většina dětí nemusí odpovídat. Podstatnější je proto zaměřit se na to, zda vývoj probíhá chronologicky, ve správných sekvencích, krok za krokem.

1.1 Psychomotorický vývoj dětí v předškolním věku

Předškolní věk je obdobím velice dynamického vývoje dětí. Tento vývoj se dotýká jak oblasti tělesné, tak i motorických funkcí a poznávacích procesů. Jeho neopomenutelnou součástí je také rozvoj individuálních jazykových schopností.

1.1.1 Tělesný vývoj

V prvních dvou letech života dochází k rychlému tělesnému vývoji dítěte, který se počátkem třetího roku zpomaluje. Dítě nyní za rok vyroste o 5 až 7 cm, průměrná výška ve třech letech se pohybuje mezi 96,5 cm a 101,5 cm. Allen a Marrotz (2008) uvádějí, že chlapci ve svých třech letech dosáhnou přibližně 53% své budoucí výšky v dospělosti, dívky asi 57%. V tomto období dochází k rychlejšímu růstu nohou než rukou, proto dítě vypadá vyšší a štíhlejší. Mléčný chrup je kompletní. Tříleté dítě váží průměrně 13,6 až 17,2 kg.

Čtyřleté děti v průměru měří 101,5 cm až 114 cm a jejich hmotnost se pohybuje mezi 14,5 kg až 18,2 kg. Průměrný meziroční váhový přírůstek činí přibližně 2 kg, výškový přírůstek pak 5 až 6,5 cm. Zpřesňuje se zraková ostrost, která je nyní 20/30 podle Snellenových optotypů.

Pětileté dítě je vyspělejší v sebeovládání jak tělesné, tak emoční složky. Jeho optimální tělesná hmotnost je mezi 17,3 až 20,5 kg s meziročním přírůstkem zhruba 2 kg. Měří nyní v průměru 107 až 117 cm, meziročně povyroste asi o 5 až 6,5 cm. V některých případech již započíná výměna dentice. Zraková ostrost se zpřesnila na 20/20 s již dobře rozvinutým binokulárním viděním. Tělo dítěte má nyní proporce dospělého (Allen a Marrotz, 2008).

Končící období předškolního věku se u dítěte vyznačuje tzv. periodou růstu, kdy lze mluvit o „období vytáhlosti“. Okolo šestého roku života dochází k dokončení osifikace zápěstních kůstek, což hraje roli ve vývoji jemné motoriky (viz níže) (Plevová in Šimíčková Čížková, 2005).

U **šestiletých dětí** se začínají projevovat růstové rozdíly mezi oběma pohlavími. Zatímco děvčata nyní měří průměrně 105 až 115 cm a váží 19 až 22,5 kg, chlapci jsou vysocí asi 110 až 117,5 cm a jejich hmotnost osciluje mezi 17,5 až 21,5 kg. Váhový přírůstek se značně odvíjí od nárůstu svalové hmoty. Dlouhé kosti paží a nohou prochází obdobím rychlého růstu. U většiny dětí nyní již probíhá proces výměny dentice, začínající vypadnutím předních horních řezáků. U dívek výměna obvykle začíná dříve než u chlapců. Rysy v obličeji již mají charakter rysů dospělého člověka (Allen a Marrotz, 2008).

1.1.2 Vývoj motorických funkcí

Langmeier a Krejčířová (1998, s. 85) charakterizují motorický vývoj jako „*stále zdokonalování, zlepšenou koordinaci, větší hbitost a eleganci pohybů*“ a poukazují na fakt, že jeho kvalita v předškolním věku silně ovlivní postavení dítěte ve společnosti vrstevníků a má přímou návaznost na vývoj jeho následné soběstačnosti. Dvořák (1998) shrnuje, že **motorika** je celková hybnost a pohybová schopnost organismu. Jedná se o soubor pohybových činností žijícího organismu, který je řízen nervovým systémem a realizován prostřednictvím kosterního svalstva.

Hrubá motorika zahrnuje aktivitu velkých svalových skupin. U předškolních dětí dochází k jejímu rychlému vývoji. V počátku období předškolního věku ještě pohyby rukou a nohou nejsou zcela koordinované, ale v jeho průběhu se automatizuje jak schopnost chůze, tak dalších pohybů, tedy běhání, skákání či pohybu po nerovném terénu (Plevová in Šimíčková Čížková, 2005).

V období konce předškolního období by pro předpoklad úspěšného započetí školní docházky mělo být dítě v této oblasti dostatečně fyzicky a pohybově vyspělé, ovládat vědomou vůlí své tělo, zvládat samoobsluhu (Syslová, Kratochvílová a Fikarová, 2018). Ve věku pěti let, tedy (ve většině případů) v posledním roce před nástupem školní docházky, by dítě mělo zvládat chůzi pozpátku, chůzi bez pomoci do i ze schodů za plynulého střídání nohou, přecházení přes kladinu, skákání přes švihadlo, chycení míče či udržení rovnováhy ve stoji na jedné noze po dobu deseti sekund (Allen

a Marrotz, 2008). Holmanová (in Škodová a Jedlička, 2003) doplňuje, že by mělo být schopno samostatně se obléknout a vyčistit si zuby.

Jemná motorika představuje podle Dvořáka (1998) aktivitu drobných svalů. Mezi dílčí složky jemné motoriky řadí tento autor grafomotoriku, logomotoriku, mimiku, oromotoriku a vizuomotoriku.

Ve vývoji jemné motoriky je důležitým mezníkem období kolem čtvrtého roku života, kdy dítě přestává být „obouruční“ a začíná při činnostech preferovat jednu či druhou ruku (tento jev je podmíněn převahou činnosti jedné z mozkových hemisfér nad druhou). V případě, že je činnost obou hemisfér vyrovnaná, mluvíme o ambidextrii (Plevová in Šimíčková Čížková, 2005).

Dle Holmanové (in Škodová a Jedlička, 2003) by před nástupem do školní docházky mělo dítě mít vyhraněnou lateralitu, tj. (zejména na cílený rozvoj grafomotoriky a psaní) výrazně preferovat pravou či levou ruku. Dále by mělo zvládnout opsat vlastní předepsané jméno a číslovky 1-5.

Bednářová a Šmardová (2015) udávají, že už okolo třetího roku dítěte by u něj měl být navozen špetkový úchop tužky. Ačkoliv se to u některých dětí v této době ještě nedaří, je naprosto nezbytné, aby k tomu došlo před započatím školní docházky, neboť na špatné držení psacího náčiní navazují další potíže. Ruka dítěte by měla být při psaní a kreslení uvolněná, pohyb po papíře vychází z ramene a lokte.

Nedílnou součástí diagnostiky vývoje grafomotoriky dítěte předškolního věku bývá také posouzení kresby. V té se projevuje tendence předškolního dítěte zobrazit realitu tak, jak ji chápe (Vágnerová, 2000). Při posuzování kresby se sleduje její obsah, členění, bohatost, námětová různorodost. Kresba souvisí s celkovou vyspělostí dítěte, ale ne vždy odpovídá úroveň kresby úrovni jeho rozumové schopnosti. Dítě může být mentálně vyspělé, avšak úroveň jeho grafomotorických a vizuomotorických schopností může být snížena (Syslová, Kratochvílová a Fikarová, 2018).

Při diagnostice je často využívána **kresba postavy**. Ve věku pěti let dítě v kresbě často ještě znázorňuje hlavu, trup a končetiny jednodimenzionálně. U šestiletých dětí je již častější dvojdimenzionální kresba končetin, postava má přesnější proporce a jednotlivé části těla jsou k trupu připojeny na adekvátních místech. Postava je jasně členěna na hlavu a trup, ke kterému jsou nasazeny ruce, směřující do stran či vzhůru.

Na hlavě jsou znázorněny vlasy a obličejové detaily. Kresba postavy se začíná diferencovat podle pohlaví (Syslová, Kratochvílová a Fikarová, 2018).

K posouzení **oromotoriky** nejen v předškolním věku je v našem prostředí hojně užívána Stupnice aktivní mimické psychomotoriky podle Kwinta. Jedná se o test, zjišťující přesnost pohybů jednotlivých částí obličeje. Dítě ve věku 4 až 5 let by podle stupnice mělo zvládat zdvihnout obočí, lehce přimhouřit, zavřít a silně zavřít oči, semknout rty, nastavit je jako při hře na trumpetu, sešpulit rty do tvaru O, nadmout tváře a pousmát se (Bohme in Škodová a Jedlička, 2003).

1.1.3 Vývoj poznávacích procesů

Jak uvádí Plevová (in Šimíčková Čížková, 2005), předškolní věk je dobou intenzivního rozvoje poznávacích procesů dítěte.

Myšlení předškolních dětí se okolo čtvrtého roku života mění z tzv. předpojmového myšlení na myšlení intuitivní. To charakterizuje Piaget (in Vágnerová, 2000) jako málo flexibilní, nepřesné a nerespektující plně zákony logiky. Toto myšlení se vykazuje egocentrismem, fenomenismem, magičností a absolutismem.

- Egocentrismus je označován jako tendence ke zkreslování úsudku na základě subjektivních preferencí (projevuje se například, pokud si dítě zakrývá oči ve snaze, aby ho ostatní neviděli).
- Fenomenismus značí důraz na určitou představu, kterou má dítě o podobě světa, a kterou odmítá ve svých úvahách opustit.
- Magičnost je sklon dítěte dění v reálném světě interpretovat za pomoci fantazie, čímž je zkresleno jeho poznání. Dítě v tomto věku nevnímá velký rozdíl mezi skutečností a fantazií.
- Absolutismem nazýváme přesvědčení o definitivnosti a jednoznačné platnosti každého poznání.

Jak uvádějí Langmeier a Krejčířová (1998), rozdíl mezi předchozí úrovní myšlení a myšlením intuitivním tkví v tom, že na této pokročilé úrovni je dítě schopno uvažovat v celostních pojmech, vytvořených na základě vystižení podstatných podobností. Jeho úsudky jsou však stále vázány na vnímané či představované. Dítě se v předškolním věku nachází v tzv. předoperačním stádiu myšlení. Jakmile se odpoutá pouze od vnímaného, a dokáže souvislosti mezi různými jevy posuzovat vícedimenzionálně, pokročí do tzv. stádia logických operací. K tomu dochází mezi šestým a sedmým rokem

věku dítěte, tedy na prahu nástupu školní docházky. Někteří autoři (např. Plevová in Šimíčková Čížková, 2005, Vágnerová, 2000 či Langmeier a Krejčířová, 1998) uvádí jako příklad této skutečnosti jeden z výzkumů Jeana Piageta, kdy děti měly před sebou dvě shodné sklenice naplněné stejným počtem korálků. Jakmile experimentátor přesypal korálky z jedné ze sklenic do sklenice jiného tvaru (užší), děti byly přesvědčeny, že více korálků je nyní v užší sklenici, neboť korálky tvořily vyšší sloupec. Nebyly tedy schopny ještě zaměřit svoji pozornost na více než jeden aspekt dané situace.

Šulová (2010) uvádí jako další znaky myšlení předškoláků tendenci přisuzovat předmětům lidské vlastnosti (antropomorfismus), chápat vše ve vztahu k přítomnosti (prezentismus) a spřahovat nelogické znaky (synkretismus).

Vnímání předškolních dětí se vyznačuje především svojí celistvostí. Dítě nevyčleňuje jednotlivé části předmětů, nerozlišuje vztahy mezi nimi. Upoutají ho především ty detaily, které mají nějaký vztah k jeho činnosti. Zlepšuje se vnímání barev, dítě již rozlišuje doplňkové barvy, jako jsou oranžová, růžová a fialová. Rozvíjí se také sluchové vnímání, dochází ke zlepšení analýzy zvuků z různých zdrojů okolo dítěte (zpěv ptáků, zvuk dopravních prostředků apod.). Významným zdrojem podnětů stále zůstává hmat, prostřednictvím kterého dítě zkoumá své okolí (Plevová in Šimíčková Čížková, 2005).

Šulová (2010) upozorňuje, že rozvoj zrakové a sluchové diferenciacie v tomto věku je klíčový pro úspěšnost pozdějšího procesu analýzy a syntézy při čtení a psaní. Dosud nepřesné zůstává vnímání prostoru a času. Dítě se orientuje pouze v nejbližším okolí domova. Vágnerová (2000) uvádí, že dítě má sklon nadhodnocovat velikost bližších předmětů a objektů, které se mu zdají veliké, a naopak podhodnocovat velikost těch vzdálenějších, jež vnímá jako menší. Rozliší již polohu nahoře a dole, avšak nedozrálo ještě do takové úrovně decentrace, aby mu umožnila správně určovat polohu vpravo a vlevo.

Časové vztahy pak dítě posuzuje ve vztahu k vlastním činnostem (pokud se na něco těší, počítá, kolikrát ještě půjde spinkat, než se toho dočká). I zde se projevuje prezentismus, tedy vázanost vnímání dítěte na přítomnost. Čas pro něj zatím není příliš důležitý, neboť pojmy minulost a budoucnost ještě v jeho vnímání nenabýly konkrétního obsahu (Vágnerová, 2000).

Základními charakteristikami **paměti** dětí v tomto období jsou konkrétnost a mimovlnost (bezděčnost), jež převládá až do konce předškolního věku. Až tehdy se začínají objevovat první projevy paměti úmyslné. Paměť je především mechanická, tedy opřená o náhodné vnější znaky, avšak postupně se rozvíjí i schopnost paměti na základě vnitřních znaků, paměti slovně logické (Plevová in Šimíčková Čížková, 2005).

Šulová (2010) považuje velkou kapacitu mechanické paměti spolu s mírou aktivity a zvědavosti přirozenou pro tento věk za optimální základ pro snadný příjem informací. Ze stejného důvodu také poukazuje na vhodnost započetí výuky cizích jazyků v tomto období.

Úroveň **pozornosti** v předškolním věku je velmi individuální. Na začátku tohoto období bývá ještě nestálá a přelétavá, s postupujícím věkem (a započtím účasti dítěte na různých druzích řízené činnosti, například v MŠ) se vytvářejí základy pro úmyslnou pozornost (Šulová, 2010).

V souvislosti s pozorností je třeba připomenout, že u předškolního dítěte je třeba respektovat jednu z jeho základních potřeb, a tou je aktivita. Pro dítě v tomto věku je naprosto přirozená jak verbální aktivita (nepřetržitý proud mluvení a otázek), tak aktivita motorická (běhání, poskakování, vrtění se) (Plevová in Šimíčková Čížková, 2005). Čačka (1997) tuto přirozenou aktivitu a přelétavost považuje za nezbytnost pro zajištění bohatého a častého příjmu informací. Upozorňuje, že nervový systém dítěte zatím dlouhodobější soustředění ani neumožňuje. K jeho rozvoji doporučuje využití konstruktivních her a jednoduchých činností. Za důkaz o vzrůstající době udržení pozornosti považuje okamžiky, kdy se dítě ohrazuje vůči podnětům, odvádějícím ho od prováděné činnosti s tím, že ji ještě nedodělalo, a doporučuje dítě v tomto postoji podporovat.

Představivost předškolního dítěte je charakteristická svou rozmanitostí. Typicky se v ní projevují tzv. dětské konfabulace, tedy smyšlenky, které dítě považuje za pravdivé, neboť je ještě není schopno odlišit od reality (Šulová, 2010). Kvalita dětské fantazie roste s tím, jak roste kvalita jeho paměti, pozornosti, emočního prožívání, manipulačních a jiných schopností. Jak uvádí Čačka (1997), dětská fantazie nachází

největší uplatnění v námětových hrách. Vágnerová (2000) pak dětskou představivost v předškolním věku považuje za nezbytnou pro citovou a rozumovou rovnováhu dítěte. Autorka cituje v této souvislosti Piageta (1970), který nazývá dětskou tendenci přizpůsobovat realitu svým potřebám a interpretovat ji bez ohledu na skutečnost tzv. asimilací. Ta je pro dítě nejsnazším prostředkem, jak se vyrovnat s tlakem reality, jíž ještě samo není schopno porozumět a nemá s ní dostatek zkušeností. Dalšími projevy dětské fantazie jsou animismus (popř. antropomorfismus) a artificialismus. To lze vysvětlit opět tím, že dítě světu lépe rozumí, pokud mu přičítá vlastnosti živých bytostí či přímo lidské.

1.2 Vývoj jazykových schopností v předškolním věku

Úroveň vývoje jazykových schopností se odvíjí od úrovně poznávacích procesů dítěte v předškolním věku obecně. Každé sdělení je chápáno a zpracováno způsobem, který odpovídá úrovni myšlení daného jedince, ať už je záměr mluvčího jakýkoliv. Z toho plyne naprostá nezbytnost toho, přizpůsobit svůj projev v interakci s předškolákem tak, aby mu byl srozumitelný. Verbální kompetence dětí tohoto věku jsou totiž rozvíjeny právě především prostřednictvím komunikace s dospělými, dále pak prostřednictvím médií a komunikací s vrstevníky.

Dítě se v tomto období často ptá otázkami typu „proč“. Ty přispívají k obohacení znalostmi, ale zároveň si dítě díky odpovědím na své dotazy rozvíjí svůj slovník a zdokonaluje způsob vyjadřování. Postupem času začíná užívat v čím dál hojnější míře příslovce, spojky, předložky apod. Jejich správné užití značí, že dítě začíná chápat komplexnější vztahy mezi předměty, které takovéto výrazy označují.

Doba, kdy se jednotlivé slovní druhy začínají v řeči dítěte objevovat, je vázána na určité vývojové fáze a posloupnosti. Tento jev je odůvodněn nejen spojitostí rozvoje řeči a myšlení, ale také způsobem sociální stimulace, se kterým se dítě setkává. Dítě například chápe snadněji prostorové než časové vztahy, a tak dříve užívá příslovce určení místa, až později příslovce určení času. Často také v začátcích užívá slova označující čas nesprávně.

Dítě se jazyku i řeči učí prostřednictvím nápodoby verbálního projevu dospělých kolem (či případně starších dětí), s nimiž se setkává. Nápodoba je selektivního charakteru, dítě tedy nenapodobuje vše, co slyší, avšak většinou bezprostředně po jejím

slyšení zopakuje určitou část sdělení. Často si vybírá tu část, která obsahuje něco pro něj nového, například nové slovo, či známé slovo v nové podobě. Dítě má větší šanci uchovat si nově slyšené, pokud sdělení rozumí. Pokud pro něj žádný význam nemá, snadno ho opět zapomíná (Vágnerová, 2000).

Smolík a Seidlová Málková (2014) považují jazykový vývoj dítěte v předškolním období za velice dynamický proces. Jazykové schopnosti dítěte v tomto období za dané tři roky zaznamenávají značné zlepšení. Ve třech letech u něj převládá tzv. implicitní znalost pravidel jazyka. Dítě pravidla přirozeně akceptuje a užívá (s přirozenými nepřesnostmi), avšak neumí je určit ani si neuvědomuje jejich existenci.

V pěti letech se oproti tomu již objevuje explicitní znalost pravidel jazyka, dítě tedy začíná mít povědomí o jejich existenci a podobě. Přelomem mezi těmito dvěma stádii je okamžik, kdy si dítě začíná uvědomovat, že existuje jak správný, tak i chybný způsob vyjádření. Tuto chvíli považujeme za počátek vývoje tzv. metajazykových dovedností (dovedností o jazyce).

Jazykový vývoj dítěte bývá v literatuře nejčastěji popisován v rámci jednotlivých jazykových rovin. Jak upozorňují Lechta et al. (1988), toto členění je používáno zejména v rámci zpřehlednění postupu vývoje, avšak ve skutečnosti se vývoj jednotlivých rovin jazyka prolíná. Výsledná kvalita řečového projevu člověka poté není pouhým součtem úrovní jednotlivých jazykových rovin, ale kvalitativně vyšším procesem.

1.2.1 Vývoj morfologicko-syntaktické roviny jazyka

Podle úrovně morfologicko-syntaktické roviny jazyka lze poměrně přesně zhodnotit celkovou úroveň duševního vývoje dítěte. Zatímco například kvalita výslovnosti a úroveň intelektu jsou dva faktory na sobě nezávislé, rozdíly v úrovni osvojování gramatických aspektů rodného jazyka mezi dětmi s mentálním handicapem a dětmi intaktními jsou validními ukazateli, nápadnými již na první poslech.

Obvykle se s rostoucím věkem mění poměrné zastoupení slovních druhů, které dítě v řeči používá. Nejprve se objevují podstatná jména, slovesa a onomatopoické citoslovce. Mezi druhým a třetím rokem začíná dítě užívat čím dál více přídavných jmen a postupně i osobních zájmen. Nakonec se objevují číslovky, předložky a spojky. Všechny slovní druhy by měly být v řeči dítěte zastoupeny přibližně po čtvrtém roce života (Lechta et al., 1988).

Klenková (2006) uvádí, že skloňovat dítě začíná mezi druhým a třetím rokem. Lechta et al. (1988) k tomuto tématu citují Pačesovou, která poukazuje na to, že nejprve se stabilizuje kategorie rodu, poté kategorie čísla, bezpředložkových pádů a nakonec příslušných předložek.

Jednotné a množné číslo dítě rozlišuje a užívá po třetím roce. První místo ve slovosledném pořadí věty zaujímá obvykle to slovo, jež má pro dítě největší význam a na které chce klást důraz. Mezi třetím a čtvrtým rokem dítě začíná používat souvětí, a to nejprve slučovací, později pořadná. Pravidla syntaxe jsou osvojovány tzv. transferem, tedy prostřednictvím přenosu z jedné situace na druhou. Nejprve se jedná o přenos přesný, který nebere ohled na případné gramatické výjimky. Do čtvrtého roku se tak může objevovat tzv. fyziologický dysgramatismus. Poté by již gramatický projev dítěte neměl obsahovat nápadné chyby (Klenková, 2006). Lechta et al. (1988) dodávají, že důležité je nezaměřovat se v projevu pouze na případné dysgramatismy, ale jeho celkovou morfoložicko-syntaktickou strukturu.

Bednářová a Šmardová (2015) doporučují v rámci této jazykové roviny při nástupu dítěte do školní docházky sledovat, zda mluví ve větách a souvětích, užívá všechny druhy slov, mluví gramaticky správně (zejména posuzují skloňování, časování a větnou tvorbu), zda pozná nesprávně utvořenou větu a opraví ji a dokáže doplnit do příběhu slovo ve správném tvaru.

1.2.2 Vývoj lexikálně-sémantické roviny jazyka

V rámci lexikálně-sémantické roviny bývá zvykem odlišovat vývoj pasivní a aktivní slovní zásoby. Zatímco pasivní slovní zásoba, spojená s rozuměním řeči, se začíná rozvíjet přibližně okolo desátého měsíce, kdy dítě začíná reagovat na jednoduché slovní pokyny („*udělej paci paci*“), první slova jakožto počátky vývoje aktivní slovní zásoby se u dítěte objevují okolo dvanáctého měsíce (Klenková, 2006).

Lechta et al. (1988) uvádějí dvě stádia otázek podle Sternových, která mají souvislost s kategorizací vývoje řeči. První se objevuje přibližně ve věku 1,5 roku a jedná se o tzv. první věk otázek. Dítě se obvyklá ptá otázkami typu „*Co je to?*“, „*Kdo je to?*“ a „*Kde je?*“. Druhý věk otázek nastupuje přibližně ve 3,5 letech. Otázky se mění na „*Proč?*“, případně „*Kdy?*“. Během obou těchto fází dítě prochází určitým stádiem osvojování slovní zásoby. Jedná se nejprve o stádium substanční, poté relační. Dítě si nová slova osvojuje aktivně, k čemuž mu pomáhají již zmíněné otázky.

Kutálková (2010) upozorňuje na důležitost zodpovídání takových otázek, přestože se dospělému mohou zdát obtěžující. Jestliže se totiž dítěti nedostává adekvátní reakce, ztrácí zájem o komunikaci a stagnuje nejen v nabývání slovní zásoby, ale ve vývoji celkově.

Nejrychlejší nárůst zaznamenává slovní zásoba dítěte mezi druhým a třetím rokem života, kdy se zvyšuje z průměrně 200 slov ve druhém roce na přibližně 1000 slov v roce třetím. Ve čtyřech letech by dítě mělo užívat okolo 1500 slov, v šesti letech je to již 2500 – 3000 slov (Klenková, 2006).

Podle Bednářové a Šmardové (2015) je vhodné v období nástupu do školní docházky věnovat pozornost tomu, zda dítě dobře rozumí běžnému hovoru i instrukcím, umí smysluplně popsat obrázek a zhodnotit a pojmenovat věci, které se do něj nehodí, dále bez obrázkového doprovodu interpretovat známou pohádku, definovat význam pojmu podle příkladu, utvořit antonyma, nadřazené pojmy a synonyma.

1.2.3 Vývoj foneticko-fonologické roviny jazyka

Vývoji této jazykové roviny je mezi odborníky věnována pravděpodobně největší pozornost. Dle Lechty et al. (1988) se výzkumy nejčastěji zabírají otázkou toho, v jakém pořadí se vyvíjí výslovnost jednotlivých hlásek. Autor uvádí teorii německého profesora Schulze, jenž se domníval, že vývoj výslovnosti jednotlivých hlásek probíhá v rámci tzv. pravidla nejmenší námahy, tedy že vývoj postupuje od hlásek nejméně artikulačně náročných k těm nejvíce náročným.

Neubauer (2011) považuje dosavadní povědomí o tzv. fyziologickém vývoji artikulace u dětí za nedostatečné a uvádí, že se jedná o dlouhodobý problematický jev v oblasti logopedické péče. Příčinu tohoto nedostatku vidí již v počátcích vývoje oboru logopedie u nás, kdy byly na děti s řečovou vadou aplikovány metody praxe učitelů sluchově postižených dětí, avšak bez respektu k odlišným vývojovým artikulačním mechanismům mezi oběma skupinami. Další faktor spatřuje ve dlouhodobé stagnaci poznatků o vývoji řečových schopností dětí v oblasti jazykovědných oborů. Neubauer uvádí, že dítě „*při spontánním fyziologickém vývoji artikulace postupuje způsobem nalézání a zpřesňování slyšených a viděných pohybových vzorů*“ (2011, s. 49). Je tedy logické, že hlásky dobře odlišitelné a motoricky realizovatelné jsou ve vývoji přítomny dříve a na lepší úrovni. Mezi tyto hlásky se řadí samohlásky a většina hlásek závěrových s výjimkou K, G, Ď, Ť a Ň, které jsou náročné na fonemické rozlišení.

Vývoj artikulace úžinových hlásek a vibrant se často odvíjí od správné artikulace hlásek, jimiž dítě zatím vývojově nezvládnutou hlásku nahrazuje (nejčastější je v této oblasti například nahrazování hlásky R hláskou L či nahrazování hlásky Ř hláskou Š). Velmi komplikovaný je též vývoj artikulace sykavek, který kromě motorické realizace klade značné nároky též na sluchovou percepci dítěte.

Jak uvádějí Lechta et al. (1988), vývoj foneticko-fonologické roviny začíná v porovnání s jinými oblastmi dříve a končí později. Příčinu spatřuje ve více faktorech. Jedná se v první řadě o náročnost procesu artikulace na obratnost řečových orgánů, který vyžaduje jejich velice jemnou a přesnou souhru. Mimo jiné při něm však hrají roli i přirozené vývojové procesy, jako je například výměna dentice, či anatomické odchylky.

Dalším faktorem je schopnost fonematické diferenciaci. Tomuto tématu se více věnuje třetí kapitola diplomové práce. Třetím faktorem je pak komunikační záměr. Lechta et al. (1988) uvádějí, že jestliže dítě je schopné dosáhnout řečovým projevem svého komunikačního záměru, nezáleží mu již příliš na kvalitě artikulace. Z tohoto důvodu je důležitá zpětná vazba nejbližšího okolí. Velkou chybou je, považuje-li toto okolí nesprávnou artikulaci za „roztomilou“, či ji navíc dokonce po dítěti opakuje. Dalšími činiteli, které mají vliv na vývoj artikulace, jsou např. intelektová úroveň dítěte, schopnost napodobení, kvalita řečových a psychických podnětů v jeho okolí apod.

Bednářová a Šmardová (2015) doporučují u dítěte na prahu vstupu do školní docházky posuzovat přirozený řečový projev a kvalitu výslovnosti, artikulační obratnost, fonematické uvědomování a jiné faktory (například narušení plynulosti řeči).

1.2.4 Vývoj pragmatické roviny jazyka

Klenková (2006) uvádí, že již dvou až tříleté dítě si uvědomuje rozdílnost různých komunikačních rolí a dokáže reagovat podle konkrétní situace. Cituje v této souvislosti Grohnfeldta, který udává schopnost dětí pojímat jazyk nejen jako systém znaků a pravidel, ale také na něj aplikovat a v různých situacích používat odlišné komunikační vzorce jak slovní, tak paralingvistické. Dítě tak chápe intuitivně komunikační situaci dříve, než dokáže pochopit obsah slova či věty.

Podle Bednářové a Šmardové (2015) by dítě v předškolním věku mělo mít dobré porozumění řeči, pochopit výklad, instrukci či zadání hry, smysl pohádky. Obvykle již také dokáže vyjádřit své myšlenky a pocity a popsat zážitky na úrovni přiměřené věku.

Je také důležité, aby chápalo základní pravidla konverzace a dodržovalo je, tedy neskákalo druhým do řeči, věnovalo pozornost jejich výpovědi, adekvátně se ptalo a odpovídalo na dotazy.

Projevy, jako jsou například malý zájem o komunikaci s druhými, špatné porozumění, výrazně větší pasivní než aktivní slovní zásoba, neschopnost souvislého a smysluplného vyjádření či nezájem o čtené pohádky a vyprávění, můžou značit nevyzrálou pragmatickou jazykovou rovinu dítěte.

Při vstupu do školní docházky autorky doporučují sledovat, zda dítě navazuje verbální kontakt, jeho schopnost vedení dialogu, dále to, zda je schopný na požádání říci jméno a příjmení, věk a bydliště a také kvalitu očního kontaktu.

2 Odklad povinné školní docházky

Odložení počátku povinné školní docházky je tématem, které vždy vzbuzovalo odlišné názory, a to jak mezi odbornou veřejností, tak především mezi rodiči dětí. V současné době lze pozorovat odklon od dříve rozšířeného názoru, že nutnost odkladu školní docházky značí selhání předškolní výchovy, ať už ze strany rodiče či pedagoga, či snad dokonce selhání samotného dítěte. Současný trend je spíše opačný. Odložení školní docházky se stalo respektovanou, do jisté míry až „módní“ záležitostí, již je využíváno u dětí nejen z důvodu nedostatečných kompetencí pro vstup do první třídy, ale také z důvodů, které se mohou zdát méně závažné. Jedná se například o případy dětí, narozených v jarních a letních měsících či dětí útlé postavy (Opravilová, 2016).

Podle posledních dostupných údajů, které MŠMT poskytuje k roku 2016, byl v tomto školním roce odklad školní docházky udělen celkem 10,9% dětí ze všech zapisovaných. Odklad byl udělen 13,7% zapisovaných chlapců a 7,7% dívek (MŠMT, online). Dle školského zákona existují dva způsoby, jak udělit dítěti odklad školní docházky. Tím frekventovanějším je rozhodnutí o odkladu již během posledního roku předškolního vzdělávání. V opodstatněných případech je však rovněž možné udělit tzv. dodatečný odklad školní docházky, a to tehdy, jestliže se v průběhu prvního pololetí školní docházky projeví, že žák není pro školní docházku dostatečně fyzicky či psychicky vyspělý. V prvním případě o odklad školní docházky žádá zákonný zástupce, jehož žádost musí být doplněna posudkem školského poradenského zařízení a odborného lékaře či klinického psychologa, v druhém případě odklad navrhuje ředitel školy se souhlasem zákonného zástupce (Zákon č.561/2004 Sb.).

2.1 Diagnostika školní zralosti a připravenosti

Školní zralostí se ve své době zabýval již „učitel národů“ Jan Amos Komenský, jenž v Informatoriu školy mateřské podotýká, že dítě by před nástupem školní docházky mělo mít osvojeny ty dovednosti a návyky, které se ve škole očekávají, a také by mělo dosahovat přiměřených intelektových schopností, zejména schopnosti soustředit se na otázky a odpovědi (Ležalová, 2010).

V moderní literatuře je v poslední době trendem užívat nejen pojmu „školní zralost“, ale často se mluví také o „školní připravenosti“. Setkáme se s různými

odůvodněními toho, proč se tak děje. Například Otevřelová (2016) spojuje školní připravenost s důsledky výchovy a vlivy vnějšího prostředí, které dítě ovlivňuje v předškolním věku. Pod pojem školní připravenosti řadí například připravenost verbální, připravenost na roli žáka či na zvládnání požadovaných pravidel chování a další kompetence dítěte. Školní zralost je podle autorky naopak určena vnitřními vývojovými předpoklady, závislými na procesu zrání. Patří sem například odolnost dítěte při zátěži, emoční labilita či soustředění, což jsou faktory, odvíjející se od vyzrálosti centrální nervové soustavy. Tomášová (2012) pak spatřuje důvod diferenciací obou pojmů ve změně přístupu ke vzdělávání, jenž se čím dál více přizpůsobuje individualitě dítěte. Ona biologická vyzrálost má být podle autorky nikoliv podmínkou pro započetí povinného vzdělávání, nýbrž proměnnou, určující výběr vhodných a efektivních edukačních prostředků. Při posuzování vhodnosti toho, zda má dítě školní docházku započít, pak doporučuje hledět právě na faktor školní připravenosti.

Svoboda (in Svoboda, Krejčířová a Vágnerová, 2009) uvádí, že posouzení školní zralosti obvykle probíhá ve dvou etapách. Prvotní posouzení provádí pediatr, učitelka mateřské školy či pedagog, přítomný u zápisu do základní školy. Existují-li pochybnosti o vhodnosti zařazení dítěte do školní docházky, přikračuje se k podrobnému vyšetření, které je prováděno psychologem v pedagogicko-psychologických poradnách.

Pedagogická diagnostika je jedním z požadavků, které na učitele mateřských škol klade rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Jednou ze zásadních kompetencí předškolních pedagogů je také posouzení školní zralosti a připravenosti. Dle Křováčkové (2014) by účel tohoto posouzení neměl spočívat pouze k rozhodování o započetí či odložení povinné docházky, ale rovněž k prevenci vzniku možných potíží u žáků. Křováčková uvádí dva diagnostické soubory, které lze k této diagnostice využít. V prvním případě se jedná o **Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky** autorem Švancarové a Kucharské, jenž slouží k depistáži dětí s deficitem v percepčních a motorických oblastech. Test je využitelný pro děti od 5,5 let věku a užívá se k diagnostice v mateřských školách i pedagogicko-psychologických poradnách. Obsahuje subtesty, zaměřené na sluchovou a zrakovou oblast, krátkodobou paměť, artikulační obratnost, jemnou motoriku, schopnost tvoření rýmů a schopnost učení. Druhý diagnostický materiál sestavila autorka Sindelarová pod názvem **Předcházení poruchám učení**. Jedná diagnostický soubor pro děti ve věku před započtím povinné

školní docházky a v první třídě a obsahuje úkoly, zaměřené na optickou a akustickou diferenciaci, paměť a pozornost, motoriku, tělové schéma a prostorovou orientaci. Opět se jedná o materiál, jenž je primárně využíván předškolními pedagogy.

Svoboda (In Svoboda, Krejčířová a Vágnerová, 2009) doplňuje, že často je užíván také **Orientační test školní zralosti**, tedy česká verze tzv. Kernova testu, kterou pro naše prostředí přizpůsobil Jirásek. Úkoly zahrnují kresbu lidské postavy, napodobení psacího písma a obkreslení skupiny bodů. Test je určen hlavně k depistáži, není dostačující pro plnohodnotné posouzení školní zralosti.

Bednářová et al. (2017) uvádějí jako příklad diagnostického materiálu, využitelného v předškolních zařízeních, diagnostický nástroj **PREDICT** (Pre-school Diagnostic and Communication Tool). Ten sleduje úroveň rozvoje klíčových kompetencí pro předškolní věk uvedených v RVP PV a zároveň v sobě zahrnuje rovněž očekávané výstupy z předškolního kurikula. Pro zjišťování školní připravenosti autorka doporučuje kombinovat PREDICT s dalšími materiály, mezi které řadí například Diagnostiku dítěte předškolního věku (Bednářová, Šmardová, 2008 in Bednářová et al., 2017) či výše zmíněný diagnostický materiál autorky Sindelarove.

V pedagogicko-psychologických poradnách je diagnostika školní zralosti jednou ze základních činností. Mimo samotného posouzení školní zralosti je jejím účelem také navrnutí vhodných doporučení řešení dílčích deficitů dítěte. Používají se standardizované testy i klinické metody – rozhovor a pozorování. Vyšetření trvá cca 40-50 minut a zahrnuje úvodní rozhovor s rodiči a tvorbu anamnézy, rozhovor s dítětem, posouzení kresby, vyšetření rozumových předpokladů, laterality, percepční úrovně, posuzuje se také chování dítěte v průběhu vyšetření a formální i obsahová stránka řeči. Výsledkem vyšetření je písemná psychologická zpráva, která obsahuje prognózu dalšího vývoje dítěte v oblasti řešených deficitů a návrhy k jejich zlepšení (Křováčková, 2014).

Přestože dnes předškoláci zpravidla procházejí diagnostikou školní zralosti již v mateřských školách, dochází k případům, kdy školní docházku nastoupí takové dítě, které na ni ještě není zcela připraveno. Ve škole se pak potýká s potížemi rozličného charakteru, většinou podle oblasti, ve které se u něj projevuje daný deficit. Jestliže dítě nastupuje do školy nezralé fyzicky, hrozí mu nadměrná únava, zatěžování imunitního

systemu a z něj pramenící nárůst nemocnosti. Na to posléze navazuje nezvládnání učiva z důvodu častých absencí.

V případě nezralosti psychické chybí motivace k učení, dítě je vystaveno stresovým situacím, v důsledku čehož reaguje nepřiměřenými projevy, může dojít až k neurotizaci (školní fobie, psychosomatizace, poruchy chování aj.), další problémy zahrnují neklid, nesoustředěnost, potíže se zrakovým rozlišováním a grafomotorikou. U dítěte nezralého citově, které bývá závislé na rodině a citlivé, se objevují obavy a úzkosti, frustrace v důsledku soutěživého školního prostředí, hodnocení výsledků, nutnosti přizpůsobit se a dodržovat formální pravidla apod. (Ležalová, 2010).

2.2 Nejčastější příčiny odkladu školní docházky u dítěte

Příčiny, které vedou k udělení odkladu školní docházky, pramení z různých oblastí vývoje dítěte a jsou ovlivňovány vnitřními i vnějšími podmínkami. Tomášová (2012) upozorňuje na rozdíl v tom, je-li dítě tzv. školsky nezralé či nezpůsobilé pro školní docházku. V prvním případě doposud nebyla vývojově dosažena hranice školní zralosti, což mohlo být zapříčiněno např. nemocí dítěte, která způsobila regresi či zpomalení vývoje. Je-li však dítě nezpůsobilé pro školní docházku, jeho vývoj probíhá abnormálně a je pravděpodobné, že dítě úrovně školní zralosti nikdy nedosáhne.

Ležalová (2010) pokládá za nejčastější důvod k udělení odkladu školní docházky věk. Odklad je nejčastěji udělován dětem, narozeným v posledních třech měsících roku, přičemž častěji je odložena školní docházka chlapcům než dívkám. V prvních třídách tak vládne velká věková diverzita, nejstarší děti již jsou sedmileté, což může znamenat rozdíl 12-15% vývoje. Odklad školní docházky pro děti, které by ve třídě byly nejmladší, má proto své opodstatnění, neboť by u nich pravděpodobně byla patrná nižší mentální výkonnost. Mezi další faktory, hrající roli při odkladu školní docházky řadí autorka potíže v oblasti řeči (především u těžších a přetrvávajících vad), pozornosti, soustředění a grafomotoriky. Dalšími důvody mohou být častá nemocnost, nízká imunita a celkově nižší fyzická vyspělost.

Důvody k rozhodnutí o odložení školní docházky mohou být jak na straně dítěte, tak na straně jeho rodičů. V druhém případě patří k nejčastějším důvodům nejistota

ohledně postavení věkově mladšího dítěte ve třídě, obava ze zvládnutí nároků školy, někdy dokonce snaha o prodloužení dětství.

Další faktory, při jejichž nedostatečnosti hrozí riziko neúspěšného startu školní docházky, vyjmenovává například Otevřelová (2016). Prvním z nich je sociální, citová a pracovní zralost, tedy schopnost chovat se přiměřeně situaci, podřídit se autoritě, navazovat vztahy s vrstevníky a podobně. Pokud je dítě v této oblasti nezralé, chybí mu klid a sebejistota, klíčové k možnosti zahájení procesu učení. Dále sem autorka řadí zralost fyzickou, zjišťovanou orientačně např. Filipínskou mírou, a zdraví dítěte, dostatečnou úroveň pozornosti, sluchového vnímání a sluchové paměti, zrakového vnímání a zrakové paměti, orientace v prostoru, čase i na vlastním těle, úroveň předčíselných představ, řeči, motoriky a grafomotoriky.

Podle Bednářové et al. (2017) je příčinou školní nepřípravenosti a tedy důvodem k odložení počátku školní docházky stav, kdy je u dítěte zpomalen vývoj v oblasti fyzické, psychické či sociální a citové, a to z důvodu odlišnosti kulturního stavu rodiny a jejich sociálních poměrů, nezralosti jako takové či trvalé nezpůsobilosti.

2.3 Koncepce péče o děti s odkladem školní docházky

Péče o děti s odkladem školní docházky by měla být zajišťována spoluprací rodičů, pedagogicko-psychologických poraden a mateřské školy, kam dítě dochází. V ideálním případě je dítě vyšetřeno v pedagogicko-psychologické poradně, která následně dodá rodičům výsledek vyšetření a zároveň (v případě doporučeného odkladu školní docházky) doručí výsledky vyšetření či vysvětlení, týkající se důvodů k odložení školní docházky, rovněž i mateřské škole. Ta následně na podkladě těchto důvodů vypracovává individuální vzdělávací plán dítěte. Pracovník pedagogicko-psychologické poradny, jenž posuzoval školní zralost dítěte, by měl být po celý rok rodičům a mateřské škole k dispozici jako konzultant. V praxi však často zmíněný postup není dodržován. Mateřské škole nejsou vždy zpřístupněny informace z vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně, v důsledku čehož je pro učitelky náročné vhodně nastavit dítěti podmínky individuálního vzdělávacího plánu (dále jen „IVP“). Jedná se o velmi problematickou situaci, neboť podobu IVP neurčuje žádný zákon ani vyhláška a jeho tvorba se tedy odvíjí od pedagogické diagnostiky a již zmíněných doporučení z pedagogicko-psychologické poradny.

Během školního roku, na který je dětem udělen odklad školní docházky, s těmito dětmi pracují učitelky mateřské školy podle daného IVP v rámci buď individuální, nebo skupinové práce. Zároveň zaznamenávají záznamy o stavu dítěte a jeho vzdělávacích pokrocích. Jestliže je ve třídě více dětí s obdobnými obtížemi, je vhodné přizpůsobit této skutečnosti i třídní vzdělávací program (Ležalová, 2010).

Kropáčková (2012) považuje za nutné podmínky pro zajištění efektivity odkladu školní docházky tvorbu IVP, kvalitní spolupráci rodičů, mateřské školy a ostatních odborníků a systematickou práci s dítětem v problematických oblastech, které byly důvodem doporučení odkladu školní docházky. Například Bednářová (in Bednářová et al., 2017) uvádí tyto zásadní oblasti, které ovlivní, zda bude dítě schopno ovládnout trivium:

- hrubá a jemná motorika, grafomotorika a grafomotorická obratnost, pracovní návyky při kreslení (držení psacího náčiní, postavení ruky při kreslení a psaní, uvolněnost ruky, tlak na podložku, náklon pracovního listu);
- lateralita;
- zrakové vnímání, vnímání barev, odlišení figury a pozadí, zraková diferenciacce, zraková analýza a syntéza, zraková paměť, oční pohyby;
- vnímání času a prostoru;
- základní matematické představy;
- fonematické uvědomování, zejména schopnost naslouchání, rozlišení figury a pozadí, sluchové diferenciacce, sluchové analýzy a syntézy, sluchové paměti, vnímání rytmu.

Jestliže je oslabena jedna z těchto oblastí, velmi pravděpodobně se to projeví i v oblastech dalších, neboť se jedná o ucelený systém. Při snaze o rozvíjení jakékoliv z daných oblastí je vždy zásadní vhodně nastavit obtížnost úkolů tak, aby byly pro dítě motivující, avšak ne přespříliš náročné. Obtížnost se postupně stupňuje. Je třeba nezapomínat, že se stále jedná o předškolní dítě, jehož základní činností až doposud byla hra, a je třeba tedy zvolit adekvátní motivaci.

Během roku, na který byla dítěti odložena školní docházka, se nabízí možnost využití některého ze stimulačních programů určených pro předškolní děti či přímo dětem s odkladem školní docházky. Kropáčková (2012) uvádí například program **KUPREV**, jenž je akreditován u MŠMT a je určen dětem od 4 do 8 let včetně dětí

s odkladem školní docházky či dětí s narušenou komunikační schopností. Program je koncipován pro dvojici dítě – dospělá osoba. Jeho lektorem má být psycholog, speciální pedagog či učitelka mateřské školy se speciálněpedagogickým vzděláním. Dalším programem, který je určen především dětem s nadměrnou pohybovou aktivitou a poruchami pozornosti, je **HYPO**. Je vhodný pro děti od 5 let a jeho cílem je posílení pozornosti, zrakového a sluchového vnímání, logického myšlení, řeči, početních představ, grafomotoriky apod. Je koncipován jako deset lekcí, které vede rodič či pedagog individuálně s konkrétním dítětem. Jedna lekce trvá přibližně týden. Metodické vedení programu by měl zajišťovat speciální pedagog poradenského zařízení, psycholog, učitel elementarista či učitelka mateřské školy. Dětem od pěti let je určena také **Metoda dobrého startu**, která bývá často využívána u dětí s odkladem školní docházky či jako reedukační metoda u dětí s SPU. Obsahuje 25 lekcí, které lze začadit jako skupinovou či individuální činnost v rámci programu mateřské školy. Cílem je posílení sociální a jazykové kompetence, zrakové a sluchové percepce, pravolevé orientace, pohybové dovednosti a grafomotoriky. Známým stimulačním programem je také **MAXÍK**, rovněž pro děti od 5 let, jenž trvá 15 týdnů a zaměřuje se na posílení očních pohybů, grafomotoriky a rozvoj dílčích funkcí. Program obvykle nabízejí pedagogicko-psychologické poradny či logopedi, předpokladem úspěchu je však kvalitní spolupráce rodičů.

Pro děti, jimž byla odložena školní docházka, a u kterých je předpoklad, že to pomůže k vyrovnání jejich vývoje, jsou zřizovány tzv. přípravné třídy základních škol. Zřídit je podle školského zákona může obec, svazek obcí, kraj a registrovaná církev nebo náboženská společnost, které bylo přiznáno oprávnění k výkonu zvláštního práva zřizovat církevní školy. O zařazení žáka do přípravné třídy rozhoduje ředitel školy na základě žádosti zákonného zástupce podložené doporučením školského poradenského zařízení. Minimální kapacita přípravné třídy je 10 žáků, obsah vzdělávání je stanoven školním vzdělávacím programem (Zákon č. 561/2004 sb.).

3 Fonologické schopnosti dítěte předškolního věku

Jelikož těžiště této diplomové práce leží ve výzkumném šetření, jež se věnuje fonologickému rozlišování u dětí s odkladem školní docházky (tedy dětí, které z vývojového hlediska stále ještě patří do skupiny dětí předškolního věku), je nezbytné věnovat prostor i teoretickému vymezení související problematiky.

3.1 Vymezení základních pojmů v oblasti vývoje fonologických schopností

Před přistoupením k charakteristice vlastního vývoje fonologických schopností je vhodné definovat základní terminologii, jež je v souvislosti s tímto tématem užívána odbornou veřejností. Studium fonologického rozlišování a fonologických schopností obecně je založeno na teoretických poznatcích vědeckého oboru, nazývaného se **fonologie**. Dvořák (1998, s. 59) vymezuje fonologii jako „*jazykovědný obor, zkoumající využívání a fungování zvukových signálů v jazyce*“. Tento obor se dle jeho definice věnuje studiu soustavy zvukových prostředků jazyka a systému jeho **fonémů**, tedy nejmenších jazykových jednotek, rozlišujících význam. Dalším předmětem zájmu fonologie je také zkoumání vlivu hlásek na vyšší složky jazyka a schopnosti rozlišit slova jejich přítomností nebo záměnou.

V této diplomové práci je často užíván termín **fonologické schopnosti**. Smolík a Seidlová Málková (2014) uvádějí, že napříč současnou literaturou je v případě skupiny dětí předškolního věku tento pojem chápán jako součást vývoje dovednosti tzv. **fonologického povědomí**. To charakterizuje Goswami (2010) jako schopnost dítěte detekovat a manipulovat s dílčími zvuky, z nichž se skládají slova, a to na různých úrovních. Tato schopnost je ovlivněna mnoha faktory, a to faktory strukturálními, které zahrnují slovní zásobu a způsob tvoření slabik v různých jazycích, a dále také faktory percepce řeči, jež přispívají k individuálním rozdílům v nabývání fonologického povědomí. Fonologické povědomí je přirozenou součástí jazykové akvizice. Stanovich (1986, in Lechta, 2005, s. 368) hovoří ve stejné souvislosti o fonologickém uvědomování a definuje ho jako „*vědomý přístup k fonémové úrovni proudu řeči a určitou schopnost kognitivně manipulovat s reprezentacemi na této úrovni*“.

V literatuře bývá vyčleňována dílčí část (fáze) kontinua rozvoje fonologického povědomí, a to **povědomí fonematické**. Tento pojem lze rovněž definovat jako

dovednost analýzy či manipulace se slovy či zvuky mluveného jazyka, a to na úrovni fonémů (Smolík a Seidlová Málková, 2014).

Fonologické povědomí spolu s rychlým jmenováním a fonologickou pamětí u dětí předškolního věku dohromady tvoří tři aspekty tzv. **fonologického zpracování**, kterým se označují „*procesy zpracování zvuků mluveného jazyka, které souvisejí s tvorbou zápisu jazyka (čtení a psaní) nebo s mluveným projevem*“ (Seidlová Málková a Smolík, 2014, s. 13).

Dalším pojmem, který v dané souvislosti není možné opomenout, je **fonematický sluch**. Jedná se termín často skloňovaný jak v literatuře, tak v logopedické praxi, kdy vyšetření fonematického sluchu bývá nedílnou součástí vstupního vyšetření nového klienta. Fonematický sluch je možno definovat jako „*schopnost rozlišovat ve slovech sluchem hlásky s distinktivní funkcí*“ (Dvořák 1998, s. 152), přičemž distinktivní funkce označuje zvukový rozdíl, který lze použít k odlišení jazykových projevů nebo částí jazykových projevů za podmínky, že tyto projevy mají odlišný význam (Škodová, Michek a Moravcová, 1995).

3.2 Rozvoj fonologických schopností

Rozvoj fonologických schopností člověka je od svého počátku úzce spojen s rozvojem sluchového vnímání obecně. To se začíná vyvíjet již od prvních počátků existence člověka ještě před jeho narozením, v prenatálním období. Sluchové vnímání je podmíněno zráním recepčního systému vnitřního ucha a sluchového kortexu. Již v prvních třech měsících života dítěte se v mozkových hemisférách začíná diferencovat způsob zpracování řečových a neřečových zvuků. Zatímco verbální podněty jsou zpracovány v levé mozkové hemisféře, ostatní (neřečové) zvuky zpracovává hemisféra pravá. V důsledku toho, že má s vnímáním zvuku zkušenosti již z prenatálního období, dítě ve věku jednoho měsíce rozliší mluvený projev od jiných zvuků a dokonce diferencuje jednotlivé řečové zvuky a hlasy různých lidí. Přesnější fonologické rozlišování podoby slov se vyvíjí později s tím, jak dítě získává zkušenosti a znalosti o okolním světě a o vztahu mezi zněním a obsahem jednotlivých slov.

Během předřečového stadia (tedy v prvních osmi měsících života dítěte) se rozvíjí schopnost rozlišovat i tvořit fonémy. Nejmenší děti umí rozlišit všechny fonémy, postupem času se však zpřesňuje diferenciací těch, které jsou součástí jeho

mateřského jazyka a naopak klesá fonematická citlivost k těm, jež se v jeho rámci neužívají. Jako zásadní období poklesu fonematické citlivosti se udává 8. – 12. měsíc věku. Děti starší 12 měsíců se již vyznačují výrazně vyšší citlivostí k fonémům mateřského jazyka, než k fonémům neznámým. Další ubývání fonematické citlivosti pokračuje až do 8 – 10 let věku dítěte, což se projevuje např. i při výuce cizího jazyka (Vágnerová, 2012).

Lechta a et al. (1988) uvádějí, že schopnost rozlišování mezi jednotlivými fonémy mateřského jazyka se začíná objevovat v období napodobování, tj. kolem osmého měsíce věku.

Ke schopnosti odlišit v proudu řeči vodítka pro rozdělení jednotlivých slov dochází u dětí podle Smolíka (2006) ve druhé polovině prvního roku života. Děti se v tomto případě orientují podle lokalizace přízvuku (akcentu) ve slově. Smolík dále udává, že již v osmi měsících je dítě schopno zapamatovat si zvukovou podobu jednotek řeči, přestože je slyší v plynulém řečovém projevu.

V období rozvíjení řeči probíhá vývoj fonematické percepce ve vzájemné interakci s vývojem artikulační motoriky. Aby mohlo dítě správně artikulovat jednotlivé fonémy, musí je od sebe odlišit sluchem (Vágnerová, 2012).

Zelinková, Axelrood a Mikulajová (in Lechta, 2005) uvádějí, že v předškolním věku dochází k započetí vývoje fonologického uvědomování. Ve vývoji odlišují následující stádia:

- „ucho“ pro rýmy (ve věku okolo tří let);
- uvědomování si segmentů řeči, rýmů a aliterací ve slovech;
- dělení slov na slabiky (v předškolním věku);
- vyčleňování všech fonémů ve slově (někdy již na konci předškolního věku)
- složitější manipulace s fonémy ve slovech, jako je jejich vynechávání, nahrazování aj. (především ve školním věku vlivem výuky čtení a psaní).

Smolík a Seidlová Málková (2014) preferují mírně odlišný model vývoje fonologického povědomí podle Adams (2011). I tento model zahrnuje pět úrovní (z nichž jedna se s předchozím shoduje), přičemž čím vyšší úroveň je, tím složitější fonologickou operaci vyžaduje. Nižší úrovně by měly odpovídat schopnostem

nejmladších dětí v předškolním věku, čtvrtá a pátá úroveň pak schopnostem dětí v posledním stupni předškolního vzdělávání:

- mít „ucho“ pro zvuky – dítě na této úrovni by mělo znát říkanky a vnímat rým v básničkách a písničkách; ve skupině slov určit to, které se nerýmuje a z nabídky k danému slovu vybrat rým;
- dovednost porovnávat slova podle jejich zvukové stavby a určit, zda se liší – bez ohledu na to, zda je odlišný zvuk první, koncový, nebo prostřední, přičemž poslední varianta je nejobtížnější;
- skládání fonémů do slov;
- manipulace s fonémy – dítě by mělo zvládnout manipulaci s jednotlivými fonémy, tvořícími slovo, tedy jejich oddělení, vynechání, přidání či přemístění;
- segmentování slov na fonémy – dítě má být schopno rozložit slovo na fonémy a vyslovovat je ve správném pořadí.

Podle Vágnerové (2012) schopnost rozlišovat zvukovou podobu řeči (kterou označuje jako fonologickou senzitivitu) dozrává mezi 5. a 7. rokem života. Rychle rozlišit jednotlivé fonémy podle autorky dovede většina dětí ve věku šesti let s občasnými nepřesnostmi. Autorka dále uvádí, že děti v předškolním věku zpracovávají fonologické informace převážně implicitně: ačkoliv vnímají obsah sdělení, nedokážou určit, z jakých hlásek a slabik se skládá. Řeč je tedy vnímána globálně.

Fonologické rozlišování hlásek a slabik se u dětí zlepšuje s počátkem školní docházky, kdy jsou schopny diferencovat dlouhou a krátkou samohlásku, měkké a tvrdé slabiky a znělé a neznělé hlásky jim však stále činí obtíže, a to zejména, pokud se ve slovech vyskytují za sebou.

Matějček (in Lechta et al., 1988) uvádí, že dítě by mělo dosáhnout schopnosti rozlišovat sluchem všechny zvuky mateřského jazyka přibližně ve věku šesti a půl let, nejpozději však do osmého roku života.

Hood a Conlon (2004) in Vágnerová (2012) uvádějí, že zásadní pro rozvoj fonologického rozlišování je úroveň fungování sluchového magnocelulárního systému, tedy schopnost zpracovat rychle za sebou následující podněty.

Další schopnost, která se rozvíjí s nástupem počátku školní docházky (a to zejména v důsledku výuky českého jazyka), je fonologická sekvenční percepce. Jedná se o vnímání časové souslednosti sluchových podnětů. Zatímco ve věku pěti let dítě rozliší

pouze hlásku na počátku nebo konci slova, po šestém roce je schopno lépe diferencovat hranice slov, jejich pořadí ve větě i řazení fonémů ve slově.

Je třeba brát v potaz i to, že sluchový podnět má omezenou délku trvání. Dokonalost fonologické percepce se tedy mimo jiné odvíjí i od míry pozornosti dítěte (Vágnerová, 2012).

Faktor vývoje sluchového vnímání a psychomotorického vývoje dítěte obecně však není tím jediným, kterým se podílí na vývoji a kvalitě fonologických schopností dítěte. Smolík a Seidlová Málková (2014) uvádějí, že vývoj fonologického povědomí je velice ovlivněn také faktorem lingvistických charakteristik jazyka, v němž se dítě rozvíjí ve čtení, psaní a osvojování slovní zásoby. Je tedy určován skladbou zvukového repertoáru určitého jazyka, principem uspořádání těchto zvuků ve slovech a frekvenčním výskytem různých forem stavby slabiky v daném jazyce. Jak ovlivňuje fonologická struktura slov určitého jazyka vývoj fonologického povědomí lze ukázat na příkladu tzv. fonologické hustoty. Jedná se o množství slov, jež jsou v rámci daného jazyka podobné jiným slovům či se s nimi rýmují. Čím více existuje k určitému slovu slov fonologicky podobných (a tedy čím vyšší má slovo fonologickou hustotu), tím lépe se bude vyvíjet fonologické povědomí dítěte o tomto slovu.

Náročnost na procesy fonologického zpracování daného jazyka se též liší podle frekvence výskytu stavby slabik ve slovech. Slova, která mají jednodušší slabičnou stavbu (slabiky jsou složeny z hlásek v pořadí souhláska-samohláska, či souhláska-samohláska-souhláska) jsou pro děti z hlediska fonemického uvědomování snazší, než slova se stavbou složitější (slabiky, složeny z hlásek v pořadí souhláska-souhláska-samohláska či souhláska-souhláska-samohláska-souhláska). Smolík a Seidlová Málková (2014) se v tomto tématu odkazují na výzkumy Caravolas (2006), která zjistila, že díky obecně složitější slabikové struktuře českého jazyka dosahují české děti výrazně lepších výsledků v testu izolace počátečních hlásek ve slovech než jejich angličtí vrstevníci.

Zvláštní pozornost je mezi odborníky věnována vývoji fonemického povědomí, tedy schopnosti manipulovat se slovy na úrovni fonémů. Na rozdíl od slabiky, která je přirozenou jednotkou mluvené řeči, rozpoznání a vydělení fonému z proudu řeči vyžaduje vědomé úsilí na abstraktní úrovni. Odborná veřejnost není jednotná v tom, zda je rozvoj fonemického povědomí umožněn až počátkem výuky čtení a psaní, či je jeho

existence možná i bez opory ve znalosti odpovídajících písmen. Během výše zmiňovaného výzkumu Caravolas (2006, In Smolík a Seidlová Málková, 2014) se však prokázalo, že české, anglické i německé děti zvládají provést izolaci počáteční a někdy i koncové hlásky ještě před začátkem výuky písmen, tedy v předškolním věku. Tito autoři se tedy přiklánějí k domněnce, že fonemické povědomí se u dětí vyvíjí nezávisle na školní výuce čtení již v tomto období.

3.3 Význam fonologických schopností

O důležitosti fonologických schopností se v současnosti mluví hlavně v jejich vztahu k vývoji dovednosti čtení a psaní. Mikulajová et al. (2016, s. 8) uvádějí, že pro zvládnutí čtení je klíčová úroveň jazykových schopností: „*Dobrého čtenáře charakterizuje dobrý jazykový cit, dobré porozumění řeči a dobré fonemické schopnosti*“. Zvláště potom zdůrazňují úlohu fonemického uvědomování, jehož význam na kvalitě čtení byl potvrzen u sluchově postižených, afatiků, dětí s vývojovými poruchami řeči či dyslexií. Bylo také prokázáno, že u dospělých negramotných tato schopnost chybí. Do fonemického uvědomování Mikulajová et al. řadí například identifikaci hlásek ve slově ve správném pořadí, analýzu a syntézu hlásek či schopnost různě s hláskami manipulovat.

Caravolas (2012) uvádí shodu odborné veřejnosti v tom, že úroveň fonologických schopností dítěte je dlouhodobě pozorovatelným prediktorem jeho pozdější úspěšnosti v oblasti osvojování gramotnosti. Jedná se především o schopnost izolovat fonémy ve slyšených slovech, znalost „zvuku“ psaného písmena a také schopnost rychlého jmenování (RAN).

Díky znalosti zvuku písmen a fonemickým schopnostem je dítě později schopno určit písmena tištěného textu jako řečové zvuky, které tato písmena reprezentují. Schopnost rychlého jmenování pak podporuje rozvoj odděleného mechanismu, spojeného s pojmenováním objektů a zahrnutého v procesu vytváření asociací mezi tištěnými slovy a jejich výslovností.

Vzhledem k tomu, že tyto jevy byly primárně uváděny ve spojitosti s anglickým jazykem, Caravolas se odkazuje na tři studie (Caravolas et al., 2005; Vaessen, Bertrand, Denes a Blomert, 2010; Ziegler et al., 2010 in Caravolas, 2012), realizované napříč mnoha jazyky (například Angličtina, Francouzština, Portugalština, Holandština,

Maďarština, Čeština a Finština). Tyto studie potvrdily, že fonematické uvědomování je velice důležitým prediktorem individuální úspěšnosti ve čtení a psaní v raných stádiích osvojování gramotnosti ve všech těchto jazycích.

Sama Caravolas se svými spolupracovnicemi realizovala longitudinální desetiměsíční studii, do které zahrнула anglický, český, slovenský a španělský jazyk. Zaměřila se na čtyři faktory, u kterých zkoumala jejich validitu jakožto prediktorů budoucí úrovně osvojování rané gramotnosti: fonematické uvědomování, znalost písmen, rychlé jmenování a krátkodobou verbální paměť. Výsledky ukázaly, že první tři faktory vykazují shodnou důležitost jako prediktory budoucí úrovně osvojování gramotnosti, zatímco úroveň krátkodobé verbální paměti nehrála v tomto případě žádnou roli (Caravolas, 2012).

Rozvoj rané gramotnosti dále určuje také úroveň sluchové percepce. Zelinková (2003) několik následujících oblastí, na které mají význam při rozvoji sluchové percepce. Jedná se o:

- schopnost naslouchání, při jejíž nedostatečné úrovni se může stát, že se dítě na mluvenou řeč nedokáže soustředit, případně vnímat její obsah;
- sluchovou paměť, jež podmiňuje schopnost sluchové analýzy a syntézy;
- sluchovou diferenciaci, která se odráží v písemném projevu dítěte, a může způsobovat pravopisné chyby například při rozlišování tvrdých a měkkých hlásek, dlouhých a krátkých samohlásek či zvukově podobných hlásek;
- sluchovou analýzu a syntézu, díky níž si dítě tvoří povědomí o zvukovém obrazu slov a hlásek.

3.4 Nejčastější poruchy v oblasti fonologických schopností

Pro ucelení tématu fonologických schopností dětí předškolního věku jsou v této kapitole popsány diagnózy vývojová dysfázie a dyslexie, a to zejména právě ve vztahu k fonologickým schopnostem a jejich narušení. Dyslexie je na tomto místě uvedena i přesto, že nemůže být v předškolním věku diagnostikována, neboť již v tomto období se lze zaměřit na rizikové faktory, které poukazují na zvýšenou pravděpodobnost rozvoje dyslexie v pozdějším věku (např. Zelinková, 2012, označuje takové děti jako „rizikové z hlediska dyslexie“).

3.4.1 Vývojová dysfázie

V desáté revizi Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-10) najdeme vývojovou dysfázii pod písmenem F, tedy skupinou „Poruchy duševní a poruchy chování“ (F00 – F99), konkrétně pak pod číslem F 80.0 („Specifické vývojové poruchy řeči a jazyka“). MKN-10 rozlišuje expresivní typ vývojové dysfázie (F 80.1) a receptivní typ vývojové dysfázie (F 80.2) (ÚZIS ČR, 2018).

Škodová a Jedlička (2003, s. 106) charakterizují vývojovou dysfázii jako „specificky narušený vývoj řeči, projevující se ztíženou schopností nebo neschopností naučit se verbálně komunikovat, i když podmínky pro rozvoj řeči jsou přiměřené“. Smolík a Seidlová (2014) používají anglosaskou terminologii, která označuje vývojovou dysfázii pojmem „*specific language impairment*“.

Etiologie vývojové dysfázie doposud není zcela objasněná. Jisté je, že u dítěte s touto poruchou je přítomno difúzní poškození CNS, jež zasahuje centrální korovou oblast a projevuje se celou škálou příznaků. Potíže, vyplývající z této poruchy, jsou následkem poruchy centrálního zpracování řečového signálu v centrální sluchové oblasti řečových center (Škodová a Jedlička, 2003).

Smolík a Seidlová Málková (2014) uvádějí, že vývojovou dysfázii lze diagnostikovat pouze u dětí s normálním nonverbálním IQ. Poukazují na nejčastější diagnostické markery vývojové dysfázie, přičemž zdůrazňují, že mohou hrát (a pravděpodobně hrají) roli též jako příčiny poruchy. Prvním z markerů je (jak již bylo řečeno výše) porucha sluchové percepce a zvláště pak sluchové diskriminace složitějších zvuků. Dysfatickům činí potíže rozlišení a určení sledu zvukových podnětů v čase a vnímání jejich pořadí. Při diagnostice se u tohoto faktoru užívá zejména test opakování, při kterém má dítě za úkol určit pořadí, v jakém mu byly přehrány zvukové podněty. Deficity v krátkodobé fonologické paměti lze odhalit testem opakování pseudoslov, dále se užívá též test opakování vět, ve kterém dysfatické děti rovněž dosahují podprůměrných výsledků. Vývojová dysfázie se manifestuje také problémy na úrovni morfologických či syntaktických pravidel (tedy například vynechávání slovesných koncovek, problémy ve tvoření časů apod.).

Vývojová dysfázie se manifestuje širokou škálou příznaků od lehkých odchylek artikulace až po úplnou nemluvnost. Vždy je přítomen opožděný vývoj řeči. Postižena je jak sémantická, tak syntaktická a gramatická složka řeči.

Velmi výrazně je porušena funkce fonologického systému, a to především v diferenciaci distinktivních rysů hlásek. Další příznaky dysfázie zahrnují nepoměr mezi složkami celkového vývoje dítěte (na úrovni rozdílu i několika let), nepoměr mezi verbálními a neverbálními schopnostmi, narušení zrakového a sluchového vnímání, paměťových funkcí a orientace v prostoru i čase, narušení funkcí motorických a častý výskyt nevýhodných typů laterality (Škodová a Jedlička, 2003).

Jak uvádí Bytešnicková (2012), při terapii vývojové dysfázie je nezbytná spolupráce logopeda, foniatra, psychologa, neurologa a v neposlední řadě i rodičů a pedagogů. Využívá se léčebně-rehabilitační režim, v jehož rámci jsou komplexně rozvíjeny postižené složky – zrakové a sluchové vnímání, myšlení, paměť, pozornost, schopnost orientace, motorika, grafomotorika i řeč.

3.4.2 Dyslexie

Mezinárodní klasifikace nemocí řadí dyslexii do diagnostické skupiny Specifických vývojových poruch školních dovedností (F 81), tedy poruch, u nichž je již od raného vývoje narušeno normální získávání těchto dovedností, přičemž se nejedná o následek nedostatku příležitostí k učení, mentální retardace či traumatu nebo onemocnění mozku. Dyslexie samotná pak nese kód F 81.0 a označení Specifická porucha čtení. Manifestuje se především výrazným narušením vývoje schopnosti čtení, jehož příčinou není pouze mentální věk, problém se zrakovou ostrostí či nedostatečná výuka. Porušena může být též schopnost chápat čtené, znalost hlasitého čtení či odpovídání na otázky, které vyžaduje čtení. Často je též spojena s obtížemi v psaní (ÚZIS ČR, 2018).

Smolík a Seidlová Málková (2014) uvádějí, že pro vznik dyslexie existují rizikové dědičné předpoklady. Citují k tomuto tématu poznatek autorů Hulmeho a Snowlingové (2009), že dyslexie se projeví u přibližně 40% chlapců a 18% dívek, jejichž rodiče touto poruchou trpí. Na rozvoj dyslexie nahlíží jako na současné působení faktorů genetických a sociokulturních (výchovy a vzdělávání).

Podle Zelinkové (2003) dyslexie postihuje zejména rychlost a správnost čtení a porozumění čtenému textu. Dítě obvykle čte pomalu či pomocí slabikování, zaměňuje písmena, domýšlí si text apod. Smolík a Seidlová Málková (2014) podotýkají, že jedním z prvních popisovaných projevů dyslexie u dětí je ztížená schopnost učít se písmena a k nim náležející zvuky a názvy. Ta je u dyslektiků pravděpodobně způsobena obtížemi

v tzv. párovém asociačním učení, tedy uvědomění si souvislosti mezi zvukem mateřského jazyka a symbolem, který tento zvuk reprezentuje.

Obtíže dyslektiků se projevují i v psaní (a také v této oblasti často přetrvávají déle než ve čtení). V oblasti fonologických schopností se dyslexie manifestuje potížemi v rychlosti a pohotovosti fonologického zpracování a problémy se slovní pamětí a fonologickým povědomím (Smolík a Seidlová Málková, 2014).

Jednou z teorií, snažících se osvětlit podstatu dyslexie, je ostatně právě teorie fonologická (mezi další patří například hypotéza dvojího deficitu a teorie rychlého zpracování podnětů, teorie vizuálního deficitu, magnocelulární teorie či cerebelární teorie). Fonologickou teorii formulovala Isabelle Libermanová, která zaznamenala, že tzv. inverze, tedy zrcadlové záměny písmen a slabik při čtení a psaní nejenže nejsou u dyslektiků tak časté, jak se do té doby předpokládalo, ale dokonce u některých nejsou přítomny vůbec. Proto vyslovila domněnku, že jádrem potíží u dyslexie nejsou obtíže vizuální, ale především jazykové, a to zejména fonematické uvědomění. Dyslektik má obtíže v identifikaci fonémů ve zvukovém celku slova, následkem čehož se neorientuje v grafém-fonémové korespondenci a nedokáže proniknout k významu, který grafická podoba slova nese. Fonologickou teorii podporují též výzkumy dokládající fakt, že u hyperlektiků (dětí, které se naučí číst spontánně samy od sebe koncem čtvrtého roku života) se ve srovnání s ostatními dětmi objevují naopak nadprůměrné výkony v testech fonologického uvědomění (Jošt, 2011).

Podle Žlaba a Škodové (in Škodová a Jedlička, 2003) s dyslexií úzce souvisí dysortografie (příčemž někdy se tyto dvě poruchy ani nerozlišují). Přítomna je porucha sluchového rozlišování hlásek, která se projevuje ve specifických asimilacích, záměnách tvrdých a měkkých hlásek či také specifické artikulační neobratnosti.

3.5 Materiály užívané k diagnostice a stimulaci fonologických schopností dětí předškolního věku

V této kapitole jsou charakterizovány některé materiály, užívané k diagnostice a stimulaci fonologických schopností, jež nebyly využity v rámci výzkumného šetření této diplomové práce. Ty, jež využity byly, jsou popsány v dalších částech diplomové práce (jedná se o následující kapitolu, pojednávající o metodice Rozvoje jazykových schopností dle Elkonina a dále kapitolu „Charakteristika zvolených testových metod“).

Bednářová a Šmardová (2011) upozorňují, že před vlastní diagnostikou sluchového vnímání a fonemického sluchu je třeba vždy se ujistit o nepřítomnosti jakékoliv sluchové vady u dítěte. Ve své publikaci **Diagnostika dítěte předškolního věku** uvádějí autorky úlohy k diagnostice různých oblastí sluchového vnímání, tedy naslouchání, sluchové diferenciaci slov, slabik i hlásek, sluchové paměti, sluchové analýzy a syntézy a vnímání rytmu. V každé oblasti jsou uvedeny schopnosti a věk, ve kterých by je diagnostikované dítě mělo ovládat. Úspěšnost dítěte se zaznamenává do tabulky s hodnocením „nezvládá“ – „zvládá s dopomocí“ – „zvládá samostatně“. Jedná se o nestandardizovaný diagnostický materiál.

Materiálem, který se zaměřuje přímo na vybrané oblasti fonologických schopností, je **Baterie testů fonologických schopností pro děti předškolního a raného školního věku** autorek Seidlové Málkové a Caravolas. Pro možnost pořízení a využívání testového materiálu je třeba absolvovat akreditovaný kurz MŠMT v délce 5 hodin. Diagnostická baterie obsahuje celkem 10 subtestů, z nichž některé jsou zaměřeny na diagnostiku fonemického povědomí, jiné na rychlé jmenování obrázků a barev či slovní paměť. Testový nástroj je standardizován a je určen dětem v posledních ročnících mateřských a prvních ročnících základních škol. Využívat ho mohou jak psychologové, tak speciální pedagogové či školení pedagogičtí pracovníci. Vytvořen byl především pro účely posouzení školní zralosti, připravenosti na rozvoj čtení a psaní a také identifikace rizika dyslexie (Seidlová Málková, Caravolas a Širůček, 2013).

Schopnost sluchové diferenciaci zvuků mluvené řeči testuje **Zkouška sluchové diferenciaci** od Wepmana, jíž pro české prostředí upravil Zdeněk Matějček. Úkolem dítěte je z devatenácti dvojic pseudoslov určit, které jsou shodné a které nikoliv. Jedná se o nestandardizovanou metodu, používanou zejména k diagnostice školských problémů, organických postižení mozku a zároveň také jako podklad pro výběr adekvátních cvičení pro rozvoj této oblasti (Svoboda, Krejčířová a Vágnerová, 2009).

Další zkouškou, kterou pro české prostředí upravil Matějček, je **Zkouška sluchové analýzy a syntézy**. Test obsahuje dva soubory deseti slov, u nichž se postupně zvyšuje jejich délka (od tří do patnácti hlásek). Úkolem dítěte je poznat, z jakých hlásek je slovo složeno, nebo naopak složit slovo z daných hlásek. Ani tato zkouška nebyla standardizována. Používá se k diagnostice školní zralosti a školní úspěšnosti,

specifických poruch učení, organického poškození centrální nervové soustavy či u dětí s mentální retardací (Svoboda, Krejčířová a Vágnerová, 2009).

Na hodnocení schopnosti fonemického uvědomování je zaměřen **Screening fonemického uvědomování** autorem Mikulajové a Dostálové, který byl vydán k Tréninku jazykových schopností podle Elkonina v roce 2004. Celkem je tvořen jedenácti subtesty, mezi něž patří například uvědomování rýmů, produkce rýmů, izolace první hlásky, syntéza a analýza hlásek a další. Test není standardizován. Je vhodný pro děti od pěti let věku (Valenta, Michalík, Lečbych et al., 2012).

Z některých zahraničních materiálů, které se věnují diagnostice fonologických schopností u dětí předškolního věku, lze uvést například **Comprehensive Test of Phonological Processing** vytvořený badateli z USA. Jeho pomocí lze hodnotit fonologické povědomí, fonologickou paměť a rychlé jmenování. Existuje jak jeho verze pro předškolní a školní věk, tak verze pro starší děti a adolescenty. Souborem testů, užívaným především ve Velké Británii, je **Phonological Abilities Test**. Je zaměřen na věkovou skupinu dětí od čtyř do sedmi let a jedenácti měsíců a ověřuje schopnost identifikace a produkce rýmů, dokončování slov, elize hlásek a znalosti písmen, zároveň také hodnotí produkci řeči. **Preschool and Primary Inventory of Phonological Awareness** je souborem diagnostických materiálů, který vznikl v USA, ale normovaný je i pro britskou a australskou populaci. Slouží k depistáži dětí předškolního věku rizikových z hlediska rozvoje čtenářských potíží. Obsahuje úlohy zaměřené na slabičné povědomí, povědomí na úrovni intraslabičných jednotek a fonemické povědomí (Smolík a Seidlová Málková, 2004).

Ucelené materiály, využívané k diagnostice fonologických schopností, jsou v českém prostředí snáze dostupné než ty stimulační. Jak uvádí Seidlová Málková (2017), jediným uceleným stimulačním programem upraveným pro český jazyk je v současnosti právě metodika **Rozvoje jazykových schopností podle Elkonina**, která je blíže charakterizována v následující kapitole. Jako příklad zahraničního materiálu, věnujícího se rozvoji fonemického povědomí, uvádí autorka program **Sound Linkage** autora Hatchera.

Ačkoliv mimo výše zmíněného chybí v českém prostředí ucelený materiál k rozvoji fonologických schopností, mnoho návrhů dílčích aktivit k tomuto účelu lze nalézt

v publikacích, které jsou většinou zaměřeny na prevenci či reedukaci specifických poruch učení či podporu školní zralosti a připravenosti. Příkladem je publikace **Diagnostika dítěte předškolního věku** autorek Bednářové a Šmardové (2011), kde jsou uvedeny náměty na aktivity pro rozvoj sluchového vnímání ve dvou obtížnostech, a to pro děti od 4 do 5 let a pro děti od 5 do 6 let. Další publikaci s tímto zaměřením vydala autorka Michalová (2015). Nese název **Sluchové vnímání** a je svým obsahem vhodná pro děti od přibližně pěti let věku. Je rozdělena do čtyř oddílů, které se zabývají tématy rytmizace, říkadel a rozpočítadel, sluchové diferenciaci slabik a sluchové diferenciaci hlásek. Obsahuje odstupňovaně obtížné úlohy, sloužící k rozvoji sluchové analýzy a syntézy, ale i rozvoje jazykového. Autorka doporučuje trénovat podle publikace každý den, a to zhruba 12 týdnů u každé oblasti.

Rozvoj sluchového vnímání a fonologických schopností bývá také jednou z dílčích součástí výše uvedených stimulačních programů pro děti předškolního věku či děti s odkladem školní docházky.

4 Rozvoj jazykových schopností podle D. B. Elkonina

Daniil Borisovič Elkonin (1904 – 1984) byl jeden ze zakladatelů ruské psychologické školy, který v oblasti vývojové psychologie spolupracoval s L. S. Vygotským. Ve svém výzkumu se věnoval především periodizaci psychického vývoje a psychologii hry. Spolu s V. V. Davydovem vytvořil koncepci tvořivého rozvíjení poznávací činnosti u dětí, tzv. rozvíjejícího učení. Později tento systém využil, když se při své dlouholeté práci věnoval rozvíjení gramotnosti. Se svými kolegyněmi následně vytvořil slabikář, jenž organicky propojuje vývoj čtení a psaní s řečovým vývojem. Tato metoda vstoupila do mezinárodního povědomí a dnes je v oblasti kognitivní psycholingvistiky, jež se zabývá vývojem gramotnosti a úlohou fonemického uvědomování ve čtení a psaní, považována za jedinečnou (www.elkonin.cz, online). Tato kapitola popisuje adaptaci Elkoninovy metodiky tréninku jazykových schopností na české prostředí a podstatu tohoto tréninku.

4.1 Adaptace Elkoninovy metodiky na české prostředí

Prvotní propagátorkou metodiky, vycházející z principů práce Daniila Elkonina, byla v československém prostředí Prof. PhDr. Marína Mikulajová, PhD., jež se během svých studií dozvěděla o specifické metodě vyučování čtení, která byla založena na rozvoji fonemického uvědomování. Tato metoda ji zaujala natolik, že započala bližší zkoumání prací jejího autora D. B. Elkonina. Za stěžejní považuje Mikulajová jeho dílo „*Jak učit děti číst*“ z roku 1976, jež spolu s americkým vydáním jeho studií o čtení pravděpodobně iniciovalo počátek výzkumu fonemického uvědomování v zámoří. Autor následně mnoho let experimentálně pracoval na vydání slabikáře, vycházejícího z principů jeho metody, který však nakonec vyšel až po jeho smrti, v roce 1993. Slabikář byl zaměřen na první ročníky ruských základních škol. V roce 2001 byla metodika poprvé adaptována na slovenský jazyk, oproti ruské verzi však byla určena pro děti v předškolním věku. V roce 2004 vydává Mikulajová ve spolupráci s Mgr. Annou Dostálovou první českou verzi metodiky. Další, rozšířená vydání metodik vychází v roce 2014 na Slovensku, v České Republice poté v roce 2016 (Mikulajová et al., 2016).

Nováková Schöffelová (2016) uvádí, že česká adaptace metodiky je svou náročností vhodná pro děti ve věku od 5 let. Vysokou efektivitu má zejména u dětí s odkladem školní docházky. Tato autorka podotýká, že ačkoliv je metodika primárně určena pro běžnou populaci předškolních dětí, během praxe při jejím používání opakovaně zaznamenává dobré výsledky rovněž u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, například narušeným vývojem řeči, a v modifikovaných formách též u dětí s kochleárním implantátem, mentální retardací či u dětí cizinců. Za cílovou skupinu metodiky dále považuje děti s rodinným rizikem dyslexie, s jazykovými deficity (včetně vývojové dysfázie), či s jinými typy vývojových odchylek (např. vývojovou dyspraxii, ADHD apod.).

Mikulajová et al. (2016) poukazují na fakt, že efektivita předgrafémové etapy metodiky byla prokázána výzkumy jak na českých, tak na slovenských dětech. Zároveň však uvádějí, že doposud není k dispozici výzkum, jenž by sledoval vývoj jednotlivých oblastí u dětí s odkladem školní docházky.

4.2 Charakteristika metodiky Rozvoje jazykových schopností a její východiska

Metodika nabízí alternativu ke známým a používaným přístupům ve výuce čtení, tedy analyticko-syntetické a globální metodě. Její podstatou je snaha přiblížit dětem hláskovou strukturu slov v mluvené řeči a naučit je, aby ji poznaly. Tímto způsobem se vlastně poprvé učí číst slova, aniž by k tomu potřebovaly znalost písmen. Ty se do výuky zavádějí až ve chvíli, kdy je dítě schopno sluchem rozlišit jednotlivé hlásky ve slově. Východiskem pro tento postup je následování přirozeného vývoje lidstva, kdy nejprve vznikla mluvená řeč, až následně poté její psaná forma. Mluvenou formu si dítě osvojuje automaticky, implicitně, interakcí s okolím, bez vlastního úsilí. Naopak znalost psaného jazyka je podmíněna vědomým a soustředěným úsilím. Postup prezentovaný metodikou je tak vlastně jakýmsi „protipólem“ klasické školní výuky, která často postupuje opačně, tedy od poznávání izolovaných písmen. Většinou zde chybí obdoba předgrafémové etapy metodiky, zabývající se rozvojem znalosti hláskové struktury slov.

Trénink jazykových schopností postupuje systematicky právě od poznávání hláskové struktury slov k písmenům. Děti se nejprve učí chápat systém slabik a hlásek, následně samohlásky, souhlásky a dvojhásky, označované a označující, krátká a dlouhá slova. Velmi důležitá je též forma, kterou jim jsou znalosti předávány. Metodika je

realizována formou hry, neboť to je pro dítě v předškolním věku přirozená činnost. Děti se během lekcí seznamují s Krajinou slov, kde je provázejí postavy, reprezentující klíčové pojmy a vlastnosti jazyka: Mistr Slabika, Mistr Délka, Hlásulky a další.

Celá metodika je rozdělena do dvou etap, etapy předgrafémové, zahrnující 33 lekcí, a etapy grafémové, která se skládá ze 42 lekcí.

Předgrafémová etapa je tematicky rozdělena do následujících celků:

- I. Slabiková struktura slova
- II. Hlásková struktura slova
- III. Samohlásky, souhlásky a dvojhlásky
- IV. Rozlišování tvrdých a měkkých souhlásek
- V. Upevňování poznatků

Postupuje se systematicky od jednodušších dovedností, jako je rozpoznávání slabik ve slovech, ke složitějším, jako je vyčleňování jednotlivých hlásek, porovnávání délky slov, rozlišení měkkých a tvrdých souhlásek apod. V rámci předgrafémové etapy by se děti měly naučit sluchem orientovat v hláskové struktuře běžných kratších slov.

Grafémová etapa je opět tematicky dělena do několika celků:

- I. Samohlásky
- II. Dvojhlásky
- III. Tvrdé souhlásky
- IV. Měkké souhlásky
- V. Obojetné souhlásky
- VI. Ostatní souhlásky, spodoba souhlásek
- VII. Čtení
- VIII. Jazyková cvičení (doplňkové téma)

Na rozdíl od předchozí etapy jsou zde již do výuky zařazena písmena, kterými by děti postupně měly začít nahrazovat hlásky ve slovech. Není požadována dokonalá znalost grafémů, používají se pouze velká tiskací písmena. Závěrečných pět lekcí je věnováno pochopení principu, jak se z písmen tvoří slova, a představují tedy jakousi předběžnou výuku čtení. Cílem grafémové etapy je prohloubení fonemického uvědomování, jeho spojení se znalostí písmen a pochopení principu čtení.

Autorky české verze k metodice vytvořily metodickou příručku, kterou koncipovaly takovým způsobem, aby byla jednoduchá a přehledná pro učitele. Lze v ní nalézt téma

každé hodiny, její cíl, vysvětlení zásadních pojmů a potřebné pomůcky. Přibližná délka prvních lekcí je cca 25-30 minut, postupně se prodlužují až na 45 minut. Autorky považují za optimální frekvenci lekcí setkávání 2x týdně, a to v průběhu celého roku (jsou-li s dětmi realizovány obě etapy). Za zásadní pokládají etapu přegrafémovou, etapa grafémová je nadstavbová a ideální pro hlubší jazykovou přípravu dětí na školu.

V praxi bývá metodika využívána logopedy v ambulancích i učitelkami mateřských škol, a to jak v rámci přípravy dětí na výuku čtení a psaní, tak jako prevence vzniku specifických poruch učení.

PRAKTICKÁ ČÁST

5 Cíle a metodologie výzkumné části diplomové práce

U dětí s odkladem školní docházky se kromě jiných deficitů často setkáváme s problémy na úrovni fonologických schopností a fonemického rozlišování. Následující část diplomové práce přibližuje výzkumné šetření, které se zabývá vlivem přímé intervence s využitím metodiky podle Elkonina na tyto schopnosti.

5.1 Vymezení hlavního cíle a dílčích cílů výzkumné části diplomové práce

Hlavním cílem výzkumné části diplomové práce je analyzovat úroveň fonologického rozlišování u skupiny dětí s odkladem školní docházky ve vybrané mateřské škole, za použití metodiky Rozvoje jazykových schopností podle D. B. Elkonina soustavně stimulovat rozvoj schopnosti fonologického rozlišování u vybrané skupiny těchto dětí a následně provést kontrolní šetření úrovně fonologického rozlišování, porovnat vstupní a výstupní výsledky šetření a zhodnotit efektivitu stimulačního programu.

Dílčí cíle výzkumné části diplomové práce:

- Formulovat doporučení pro zavedení prvků metodiky Rozvoje jazykových schopností dle D. B. Elkonina do běžného denního programu mateřské školy.
- Formulovat návrhy dalších aktivit, které by mohly sloužit k rozvoji úrovně fonologických schopností dětí s odkladem školní docházky formou, jež je pro tyto děti atraktivní. Vytvořit pomůcky k daným aktivitám.

5.2 Výzkumné otázky

Pro potřeby výzkumného šetření diplomové práce byly formulovány tyto výzkumné otázky:

Výzkumná otázka č. 1: V jaké z testovaných oblastí úrovně fonologického rozlišování u dětí došlo po aplikaci stimulačního programu dle metodiky Rozvoje jazykových schopností podle D. B. Elkonina k nejvýraznějším změnám?

Výzkumná otázka č. 2: Poskytují výsledky, zjištěné vstupním a výstupním šetřením úrovně fonologického rozlišování opodstatnění pro zařazení prvků metodiky Rozvoje jazykových schopností podle D. B. Elkonina do běžného denního programu mateřské školy?

5.3 Metodologie výzkumné části diplomové práce

Při realizaci kvalitativního výzkumného šetření bylo využito následujících metod pedagogického výzkumu:

- strukturované interview s rodiči sledovaných dětí,
- strukturované interview s lektorkami tréninku jazykových schopností podle Elkonina
- testová metoda.

Interview

Interview (jinak také označované českým termínem „rozhovor“) je metodou, shromažďující výzkumná data na základě verbální komunikace mezi výzkumníkem a respondentem. Pojem „interview“ se skládá z anglických slov „inter“ (mezi) a „view“ (pohled, názor). Pro úspěšnost interview je klíčová schopnost výzkumníka navázat vztah s respondentem a vytvořit příznivou atmosféru. Lze rozlišovat tři druhy interview, a to strukturované, nestrukturované a polostrukturované. Při strukturovaném interview má výzkumník předem připravenou osnovu otázek, jejichž formulaci nemění. Otázky nedoplňuje vlastním komentářem, pouze je čte a zaznamenává odpověď respondenta. Strukturované interview má svým charakterem blízko k dotazníku.

Při nestrukturovaném interview má výzkumník za cíl získat od respondenta určité informace, avšak není předem určeno pořadí ani formulace otázek, kterými se k daným informacím dostane. Během polostrukturovaného interview nabízí výzkumník k formulovaným otázkám respondentům některé alternativy odpovědí, k nimž po nich rovněž vyžaduje vysvětlení (Chrásková, 2016).

Pro účely výzkumného šetření bylo využito strukturovaného interview s rodiči sledovaných dětí. Rodičům byly položeny následující otázky:

- Popište, prosím, stručně průběh Vašeho těhotenství – bylo bezproblémové, či se během něho vyskytovaly nějaké komplikace?
- Popište, prosím, raný psychomotorický vývoj Vašeho dítěte – ve věku kolika měsíců začalo tvořit první slova, první věty, v kolika měsících začalo sedět a chodit?
- Z jakého důvodu byl Vašemu dítěti doporučen odklad školní docházky?
- Myslíte si, že odklad školní docházky Vašemu dítěti pomohl k lepší připravenosti na zahájení školní docházky? Pokud ano, uveďte, prosím, v jakých oblastech.
- Navštěvuje (či v minulosti navštěvovalo) Vaše dítě logopeda? Pokud ano, uveďte, prosím, jak dlouho logopedická terapie probíhá/probíhala.
- Pokud Vaše dítě navštěvuje či v minulosti navštěvovalo logopeda, uveďte, prosím, příčinu (diagnózu).
- Vyskytuje se u některého člena Vaší rodiny řečová vada či specifická porucha učení (např. dyslexie)? Pokud ano, jaká?

Informace, zjištěné prostřednictvím strukturovaného interview s rodiči sledovaných dětí jsou zpracovány v podkapitole „Charakteristika výzkumného vzorku“.

Dále bylo využito strukturovaného interview s dvěma lektorkami Tréninku jazykových schopností podle Elkonina. Přesný přepis strukturovaného interview je přiložen v přílohách práce.

Testy v pedagogickém výzkumu

Podle Chrásky (2016) lze test charakterizovat jako zkoušku, na kterou jsou kladeny určité nároky, a to především na její identičnost pro všechny zkoumané osoby a přesně vymezený způsob hodnocení výsledků. Testy lze třídit podle různých kritérií. Chráska uvádí například dělení na testy schopností, testy osobnosti a testy výkonu, z nichž nejznámější jsou testy didaktické. Ty jsou tvořeny podle předem stanovených pravidel a zaměřují se na objektivní posouzení úrovně zvládnutí učiva u určité skupiny osob.

Jsou rozlišovány didaktické testy standardizované a nestandardizované. Standardizovaný test bývá vydán specializovanou institucí, předem ověřen, jeho standardní součástí je testová příručka, jež instruuje uživatele o správném použití. Většinou lze využít k testu patřících testových norem pro vyhodnocení výsledků.

Jestliže při vytváření testu nedošlo k výše zmíněným krokům a ověření testu na větším vzorku žáků, jedná se o test nestandardizovaný. Nejčastější formou nestandardizovaných testů jsou učitelské, vytvořené pro vlastní potřebu pedagogů.

Během výzkumného šetření bylo využito čtyř subtestů jedné standardizované testové baterie, jednoho standardizovaného testu a dále nestandardizovaného orientačního testu, vytvořeného autorkou diplomové práce. Tyto diagnostické materiály jsou blíže popsány v následující podkapitole.

Stěžejní část výzkumného šetření tvořila přímá práce s dětmi, jejíž rozsah a bližší specifikace jsou uvedeny v dalších částech diplomové práce.

5.4 Charakteristika zvolených testových metod

Pro zjištění úrovně fonologických schopností dětí, zařazených do výzkumného šetření, před a po aplikaci stimulačního programu, byly zvoleny tyto testové materiály:

- Testová baterie Diagnostika jazykového vývoje (Seidlová Málková, Smolík, 2014),
- Test Hodnocení fonemického sluchu u předškolních dětí (Škodová, 1995),
- Orientační screeningový test.

Každý z využitých testových materiálů je blíže specifikován v následujících podkapitolách.

5.4.1 Diagnostika jazykového vývoje

Zvolenou testovou baterii vytvořili autoři Gabriela Seidlová Málková a Filip Smolík jako součást výzkumu sledujícího vývoj jazykových a předčtenářských dovedností dětí v českých mateřských školách v roce 2010 a 2011. Je určena dětem v předškolním období, počínaje věkem cca 3,5 let. Baterie je rozdělena na dvě hlavní části. První část obsahuje subtesty, zkoumající schopnost zpracování fonologické informace, druhá část subtesty, které testují slovní zásobu, porozumění jazyku a gramatice (Seidlová Málková a Smolík, 2014).

Pro účely diplomové práce byly využity následující subtesty testové baterie:

Subtesty hodnotící fonemické povědomí:

Rozpoznávání slabik

Subtest hodnotí schopnost dětí rozpoznat počáteční slabiku výzvového slova u dvou slov testových. Děti předkládáme podnětové karty s trojicí obrázků. Administrátor předřikává dítěti modelové slovo, které je znázorněné obrázkem v horní polovině podnětové karty. Dítě následně ze dvou podnětových slov (znázorněných obrázky v dolní polovině podnětové karty) vybírá to, jenž začíná stejným zvukem, jako slovo modelové. Úlohu zpočátku vysvětluje administrátor dítěti například slovy: „Podívej, tady na tom obrázku je kohout. Kohout začíná na „ko“, slyšíš ten zvuk? Na kterém obrázku je také zvuk „ko“, je to koláč, nebo kuchař?“ Posléze má dítě za úkol vybírat z podnětových slov již bez nápovědy daného zvuku.

Subtest je dělen do dvou bloků. V druhém bloku již dítě vybírá bez z podnětových slov bez obrázkové podpory, jedná se navíc o slova bez významu, tzv. pseudoslova. Tento blok se administruje pouze u dětí starších pěti let (Seidlová Málková a Smolík, 2014).

Skládání slabik

Jedná se o náročnější subtest než v předchozím případě, neboť vyžaduje složitější operaci se slovním materiálem, v tomto případě skládání zvukových jednotek. Dítě je v tomto subtestu aktivní, spojuje zvukové jednotky a vytváří tak cílové slovo. Úloha může být dítěti prezentována například takto: „Nyní si zahrajeme na roboty. Takový robot nemluví jako my, ale dělí slova na kousky. Já teď budu dělat robota, a tvým úkolem bude poznat, co robot říká.“ Následně administrátor předřikává dítěti slova, rozdělená na slabiky. Úkolem dítěte je určit, o jaké slovo se jedná, a vyslovit ho vcelku. Subtest se opět dělí na dva bloky. Druhý blok subtestu je složen z pseudoslov (Seidlová Málková a Smolík, 2014).

Subtesty hodnotící rychlé jmenování:

Rychlé jmenování obrázků (RAN)

Tento subtest využívá k administraci tabulku s osmi sloupci a pěti řádky, v níž jsou zobrazeny obrázky. V různém pořadí jsou v tabulce seřazeny tyto obrázky: kočka, brýle, auto, banán, ruka. Dítě má za úkol co nejrychleji „přečíst“ slova z obrázků v celé tabulce. Postupuje přitom po řádcích zleva doprava, ve směru shora dolů (stejně jako

při klasickém čtení). Administrátor sleduje správnost pojmenování a čas, který dítě potřebuje k tomu, aby „přečetlo“ celou tabulku (Seidlová Málková a Smolík, 2014).

Subtesty hodnotící fonologickou paměť:

Opakování pseudoslov

Poslední využitý subtest hodnotí úroveň krátkodobé slovní paměti. Skládá se ze dvaceti dvou pseudoslov, které má dítě za úkol přesně zopakovat. Pseudoslova jsou složena ze dvou až čtyř slabik. Pro možnost objektivního zhodnocení je třeba, aby administrátor dítěti slova formuloval jasně, s přesnou artikulací. Při vyhodnocení je nezbytné brát v potaz individuální dosaženou úroveň artikulace hlásek u dětí. Položky, které dítě nezopakuje správně z toho důvodu, že ještě v pseudoslově obsažené hlásky neumí přesně artikulovat, nehodnotíme jako chybné. Obecně se však za chybu považuje vynechání nebo přehození sledu hlásek v pseudoslově (Seidlová Málková a Smolík, 2014).

5.4.2 Hodnocení fonemického sluchu u předškolních dětí

Tento diagnostický materiál byl vytvořen autory Evou Škodovou, Františkem Michkem a Marií Moravcovou. Test je užíván k diagnostice schopnosti předškolních dětí rozlišovat sluchem distinktivní rysy hlásek.

Slova, která diagnostický materiál využívá, jsou koncipována tak, aby jim rozuměly děti od tří let. Jedná se o slova jednoznačná a snadno zobrazitelná. Tato slova tvoří zvukově podobné, ale významově odlišné dvojice, jež se navzájem liší vždy jednou hláskou (její artikulační a akustickou vlastností).

Test hodnotí čtyři distinktivní rysy:

- Znělost – neznělost. Tato vlastnost je dána tím, zda se daná hláska realizuje za či bez účasti základního hrtanového hlasu.
- Kontinuálnost – nekontinuálnost. Nekontinuálnost zahrnuje hlásky závěrové, tedy hlásky, při jejichž realizaci naráží výdechový proud na překážku (závěr). Kontinuální hlásky jsou hlásky úžinové, tedy ty, u kterých dochází při realizaci k zúžení průchodu výdechového proudu, avšak ne k úplnému uzavření jeho cesty.
- Nosovost – nenosovost. Nosová hláska je ta, při jejíž realizaci absentuje nosní závěr a měkké patro dovoluje vstup výdechovému proudu do dutiny nosní.

Na realizaci hlásky se tedy podílí nosní rezonance. Při realizaci hlásky nenosové se nosní rezonance neuplatňuje. Mezi nosové řadíme hlásky M, N a Ň.

- Kompaktnost – difuznost. Tato vlastnost je dána koncentrací formantů (tedy rezonancí v nadhrtanových dutinách, které charakterizují určitou souhlásku) ve střední části spektra hlásek. Kompaktnost je dána větším soustředěním formantu ve střední části spektra, difuznost menším. Kompaktností se vyznačují nízké samohlásky a velární a palatální souhlásky, difuzností vysoké samohlásky a alveolární, labiodentální a bilabiální souhlásky.

Test se skládá celkem ze šedesáti dvojic slov, z nichž každý z druhů distinktivních rysů testuje patnáct dvojic (Škodová, Michek a Moravcová, 1995).

Dítěti byl předložen obrazový materiál. Podle autorů testu by měla být výzvoová slova prezentována z hlasové nahrávky, ale jelikož autorka této diplomové práce nemá k nahrávce přístup, zadávala je dětem sama. Dítě mělo posléze za úkol ze dvou obrázků vybrat ten, který znázorňuje dané slovo.

5.4.3 Orientační test fonologických schopností

Tento orientační testový materiál sestavila autorka diplomové práce pro doplnění přehledu o úrovni fonologických schopností dětí, které se účastnily výzkumu.

Testované položky byly vybrány tak, aby odpovídaly fonologickým dovednostem, jež by dítě mělo podle dokumentu Konkretizované očekávané výstupy RVP PV ovládat při nástupu povinné školní docházky. Konkrétně se jedná o tyto dovednosti:

- rozdělení slova na slabiky,
- určení poslední hlásky slova,
- určení rýmu,
- diferenciací mezi krátkou a dlouhou samohláskou (MŠMT 2012, online, str. 6).

Mezi dovednostmi uvedené v dokumentu patří dále ještě určení počáteční hlásky ve slově. Při úvodním pohovoru s dětmi bylo však orientačním vyšetřením zjištěno, že všechny děti tuto dovednost ovládají bezchybně (podle informací poskytnutých třídní učitelkou těchto dětí se během řízených činností v MŠ této dovednosti často a systematicky věnují), proto nebyla do testu zařazena.

Úroveň jednotlivých dovedností byla zjišťována následujícím způsobem:

Rozdělení slova na slabiky: Dětem bylo zadáno deset slov (z toho tři jednoslabičné, tři dvouslabičné, dvě tříslabičné a dvě čtyřslabičné). Úkolem dítěte bylo vždy rytmicky slovo vytleskat a vyslovit po slabikách.

Určení poslední hlásky slova: Opět bylo zadáno deset slov, z nichž devět končí souhláskou, jedno samohláskou. Děti měly určit, jakou hlásku (jaký „zvuk“) slyší na konci slova.

Určení rýmu: Dětem bylo zadáno pět dvojic slov. Slova v každé dvojici byla složena ze stejného počtu fonémů. Slova ve třech dvojicích se rýmovala, ve dvou rým chyběl. Úkolem dítěte bylo určit, ve které dvojici slyší rým.

Diferenciace mezi krátkou a dlouhou samohláskou: Jelikož děti před absolvováním stimulačního programu neznaly obsah pojmu „délka“, byla jim tato úloha prezentována jako hádání správně a chybně vyslovovaných slov. Dítěti bylo prezentováno šest slov, některá z nich obsahovala dlouhou samohlásku, některá ne. Slova byla vždy vyslovena dvakrát za sebou – jednou správně a jednou chybně (s rozdílem v přítomnosti délky samohlásky; např. „konik – koník“ či „maminka – máminka“). Dítě mělo za úkol určit, které slovo je vysloveno správně.

Před administrací každé úlohy byl její smysl vždy vysvětlen na příkladu.

6 Charakteristika místa a průběhu výzkumu, specifikace výzkumného vzorku

6.1 Charakteristika místa výzkumného šetření

Výzkumné šetření probíhalo v Mateřské škole Zvoneček v Pardubicích, konkrétně ve třídě Ježků. Jedná se o státní mateřskou školu běžného typu. Je zde šest tříd, do kterých jsou děti rozděleny podle věku. Celkem školu navštěvuje 156 dětí. Program mateřské školy není úzce profilován, zaměřuje se na všeobecný rozvoj dítěte. V jeho rámci škola nabízí množství interních i externích kroužků dle výběru, mezi nimi i kroužky Procvičování řeči a Rozvíjení jazykových schopností.

Do výzkumného šetření bylo zařazeno šest dětí s odkladem školní docházky ze třídy Ježků. Tuto třídu celkem navštěvuje 26 dětí v předškolním věku, z toho 12 dívek a 14 chlapců. Vzdělávací program třídy je všeobecný, snaží se podporovat všestranný rozvoj dětí a klade důraz na posilování jejich samostatnosti, která jim usnadní vstup na základní školu. Činnosti běžného denního programu školy se zaměřují na oblasti grafomotoriky, řečového rozvoje, správné výslovnosti, hudební činnosti a výtvarných činností různých technik (www.ms-zvonecek-pardubice.cz, online, 2018).

Pro účely výzkumného šetření vyhradila mateřská škola autorce diplomové práce logopedickou místnost a sborovnu. V logopedické místnosti probíhala individuální práce s dětmi, především zadávání testových úloh před a po skončení stimulačního programu. Jedná se o malou místnost, vybavenou pro potřeby logopedické intervence, děti zde měly klidné zázemí a mohly se plně soustředit na plnění zadaných úloh. Lekce stimulačního programu probíhaly ve sborovně, kde měly děti k dispozici jak velký stůl pro potřeby vyplňování pracovních listů, tak prostor na koberci pro pohybové aktivity.

6.2 Charakteristika průběhu výzkumu

Výzkumné šetření bylo realizováno v tomto časovém období:

Září 2018	šetření úrovně fonologických schopností dětí před zahájením realizace stimulačního programu
Říjen - prosinec 2018	realizace stimulačního programu
Leden 2019	kontrolní šetření úrovně fonologických schopností dětí po realizaci stimulačního programu

První fází výzkumného šetření byl sběr dat o úrovni fonologických schopností dětí s odkladem školní docházky prostřednictvím testových materiálů, které jsou blíže charakterizovány v kapitole Charakteristika zvolených testových metod. Testové úlohy byly zadávány každému probandovi individuálně během jednoho sezení, a byly prezentovány hravou formou jako „hádky se slovíčky“.

Další fáze, tedy vlastní realizace stimulačního programu, probíhala formou jedné lekce týdně. Pro děti byly tato lekce nazvány kroužkem „Povídání“. Lekcí se účastnily všechny děti společně vždy po příchodu do školky, před započatím řízené činnosti s paní učitelkou. Celkem bylo realizováno 12 lekcí stimulačního programu. Detailní popis obsahu každé lekce je uveden v kapitole „*Charakteristika realizovaného stimulačního programu k rozvoji fonologického rozlišování*“.

Závěrečnou fází výzkumného šetření byl kontrolní sběr dat o úrovni fonologických schopností dětí s odkladem školní docházky po realizaci stimulačního programu, který byl proveden stejnou formou jako první sběr dat, a to v průběhu ledna 2019.

6.3 Charakteristika výzkumného vzorku

Do výzkumu bylo zařazeno 6 dětí navštěvujících v mateřské škole třídu nejstarších (předškolních) dětí. Pro zařazení do výzkumu bylo nutné, aby byla u dětí splněna následující kritéria:

- Dítě navštěvuje mateřskou školu v rámci odkladu počátku povinné školní docházky.
- Dítě se neúčastní ani v minulosti neúčastnilo žádného z kroužků Rozvoje jazykových schopností dle D. B. Elkonina (včetně modifikací tohoto programu).

- Rodiče dítěte dali autorce práce výslovný souhlas se zařazením do výzkumného šetření.

Níže budou uvedeny charakteristiky jednotlivých dětí, které se účastnily výzkumného šetření. Údaje v nich uvedené byly zjištěny prostřednictvím polostrukturovaného rozhovoru s rodiči a prostřednictvím vlastního aktivního pozorování dětí. V jednom případě rodiče dítěte z osobních důvodů odmítli dané informace poskytnout, v této charakteristice jsou proto uvedeny pouze údaje, zjištěny osobním pozorováním autorky diplomové práce. Rovněž údaje o komunikačních schopnostech dětí, popsány v rámci jednotlivých jazykových rovin, byly zjištěny prostřednictvím dlouhodobého pozorování dětí. Pro zachování anonymity jsou v celé diplomové práci uvedena smyšlená jména. Údaje z pedagogicko-psychologických poraden nejsou v charakteristikách uvedeny, neboť k nim autorka diplomové práce nezískala přístup.

Charakteristika dítěte č. 1

Jméno: Martin

Pohlaví: chlapec

Věk (září 2018): 6 let a 9 měsíců

Rodinná anamnéza:

Chlapec pochází z úplné rodiny, má mladší a starší sestru (2 roky a 9 let). V rodině se nevyskytuje vada řeči ani specifická porucha učení.

Osobní anamnéza:

Martin se do rodiny narodil jako první dítě. Těhotenství bylo bezproblémové, porod proběhl v termínu císařským řezem. Matka uvádí raný psychomotorický vývoj dle normy, konkrétní mezníky (první slova, věty, chůze) si však nepamatuje. Mateřskou školu začal navštěvovat ve třech letech, neměl problém se začleněním do kolektivu, okamžitě si našel nejlepšího kamaráda, jejich vztah přetrvává i nyní.

Poslední dva roky probíhá u chlapce logopedická terapie z důvodu odchýlné artikulace sykavek a vibrant R, Ř.

Odklad školní docházky byl chlapci doporučen pedagogicko-psychologickou poradnou z důvodu emoční a sociální nevyzrálosti a řečové vady. Matka uvádí, že se

u Martina během odkladu podařilo odstranit odchylnou artikulaci sykavek, chlapec také emočně a sociálně dozrál a je nyní připraven na zahájení školní docházky.

Osobní pozorování:

Martin se od první chvíle jeví jako milý a velmi hodný chlapec. Do úkolů je motivován, snaží se je plnit co nejlépe. Je citlivý a špatně snáší nepřítomnost svého nejlepšího kamaráda v mateřské škole – Aleše. Mívá také pochybnosti o svém výkonu, strach z neúspěchu (např. „*Ve škole mi to nepůjde, tam už to bude těžší než ve školce...*“).

Na kroužky „Povídání“ se těší, doma je diskutuje s maminkou, vypráví, co nového se naučil. Při řešení aktivit bývá velmi aktivní, není výjimkou, že „diriguje“ ostatní děti v činnostech. Velmi dobře udrží pozornost, nevyrušuje a je snadno usměrnitelný. Z celé výzkumné skupiny dětí bývá obvykle v plnění aktivit spolu s dítětem č. 2, Věrou, nejúspěšnější.

Komunikační schopnosti:

Foneticko – fonologická rovina: Přetrvává nesprávná artikulace vibranty R, projevující se mogulálíí či paralálíí za hlásku L.

Lexikálně – sémantická rovina: Chlapec má dobrou slovní zásobu, aktivně pojmenuje obrázky, činnosti i předměty, určí synonyma a antonyma. Umí definovat pojem. Bezchybně porozumí instrukcím a daný úkol provede.

Morfologicko – syntaktická rovina: Užívá rovnoměrně všechny slovní druhy. Mluví v celých větách, vytváří souvětí, ohýbá slova (ojediněle chybuje, avšak přiměřeně věku).

Pragmatická rovina: Užívá řeč přiměřeně věku, umí si říci o pomoc, komunikuje s vrstevníky. Vyjádří svůj názor, odvypráví krátký děj či vzpomínku.

Charakteristika dítěte č. 2

Jméno: Věra

Věk (září 2018): 6 let a 8 měsíců

Rodinná anamnéza:

Dívka pochází z úplné rodiny, nemá žádné sourozence. V rodině se nevyskytuje vada řeči ani specifická porucha učení.

Osobní anamnéza:

Těhotenství matky probíhalo bez komplikací. Porod proběhl císařským řezem z důvodu špatné pozice plodu hlavou nahoru. Dívka nebyla kojena. Matka udává přiměřený psychomotorický vývoj. První slabiky dívka říkala ve věku 6. měsíců („ba“, „ma“, „ta“), ve věku 7 měsíců seděla, ve 12. měsících začala vyslovovat první slova („táta“, „máma“, „bába“). Chodit začala ve 14. měsíci. První věty skládala okolo 20. měsíce, ale více se rozmluvila přibližně až okolo 34. měsíce.

MŠ začala navštěvovat ve věku 3 let, nástup byl bezproblémový, dívka se dobře začlenila do skupiny vrstevníků, ve školce má hodně kamarádek.

Od září 2016 do června 2017 u dívky probíhala logopedická intervence z důvodu odchylné artikulace hlásky L a vibrant R, Ř.

Odklad školní docházky byl doporučen pedagogicko-psychologickou poradnou především na přání rodičů z důvodu nízkého věku dívky (je narozena v srpnu) a z důvodu nevyzrálosti rozumové a percepční oblasti. Podle matky je nyní Věra vyzrálější a lépe připravená na zahájení školní docházky.

Osobní pozorování:

Věra je velmi živá a inteligentní dívka. V kolektivu dětí se umí prosadit. Zvládá velmi vyspěle vyjádřit svůj názor, dobře argumentuje. Nemá strach z neúspěchu, při práci se spíše projevuje její klidný až flegmatický temperament. Do aktivit je motivována, jestliže jsou pro ni výzvou, naopak pokud již dané téma či úkol zvládá, ztrácí pozornost a vůli spolupracovat. Je však velice rozumná a tyto momenty se dají řešit domluvou či zadáním individuální práce. Pokud je centrem pozornosti, projeví se u ní určitá zmatečnost a netrpělivost, která se následně manifestuje v řečovém projevu, kdy se dívka snaží co nejrychleji vyjádřit, aby byla pozornost opět přenesena jinam.

U Věry se občas projevuje soutěživost. Spolu s Martinem je v plnění aktivit nejúspěšnějším dítětem ze skupiny, někdy má proto tendence ostatní poučovat či jim radit.

Komunikační dovednosti:

Foneticko - fonologická rovina: Dívka má intaktní artikulaci všech hlásek.

Lexikálně – sémantická rovina: Má výbornou slovní zásobu, velmi dobře užívá synonyma, antonyma, popíše obrázek, situaci, definuje pojem. Rozumí slovní instrukci a zařídí se podle ní.

Morfologicko – syntaktická rovina: Mluví v celých větách, užívá souvětí. Vlivem rychlejšího tempa myšlení a určité netrpělivosti, je-li požádána o odpověď před ostatními dětmi, v některých případech souvětí nedokončí, přeskakuje k další větě. Rovnoměrně užívá všechny slovní druhy. Bez chyb ohýbá slova.

Pragmatická rovina: Dívka užívá řeč přiměřeně svému věku. Umí skvěle vyjádřit svůj názor, nebojí se argumentovat či pustit se do diskuze s vrstevníky i dospělými.

Charakteristika dítěte č. 3

Jméno: Aleš

Věk (září 2018): 6 let a 11 měsíců

Rodinná anamnéza:

Chlapec pochází z úplné rodiny, má mladší sestru (2,5 roku). V rodině se nevyskytuje žádná vada řeči ani specifická porucha učení.

Osobní anamnéza:

Těhotenství matky probíhalo bez komplikací, pouze první čtyři měsíce se u ní objevovaly silné nevolnosti. Raný psychomotorický vývoj dle matky probíhal v normě, chlapec seděl ve věku 8 měsíců, chodit začal velice brzy – v 10 měsících. První slova vyslovoval ve 12 měsících. Matka uvádí, že Aleš první tři roky mluvil málo, měl nižší slovní zásobu. Více se „rozmluvil“ až po nástupu do mateřské školy, ve věku přibližně 3,5 let. Nástup do mateřské školy probíhal bez potíží, Aleš si během prvních dnů našel nejlepšího kamaráda, jejich pevný vztah trvá i dnes.

Odklad počátku školní docházky u Aleše rodiče vyžadovali z důvodu psychické a citové nevyzrálosti a velmi drobné postavy. Podle matky je v tuto chvíli po obou stránkách vyzrálejší a má více sebevědomí než dříve.

U Aleše neprobíhá ani v minulosti neprobíhala logopedická intervence.

Osobní pozorování:

Aleš je živý a bystrý chlapec. Mívá kolísavou pozornost, která se hodně odvíjí od aktuální úrovně pozornosti ostatních dětí (jsou-li soustředěné, je soustředěný také a naopak). Je citlivý a hodně ulpívá na svém kamarádovi Martinovi, často zdůrazňuje jejich vztah, v jeho nepřítomnosti pracuje méně usilovně a je méně sebejistý. Práce v kroužku „Povídání“ ho baví, pokud se jedná o témata, která zvládá a nejsou pro něj

náročná. Ve chvíli, kdy přecházíme k novému tématu, je třeba ho adekvátně motivovat, jinak má tendence odmítnout a propadat negativnímu smýšlení. Naopak aktivity, ve kterých je úspěšný, spontánně opakuje i doma s rodiči a nadšeně o tom pak vypráví.

Aleš je soutěživý, vyžaduje jasná pravidla a následné určení vítěze. Je však mírné povahy a případný neúspěch v soutěži přijímá dobře.

Komunikační dovednosti:

Foneticko - fonologická rovina: Aleš má intaktní artikulaci všech hlásek.

Lexikálně – sémantická rovina: Chlapec má slovní zásobu přiměřenou věku. Užívá spíše jednodušší slova. Umí určit synonymum a antonymum k zadanému slovu. Pojmenuje obrázek, činnost, stručně definuje pojem.

Morfologicko – syntaktická rovina: Projev je gramaticky přiměřený věku. Vyjadřuje se ve větách, krátkých souvětích. Užívá všechny slovní druhy. Slova ohýbá s občasnými chybami v gramatických koncovkách.

Pragmatická rovina: Pro chlapce je charakteristické rychlejší tempo řeči, které se projeví zvláště, je-li vzrušený a chce okamžitě něco sdělit. V takových případech někdy zadrhne nebo si nemůže vybavit správné slovo („no ale já chci to...to...“), nejedná se však o projev poruchy plynulosti řeči, při utišení a pobídnutí, ať mluví v klidu, se dokáže bez problému a plynule vyjádřit.

Charakteristika dítěte č. 4

Jméno: Oskar

Věk (září 2018): 7 let a 1 měsíc

Rodinná anamnéza:

Chlapec pochází z úplné rodiny, má sourozence – dvojče (Petr). V rodině se nevyskytuje žádná vada řeči ani specifická porucha učení.

Osobní anamnéza:

Těhotenství matky probíhalo bez komplikací, chlapec pochází z dvojčat. Matka uvádí raný psychomotorický vývoj v normě, Oskar si začal sedat asi v 8. měsíci, první slova vyslovoval okolo 12. měsíce, chodit začal ve 13. měsících a první věty skládal v 18. měsíci.

Do mateřské školy začal chodit ve třech letech spolu se svým bratrem, se kterým si zde postupně našli nejlepšího kamaráda. Nástup do mateřské školy nebyl zcela bezproblémový, neboť oba chlapci jsou velmi živí a aktivní a zpočátku měli potíže přizpůsobit se režimu školky, postupně si na něj však navykli a nyní jsou již jen občas napomínáni. Učitelky v mateřské škole vyslovily podezření na ADHD, avšak nebylo potvrzeno pedagogicko-psychologickou poradnou.

Odklad školní docházky byl Oskarovi doporučen pedagogicko-psychologickou poradnou z důvodu sociální a emoční nevyzrálosti a neschopnosti udržet pozornost. Podle matky se toto během posledního roku zlepšilo, chlapec je schopen soustředit se delší dobu a na školu se velmi těší.

U Oskara probíhala logopedická intervence, a to jak u logopeda v mateřské škole (6 měsíců), tak u klinického logopeda v krajské nemocnici (2 roky). Matka neuvedla konkrétní časový úsek ani diagnózu, pouze to, že důvodem byla „špatná výslovnost“ chlapce.

Osobní pozorování:

U Oskara je, stejně jako u jeho bratra, nejvýraznější vlastností jeho činorodost a aktivita. Jeho pozornost je velmi kolísavá a krátkodobá, potřebuje neustálé změny podnětů a činností a častou motivaci k práci, především funguje motivace pomocí odměn. Jakmile ho aktuální činnost omrzí, vyrušuje a má tendenci rušit koncentraci i ostatních dětí. Především kvůli tomu patřil v úkolech a aktivitách při „Povídání“ k méně úspěšným dětem. U chlapce hraje velkou roli zpětná vazba a hodnocení. Při pozitivní odezvě a chválení se velmi snaží vyniknout a udržet pozornost, čímž dochází k velkému zlepšení v jeho výsledcích. Naopak je-li napomínán, ztrácí snahu zlepšit se a účinek výtky je spíše opačný. Důležité je tedy jak zajistit mu pozitivní zpětnou vazbu a odměnu, tak také často střídat činnosti a zařadit činnosti pohybové. Pokud jsme dosáhli stavu, kdy byl schopen se soustředit, dosahoval obecně Oskar mnohem lepších výsledků, a býval úspěšnější než jeho bratr.

Komunikační schopnosti:

Foneticko – fonologická rovina: Chlapec má intaktní artikulaci všech hlásek, v důsledku vyšší aktivity a „neposednosti“ se u něj však někdy projevuje nepřesná výslovnost, kdy vynechává či nepřesně artikuluje poslední (či několik posledních) hlásek ve slově. Pokud je klidný, tento jev se u něj nevyskytuje.

Lexikálně – sémantická rovina: Převažuje pasivní slovní zásoba nad aktivní, chlapec dobře rozumí verbálním instrukcím, vyjadřuje se spíše v jednodušších pojmech, avšak stále ještě přiměřeně věku. K zadanému slovu určí antonyma ve všech, synonyma v některých případech. Pojmenuje obrázek, předmět, činnost.

Morfologicko – syntaktická rovina: Užívá vět a jednodušších souvětí. Rovnoměrně užívá slovní druhy. Ohýbá slova s občasnými chybami v gramatických koncovech („Vidím kluci“).

Pragmatická rovina: Užívá řeč přiměřeně věku, bez problémů realizuje komunikační záměr.

Charakteristika dítěte č. 5

Jméno: Petr

Věk (září 2018): 7 let a 1 měsíc

Rodinná anamnéza:

Chlapec pochází z úplné rodiny, má sourozence – dvojče (Oskara). V rodině se nevyskytuje žádná vada řeči ani specifická porucha učení.

Osobní anamnéza:

Těhotenství matky probíhalo bez komplikací, chlapec pochází z dvojčat. Matka udává shodný psychomotorický vývoj jako u Petrova bratra – sezení v asi 8. měsíci, první slova ve 12. měsíci, chůze ve 13. měsíci a první věty cca v 18. měsíci.

Do mateřské školy začal se svým bratrem chodit ve třech letech, stejně jako on byl však živý a neklidný a nedokázal se zpočátku přizpůsobit režimu a kázni školky. Učitelky v mateřské škole vyslovily podezření na ADHD, avšak při pedagogicko-psychologickém vyšetření se nepotvrdilo. Ve školce si nejčastěji hraje se svým bratrem a společným nejlepším kamarádem. Bratři na sobě navzájem nejsou citově závislí, nevdají jim být odděleně jeden od druhého.

U Petra probíhala logopedická intervence, a to jak u logopeda v mateřské škole (6 měsíců), tak u klinického logopeda v krajské nemocnici (2 roky). Matka bohužel neuvedla konkrétní časový úsek ani diagnózu, pouze to, že důvodem byla, stejně jako u druhého z chlapců, „špatná výslovnost“.

Osobní pozorování:

Stejně jako jeho bratr, je i Petr velice aktivní a schopnost koncentrace je u něj omezena na velmi krátkou dobu, po níž musí následovat střídání činností. Pokud ho aktivita přestane bavit, vyrušuje zejména svého bratra, který se k němu následně přidává.

U Petra dobře funguje pozitivní motivace a chválení, naopak neúčinné jsou tresty. Přestože zpočátku byl Petr méně úspěšný v plnění úkolů než Oskar, postupem času a vlivem správné motivace se ukázalo, že je lépe usměrnitelný a více snaživý, v důsledku čehož postupně výsledků svého bratra dosáhl a někdy je i překonal.

Problémem je u Petra nízká úroveň matematických schopností, které mu v některých případech znemožňují správné plnění úkolů (například při situaci, kdy správně vytleská slabiky ve slově, ale nedokáže již určit jejich počet).

Komunikační schopnosti:

Foneticko – fonologická rovina: Petr má intaktní artikulaci všech hlásek, ale stejně jako jeho bratr má tendenci při rozrušení vynechávat či nepřesně artikulovat poslední hlásku či slabiku ve slově.

Lexikálně – sémantická rovina: Pasivní slovní zásoba převyšuje aktivní, Petr užívá spíše jednoduchých slov. Ve většině případů nedokáže určit synonyma ani antonyma k zadanému slovu. Pojmenuje obrázek, činnost, předmět. Vyprávění příběhu či vzpomínky v jeho podání je stručné, jednoduché. Verbální instrukci rozumí bez problémů.

Morfologicko – syntaktická rovina: Chlapec užívá spíše jednoduchých vět. Používá všechny slovní druhy. S častými chybami ohýbá slova.

Pragmatická rovina: Využití řeči je přiměřené věku, nemá problém realizovat komunikační záměr.

Charakteristika dítěte č. 6

Jméno: Barbora

Věk (září 2018): 6 let a 8 měsíců

Rodinná anamnéza:

Dívka pochází z úplné rodiny, nemá žádné sourozence. Rodiče autorce diplomové práce neposkytli informaci, zda se v rodině vyskytuje řečová vada či specifická porucha učení.

Osobní anamnéza:

Rodiče dívky z blíže nevysvětlených důvodů odmítli poskytnout autorce diplomové práce informace o průběhu těhotenství a raného psychomotorického vývoje jejich dítěte.

Dle učitelek mateřské školy dívka nastoupila do mateřské školy ve třech letech, aklimatizace v novém prostředí probíhala bez problémů, Barbora je přizpůsobivá, snadno si zvykla na školní řád a našla si mezi vrstevníky kamarádky.

Z výše uvedených důvodů není znám důvod doporučení odkladu počátku školní docházky. Rovněž není možné uvést, zda u dívky probíhá či v minulosti probíhala intervence logopeda.

Osobní pozorování:

Barbora je zpočátku stydlivá, ale snaživá dívka. Je mírné povahy a je snadné ji motivovat do úkolů. Má dobrou koncentraci pozornosti, avšak rychleji se unaví, proto bylo při kroužcích „Povídání“ pro Barboru důležité zařazovat oddechové chvílky.

Rovněž se snadno nechala rozptýlit zlobením ostatních dětí. V plnění aktivit kroužku patří spíše k méně úspěšným dětem, pokud si toho je vědoma, klesá její motivace a do úkolů se jí nechce, proto je důležitá pozitivní zpětná vazba a zařazování úkolů, ve kterých je úspěšnější.

Pro Barboru jsou na rozdíl od chlapců motivující nikoli aktivity spojené s pohybem, ale spíše aktivity výtvarného rázu, takže je nutné častěji zařazovat různé pracovní listy, které si děti mohou po vyplnění vybarvit a vyzdobit a podobně.

Na úkoly potřebuje Barbora více času. Jestliže pracuje ve dvojici či ve skupině, patří k méně aktivním členům, spíše se „veze“ s ostatními. Z tohoto důvodu je u dívky vhodnější zařazovat často individuální práci.

Komunikační schopnosti:

Foneticko – fonologická rovina: Dívka má intaktní artikulaci všech hlásek.

Lexikálně – sémantická rovina: Dívka má průměrnou slovní zásobu, správně určí antonyma ve všech případech, synonyma v některých. Dobře rozumí verbální instrukci. Popíše obrázek, stručně vypráví děj.

Morfologicko – syntaktická rovina: Barbora mluví ve větách, užívá souvětí. Správně ohýbá slova, rovnoměrně užívá slovních druhů, její projev je gramaticky i syntakticky bez chyb.

Pragmatická rovina: Dívka užívá řeč přiměřeně svému věku, bez problému realizuje komunikační záměr, komunikuje s vrstevníky i dospělými.

7 Charakteristika realizovaného stimulačního programu k rozvoji fonologického rozlišování

V této kapitole je uveden podrobný popis lekcí, realizovaných v rámci stimulačního programu. Všechny lekce svou podstatou vycházejí z předgrafémové etapy metodiky Tréninku jazykových schopností podle D. B. Elkonina. Jejich obsah je přizpůsoben tak, aby se děti během 12 lekcí seznámily s I. a II. tématem metodiky, tedy tématy „Slabiková struktura slova“ a „Hlásková struktura slova“, která představují stěžejní část předgrafémové etapy. Za relevantní k použití ve výzkumném šetření tato témata autorka diplomové práce považuje i proto, že jejich absolvováním je u dítěte podporováno nabytí dovedností, jež by mělo dle RVP PV ovládat při nástupu do základní školy, např.: „rozkládat slova na slabiky; vyčlenit hlásku na počátku a konci slova; rozlišit krátké a dlouhé samohlásky“ (MŠMT 2012, online, str. 6).

Během aplikace stimulačního programu byly realizovány jak původní aktivity z metodiky Tréninku jazykových schopností podle Elkonina, tak i jejich modifikace, upravené autorkou diplomové práce, a konečně i aktivity, které autorka pro tento stimulační program vymyslela. Popis jednotlivých lekcí obsahuje vždy následující informace:

- název lekce,
- výukový cíl lekce,
- pomůcky, potřebné k realizaci lekce,
- popis jednotlivých realizovaných aktivit,
- souhrn lekce z pohledu autorky diplomové práce,
- tabulku úspěšnosti sledovaných dětí v jednotlivých aktivitách.

Tabulky úspěšnosti sledovaných dětí v jednotlivých aktivitách jsou přiřazeny k závěru popisu každé lekce pro možnost orientačního sledování vývoje každého dítěte v průběhu realizace stimulačního programu. Úspěšnost dítěte je hodnocena na základě pozorování dítěte autorkou diplomové práce při plnění jednotlivých aktivit. Je rozdělena do tří stupňů, označených znaky „+“ (dítě bylo v plnění aktivity úspěšné), „+/-“ (dítě bylo v plnění aktivity částečně úspěšné) a „-“ (dítě nebylo v plnění aktivity úspěšné). Šedá barva v políčku tabulky znamená, že dítě při dané lekci nebylo přítomno.

Dětem, jež v některé z lekcí z jakéhokoliv důvodu nebyly přítomny, byl obsah lekce vysvětlen při individuálním setkání s autorkou diplomové práce vždy před započítím lekce následující.

7.1 Přehled lekcí, realizovaných během stimulačního programu

I. Slabiková struktura slova

1. lekce

Název: Vítejte v Krajině hlásek

Výukový cíl:

- Dělení slov na slabiky
- Znázornění slabik ve slově vytleskáním a namalováním rukou do vzduchu

Pomůcky:

- Pracovní list Hláskář, Krajina hlásek, str. 2 a 3
- Pracovní list Hláskář, str. 6
- Postava Mistra Slabiky
- Pastelky

Realizované aktivity:

- 1) *Vytleskávání slabik ve jméně:* Každé dítě má za úkol slabikovat své jméno, tuto činnost doprovází tleskáním.
- 2) *Slabikování písniček:* Lektorka spolu s dětmi zpívá písně Prší, prší a Skákal pes přes oves. Děti písně slabikují, slabikování první písně doprovází tlesknutím na každou slabiku, během druhé písně při každé slabice dupnou.
- 3) *Dělení slov na slabiky, Pracovní list Hláskář, str. 6:* Děti pojmenovávají objekty na obrázku (např. „dům“, „mrak“, „vrtulník“), daná slova rozdělí na slabiky a vytleskají, následně namalují rukou do vzduchu obloučky podle počtu slabik. Úspěšně pojmenované a vyslabikované objekty z obrázku si vybarví.
- 4) *Hledání slova s určeným počtem slabik, Pracovní list Hláskář, str. 6:* Lektorka prostřednictvím Mistra Slabiky zadává dětem za úkol najít na obrázku postupně nejprve všechna jednoslabičná slova, potom všechna dvouslabičná, tříslabičná a čtyřslabičná slova. Děti se tak s těmito pojmy poprvé seznamují.

5) *Vymýšlení slov podle počtu slabik:* Lektorka prostřednictvím Mistra Slabiky zadává postupně každému dítěti individuálně číslo od 1 do 3. Dítě má za úkol vymyslet slovo s tolika slabikami, jaké číslo mu lektorka zadala.

Souhrn lekce:

Účelem první lekce bylo především vzájemné seznámení se s dětmi, navázání kontaktu a představení metodiky. V začátku byla dětem představena Krajina hlásek a její obyvatelé, Mistr Hláskář, Bacil Omyl a další. Bylo vysvětleno, jak často a jakým způsobem budou lekce probíhat.

Dále bylo cílem první lekce, aby děti zvládly rozdělení slov na slabiky a znázornění slabik ve slovech pomocí pohybu ruky do tvaru obloučku ve vzduchu. Rytmizaci obecně děti pravidelně trénují ve třídě, se slabikováním tedy neměly problém. Pochopit systém „obloučků“ a zvyknout si na něj pro ně poté už byla otázka několika málo chvil a pokusů. Koncentrace dětí na jednotlivé aktivity byla dobrá, při poslední aktivitě již však byla vidět mírná únava, a to především u dvojčat Oskara a Petra.

Z první lekce děti odcházely nadšené a natěšené na další lekci.

Tabulka 1 - Úspěšnost dětí v aktivitách lekce č. 1

Číslo aktivity	1	2	3	4	5
Martin	+	+	+	+	+
Věra	+	+	+	+	+/-
Aleš	+	+	+	+/-	-
Oskar	+	+	+/-	+/-	-
Petr	+	+	+/-	+/-	-
Barbora	+	+	+	+/-	-

2. lekce

Název: Písmo Mistra Slabiky

Výukový cíl:

- Grafický zápis slabikových schémat.

Pomůcky:

- Pracovní listy Hláskář str. 7, 8, 9 a 10
- Vytvořený pracovní list „Pohádky“

- Pastelky, obyčejné tužky
- Postava Mistra Slabiky
- Čtvrtky s grafickými schémata pro slova s jednou, dvěma, třemi a čtyřmi slabikami

Realizované aktivity:

- 1) *Rozcvička – slabikování:* Každé z dětí individuálně má za úkol vybrat si tři věci, které vidí kolem sebe. Nejprve ho vyslabikuje dané dítě a poté všichni společně. Postupně obměňujeme rytmický doprovod – nejprve slovo vytleskáme, poté dupeme, děláme dřepy.
- 2) *Seznámení se se zapisováním slabikových schémat, Pracovní list Hláskář, str. 7,8,9,10:* K této aktivitě využíváme postupně všechny čtyři uvedené pracovní listy (pro každé dítě kopii). Nejprve seznámíme děti s tím, že Mistr Slabika má raději než vytleskávání slabik jejich malování rukou do vzduchu. Když chce napsat něčí jméno na papír, používá k tomu stejné obloučky. Na grafický zápis schématu je pod každým obrázkem v pracovním listu připravena linka.
Děti to zkusí nejprve u názvů rostlin (*Pracovní list Hláskář, str. 7*), poté si společně povíme pohádku o řepě a děti zapisují obloučky slabikové schéma toho, kdo právě přišel pomáhat táhnout řepu (*Pracovní list Hláskář, str. 8 a 9*), nakonec zapisujeme slabikové schéma různých druhů ovoce (*Pracovní list Hláskář, str. 10*).
- 3) *Upevnění dovednosti zápisu slabikových schémat, Pracovní list „Pohádky“:* Jako odměnu za dobrou práci mohou děti naučený grafický zápis vyzkoušet na Pracovním listu „Pohádky“, který autorka vytvořila s postavičkami z oblíbených pohádek konkrétních dětí. Pracujeme stejným způsobem jako u předchozí aktivity.
- 4) *Procvičení určování počtu slabik ve slově (pohybová aktivita) –* lektorka rozmístí na zem čtvrtky s namalovaným grafickým schématem pro jedno, dvou, tří, a čtyřslabičná slova. Posléze zadává dětem výzvoová slova. Děti mají za úkol co nejrychleji doběhnout ke schématu se správným počtem obloučků.

Souhrn lekce:

Cílem této lekce bylo seznámit děti se způsobem grafického zápisu slabikových schémat pomocí obloučků. V začátku lekce byl s dětmi zopakován obsah, probíraný v lekci minulé. Seznámení s novou látkou proběhlo prostřednictvím figurky Mistra Slabiky, což vzbudilo u dětí nadšení a pozitivně je to motivovalo k práci. Všechny

přítomné děti během lekce pochopily princip zápisu a úspěšně splnily všechny realizované aktivity.

Tabulka 2 - Úspěšnost dětí v aktivitách lekce č. 2

Číslo aktivity	1	2	3	4
Martin	+	+	+	+
Věra	+	+	+	+
Aleš	+	+/-	+/-	+
Oskar				
Petr				
Barbora	+	+	+	+

3. lekce

Název: Mistr Délka

Výukový cíl:

- Pochopení pojmů „dlouhá a krátká slabika“
- Trénink sluchového rozlišování dlouhých a krátkých slabik
- Zápis dlouhých slabik ve schématu slova

Pomůcky:

- Pracovní list Hláškař, str. 11
- Postava Mistra Slabiky a Mistra Délky
- Pastelky
- Kartičky s obrázky zvířat (ježek, vážka, včela, komár, kočka, zajíc, motýl, hlemýžď)
- Kartičky slabikových schémat dvouslabičných slov s délkou na první slabice, s délkou na druhé slabice a se dvěma krátkými slabikami (tedy s čárkou nad prvním obloučkem, nad druhým obloučkem a se dvěma obloučky bez čárek)
- Kartička se zobrazením čárky
- Odměna

Realizované aktivity:

- 1) *Rozvička – procvičení určování počtu slabik ve slově (pohybová aktivita)* – lektorka rozmístí na zem čtvrtky s namalovaným grafickým schématem pro jedno, dvou, tří, a čtyřslabičná slova. Děti se postaví za sebe do řady. Lektorka zadává každému

individuálně jeho výzvové slovo. Každé dítě má za úkol doskákat k odpovídajícímu slabikovému schématu po jedné noze. V dalším kole skáčou děti snožmo, dále lezou po čtyřech, jako raci apod.

- 2) *Opakování zápisu slabikových schémat, Pracovní list Hláskář, str. 11* - děti k obrázkům zeleniny zapisují slabiková schémata, zatím bez znázornění délky.
- 3) *Sluchové rozlišování dlouhé a krátké slabiky, seznámení se s čárkou a s funkcí, kterou zastupuje* – při této aktivitě využíváme postavičku Mistra Délky, která se dá natáhnout a opět zkrátit. Společně s dětmi opakuje názvy zelenin z předchozího úkolu, pokud je ve slově dlouhá slabika, schválně na ní klademe důraz, vyslovíme ji prodlouženě a zároveň natáhneme postavičku Mistra Délky. Trénujeme sluchové rozlišování dlouhé a krátké slabiky a upozorňujeme děti na rozdíl. Každé z dětí si zkusí samo natáhnout postavičku Mistra Délky na dlouhou slabiku.
Poté, co si dítě vyzkoušelo natáhnout Mistra Délku, vždy ukážeme kartičku s vyobrazením čárky a vysvětlíme, že pokaždé, když se Mistr Délka natáhne, vyčaruje nad obloučkem té slabiky tuto čárku, která je dlouhá stejně jako on. Tak ví, že se má vždy při dané slabice protáhnout.
- 4) *Vyhledání správného schématu ke slovům s délkami* – děti mají na výběr ze tří zobrazených schémat (bez délky, délka na prvním obloučku a délka na druhém obloučku), a mají za úkol vybrat správné slabikové schéma k zadanému slovu - pokud se jim to podaří, dostanou za odměnu bonbon.
- 5) *Grafický zápis délky, Pracovní list Hláskář, str.11* – děti mají za úkol do schémat, která v dřívější aktivitě kreslily k obrázkům zeleniny, správně doplnit označení dlouhých slabik – tedy čárku.
- 6) *Procvičení sluchového rozlišení délky slabiky (pohybová aktivita)* – děti sedí v kroužku na zemi. Lektorka zadává výzvová slova. Děti mají ruce položené na podlaze. Na dlouhou slabiku je zvednou nad hlavu a slabiku dlouze protáhnou (např. „ko – láááá“, na druhou slabiku dítě zvedá ruce nad hlavu a protahuje se jako Mistr Délka).
- 7) *Výběr správného slabikového schématu s délkou (práce ve dvojicích)*: děti mají za úkol přiřadit obrázky zvířat (ježek, vážka, včela, komár, kočka, zajíc, motýl, hlemýžď) ke správné kartě slabikového schématu podle pozice dlouhé slabiky

ve slově, poté si svou práci společně zkontrolují a opět předvedou délku na postavičce.

Souhrn lekce:

Ve třetí lekci se děti setkaly s něčím pro ně do této doby neznámým, a to s délkou slabik. Po počátečním připomenutí předchozí lekce jim byla podstata délky hlásek a slabik a také funkce čárky, pomocí které dlouhou slabiku označujeme ve slabikových schématech, vysvětlena prostřednictvím papírového Mistra Délky, kterého je možno rozložit a „natáhnout“ na dlouhou slabiku. Bylo znatelné, že tuto problematiku děti ve třídě netrénují a setkávají se s ní poprvé. Lektorka se snažila podpořit odlišení dlouhé slabiky důrazným prodlouženým vyslovením této slabiky, prodloužením „obloučku“ naznačeného rukou do vzduchu a také natažením Mistra Délky. Bez této vizuální podpory je však zatím rozpoznání délky pro děti poměrně obtížným. Celkově lépe se to dařilo dívkám, nejvíce zaostávali chlapci, kteří v minulé lekci chyběli.

Tabulka 3 - Úspěšnost dětí v aktivitách lekce č. 3

Číslo aktivity	1	2	3	4	5	6	7
Martin	+	+	+/-	-	+/-	+/-	+
Věra	+	+	+/-	-	+/-	+/-	+
Aleš							
Oskar	+	+/-	+/-	-	+/-	+/-	+/-
Petr	+	+/-	+/-	-	+/-	+/-	+/-
Barbora	+	+	+	+	+/-	+	+

4. lekce

Název: Kam patří čárka?

Výukový cíl:

- Upevnění vědomostí o dlouhé a krátké slabice, procvičení sluchového rozlišování dlouhých a krátkých slabik
- Procvičení grafického zápisu délky

Pomůcky:

- Pracovní list „Pohádky 2“
- Pracovní list Hláskář, str. 12
- Pastelky

- Postavička Mistra Délky

Realizované aktivity:

- 1) *Rozcvička – procvičení sluchového rozlišování délky slabiky (pohybová aktivita) – viz aktivita č. 6 ve 4. lekci*
- 2) *Procvičení grafického zápisu délky ve slabikových schématech, Pracovní list „Pohádky 2“ – děti mají za úkol určit, zda jména pohádkových postav z pracovního listu obsahují dlouhou slabiku či nikoliv. Následně zakreslí slabiková schémata pod obrázky pohádkových postav, znázorní čárkou nad daným obloučkem dlouhou slabiku. Nakonec si mohou postavy vybarvit.*
- 3) *Oprava chybných grafických zápisů délky ve slabikových schématech, Pracovní list Hláškař, str. 12 – v pracovním listu jsou znázorněny obrázky a k nim patřící slabiková schémata, ve kterých je chybně znázorněna délka (čárka) – děti mají za úkol schémata opravit a nadepsat čárku tam, kam patří.*
- 4) *Tvoření dlouhých slabik – dětem je vysvětleno, že se nyní ocitáme ve Francii, kde lidé všechny poslední slabiky vyslovují dlouze. Lektorka zadává každému dítěti individuálně výzvoová slova, dítě má za úkol vyslovit je s délkou na poslední slabice (např. „koblíha“ – „koblíhá“).*
- 5) *Zopakování a upevnění sluchového vnímání délky slabik (pohybová aktivita) – děti sedí kolem stolu a vždy na slovo, ve kterém je přítomna dlouhá slabika, se co nejvíce protáhnou – představují čárku nad slabikou.*

Souhrn lekce:

Sluchové rozlišování délky slabik bylo pro děti stále náročným tématem i po druhé lekci, která se jím zabývala, a dařilo se jim nekonstantně. Nezbytná byla neustálá snaha o podpoření vnímání délky i vizualizací (natažením mistra Délky) či pohybem. Naopak grafický zápis schémat slov pomocí obloučků jako označení slabik a čárek pro označení délky chápaly děti bez potíží, vlastní zápis jim nedělal problémy. V následujících lekcích je třeba nezapomenout vždy alespoň na jednu aktivitu, opakující a upevňující znalost krátkých a dlouhých slabik, nabytou v lekcích č. 3 a 4.

Tabulka 4 - Úspěšnost dětí v aktivitách lekce č. 4

Číslo aktivity	1	2	3	4	5
Martin	+	+	+/-	+	+
Věra	+/-	+	+	+	+
Aleš	+/-	+	+/-	+/-	+
Oskar	+/-	+	+/-	+/-	+/-
Petr	-	+/-	+/-	+/-	+/-
Barbora	+/-	+	+/-	+	+

II. Hlásková struktura slova

5. lekce

Název: V Hláskovém lese

Výukový cíl:

- Určování první hlásky ve slově
- Porovnání prvních hlásek ve slově, diferenciací stejná – jiná hláska

Pomůcky:

- Pracovní list Hláškař, str. 15
- Pastelky
- Mistr Délka
- Odměna

Realizované aktivity:

- 1) *Rozcvička – opakování určování dlouhých slabik* – lektorka zadává dětem výzvovalá slova. Děti na dlouhou slabiku natáhnou mistra Délku a ukážou na prstech, o kterou slabiku ve slově se jedná.
- 2) *Představení hláskového lesa a víl Hlásulek* – lektorka vysvětlí dětem, že nyní se v Krajině Hlásek přesouváme do lesa víl Hlásulek, z nichž každá na křídlech nosí jednu hlásku. Vysvětlí dětem, že jedna z hlásek je například hláska L. Děti mají postupně za úkol vymyslet příklady jiných hlásek, které mohou víly nosit na křídlech.
- 3) *Určování první hlásky ve slově, Pracovní list Hláškař, str. 15* - děti mají za úkol vybarvit z výběru obrázků ty, které začínají na stejnou hlásku, jakou nese vyobrazená Hlásulka na křídlech (S).

- 4) *Vymýšlení slov, začínajících určenou hláskou* – každému dítěti je určena jedna Hlásulka s počáteční hláskou. Pokud dítě zvládne vymyslet pět slov začínajících na danou hlásku, dostane odměnu.
- 5) *Hledání slov, začínajících na stejnou hlásku, Pracovní list Hláskář, str. 17* - děti hledají z výběru obrázků ty, jejichž názvy začínají na stejnou hlásku. Přiřazují obrázky k obrázkům dětí, jejichž jméno rovněž začíná na stejnou hlásku.
- 6) *Sluchová detekce a porovnání prvních hlásek ve slově (pohybová aktivita)* – lektorka čte různá slova, děti vždy tlesknou, když uslyší slovo, které začíná stejnou počáteční hláskou jako slovo výzvové (např. „myš“ – tlesknou při slovech s počáteční hláskou M). Poté chodí okolo stolu a pokud uslyší slovo se stejnou počáteční hláskou, mají za úkol změnit směr.

Souhrn lekce:

Podle úvodního orientačního testu všechny děti zvládaly určování první hlásky (v různém rozsahu, některé bezchybně, některé s občasnými chybami). Proto tomuto tématu nebyl věnován takový rozsah, jak tomu je v metodice Tréninku jazykových schopností podle Elkonina a bylo namísto toho spojeno s tématem následujícím, a to tématem „Porovnávání prvních hlásek“. Během lekce děti bez problému zvládly první aktivity, orientující se na určení první hlásky ve slově, problém jim však dělalo vymýšlení slov na zadanou hlásku. Při porovnávání prvních hlásek byly úspěšné nekonstantně, proto bylo toto téma zařazeno i v dalších lekcích.

Tabulka 5 - Úspěšnost dětí v aktivitách lekce č. 5

Číslo aktivity	1	2	3	4	5	6
Martin	+	+	+	+	+	+
Věra						
Aleš						
Oskar	+	+	+	-	+/-	+/-
Petr	+/-	+	+	-	-	-
Barbora	+	+	+	+	+/-	+/-

6. lekce

Název: Koho nosí Hlásulky?

Výukový cíl:

- Porovnávání prvních hlásek ve slově (upevnění)
- Určování poslední hlásky ve slově – souhlásky

Pomůcky:

- Pracovní listy Hláškař, str. 17, 18, 19, 20
- Pastelky
- Mistr Délka

Realizované aktivity:

- 1) *Rozcvička – opakování určování dlouhých slabik* - viz aktivita č. 1 v 5. lekci.
- 2) *Opakování vymyšlení slova na určenou hlásku* – každému dítěti lektorka zadá jeho hlásku, dítě má za úkol vymyslet slovo, které danou hláskou začíná.
- 3) *Porovnávání prvních hlásek ve slově – Pracovní list Hláškař, str. 18, 19* – děti porovnávají dvojice slov, začínající na D – Ď, T - Ě, N – Ň. Jejich úkolem je určit, zda slova začínají na stejnou či odlišnou hlásku. Zároveň vždy mají pro zopakování pomocí obloučků do vzduchu znázornit počet slabik slov.
- 4) *Určování poslední souhlásky ve slově, Pracovní list Hláškař, str. 20* – nejprve lektorka zadává každému dítěti výzvové slovo, končící na souhlásku. Dítě se snaží určit, jakou hlásku slyší na konci slova. V Pracovním listu Hláškaře, str. 20 mají následně děti za úkol přiřadit k sobě obrázky slov, končících stejnou hláskou.
- 5) *Porovnávání posledních hlásek ve slově, Pracovní list Hláškař, str. 17* – lektorka zadává dětem výzvová slova. Děti mají z nabídky zvířat na obrázku vybarvit to, které má na konci stejnou souhlásku, jako slovo výzvové (např. na výzvové slovo „nos“ má dítě za úkol vybarvit obrázek psa).

Souhrn lekce:

Všechny děti již bez potíží zvládaly určení dlouhé slabiky pomocí natažení mistra Délky, úkoly tohoto typu proto již není třeba pravidelně zařazovat do dalších lekcí. Naopak je třeba dále procvičovat vymyšlení slov na zadanou počáteční hlásku, které bylo pro děti nepoměrně složitější nežli izolace a určení první hlásky či porovnávání prvních hlásek a určování stejná – jiná první hlásky – všechny tyto úkoly zvládaly bez problému.

Rovněž v určování posledních souhlásek byly děti nad očekávání úspěšné. Většinou bylo nutné finální hlásku zdůraznit hlasem, v některých případech se dětem také pletly sykavky, zejména Č - Š. Celkově však lekci zvládaly dobře.

Tabulka 6 - Úspěšnost dětí v aktivitách lekce č. 6

Číslo aktivity	1	2	3	4	5
Martin	+	+	+	+/-	+
Věra					
Aleš	+	+/-	+	-	-
Oskar	+	+/-	+	+/-	+/-
Petr	+	+/-	+/-	-	-
Barbora	+	+/-	+	+/-	+/-

7. lekce

Název: Čím končí slovíčka?

Výukový cíl:

- Upevnění určování poslední souhlásky ve slově
- Určování poslední samohlásky ve slově
- Celkové zopakování zatím naučeného obsahu před přistoupením k novému tematickému bloku – syntéze slov

Pomůcky:

- Čtvrtky s nakreslenými domečky
- Pracovní listy Hláskář, str. 21, 23
- Pastelky

Realizované aktivity:

- 1) *Rozcvička – porovnávání hlásek na konci slov (pohybová aktivita)* – po zemi jsou rozložené čtvrtky s nakreslenými domečky (na každé dvě děti připadá jeden domeček). Jestliže děti uslyší slovo, končící na stejnou hlásku jako slovo výzvané, jež postupně vyslovuje lektorka, mají za úkol co nejrychleji skočit „do domečku“, tedy postavit se na čtvrtku s obrázkem.
- 2) *Opakování porovnávání prvních hlásek ve slově, Pracovní list Hláskář, str. 23* – děti mají za úkol přiřadit předměty a zvířátka, zobrazená v pracovním listu k autíčku

se správnou Hlásulkou. Správné autíčko určí podle toho, že na korbě již veze jeden předmět/zvíře, začínající na stejnou počáteční hlásku jako předmět, jež přiřazuje.

- 3) *Určování poslední hlásky ve slově (samohlásky), Pracovní list Hláskář, str. 21* - z nabídky obrázků mají děti vybarvit ty, které končí na stejnou hlásku, jako vzorový obrázek (děvčátko), tedy na hlásku O.
- 4) *Opakování určování poslední hlásky ve slově a vymýšlení slov na zadanou hlásku - slovní fotbal* – děti sedí v kroužku na zemi, lektorka vymýšlí první slovo a dítě po její pravici má za úkol určit poslední hlásku z tohoto slova. Následně musí vymyslet slovo, které touto hláskou začíná. Takto hra pokračuje, dokud se nevystřídají všechny děti.

Souhrn lekce:

Po této částečně opakovací lekci děti ve většině případů úspěšně zvládaly všechny dílčí dovednosti, které se zatím měly naučit, tedy dělení slov na slabiky, jejich grafické znázornění pomocí slabikových schémat, určení počtu slabik, určení dlouhé slabiky a určení první a poslední hlásky ve slově. Následující lekce byly již proto více zaměřeny na náročnější témata – hláskovou analýzu a syntézu.

Tabulka 7 - Úspěšnost dětí v aktivitách lekce č. 7

Číslo aktivity	1	2	3	4
Martin	+	+	+	+
Věra	+/-	+	+	+
Aleš	+/-	+	+	+/-
Oskar	+/-	+	+	+
Petr	+	+	+	+
Barbora	+	+	+	+

8. lekce

Název: Jak Hlásulky staví slova

Výukový cíl:

- Seznámení se s podstatou hláskové syntézy

Pomůcky:

- Kartičky s obrázky předmětů či zvířat (např. kaktus, opice, okno, kočka, ryba, auto a další)

- Pastelky
- Pracovní listy Hláskář, str. 25, 26
- Čtvrtky s nakreslenými domečky

Realizované aktivity:

- 1) *Rozcvička - Opakování určování poslední hlásky ve slově a vymyšlení slov na zadanou hlásku (slovní fotbal)* – viz aktivita č. 4 v lekci č. 7
- 2) *Hlásková syntéza ze tří hlásek* – lektorka vysvětlí dětem, že Hlásulky umí z hlásek, které nosí na křídlech, stavět slova. Děti se rozdělí do trojic, každé dostane obrázek; mají za úkol určit první hlásku a ve trojici poté z prvních hlásek složit slovo (např. obraz + kaktus + opice = oko).
Poté dětem lektorka rozdá čtvrtky s nakreslenými domečky a nechá je do domečků zakreslit tolik okýnek, kolik bylo ve slově hlásek.
- 3) *Sluchová syntéza hlásek* – lektorka aktivitu dětem prezentuje jako hru na Hlásulky. Každé dítě se stává Hlásulkou a nese jednu hlásku, zadanou lektorkou. Vedle sebe se postaví vždy tři děti a nahlas svoji hlásku postupně vysloví. Jejich úkolem je poznat, jaké slovo z hlásek dohromady postavily.
- 4) *Hlásková syntéza slov ze čtyř hlásek, Pracovní listy Hláskář str. 25, 26* – z prvních hlásek slov, zobrazených na čtyřech obrázcích děti pomocí syntézy sestavují nové slovo, které poté mají za úkol namalovat do volného políčka v pracovním listu.

Souhrn lekce:

Nové téma hláskové syntézy bylo pro děti velice náročné. Zadané úkoly se dařilo plnit pouze Věře, postupem času také Martinovi. Ostatní děti zatím nebyly schopny složit slovo ze tří hlásek ani s velkou dopomocí, ačkoliv se snažily. Bylo vidět, že je neúspěch demotivuje. Při zkoušení opačného procesu, tedy analýzy, si vedly o poznání lépe, a proto během příštích lekcí bude zařazena i tato tematika.

Tabulka 8 - Úspěšnost dětí v aktivitách lekce č. 8

Číslo aktivity	1	2	3	4
Martin	+	-	+/-	+
Věra	+	+/-	+/-	+
Aleš	+	-	-	-
Oskar	+	-	-	+/-
Petr	+	-	-	-
Barbora	+	-	-	+/-

9. lekce

Název: Žetony Hlásulek

Výukový cíl:

- Seznámení s žetony, pochopení jejich funkce
- Trénink analýzy a syntézy slov ze tří hlásek

Pomůcky:

- Nastříhané černé žetony z Hláskáře
- Pracovní listy Hláskář, str. 27, 28
- Čtvrtky s obrázkem domečků (velikost domečků zvolíme takovou, aby se do každého vešly přesně 3 černé žetony vedle sebe)

Realizované aktivity:

- 1) *Rozcvička – hlásková syntéza* - lektorka říká tříhlásková slova po hláskách, děti se snaží uhodnout, o jaké slovo jde (aby nedošlo k demotivaci dětí, pro které je syntéza zatím velmi obtížná, zadává lektorka slova každému dítěti zvlášť, pro ty úspěšnější vybírá delší slova).
- 2) *Opakování zápisu slabikových schémat s délkou, určování první a poslední hlásky*, Pracovní list Hláskář, str. 27 – děti mají za úkol pojmenovat části těla muže na obrázku, určit první a poslední hlásku a zapsat na příslušnou linku slabikové schéma slov (včetně čárek).
- 3) *Zavedení žetonů, hlásková analýza za použití žetonů*, Pracovní list Hláskář, str. 28 – lektorka vysvětlí dětem, že nyní do lekcí zavádí zástupný symbol za hlásky, černé žetony. Jejich účelem je pomoci dětem lépe si představit počet hlásek ve slově. Každý žeton představuje jednu hlásku.

V pracovním listu Hláskáře, str. 28 mají děti za úkol vyobrazená slova rozložit na hlásky a za každou hlásku vložit do připravených okének žeton. Následně porovnávají, které hlásky ve dvojicích slov jsou stejné a které se liší. Při porovnávání si pomáhají tak, že při určení každé hlásky vždy zvednou daný zástupný žeton.

- 4) *Hlásková analýza, určování hlásek ve slově* – v této aktivitě každé z dětí dostane čtvrtku s nakresleným domečkem a tři černé žetony. Lektorka zadává dětem slova, která se skládají ze tří hlásek. Děti vkládají do domečku tři černé žetony, každý pojmenují podle hlásky, kterou žeton zastupuje. Lektorka následně vybere jeden z žetonků a z domečku ho odebere – úkolem dětí je říct, kterou hlásku drží lektorka v ruce.

Souhrn lekce:

Opakovací aktivita potvrdila, že děti již dobře zvládly všechna témata, která trénovaly před hláskovou analýzou a syntézou (tedy určení první a poslední hlásky, slabikování, určení délky a zápis grafických schémat). Hlásková syntéza a analýza pro ně v této lekci byla však stále velice obtížným tématem. Jako úspěšné lze hodnotit zavedení žetonů, děti rychle pochopily jejich význam jakožto reprezentaci hlásek ve slově. Nadále bylo však třeba snažit se dětem co nejlépe přiblížit dané téma. Potvrdil se též fakt, že jsou pro děti jednodušší úkoly zaměřené na analýzu hlásek než na syntézu. S tím, jak postupně během lekcí rostla obtížnost aktivit, děti stále více ztrácely pozornost a nebyly tolik motivované. Z tohoto důvodu se autorka práce rozhodla v dalších lekcích zařazovat více pohybové aktivity a relaxace.

Tabulka 9 - Úspěšnost dětí v aktivitách lekce č. 9

Číslo aktivity	1	2	3	4
Martin	+	+	+	+
Věra	+	+	+	+
Aleš	+/-	+	+/-	+
Oskar				
Petr				
Barbora				

10. lekce

Název: Slovíčka tří Hlásulek

Výukový cíl:

- Procvičování analýzy a syntézy slov ze tří hlásek

Pomůcky:

- Obrázky s vyobrazením slov ze tří hlásek (např. pes, les, krk aj.)
- Pracovní list Hláškař, str. 29
- Nastříhané černé žetony z Hláškaře

Realizované aktivity:

- 1) *Rozcvička - syntéza hlásek ze tří slov* – lektorka zadává dětem slova ze tří hlásek po jednotlivých hláskách, v místnosti na židličkách jsou rozloženy obrázky (jeden obrázek na každou židli). Děti si mají vždy sednout na tu židli, jejíž obrázek znázorňuje dané slovo.
- 2) *Opakování určování první a poslední hlásky, Pracovní list Hláškař, str. 29* – v Pracovním listu jsou zobrazeny vždy obrázky dvou slov, jdoucích po sobě, a následně nabídka dalších dvou obrázků. Děti mají z nabídky obrázků vybrat vždy ten, který začíná stejnou hláskou, na kterou končil obrázek před ním. Hlásky si při práci děti znázorňují pomocí žetonů. Ty skládají do okýnek pod obrázky.
- 3) *Identifikace hlásky ve slově (hra Na hlídače)* – Dvě děti dělají z rukou bránu, lektorka těmto dětem tajně určí hlásku, která bude zakázaná – ostatní děti prochází přes bránu a vyslovují svá vlastní vymyšlená slova. Dva hlídači nesmí pustit děti se slovy, která začínají na danou hlásku. Postupem času dochází ke ztížení obtížnosti, a děti nesmí přes bránu pustit ani slova, která hlásku obsahují na kterékoliv pozici.

Souhrn lekce:

Ačkoliv se výkon dětí v úkolech, zaměřených na syntézu slov ze tří hlásek během posledních dvou lekcí zlepšil, stále byl pro ně tento typ aktivit obtížný. Zatímco některé z dětí (Věra, Martin) již syntézu bez problému ovládaly a samy se aktivně dožadovaly těžších úkolů, jiné děti (Barbora) stále potřebují ke splnění úkolu více času a Oskar, Petr a Aleš v některých případech stále nebyli schopni složit slova z hlásek bez nápovědy a dopomoci (například dát na výběr ze dvou slov). Všechny děti však správně pochopily význam žetonů coby zástupných symbolů za každou hlásku ve slově. Poslední aktivita

„Na hlídače“ děti velmi bavila, a většina z nich (kromě Barbory a Aleše) úspěšně určovala, zda slovo obsahuje danou hlásku či nikoli.

Tabulka 10 - Úspěšnost dětí v aktivitách lekce č. 10

Číslo aktivity	1	2	3
Martin	+	+	+
Věra	+	+	+
Aleš	+/-	+/-	-
Oskar	+/-	+/-	+
Petr	+/-	+/-	+/-
Barbora	+	+/-	-

11. lekce

Název: Slovíčka čtyř Hlásulek

Výukový cíl:

- Trénink analýzy a syntézy slov ze čtyř hlásek
- Tvorba množného čísla
- Počet hlásek ve slově

Pomůcky:

- Pracovní listy Hláskář, str. 32, 33, 34
- Nastříhané černé žetony z Hláskáře
- Pastelky
- Odměna

Realizované aktivity:

- 1) *Rozcvička - identifikace hlásky ve slově (hra Na hlídače)* – viz aktivita č. 3 z lekce č. 10
- 2) *Tvorba nového slova s odlišnou první hláskou* – lektorka zadává dětem výzvová slova ze tří hlásek. Dítě má za úkol určit první hlásku, a tuto pak změnit tak, aby vzniklo nové slovo (akceptovány jsou i pseudoslova – slova bez významu). Například „les“ tak může dítě změnit například na „pes“, ale i na „res“.
- 3) *Syntéza a analýza slov ze čtyř hlásek* – *Pracovní list Hláskář, str. 32* – k obrázkům slov ze čtyř hlásek pokládají děti žetony za každou hlásku do připravených políček vedle obrázku. U každého položeného žetonu určí, jakou hlásku právě přidaly,

a skládají tak slovo – např. R + Y + B + A. Posléze žetony od konce slova opět odebírají, určují, jakou hlásku právě odebraly a jak nyní slovo zní.

- 4) *Tvorba množného čísla a související změna počtu hlásek*, *Pracovní list Hláskář*, str. 33 – Děti určují, kolik hlásek musí přidat ke slovu, jestliže tvoří množné číslo. Následně domalují do hláskového schématu pod obrázkem odpovídající počet čtverečků místo žetonů.
- 5) *Hláskové schéma slov*, *Pracovní list Hláskář*, str. 34 – lektorka dětem vysvětlí, že nyní budeme místo pokládání žetonů malovat čtverečky za každou hlásku na připravené linky. Následuje samostatná práce dětí, každé samo kreslí hláskové schéma na linku pod obrázek. Všichni společně si zkontrolují správnost schémat a poté mají děti za úkol určit počet hlásek.
- 6) *Hádání slov podle počtu hlásek* – lektorka prozradí dětem počet hlásek hádaného slova a následně ho začne popisovat. Aktivita je realizována formou soutěže, za každé správně uhodnuté slovo dostává dítě žeton, vítěz je na konci odměněn sladkostí.

Souhrn lekce:

Se zvyšující se náročností lekcí bylo stále těžší udržet pozornost a zájem dětí, proto bylo do lekce zařazeno více oddechových aktivit. Jedenáctá lekce byla pro děti náročná, avšak projevilo se, že dělají velké pokroky. Přítomny byly bohužel pouze tři děti, ale dvě z nich již zvládají kompletní hláskovou analýzu tří i čtyřhláskových slov samy (Martin, Věra), dívka Barbora s dopomocí a přidáním hlasového důrazu na konkrétní hlásky také. Všechny děti bez výraznější pomoci zvládly přechod ze zástupných symbolů – žetonů – na malování hláskových schémat. Při hře „Na hlídače“ již děti též reagovaly na přítomnost hlásky správně, jestliže byla na začátku či na konci slov. Problémy jim zatím dělalo zaregistrování přítomnosti hlásky, pokud se nacházela uprostřed slova.

Tabulka 11 - Úspěšnost dětí v aktivitách lekce č. 11

Číslo aktivity	1	2	3	4	5	6
Martin	+	+	+	+	+	+
Věra	+	+	+	+	+	+
Aleš						
Oskar						
Petr						
Barbora	+	+/-	+	+/-	+	-

12. lekce

Název: Dlouhá slova a krátká slovíčka

Výukový cíl:

- Určení počtu hlásek ve slovech
- Porovnávání délky slov

Pomůcky:

- Nastříhané černé žetony z Hláskáře
- Pracovní listy Hláskář, str. 35, 37
- Nastříhané obrázky z Pracovního listu Hláskář, str. 36
- Pastelky

Realizované aktivity:

- 1) *Rozcvička - určování počtu hlásek (pohybová aktivita)* – na zemi jsou rozloženy černé žetony. Lektorka zadává výzvoová slova, děti mají za úkol nasbírat si co nejrychleji tolik žetonů, kolik hlásek napočítají ve slově.
- 2) *Hláskové a slabikové schéma slov* – *Pracovní list Hláskář, str. 35* – děti mají za úkol pod obrázky v Hláskáři na připravené linky namalovat hlásková schémata a posléze slabiková schémata slov.
- 3) *Porovnávání délky slova podle počtu slabik* – Lektorka postupně zadává dětem výzvoová slova. Děti mají za úkol tlesknout na každou slabiku a následně určit počet slabik. Poté jim lektorka začne zadávat dvojice slov. Vysvětlí dětem, že to slovo, které má více tlesknutí, má i více slabik a je tedy delší. Úkolem dětí je vždy určit, které slovo z dvojice je delší a které je kratší.

- 4) *Určování počtu hlásek ve slově, Pracovní list Hláskář, str. 36* – děti mají nastříhané obrázky z Pracovního listu, tedy obrázky dvou domečků a sedmi zvířátek. Každé dostane jeden, následně mají za úkol dát zvíře do domečku se stejným počtem okének, jaký je počet hlásek ve slově daného zvířátka. Když každé dítě správně přiřadí své zvířátko, prostrídají si je a přiřazují znovu.
- 5) *Určování počtu hlásek v delších slovech, Pracovní list Hláskář, str. 37* – princip aktivity je stejný, jako u aktivity předchozí, ale jedná se o slova s vyšším počtem hlásek. Děti spojují zvířátka se správným domečkem čarou.

Souhrn lekce:

Všechny děti již zvládaly určit počet hlásek ve slově (s občasnými chybami). Dokázaly se soustředit na zadaný úkol a i ve snaze o co nejrychlejší splnění ho vyřešit správně (viz první aktivitu – ačkoliv byla „hra“ na čas, tedy děti se snažily mít jako první nasbíraný počet žetonů, nespíchaly na úkor správnosti řešení). Při opakování slabikových schémat u některých dětí vyvstával problém, neboť si pletly slabikové schéma s hláskovým – při upozornění a opětovném zadání však úlohy již řešily správně. Co dětem činilo potíže, bylo pochopení pojmů „kratší“ a „delší“ slovo. Většinou nedokázaly správně porovnat délku slov.

Tabulka 12 - Úspěšnost dětí v aktivitách lekce č. 12

Číslo aktivity	1	2	3	4	5
Martin	+	+	+/-	+	+/-
Věra	+	+	+	+	+
Aleš	+	+/-	+/-	+	+/-
Oskar	+/-	+/-	-	+/-	-
Petr	+/-	+/-	-	+	-
Barbora	+	+/-	+/-	+	+/-

8 Prezentace dat zjištěných výzkumným šetřením

Tato kapitola obsahuje prezentaci dat zjištěných výzkumným šetřením. Porovnává úspěšnost dětí v úlohách použitých diagnostických materiálů před a po aplikaci využívaného stimulačního programu. Pro lepší přehled jsou prezentovaná data rozdělena do podkapitol dle jednotlivých diagnostických materiálů. V závěru každé podkapitoly je uvedeno shrnutí výsledků jednotlivých dětí a krátká diskuse k efektivitě stimulačního programu v dané oblasti fonologických schopností.

8.1 Vstupní a výstupní výsledky zjištěné prostřednictvím Diagnostiky jazykového vývoje

Z testové baterie Diagnostika jazykového vývoje byly administrovány následující subtesty:

- Rozpoznávání slabik
- Skládání slabik
- Rychlé jmenování obrázků
- Opakování pseudoslov

Rozpoznávání slabik

Pro účely práce byly využity oba bloky daného subtestu. Každá správná odpověď dítěte byla hodnocena jedním bodem, chybné odpovědi byly hodnoceny nulou, dětem se za ně tedy žádné body neodečetly. Pokud dítě neodpovědělo na danou položku vůbec, byla rovněž hodnocena nulou. Subtest obsahuje jednu zácvikovou a 21 výzvoových položek. Maximální možný dosažený výsledek je 21 bodů.

Jak je patrné z níže uvedené *Tabulky 13*, v subtestu Rozpoznávání slabik po aplikaci stimulačního programu 4 z dětí dosáhly lepšího bodového ohodnocení, jedno dítě stejného bodového ohodnocení a jedno dítě dosáhlo o dva body menšího hodnocení. Žádné z dětí nedosáhlo plného bodového hodnocení této úlohy, jak před, tak ani po aplikaci stimulačního programu.

Skládání slabik

I u tohoto subtestu bylo využito obou jeho bloků. Subtest se hodnotí stejným způsobem jako předcházející. Celkem je možné získat 24 bodů.

V subtestu Skládání slabik došlo k zlepšení výkonu u tří z hodnocených dětí, jedno dítě získalo stejný počet bodů a u dvou dětí došlo k bodovému poklesu, a to shodně o jeden bod. Jen jedno z dětí, Barbora, dosáhlo plného počtu bodů, a to v druhé administraci. Jedná se zároveň o dítě s nejméně výrazným zlepšením.

Rychlé jmenování obrázků

Tento subtest se hodnotí odlišným způsobem, zaznamenává se zde především čas, který dítě potřebuje k jmenování celé tabulky obrázků, a dále se zaznamenává i počet a umístění chyb. Pokud dítě udělá chybu a následně se samo opraví, odpověď je počítána jako správná.

V subtestu Rychlého jmenování obrázků pět dětí dosáhlo v druhé administraci pomalejšího času, jedno dítě dosáhlo času rychlejšího, avšak pouze o jednu sekundu. Při druhé administraci však všechny děti jmenovaly všechny obrázky bez chyb.

Opakování pseudoslov

Poslední využitý subtest se hodnotí stejným způsobem jako počáteční dva. Přesné zopakování pseudoslova se hodnotí jedním bodem, jestliže dítě slovo opakuje nepřesně či vůbec, skórujeme nulou. U tohoto subtestu je nutné brát ohled na aktuální úroveň artikulace dítěte. Nepřesné zopakování pseudoslova z důvodu odchylky artikulace není považováno za chybu. Maximální možný počet bodů zde činí 22.

V subtestu Opakování pseudoslov dosáhlo 5 dětí bodového zlepšení, jedno dítě dosáhlo v první a druhé administraci stejného počtu bodů. Plného počtu bodů nedosáhlo ani v jedné z administrací žádné dítě.

Tabulka 13 - Počet získaných bodů v úvodní a kontrolní administraci testové baterie Diagnostika jazykových schopností

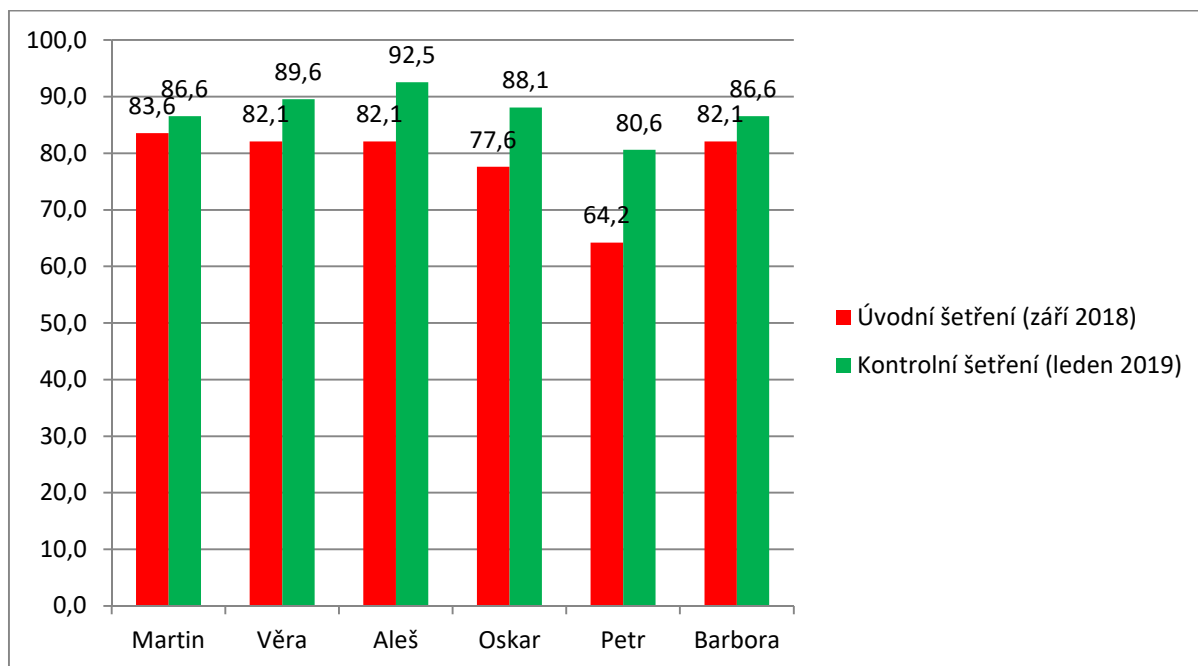
Jméno	Rozpoznávání slabik		Skládání slabik		Rychlé jmenování obrázků		Opakování pseudoslov	
	Září 2018	Leden 2019	Září 2018	Leden 2019	Září 2018	Leden 2019	Září 2018	Leden 2019
Martin	16	16	23	23	33/1	35/0	17	19
Věra	14	18	22	23	40/0	39/0	19	19
Aleš	14	20	23	22	53/0	61/0	18	20
Oskar	15	18	22	21	42/0	50/0	15	20
Petr	12	17	17	19	43/2	48/0	14	18
Barbora	17	15	20	24	48/0	56/0	18	19

Shrnutí celkové úspěšnosti jednotlivých dětí

Graf 1 shrnuje celkovou procentuální úspěšnost dětí v úvodní a kontrolní administraci subtestů Rozpoznávání slabik, Skládání slabik a Opakování pseudoslov. Subtest Rychlé jmenování obrázků vzhledem ke specifičnosti hodnocení do grafu zahrnut nebyl a jeho shrnutí bude uvedeno zvlášť.

Z Grafu 1 je patrné, že u všech dětí došlo v souhrnu subtestů k procentuálnímu zlepšení dosažených výsledků. Síla vlivu stimulačního programu na tento fakt je však u většiny dětí diskutabilní, neboť v procentuálních výsledcích nedošlo k natolik výraznému zlepšení, aby se dal vyloučit prostý vliv biologického zrání CNS a také zkušenosti s daným typem testových úloh a testovými položkami samotnými. Jedná se především o rozdíly v jednotkách procent u Martina, Věry a Barbory. K výraznějšímu zlepšení došlo u Aleše a Oskara, kteří dosáhli shodně procentuálního nárůstu 10,4%. Jednoznačně nejvýrazněji se zlepšila úspěšnost v úlohách u Petra, u nějž rozdíl mezi výsledky úvodního a kontrolního šetření činil 16,4%. Lze tedy říci, že stimulační program měl na výsledky výzkumného šetření prostřednictvím Diagnostiky jazykového vývoje největší efekt u dětí, které v úvodním šetření dosáhly méně bodů.

Graf 1 - Procentuální úspěšnost dětí v subtestech v úvodní a kontrolním šetření testové baterie Diagnostika jazykových schopností



V subtestu Rychlého jmenování slabik dosáhlo při kontrolním šetření jedno dítě zlepšení času, ostatní děti se zhoršily. Lze tedy předpokládat, že na schopnost výbavnosti pojmů, na kterou je tento test zaměřen, neměl stimulační program vliv. Kladně lze vnímat fakt, že žádné z dětí při kontrolním šetření neudělalo v subtestu Rychlého jmenování obrázků chybu. Stimulační program podporuje zlepšení úrovně koncentrace pozornosti a pečlivost při plnění úloh, což pravděpodobně sehrálo v daném faktu roli. Je třeba zvážit i skutečnost, že se jedná o opakovanou administraci shodných obrázků, vzhledem k dlouhému časovému rozpětí mezi úvodním a kontrolním testováním (4 měsíce) však lze předpokládat, že toto na bezchybný výkon dětí spíše nemělo vliv.

8.2 Vstupní a výstupní výsledky zjištěné prostřednictvím Hodnocení fonemického sluchu u předškolních dětí

Následující podkapitola se zaměřuje na rozdíly, zaznamenané u jednotlivých dětí při první a druhé administraci testového materiálu Hodnocení fonemického sluchu u předškolních dětí.

Při administraci testového materiálu byla vždy dítěti předložena obrazová karta se dvěma obrázky, autorka diplomové práce následně vyslovovala výzvové slovo. Dítě mělo za úkol ukázat na správný obrázek a slovo zopakovat. Jestliže ukázalo na správný obrázek, bylo ohodnoceno jedním bodem, při špatné volbě nulou. Nulou bylo hodnoceno, i pokud slovo správně zopakovalo, avšak ukázalo na špatný obrázek (tento faktor slouží k lepší představě o tom, co stojí za špatnou volbou dítěte – např. neznalost daného pojmu apod.).

V rámci každého distinktivního rysu mohly děti získat maximálně 30 bodů, celkový možný zisk v testové baterii tak činil 120 bodů.

Distinktivní rys znělost – neznělost

V distinktivním rysu znělost – neznělost došlo po aplikaci stimulačního programu k zlepšení výsledků všech dětí. Dvě z dětí v lednu 2019 dosáhly maximálního počtu bodů, tři ztratily pouhý jeden bod a dítě s nehorším výsledkem, Petr, pouze dva body z celkového počtu.

Distinktivní rys kontinuita – nekontinuita

V druhém zkoumaném distinktivním rysu kontinuita – nekontinuita dosahovaly děti takřka bezchybných výsledků již před aplikací stimulačního programu. Ke zlepšení proto došlo pouze u dvou dětí, u dvou dětí zůstalo bodové ohodnocení stejné a u dvou došlo ke zhoršení o jeden bod.

Distinktivní rys nosovost – nenosovost

Distinktivní rys nosovost – nenosovost dětem nečinil velké obtíže již v úvodním šetření, kdy polovina dětí dosáhla plného počtu bodů, polovina dětí jeden bod ztratila. V kontrolním šetření po absolvování stimulačního programu dosáhly všechny děti maximálního počtu bodů.

Distinktivní rys kompaktnost – difúznost

I v rámci tohoto distinktivního rysu děti vykazovaly velice dobré výsledky již před aplikací stimulačního programu. Tři děti získaly v září 2018 plný počet bodů, dvě děti o jeden bod méně, jedno dítě o čtyři body méně. Po absolvování stimulačního programu opět všechny děti dosáhly plného počtu bodů.

Tabulka 14 - Počet získaných bodů v úvodní a kontrolní administraci Hodnocení fonemického sluchu u předškolních dětí – jednotlivé distinktivní rysy

Jméno	Znělost - neznělost		Kontinuita - nekontinuita		Nosovost - nenosovost		Kompaktnost - difúznost	
	Září 2018	Leden 2019	Září 2018	Leden 2019	Září 2018	Leden 2019	Září 2018	Leden 2019
Martin	23	29	29	30	29	30	26	30
Věra	27	29	27	30	30	30	29	30
Aleš	29	30	30	30	30	30	29	30
Oskar	25	29	29	29	29	30	30	30
Petr	24	28	30	29	29	30	30	30
Barbora	29	30	30	29	30	30	30	30

Shrnutí celkové úspěšnosti jednotlivých dětí

Po absolvování stimulačního programu, založeném na metodice D. B. Elkonina, se zlepšily výsledky pěti z testovaných dětí. Barbora, která již před absolvováním programu dosáhla v porovnání s ostatními nejlepšího výsledku, získala po absolvování stejný počet bodů a byla tedy úspěšná na 99,2%.

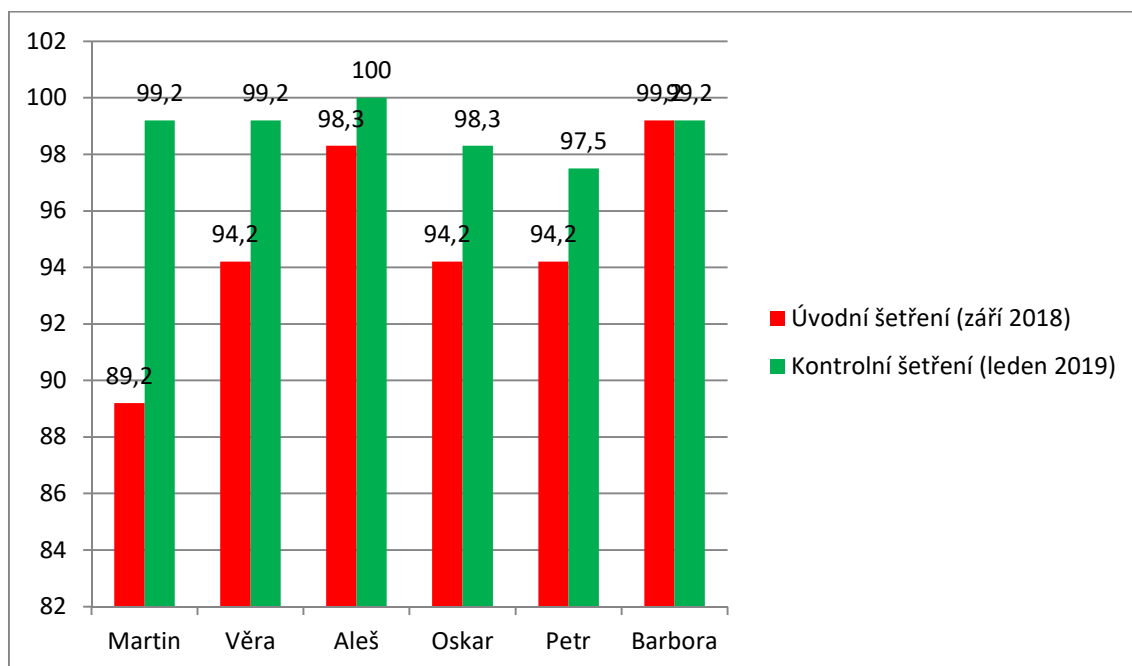
Nejvýraznějšího pokroku dosáhl Martin, který získal v úvodním šetření v porovnání s ostatními nejméně bodů a dosáhl úspěšnosti 89,2%. Po absolvování metodiky se jeho úspěšnost zvýšila o 10% a vyrovnal tak své výsledky na úroveň ostatních dětí.

Procentuální úspěšnost jednotlivých dětí před a po absolvování stimulačního programu zobrazuje *Graf 2*.

Pro význam vlivu stimulačního programu na zvýšení úspěšnosti zde hovoří fakt, že všechny děti dosahovaly po jeho absolvování velmi dobrých výsledků, které se od sebe navzájem lišily maximálně o 2,5% (tj. 3 body), přestože v úvodním šetření se výsledky dětí lišily až o 10% (tj. 12 bodů). Děti, které před aplikací programu nedosahovaly tak dobrých výsledků, jako jejich úspěšnější vrstevníci (tedy především Martin a dále Věra, Oskar a Petr) se po jeho absolvování svými výsledky vyrovnaly s ostatními.

Je však třeba podotknout, že již v úvodním šetření všechny děti svými výsledky odpovídaly normě, která představuje 81,7% a více. Je tedy pravděpodobné, že se u nich nevyskytoval takový deficit fonemického sluchu, který by jim znemožnil dosáhnout v průběhu času bezchybných výsledků přirozeným vývojem. Vzhledem k rovnoměrným výsledkům dětí v kontrolním šetření lze však předpokládat, že absolvování stimulačního programu tomuto vývoji napomohlo.

Graf 2 – Procentuální úspěšnost dětí v úvodním a kontrolním šetření testu Hodnocení fonemického sluchu u předškolních dětí



8.3 Vstupní a výstupní výsledky zjištěné prostřednictvím Orientačního testu fonologických schopností

V rámci tohoto testu byly zjišťovány následující dovednosti:

- rozdělení slova na slabiky,
- určení rýmu,
- určení poslední hlásky slova,
- diferenciací mezi krátkou a dlouhou samohláskou.

Za každou správně zodpovězenou položku byly děti hodnoceny jedním bodem. V kategoriích „Rozdělení slova na slabiky“ a „Určení poslední hlásky slova“ mohly tedy získat maximálně deset bodů, v „Určení rýmu“ pět bodů a v kategorii „Diferenciací mezi krátkou a dlouhou samohláskou“ šest bodů. Maximální možný zisk bodů v testu tak činil 31 bodů. Za nesprávně zodpovězené položky se dítěti neodečítaly body.

Rozdělení slova na slabiky

Slabikování zvládala většina dětí již v září 2018 při úvodní administraci velmi dobře. Tři z dětí dosáhly v této části testu plného počtu bodů, dvě děti ztratily jeden bod. Výjimkou zde byl Petr, který dosáhl pouze 6 bodů z 10.

Při druhé administraci v lednu 2019 získaly čtyři děti plný počet bodů, zbývajícím dvěma dětem chyběl do plného počtu pouhý bod.

Určení rýmu

Určení rýmu bylo pro děti velmi náročným úkolem, který se často pokoušely splnit spíše odhadováním správné odpovědi. Ze šesti možných bodů nezískalo plný počet ani jedno.

Obdobná situace nastala i při druhé administraci, kdy děti opět odpovídaly velmi nahodilým způsobem, a bylo znát, že jsou si úlohou nejisté. Oproti úvodnímu šetření dosáhla polovina dětí lepších výsledků, druhá polovina horších.

Určení poslední hlásky

Identifikace poslední hlásky činila dětem před absolvováním stimulačního programu rovněž značné potíže. Poměrně úspěšná v ní byla pouze Věra, která správně identifikovala 7 z 10 případů. Ostatní děti značně zaostávaly.

V lednu 2019 došlo k výrazné změně. Ačkoliv Věra jako jediná dosáhla plného počtu bodů, ke zlepšení došlo u všech dětí. Pět ze šesti dětí dokázalo určit alespoň 7 z 10 posledních hlásek správně, pouze u Oskara došlo jen k mírnému zlepšení.

Diferenciace dlouhá – krátká slabika

V určování délky slabik byly děti úspěšné již před absolvováním stimulačního programu. Z tohoto důvodu nelze příliš hodnotit vliv stimulačního programu na tuto dovednost. Výsledky kontrolního šetření však nenaznačují jednoznačný vliv programu na úspěšnost dětí – dvě děti získaly o bod lepší hodnocení, dvě děti shodné hodnocení a dvě děti o bod horší.

Přesné výsledky jednotlivých dětí zobrazuje *Tabulka 15*.

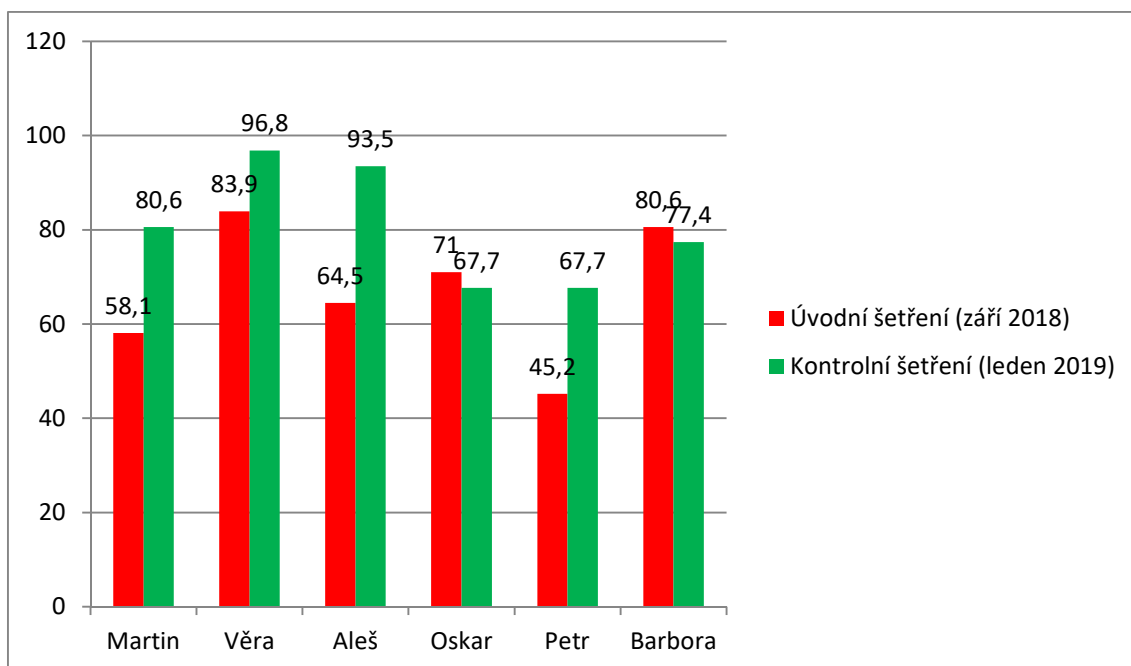
Tabulka 15 - Počet získaných bodů v úvodní a kontrolní administraci Orientačního testu fonologických schopností

Jméno	Rozdělení slova na slabiky		Určení rýmu		Určení poslední hlásky		Diferenciace dlouhá - krátká slabika	
	Září 2018	Leden 2019	Září 2018	Leden 2019	Září 2018	Leden 2019	Září 2018	Leden 2019
Martin	10	10	0	2	3	7	5	6
Věra	9	10	4	5	7	10	5	6
Aleš	10	10	2	5	2	8	6	6
Oskar	9	9	4	3	3	4	6	5
Petr	6	9	1	0	1	7	6	5
Barbora	10	10	5	2	5	7	5	5

Shrnutí celkové úspěšnosti jednotlivých dětí

Výsledky kontrolního šetření z ledna 2019 ukázaly zlepšení oproti úvodnímu šetření u čtyř testovaných dětí. Ve třech případech (Martin, Aleš, Petr) se jedná o zlepšení o více než 20%. Výsledky Věry se zlepšily o 12,9%. Dvě zbývající děti, Oskar a Barbora, si ve výsledcích kontrolního šetření mírně pohoršily (v obou případech jde o shodná 3,2 %). V případě Barbory je toto způsobeno horšími výsledky v úlohách, zaměřených na určování rýmu. V ostatních úlohách dívka dosáhla buď stejného, nebo lepšího výsledku. Oskar dosáhl v lednu 2019 o bod horšího výsledku rovněž v úloze určování rýmu a dále v diferenciaci délky slabiky. Souhrnnou procentuální úspěšnost jednotlivých dětí v Orientačním testu fonologických znalostí znázorňuje *Graf 3*.

Graf 3 - Procentuální úspěšnost dětí v úvodním a kontrolním šetření Orientačního testu fonologických schopností



V rámci Orientačního testu fonologických schopností se potvrdilo, že vliv stimulačního programu na zlepšení fonologických schopností se jednoznačně projevuje nejvíce v testových úlohách, kterých se aktivity stimulačního programu přímo dotýkají. Jedná se v tomto případě o rozdělení slova na slabiky, určení poslední hlásky a diferenciaci krátké a dlouhé slabiky. Všechny tyto dovednosti se v průběhu stimulačního programu přímo procvičují. V prvních dvou položkách (rozdělení slov na slabiky, určení poslední hlásky) došlo k prokazatelnému zlepšení výsledků dětí po absolvování stimulačního programu. V případě diferenciaci délky slabik je to sporné ze dvou důvodů, neboť testová položka byla pro děti nastavená na příliš nízkou obtížnost a ty tedy dosáhly dobrých výsledků již před absolvováním programu, dále také proto, že u některých dětí došlo ke zlepšení, u některých ke zhoršení, a to v obou případech o jeden bod, což není příliš průkazná změna.

Naopak výsledky kontrolního šetření naznačují, že aplikovaný stimulační program nemá žádný vliv na schopnost určení rýmu, v této oblasti nedošlo u dětí k jednoznačnému zlepšení.

9 Zhodnocení efektivity využitého stimulačního programu

V prvním z testových materiálů, baterii **Diagnostika jazykového vývoje**, došlo po absolvování stimulačního programu u dětí k celkovému zlepšení v průměru o 8,7%. Konkrétně se jednalo o:

- v subtestu **Rozpoznávání slabik** průměrné zlepšení 12,1%,
- v subtestu **Skládání slabik** průměrné zlepšení 3,5%,
- v subtestu **Opakování slabik** průměrné zlepšení 10,6%.

Subtest **Rychlého jmenování obrázků** byl hodnocen zvlášť. Čas dětí, potřebný ke jmenování obrázků v celé tabulce, se po absolvování stimulačního programu prodloužil v průměru o 5 sekund.

Zjištěné výsledky vypovídají o efektivitě stimulačního programu v oblastech, na které se zaměřují subtesty Rozpoznávání slabik a Opakování slabik, tedy oblastech **fonemického povědomí a fonologické paměti**.

Naopak v oblasti rychlého jmenování, která je založená na schopnosti vybavnosti pojmů, se vliv stimulačního programu neprojevil.

V testovém materiálu **Hodnocení fonemického sluchu u předškolních dětí** (Škodová, 1995) po absolvování stimulačního programu u dětí k celkovému zlepšení v průměru o 4%.

Konkrétně se jednalo o:

- v distinktivním rysu **Znělost – neznělost** průměrné zlepšení 10%,
- v distinktivním rysu **Kontinuálnost – nekontinuálnost** průměrné zlepšení 1,1%,
- v distinktivním rysu **Nosovost – nenosovost** průměrné zlepšení 1,7%,
- v distinktivním rysu **Kompaktnost – difúznost** průměrné zlepšení 3,3%.

Zjištěné výsledky vypovídají o efektivitě stimulačního programu především v oblasti distinktivního rysu znělost – neznělost, kde došlo k průměrnému zlepšení o 10%. V ostatních distinktivních rysech nedošlo k natolik výraznému zlepšení, aby se dalo považovat za průkazné. Celkově však adekvátní posouzení vlivu stimulačního programu na oblast fonemického sluchu znesnadňuje skutečnost, že všechny děti měly fonemický sluch na prakticky intaktní úrovni již před absolvováním programu.

V testovém materiálu **Orientační test fonologických schopností** po absolvování stimulačního programu u dětí k celkovému zlepšení v průměru o 13,4%.

Konkrétně se jednalo o:

- v úloze **Dělení slov na slabiky** průměrné zlepšení 6,7%,
- v úloze **Určení rýmu** průměrné zlepšení 3,3%,
- v úloze **Určení poslední hlásky** průměrné zlepšení 36,7%,

V úloze **Diferenciace dlouhá - krátká slabika** nedošlo k procentuální změně výsledků.

V Orientačním testu fonologických schopností se prokázala efektivita stimulačního programu především v oblasti schopnosti izolace poslední hlásky (jedná se o dílčí schopnost fonemického povědomí). V úloze dělení slov na slabiky došlo pouze k mírnému zlepšení, avšak to především z toho důvodu, že děti dosahovaly takřka bezchybných výsledků již v úvodním šetření. Vzhledem k tomu, že jediný podprůměrný chlapec (Petr) se v této úloze po absolvování stimulačního programu vyrovnal svým vrstevníkům, lze předpokládat, že u dětí s horšími výsledky úvodního šetření se prokáže efektivita programu i v této oblasti.

Naopak výsledky šetření, zjištěné v úlohách, zaměřených na určení rýmu a diferenciace délky slabiky nedosvědčují efektivitu stimulačního programu v těchto oblastech. Naznačují, že by bylo vhodné v případě určení rýmu zařadit do programu úlohy, zaměřené přímo na tuto modalitu, v případě diferenciace délky slabik pak věnovat tomuto tématu více prostoru.

V rámci hodnocení efektivitativy stimulačního programu je třeba brát v potaz, že do procesu vývoje fonologických schopností vstupují samozřejmě také další faktory, jako je například celkový psychomotorický vývoj a vyžívání dítěte či řízená činnost, jíž se dítě účastní v rámci MŠ. Jelikož v případě dětí s odkladem školní docházky je velmi problematické najít skupinu, která by byla natolik homogenní a v důležitých faktorech odpovídající výzkumnému vzorku, aby jí bylo možno využít jako kontrolní skupiny, je efektivita stimulačního programu v této práci hodnocena prostřednictvím pokroků jednotlivých dětí.

Z výše uvedených výsledků je zřejmé, že ve všech třech využitých testových materiálech došlo po absolvování stimulačního programu k procentuálnímu nárůstu

průměrné úspěšnosti dětí. V některých dílčích oblastech je pokrok značný, v jiných se jedná jen o jednotky procent, v jedné jsou výsledky vyrovnané. Celkově lze tedy říci, že stimulační program byl efektivní, avšak ke zvýšení jeho efektivity by bylo vhodné se dále cíleně věnovat oblastem, ve kterých došlo pouze k mírnému (či žádnému) zlepšení.

Stimulační program se ukázal být efektivním i v oblasti pozornosti a sebekázně. V září 2018 se nevydržely soustředit na dobu delší než přibližně 15 minut, jejich koncentrace byla nestálá, především dvojčata Oskar a Petr často vyrušovala, nevydržela sedět, pobíhala po třídě a stahovala k tomuto chování i ostatní děti. Autorka diplomové práce se proto do stimulačního programu snažila zařadit více pohybových aktivit, přizpůsobit pracovní listy zájmům dětí apod. Během tří měsíců se lekce postupně prodlužovaly s tím, jak míra soustředění dětí rostla. V průběhu prosince 2019 již délka lekcí dosahovala délky přibližně 40 minut, děti byly po celou dobu koncentrované, byla patrná jejich motivace k co nejlepším výkonům. To se projevilo zejména u Aleše, který dle pedagožek jeho třídy chtěl pravidelně trénovat i doma s rodiči, neboť ve výsledcích kontrolního šetření pravidelně dosahoval nejvýraznějšího zlepšení. Po skončení lekce vždy děti ve třídě vyprávěly spolužákům, co nového se naučily. Lze tedy dodat, že stimulační program je pro děti atraktivní.

10 Doporučení pro zavedení prvků metodiky Rozvoje jazykových schopností dle D. B. Elkonina do běžného denního programu mateřské školy

Prvním dílčím cílem diplomové práce bylo formulovat doporučení pro zavedení prvků metodiky Rozvoje jazykových schopností dle D. B. Elkonina do běžného denního programu mateřské školy.

Z porovnání výsledků vstupního a výstupního šetření fonologických schopností sledovaných dětí vyplynulo, že absolvování stimulačního programu na bázi Elkoninovy metodiky rozvoje jazykových schopností mělo na sledované děti v dané oblasti pozitivní vliv. S ohledem na to byla formulována následující doporučení pro zavedení prvků metodiky Rozvoje jazykových schopností dle D. B. Elkonina do běžného denního programu mateřské školy:

Zajištění kvalifikovaného personálu, odpovědného za realizaci rozvoje fonologických schopností

Nezbytností pro úspěšnou implementaci rozvoje fonologických schopností prostřednictvím prvků Elkoninovy metodiky do běžného denního programu mateřské školy jsou pedagogičtí pracovníci, kteří disponují adekvátním vzděláním a orientují se v oblasti jak celkového, tak jazykového vývoje dětí předškolního věku. Díky tomu jsou schopni určit, na jaké vývojové úrovni se dítě nachází a podle toho citlivě nastavit aktivity pro něj vhodné. Z metodického hlediska je v tomto případě velmi vhodná například participace logopedického asistenta, který dle Metodického doporučení č.j. 14 712/ 2009-61 zajišťuje mimo jiné „*podporu přirozeného rozvoje komunikačních schopností a dovedností u dětí v předškolním věku a mladším školním věku, prevenci vzniku poruch řeči, prevenci vzniku čtenářských obtíží*“. Jedou z možností, jak dosáhnout odpovídajícího zajištění péče, je vyslat pedagogického pracovníka či pracovníky na Akreditovaný kurz MŠMT, který organizuje Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze a Fakulta sociálních studií Masarykovy univerzity v Brně a je veden autorkami české verze metodiky. Zde se účastníci dozvědí více o jazykových mechanismech, nezbytných ke čtení a psaní, fonematičtém uvědomování a naučí se rovněž pracovat s oběma etapami metodiky.

Vytvoření koncepce zařazení prvků Elkoninovy metodiky do denního programu

Včlenění prvků metodiky do programu mateřské školy lze realizovat různými způsoby. Jednou z variant je zařazení celých lekcí tak, jak jsou koncipovány v metodické příručce, s určenou frekvencí např. 2x týdně (tuto frekvenci doporučují samy autorky metodiky). Tato varianta je však poměrně náročná z důvodu poměrně striktně nastaveného denního řádu mateřských škol a rovněž vysokého počtu dětí na jednoho pedagogického pracovníka. Jako lepší způsob se tak jeví vybrání vhodných aktivit metodiky a jejich zařazení rovnoměrně během ranního kruhu, řízené činnosti, pobytu venku i odpoledních činnostech, včetně jejich přizpůsobení aktuálnímu počtu pedagogických pracovníků ve třídě. Tato varianta je vhodná i z důvodu vyšší četnosti cvičení. Nevýhodou je kladení vyšších nároků na pedagoga, který musí z úloh metodiky vhodně vybrat ty, jež se dají v daných situacích aplikovat, a přiměřeně je modifikovat.

Spolupráce s rodiči

Ke zvýšení efektivity rozvoje fonologických schopností přispěje, budou-li rodiče informováni o principu využívané metodiky a motivováni k podpoře tréninku dětí i v domácím prostředí. Metodika nabízí množství aktivit, které se dají realizovat bez přípravy a s minimálním úsilím aktuálního lektora (v tomto případě rodiče). Vhodné je, aby dítě svůj sešit Hláskáře či okopírované pracovní listy nosilo z mateřské školy domů. Rodič tak bude jejich prostřednictvím orientován o aktuální úrovni rozvoje jazykových schopností a bude ji moct vhodně dále podporovat a rozvíjet.

Zařazení většího množství pohybových aktivit

Přestože je metodika rozvoje jazykových schopností provázena pro děti atraktivním rámcovým příběhem, v některých případech, zejména nedaří-li se jim delší dobu zvládnout některé téma, které musí být opakovaně procvičováno, je pro ně těžké koncentrovat pozornost. V průběhu výzkumného šetření se autorce práce osvědčilo začlenit v takových chvílích procvičování daného tématu v rámci pohybových aktivit či drobných soutěží. Některé návrhy podobných aktivit lze nalézt níže v diplomové práci.

Zařazení rytmických aktivit

Zejména v počátečních tématech metodiky je vhodné v průběhu různých činností během dne zařazovat rytmické aktivity, jako je vytleskávání, říkadla či hraní na nástroje Orffova instrumentáře během zpěvu. Tímto způsobem je v dětech rozvíjen cit pro

rytmus, který přispívá ke schopnosti manipulovat s fonologickými jednotkami slova, konkrétně dělit ho na slabiky.

Zařazení cvičení na podporu krátkodobé verbální paměti

Z výsledků kontrolního šetření vyplynulo, že stimulační program neměl u dětí výrazný vliv na citlivost pro rýmy. Rýmování je spjato s vnímáním řeči a krátkodobou verbální pamětí. Proto je vhodné verbální paměť pravidelně procvičovat. Lze využít například cvičení „Nákup“, kdy dítě s lektorem střídavě přidávají k nákupnímu seznamu další položky, přičemž pokaždé celý seznam z paměti zopakují. Dále je možno využít například shrnutí a převyprávění čteného či slyšeného textu, opakování básniček, předzpívávání či jiných aktivit.

Využití celostní motivace

Atraktivita metodiky Tréninku jazykových schopností dle Elkonina je podpořena celostní motivací v podobě putování po Krajině slov a setkávání se s jejími obyvateli. Tito obyvatelé vždy zastupují určitou schopnost, která je právě trénována (pan Slabika, mistr Délka...) a usnadňují dětem zapamatování si principu daných témat. Je proto vhodné, aby se s nimi děti setkávaly pravidelně a co nejčastěji. Je důležité, aby byla celostní metodika využita, i pokud bude trénink realizován formou jednotlivých aktivit v průběhu dne. K podpoře orientace dětí v Krajině hlásek lze využít například samostatné nástěnky, věnované tomuto tématu, kde si děti samy barevně vyznačí, které postavy již znají a kde se v Krajině hlásek právě nacházejí. Každá cílená aktivita poté může být započata krátkým připomenutím příběhu s využitím této nástěnky.

11 Návrhy dalších aktivit sloužících k rozvoji úrovně fonologických schopností dětí s odkladem školní docházky

Druhým dílčím cílem diplomové práce byla formulace aktivit, které by vhodným způsobem doplnily užitý stimulační program a přispěly tak k rozvoji úrovně fonologických schopností dětí s odkladem školní docházky. Během užívání stimulačního programu bylo zjištěno, že děti lépe a déle vydrží soustředěné, pokud jsou do lekcí zahrnuty pohybové aktivity. Návrhy daných aktivit jsou proto vytvořeny tak, aby pomohly stimulační program učinit nejen více efektivním, ale i atraktivním pro děti, a většina z nich určitou pohybovou aktivitu zahrnuje. Pracovní listy a jiné pomůcky k aktivitám jsou přiloženy v přílohách.

Návrhy jsou prezentovány následující formou:

Název aktivity

Typ aktivity – informuje o tom, zda je daná aktivita spíše pohybová, či koncipována jako práce u stolečku

Výukový cíl – výukový cíl se vždy váže k cílům jednotlivých lekcí stimulačního programu

Související lekce – označuje číslo lekce, jejíž obsah daná aktivita doplňuje

Časová dotace

Pomůcky

Popis

Aktivita č. 1

Název aktivity: Slabikuly

Typ aktivity: Pohybová

Výukový cíl: Upevnění schopnosti rozkladu slova na slabiky, procvičení tvorby slabikového schématu slova.

Související lekce: 1, 2

Časová dotace: 10 minut

Pomůcky:

- Čtvrtky s nakresleným obloučkem

Popis:

Aktivita je modifikací známé dětské hry „Na molekuly“. Každé dítě dostane vlastní čtvrtku s nakresleným obloučkem, který v grafickém zápisu slabikového schématu slova označuje jednu slabiku. Děti se rozptýlí volně po třídě. Lektor následně vysloví výzvové slovo. Děti mají za úkol co nejrychleji utvořit skupinky ve stejném počtu, jaký je počet slabik ve výzvové slově, zvednout před sebe čtvrtky s obloučky a tím vytvořit grafické schéma slova.

Dítě či děti, které nestihly s ostatními vytvořit skupinku a zůstaly „navíc“, mají za úkol vymyslet takové slovo, jenž počtem slabik odpovídá jejich počtu, a ze čtvrtek vytvořit jeho grafické schéma.

Aktivita č. 2

Název aktivity: Mašinka

Typ aktivity: Pohybová

Výukový cíl: Trénink sluchové diferenciaci dlouhé a krátké slabiky, pochopení významu čárky v zápisu slabikového schématu.

Související lekce: 3, 4

Časová dotace: 15 minut

Pomůcky:

- Pracovní list „Mašinka“ pro každé dítě (Příloha A)
- Dostatečný počet nastříhaných kartiček s čárkou

Popis:

Každé dítě dostane připravený pracovní list Mašinka. Vagonky vlaku znázorňují slabiky, jsou zakresleny stejnými obloučky, jaké se užívají v metodice dle Elkonina. Na pracovním listu jsou připraveny „mašinky“ (neboli schémata) pro slova jedno, dvou a tříslabičná. Lektor má předem připravená výzvová slova, obsahující dlouhou slabiku. Po místnosti rozmístí nastříhané kartičky s čárkami. Děti jsou připraveny na svých místech. Lektor vysloví první výzvové slovo. Děti mají za úkol určit, z kolika slabik se slovo skládá, a v jaké pozici se nachází dlouhá slabika. Následně vyběhají ze svého místa, seberou některou z kartiček s čárkou a přiloží ji nad správný vagoněk dle počtu slabik a dle umístění dlouhé slabiky ve slově. Je-li tedy výzvové slovo například „kočár“, správné umístění čárky je nad druhým vagonkem mašinky, která veze právě

dva vagony. Lektor následně zkontroluje správnost umístění čárek, kartičky s nimi od dětí vybere a vrací zpět do místnosti. Poté přechází k dalšímu výzovému slovu.

Aktivita č. 3

Název aktivity: Hlásková baba

Typ aktivity: Pohybová

Výukový cíl: Trénink izolace první a poslední hlásky ve slově.

Související lekce: 6, 7

Časová dotace: libovolná

Pomůcky: žádné

Popis:

Aktivita je spojením klasických her „Na honěnou“ a „Slovní fotbal“. Lektor určí první dítě, které dostane roli Hlásulky, a zadá mu jednu hlásku. Určené dítě musí vymyslet slovo, začínající zadanou hláskou, a následně ve vytyčeném omezeném území či v místnosti chytá ostatní děti. Dítěti, které chytí, zopakuje své vymyšlené slovo. Chycené dítě má za úkol izolovat poslední hlásku z tohoto slova a vymyslet své vlastní, jenž bude touto hláskou začínat. Takto hra pokračuje dále, dokud ji lektor nepřeruší. Lektor kontroluje vymyšlení slov, řídí hru a motivuje ostatní děti, aby se také zamýšleli nad vybíráním vhodného slova, popřípadě pomohli kamarádům.

Aktivita č. 4

Název aktivity: Detektiv Slabika

Typ aktivity: Pohybová

Výukový cíl: Trénink dělení slov na slabiky, určování počtu slabik ve slově.

Související lekce: 1

Časová dotace: 10 minut

Pomůcky:

- Obrázkové karty (Příloha B)

Popis:

Na zemi v místnosti jsou rozmístěny obrázkové karty. Lektor zadá počet slabik. Děti mají za úkol najít kartu s obrázkem, znázorňujícím slovo, které danému počtu slabik odpovídá. Lektor zkontroluje správnost jejich výběru, následně děti obrázků vrací a

lektor opět určuje nový počet slabik. Pokud děti zatím dělení slov na slabiky dobře neovládají, můžeme pro ulehčení pod obrázky dopsat slabikové schéma slova.

Hra se dá proměňovat v závislosti na probíraném tématu – lektor může zadávat počet hlásek slova, které mají děti najít, či mohou hledat obrázek začínající či končící určitou zadanou hláskou nebo hláskou stejnou, jakou začíná či končí výzvové slovo. Podle zvolené varianty tak hra může sloužit k naplňování cílů lekcí 1-7.

Aktivita č. 5

Název aktivity: Hláskoběh

Typ aktivity: Pohybová

Výukový cíl: Trénink porovnání prvních hlásek ve slově, diferenciaci stejná – jiná hláska.

Související lekce: 5

Časová dotace: 10 minut

Pomůcky:

- Předměty dle výběru – hračky/obrázkové karty/pastelky různých barviček apod.

Popis:

Z nabídky různých předmětů si každé dítě vybere jeden. Lektor určí úkol (např. dřepy, skoky, běh, připravený slalom/překážková dráha aj.) a následně uvede výzvovou hlásku (např. „*Dřep udělá ten, jehož předmět začíná hláskou...M*). Dítě, jehož předmět začíná danou hláskou, vykoná úkol. Lektor vybírá takové výzvové hlásky, aby se postupně prostrídaly všechny děti. Poté si děti mohou vybrat jiný předmět, lektor zvolí nový úkol a aktivita pokračuje ve stejném principu.

Aktivita č. 6

Název aktivity: Co Hlásulka zapoměla?

Typ aktivity: Pohybová

Výukový cíl: Trénink určování první hlásky ve slově, porovnávání prvních hlásek.

Související lekce: 5, 6

Časová dotace: libovolná

Pomůcky: žádné

Popis:

Hra je založená na oblíbené dětské hře „Čáp ztratil čepičku“. Motivována je postavami z metodiky Elkonina, tedy vílami Hlásulkami. Děti se volně rozejdou po místnosti (ideálně členitě zařízené herně). Lektor vysvětlí dětem, že každá Hlásulka zapomněla v místnosti několik svých věcí. Co patří které Hlásulce poznáme podle toho, jakou hlásku slyšíme na jejím začátku. Například Hlásulce S tedy může patřit stůl, stromeček, svíčka...(lektor nechá děti určit další příklady, aby bylo jisté, že hru pochopily). Úkolem dětí následně je najít a dotknout se věci, jež začíná hláskou, kterou určí lektor. Ten postupně výzvodové hlásky zadává stylem „*Pomáháme Hlásulce, která, hlava dřevá, zapomněla na své věci...byla to Hlásulka „S“*“ (například). Každé dítě musí najít svůj vlastní předmět. Následně lektor opět zadává novou hlásku.

Aktivita č. 7

Název aktivity: Kde je Mistr Délka?

Typ aktivity: Pohybová

Výukový cíl: Trénink rozlišování dlouhých a krátkých slabik.

Související lekce: 3, 4

Časová dotace: 10 minut

Pomůcky:

- Obrázkové karty (Příloha B)
- Obrázky Mistra Délky (Příloha C)

Popis:

K aktivitě jsou potřeba dva typy obrázkových karet. První obsahují pouze obrázky postavy Mistra Délky, druhé pak výzvodové obrázky slov, z nichž asi polovina obsahuje dlouhou slabiku, polovina nikoliv. Tyto výzvodové obrázky pak lektor nalepí různě po místnosti. Děti dostanou takový počet obrázků s Mistrem Slabikou, které odpovídají počtu slov s dlouhou slabikou na výzvodových kartách v místnosti. Každé dítě má své kartičky Mistra Délky podepsané. Děti mají za úkol položit svou kartičku Mistra Délky pod každý obrázek, který podle dítěte obsahuje dlouhou slabiku. Poté, co všechny děti rozmístí své obrázky Mistra Délky, společně s lektorem obejdou všechny výzvodové karty s obrázky, určí, zda obsahují dlouhou slabiku a v jaké pozici se případně dlouhá slabika nachází. Děti, které umístily nejvíce kartiček správně, mohou být odměněny.

Aktivita č. 8

Název aktivity: Hláskové puzzle

Typ aktivity: U stolečku

Výukový cíl: Trénink syntézy a analýzy slov ze tří hlásek

Související lekce: 9, 10

Časová dotace: 10 minut

Pomůcky:

- Nastříhané třídílné obrázkové puzzle (Příloha D)

Popis:

K této aktivitě jsou potřeba obrázky, jež jsou podlouhlé v horizontálním směru (viz příklad v příloze). Tyto obrázky lektor nastříhá na tři stejně velké obrázkové karty, které budou reprezentovat tři hlásky ve slově. Musí jít tedy o zobrazení slov pouze ze tří hlásek (např. „pes“, „kůň“, „myš“, „had“ apod.). Všechny obrázkové karty spolu zamíchá a rozmístí na stůl. Každé dítě má za úkol vybrat si tři karty, které dohromady tvoří obrázek, a složit je. Následně každé dítě samostatně za kontroly lektora určí jednotlivé hlásky ve slově. Například u slova „pes“ vezme první kartičku (hlava psa) a určí „P“. U druhé kartičky (tělo psa) určí „E“ a u třetí (ocas) „S“. Složí obrázek zpět dohromady a vysloví hlásky dohromady – „PES“.

Aktivita č. 9

Název aktivity: Co sem nepatří?

Typ aktivity: U stolečku

Výukový cíl: Trénink určování počtu hlásek ve slově.

Související lekce: 12

Časová dotace: 10 minut

Pomůcky:

- Pracovní list „Co sem nepatří“ (Příloha E)

Popis:

Každé dítě pracuje samostatně. Každý řádek pracovního listu „Co sem nepatří“ obsahuje vždy jeden obrázek, reprezentující slovo výzvové (složené např. ze tří hlásek), a tři další obrázky, ze kterých mají děti za úkol vyřadit jeden, jenž reprezentuje slovo s odlišným počtem hlásek (složené např. ze čtyř či z pěti hlásek). Daný obrázek dítě

vybarví. Tento úkol se již vyznačuje značnou náročností, a proto je vhodné ho zařadit spíše jako procvičování již zvládnutého tématu „Počet hlásek ve slově“.

Aktivita č. 10

Název aktivity: Věšení prádla

Typ aktivity: Pohybová

Výukový cíl: Trénink určování počtu hlásek ve slově

Související lekce: Lekce č. 11 + 12

Časová dotace: 10 minut

Pomůcky:

- Vystřižené obrázky různých druhů oblečení – z reklamních letáků, či obrázky z pracovního sešitu metodiky Elkonina „Hláskáře“
- Kolíčky
- Prádelní šňůra

Popis:

V místnosti lektor natáhne prádelní šňůru. Děti mají za úkol připnout na ni obrázky oblečení tolika kolíčky, kolik hlásek obsahuje název daného oblečení – např. „svetr“ tedy připnou pět kolíčky. Lze využít i k hláskové analýze – pro každý kolíček dítě určí odpovídající hlásku.

Aktivita č. 11

Název aktivity: Hláskové pexeso

Typ aktivity: U stolečku

Výukový cíl: Trénink určení první hlásky, porovnávání prvních hlásek

Související lekce: 5, 6

Časová dotace: 20 min.

Pomůcky:

- Nastříhané obrázkové pexeso (Příloha F)

Popis:

Aktivita je založena na principu běžného pexesa. Dítě však nehledá dvojice stejných obrázků, avšak obrázky, které začínají stejnou hláskou (např. „pes“ – „pila“).

Aktivita č. 12

Název aktivity: Hláskový autobus

Typ aktivity: U stolečku/pohybová

Výukový cíl: Počet hlásek ve slově

Související lekce: 11, 12

Časová dotace: 20 min.

Pomůcky:

- Obrázková karta „Autobus“ a nastříhaná okénka (Příloha G)

Popis:

Obrázková karta „autobus“ slouží jako grafický rámec slova, nastříhaná „okénka“ autobusu jako reprezentace jednotlivých hlásek. Úkolem dítěte je dle výzvočných slov zadaných lektorem postupně přikládat na autobus vždy tolik okének, kolik slovo obsahuje hlásek.

12 Zhodnocení naplnění cílů a výzkumných otázek praktické části diplomové práce

Pro účely výzkumného šetření byl formulován hlavní cíl, dva dílčí cíle a dvě výzkumné otázky. Následující podkapitoly obsahují jejich zhodnocení.

12.1 Zhodnocení naplnění cílů diplomové práce

Hlavním cílem výzkumné části diplomové práce bylo analyzovat úroveň fonologického rozlišování u skupiny dětí s odkladem školní docházky ve vybrané mateřské škole, za použití metodiky Rozvoje jazykových schopností podle D. B. Elkonina soustavně stimulovat rozvoj schopnosti fonologického rozlišování u vybrané skupiny těchto dětí a následně provést kontrolní šetření úrovně fonologického rozlišování, porovnat vstupní a výstupní výsledky šetření a zhodnotit efektivitu stimulačního programu.

Rozvoj fonologických schopností u dětí s odkladem školní docházky probíhal formou dvanácti lekcí, které byly realizovány vždy jednou za týden. Autorka diplomové práce k tomuto účelu využila stimulační program založený na metodice Rozvoje jazykových schopností podle D. B. Elkonina. Prostřednictvím porovnání výsledků, kterých sledované děti dosáhly ve využitých testových materiálech administrovaných před a po absolvování stimulačního programu, byla zjištěna efektivita tohoto programu především v oblastech fonemického povědomí a fonemického sluchu. Průměrně se děti zlepšily ve výsledcích všech třech využitých testových materiálů.

Prvním dílčím cílem bylo formulovat doporučení pro zavedení prvků metodiky Rozvoje jazykových schopností dle D. B. Elkonina do běžného denního programu mateřské školy. Doporučení byla tvořena způsobem respektujícím činnosti a denní režim běžných mateřských škol. Celkem bylo formulováno sedm doporučení, jež by měla být bez větších organizačních obtíží realizovatelná v rámci jejich stávajících podmínek. Určitou organizační náročnost představuje pouze první z vytvořených doporučení („Zajištění kvalifikovaného personálu, odpovědného za realizaci rozvoje fonologických schopností“).

Druhým dílčím cílem bylo navržení dalších aktivit, které by mohly sloužit k rozvoji úrovně fonologických schopností dětí s odkladem školní docházky formou, jež je pro tyto děti atraktivní, a také vytvoření pomůcek k daným aktivitám. Byly formulovány návrhy celkem dvanácti aktivit, které rovnoměrně doplňují výuková témata realizovaných lekcí stimulačního programu. Vytvořené pracovní listy k aktivitám jsou přiloženy v přílohách diplomové práce.

12.2 Zhodnocení výzkumných otázek

Výzkumná otázka č. 1: V jaké z testovaných oblastí úrovně fonologického rozlišování u dětí došlo po aplikaci stimulačního programu dle metodiky Rozvoje jazykových schopností podle D. B. Elkonina k nejvýraznějším změnám?

Z komparace výsledků úvodního a kontrolního šetření vyplývá, že k nejvýraznějšímu průměrnému zlepšení u výzkumného vzorku dětí, které se účastnily stimulačního programu dle metodiky Rozvoje jazykových schopností podle D. B. Elkonina, došlo **v oblasti fonematického povědomí, konkrétně u schopnosti určování poslední hlásky ve slově, a dále pak u schopnosti rozpoznávání slabik.**

Výzkumná otázka č. 2: Poskytují výsledky, zjištěné vstupním a výstupním šetřením úrovně fonologického rozlišování opodstatnění pro zařazení prvků metodiky Rozvoje jazykových schopností podle D. B. Elkonina do běžného denního programu mateřské školy?

Dle zjištěných výsledků stimulační program dle metodiky Rozvoje jazykových schopností podle D. B. Elkonina rozvíjí tyto dílčí schopnosti, uvedené v dokumentu MŠMT Konkretizované očekávané výstupy RVP PV (2012) ve vzdělávací oblasti 5.2 Dítě a jeho psychika, podoblasti Jazyk a řeč:

- *rozkládat slova na slabiky*
- *vyčlenit hlásku na konci slova*

Zmiňovaná metodika se svým obsahem zaměřuje i na další dílčí schopnosti, tedy *vyčlenit hlásku na počátku slova a rozlišit krátké a dlouhé samohlásky*. Zlepšení

v těchto oblastech je bohužel u výzkumného vzorku tohoto výzkumného šetření obtížně ověřitelné, neboť děti, které se výzkumu účastnily, dosahovaly vysokých výsledků v těchto schopnostech již před absolvováním stimulačního programu.

Výsledky kontrolního výzkumného šetření dále poukazují na to, že absolvování stimulačního programu založeného na metodice Elkonina přispělo k zlepšení úrovně fonemického sluchu, a to především rysu znělost – neznělost, a dále úrovně fonemického povědomí a fonologické paměti.

Výše zmíněný vliv aplikace metodiky na oblasti, jimž by měla být dle MŠMT v mateřských školách věnována pozornost, stejně jako zvýšení úrovně dalších dílčích fonologických schopností **poskytují opodstatnění pro zařazení prvků metodiky Rozvoje jazykových schopností podle D. B. Elkonina do běžného denního programu mateřské školy.**

13 Zhodnocení výsledků výzkumného šetření a diskuze

Výsledky výzkumného šetření prováděného se skupinou dětí s odkladem školní docházky v mateřské škole naznačují, že **zvolený stimulační program vykazuje nejvyšší efektivitu zejména v oblasti fonemického povědomí** (konkrétně se jedná o testové úlohy „Rozpoznávání slabik“ a „Izolace poslední hlásky“), **dále také v oblasti fonemického sluchu**, a to nejvíce v distinktivním rysu Znělost – neznělost.

Pro dosažení vyšší objektivity se jeví vhodné tyto výsledky porovnat se zkušenostmi lektorek, které se práci s Elkoninovou metodikou věnují dlouhodobě. Pro potřeby tohoto výzkumu jsou označeny jako „lektorka A“ a „lektorka B“. Autorka diplomové práce je oslovila prostřednictvím strukturovaného rozhovoru, jehož celá podoba je přiložena v přílohách.

Obě oslovené lektorky absolvovaly akreditovaný kurz Trénink jazykových schopností podle D. B. Elkonina, a to v letech 2014 a 2016. Obě shodně uvádějí, že za stěžejní část metodiky považují předgrafémovou etapu, konkrétně část, věnující se analýze a syntéze slov, tedy stejnou, jež absolvovaly děti v rámci výzkumného šetření této práce. Efektivitu metodiky nijak objektivně neověřují, avšak s dětmi pracují kontinuálně během celého školního roku, a tak jsou schopny posoudit, jak roste jejich úspěšnost v zadaných aktivitách. Celkově ji hodnotí velmi kladně, lektorka A konkrétně vyzdvihá především její přínos zejména v oblasti sluchové analýzy a syntézy (tedy dovedností fonemického povědomí) a fonemického sluchu. Toto tvrzení odpovídá výsledkům, zjištěným v rámci výzkumného šetření diplomové práce.

V rámci výzkumného šetření byl vybrán vzorek dětí, jimž byla o rok odložena školní docházka. Lektorka A uvádí, že metodika je svým zaměřením vhodná nejvíce právě pro tyto děti, děti s vývojovou dysfázií či děti intaktní populace s oslabeným sluchovým rozlišováním. Lektorka B ji využívá v rámci prevence i u dětí intaktních v posledním ročníku mateřských škol. Dále uvádí, že metodika nebyla efektivní při práci s dětmi s těžšími formami vývojové dysfázie. Vzhledem k těmto informacím by bylo jistě přínosem provedení dalšího výzkumu, zaměřujícího se na cílovou skupinu dětí s vývojovou dysfázií, který by zkoumal vztah mezi mírou deficitu fonologických a jiných schopností u daného dítěte a skutečností, zda je pro něj práce s Elkoninovou metodikou přínosem, či nikoliv.

Při realizaci lekcí stimulačního programu autorka diplomové práce využívala k doplnění, opakovanému procvičení a zatraktivnění metodiky i vlastní připravené aktivity. Rovněž obě lektorky si lekce metodiky vhodně doplňují pro aktuální potřebu dětí. Lektorka A uvádí, že si připravuje pomůcky či aktivity v případech, kdy děti potřebují na dané téma více prostoru či opakování. Lektorka B zařazuje aktivity uvolňovacích grafomotorických cviků pro trénink psaní slabikových schémat, vlastní materiály pro doplnění dílčích témat, vlastní hry, pracuje také s tzv. „bzučákem“. Tato skutečnost podporuje předpoklad, že doplnění metodiky o návrhy dalších aktivit, které tato práce obsahuje, má své opodstatnění a může nalézt využití v běžné praxi specializovaných zájmových kroužků či mateřských škol.

Jedním z vedlejších efektů stimulačního programu byl fakt, že **se vlivem opakovaných lekcí postupně prodlužovala schopnost soustředění zúčastněných dětí**. I tento pozitivní přínos zmiňují ze svých zkušeností obě lektorky. Děti se podle nich naučily také lépe spolupracovat navzájem.

Mikulajová et al. (2016) v publikaci vydané k Elkoninově metodice uvádějí, že předgrafémovou etapu můžeme považovat za úspěšně zvládnutou, jestliže dítě umí dělit slova na slabiky, má povědomí o tom, že se skládají z hlásek a umí jich několik vyjmenovat, dokáže jednoduchá slova zapsat pomocí značek či žetonů, vyhláskovat jednodušší slova, chápe rozdíl mezi významem a zvukovou formou slova, zná pojmy „slabika“, „hláska“, „samohláska“, „souhláska“, „dvojhláska“, korespondenci jedné hlásky a jednoho znaku a dokáže určit počet hlásek v jednodušších kratších slovech. Z výsledků kontrolního šetření a rovněž tabulek úspěšnosti dětí v jednotlivých aktivitách můžeme odvodit, že až na znalost pojmů „samohláska“, „souhláska“ a „dvojhláska“, jejíž trénink stimulační program neobsahoval, a povědomí o rozdílu mezi významem a zvukovou formou slova (tato schopnost nebyla cíleně ověřována), zvládaly děti postupně v průběhu lekcí vše z výše uvedeného. Pro ucelení předgrafémové etapy by tedy lze bylo vhodné doplnění několika lekcí, které by obsáhly i zbytek výukových témat této etapy, přesto však stimulační program lze považovat za efektivní i podle hledisek autorek metodiky.

Závěr

Intaktní úroveň fonologických schopností je jedním z předpokladů pro úspěšné zvládnutí počátečního čtení a psaní. Rozvoj těchto schopností napomáhá předcházení vzniku školních potíží dětí, funguje též jako prevence dyslexie. Tato diplomová práce se věnovala rozvoji fonologických schopností u dětí s odkladem školní docházky. Jejím hlavním cílem bylo analyzovat úroveň fonologického rozlišování u skupiny dětí s odkladem školní docházky ve vybrané mateřské škole, za použití metodiky Rozvoje jazykových schopností podle D. B. Elkonina soustavně stimulovat rozvoj schopnosti fonologického rozlišování u těchto dětí a následně provést kontrolní šetření úrovně fonologického rozlišování, porovnat vstupní a výstupní výsledky šetření a zhodnotit efektivitu stimulačního programu.

Práce je rozdělena na část teoretickou a část praktickou. V teoretické části byl nejdříve popsán celkový vývoj dítěte v předškolním věku, následně pak specifika odkladu povinné školní docházky a fonologických schopností dětí předškolního věku. Závěr teoretické části byl věnován bližší charakteristice metodiky Rozvoje jazykových schopností podle D. B. Elkonina.

V praktické části byla nejprve uvedena charakteristika místa a průběhu výzkumu, výzkumného vzorku, testových metod, využitých k účelům výzkumného šetření a také popsán realizovaný stimulační program k rozvoji fonologického rozlišování. S využitím testové metody byla sledována úroveň fonologických schopností dětí s odkladem školní docházky, a to před a po absolvování zmíněného stimulačního programu, jehož lekcí se děti účastnily v období od října do prosince 2018.

Formou tabulek a grafů byly v praktické části prezentovány zjištěné výsledky v úvodním a výzkumném šetření úrovně fonologického rozlišování a na základě těchto výsledků byla zhodnocena efektivita stimulačního programu. Z výsledků vyplynulo, že stimulační program byl efektivní nejvíce v oblasti fonematického povědomí a fonematického sluchu. Jeho efektivita se naopak neprokázala v oblasti rychlého jmenování a dále v oblastech určení rýmů a sluchového rozlišování délky slabik. Lze konstatovat, že hlavní cíl, tedy porovnání vstupních a výstupních výsledků šetření a zhodnocení efektivitu stimulačního programu, byl naplněn.

V rámci prvního dílčího cíle diplomové práce byla formulována doporučení pro zavedení prvků metodiky Rozvoje jazykových schopností dle D. B. Elkonina do běžného denního programu mateřské školy. Doporučení byla formulována s ohledem na Metodické doporučení MŠMT k zabezpečení logopedické péče ve školství, Konkretizované očekávané výstupy RVP PV a také zkušenosti autorky diplomové práce, nabyté během přímé intervence s dětmi výzkumného vzorku a práce s realizovaným stimulačním programem.

V rámci druhého dílčího cíle diplomové práce byly formulovány návrhy dalších dvanácti aktivit, které by mohly sloužit k rozvoji úrovně fonologických schopností dětí s odkladem školní docházky, a to buď jako doplnění stávajícího stimulačního programu či samostatně. Potřebné materiály k daným aktivitám byly připojeny do příloh diplomové práce.

Seznam použité literatury

1. ALLEN, K. Eileen a MAROTZ, Lynn R. *Přehled vývoje dítěte od prenatálního období do 8 let*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2008. 187 s. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-80-7367-421-2.
2. BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a ŠMARDOVÁ, Vlasta. *Diagnostika dítěte předškolního věku: Co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Dotisk 1. vydání. Brno: Computer Press, a. s., 2011. 217 s. Moderní metodika pro rodiče a učitele. Předškoláci. ISBN 978-80-251-1829-0.
3. BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a ŠMARDOVÁ, Vlasta. *Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. 2. vydání. Brno: Edika, 2015. 100 s. Moderní metodika pro rodiče a učitele. Předškoláci. ISBN 978-80-266-0793-9.
4. BEDNÁŘOVÁ, Jiřina et al. *Školní zralost a její diagnostika*. 1. vydání. Praha: Raabe, 2017. 146 stran. ISBN 978-80-7496-319-3.
5. BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. *Komunikace dětí předškolního věku*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012. 236 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3008-0.
6. ČAČKA, Otto. *Psychologie dítěte*. 3. dopl. vyd. Tišnov: Sursum, 1997. 156 s. ISBN: 80-7323-016-X.
7. DVOŘÁK, Josef. *Logopedický slovník*. 1. vyd. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum, 1998. 192 s.
8. CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016. 254 stran. Pedagogika. ISBN 978-80-247-5326-3.
9. JOŠT, Jiří. *Čtení a dyslexie*. 1. vyd. Praha: Grada, 2011. 384 s. ISBN: 978-80-247-3030-1.
10. KLENKOVÁ, Jiřina. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2006. 224 s. Pedagogika. ISBN 80-247-1110-9.
11. KROPÁČKOVÁ, Jana. *Má mateřská škola za úkol děti připravovat na školu, nebo ne?* In: *Vstup do školy: školní zralost*. Praha: Raabe, 2012, 116 s. ISBN 978-80-87553-53-4.

12. KŘOVÁČKOVÁ, Blanka. *Diagnostika - učitel - žák*. 1. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. 84 stran. ISBN 978-80-7435-498-4.
13. KUTÁLKOVÁ, Dana. *Vývoj dětské řeči krok za krokem*. 2. aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Grada, 2010. 134 s. ISBN: 978-80-247-3080-6.
14. LANGMEIER, Josef a KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. 3., přeprac. a dopl. vyd. Praha: Grada, 1998. 343 s. ISBN 80-7169-195-X.
15. LECHTA, Viktor a kol. *Logopedické repetitorium*. 1. vyd. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladatelství, 1988. 265 s. ISBN: 80-08-00447-9.
16. LECHTA, Viktor. *Terapie narušené komunikační schopnosti*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005. 386 s. ISBN 80-7178-961-5.
17. MICHALOVÁ, Zdeňka. *Sluchové vnímání: pracovní sešit pro práci s dětmi se specifickými poruchami učení*. 1. vydání. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2015. 55 stran. ISBN 978-80-7311-157-1.
18. MIKULAJOVÁ, Marína, NOVÁKOVÁ SCHOFFELOVÁ, Miroslava, TOKÁROVÁ, Olga a DOSTÁLOVÁ, Anna. *Trénink jazykových schopností podle D. B. Elkonina. Předgrafémová a grafémová etapa, metodická příručka*. Druhé přepracované a doplněné vydání. Praha: Centrum ROZUM v.o.s., 2016. 259 s. ISBN: 978-80-260-8261-3.
19. NEUBAUER, Karel. *Artikulace a fonologické rozlišování hlásek: jak předcházet rozvoji odchylek výslovnosti u dětí*. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2011. 63 s. ISBN 978-80-7311-118-2.
20. OPRAVILOVÁ, Eva. *Předškolní pedagogika*. Vydání 1. Praha : Grada, 2016. 220 stran. Pedagogika. ISBN 978-80-247-5107-8.
21. OTEVŘELOVÁ, Hana. *Školní zralost a připravenost*. Vydání první. Praha: Portál, 2016. 142 stran. ISBN 978-80-262-1092-4.
22. SEIDLOVÁ MÁLKOVÁ, Gabriela. *Vývojový vztah fonematického povědomí a znalosti písmen*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2017. 169 s. Habilitační práce.
23. SEIDLOVÁ MÁLKOVÁ, Gabriela a SMOLÍK, Filip. *Diagnostika jazykového vývoje: diagnostická baterie pro posouzení vývoje jazykových znalostí a dovedností dětí předškolního věku: testová příručka*. Praha: Grada, 2014. 80 s. ISBN 978-80-247-4239-7.

24. SMOLÍK, Filip a SEIDLOVÁ MÁLKOVÁ, Gabriela. *Vývoj jazykových schopností v předškolním věku*. Praha: Grada, 2014. 248 s. ISBN 978-80-247-4240-3.
25. SVOBODA, Mojmir, KREJČÍŘOVÁ, Dana a VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009. 791 s. ISBN 978-80-7367-566-0
26. SYSLOVÁ, Zora, KRATOCHVÍLOVÁ, Jana a FIKAROVÁ, Táňa. *Pedagogická diagnostika v MŠ: práce s portfoliem dítěte*. Vydání první. Praha: Portál, 2018. 125 stran. ISBN 978-80-262-1324-6.
27. ŠIMÍČKOVÁ ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Přehled vývojové psychologie*. Dotisk 2., nezměn. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005. 175 s. ISBN 80-244-0629-2.
28. ŠKODOVÁ Eva, MICHEK František, MORAVCOVÁ Marie. *Hodnocení fonemického sluchu u předškolních dětí*. 1. vyd. Praha: Realia, 1995. ISBN 80-238-0312-3.
29. ŠKODOVÁ, Eva, JEDLIČKA, Ivan a kol. *Klinická logopedie*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2003. 616 s. ISBN 80-7178-546-6.
30. ŠULOVÁ, Lenka. *Raný psychický vývoj dítěte*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2010. 247 s. ISBN 978-80-246-1820-3.
31. TOMÁŠOVÁ, Alexandra. *Mateřskou školou ke školní připravenosti*. 1 vyd. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2012. 145 s. ISBN: 978-80-7464-231-9.
32. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. 522 s. ISBN 80-7178-308-0.
33. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2012. 531 s. ISBN: 978-80-246-2153-1.
34. VALENTA, Milan, MICHALÍK, Jan, LEČBYCH, Martin et al. *Mentální postižení: v pedagogickém, psychologickém a sociálně-právním kontextu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012. 349 s. Psyché. ISBN 978-80-247-3829-1.
35. ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení*. 10. zcela přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2003. 263 s. ISBN: 80-7178-800-7.
36. ZELINKOVÁ, Olga. *Dyslexie v předškolním věku?*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2012. 197 s. ISBN 978-80-262-0194-6.

Seznam dalších pramenů

1. CARAVOLAS, Markéta et al. Common Patterns of Prediction of Literacy Development in Different Alphabetic Orthographies. In: *Psychological Science* [online]. 2012, 23(6), s. 678–686 [cit. 22. 11. 2018]. Dostupné z DOI: 10.1177/0956797611434536
2. GOSWAMI, Usha. A psycholinguistic grain size view of reading acquisition across languages. In BRUNSWICK, N., McDOUGALL, S., DAVIES, P. *Reading and Dyslexia in Different Orthographies*. [online]. New York: Psychological Press, 2010. S. 23 - 42. [cit. 30. 10. 2018]. Dostupné z DOI: 10.4324/9780203858462
3. *Konkretizované očekávané výstupy RVP PV*. [online] Praha: MŠMT, 2012. [cit. 14.10.2018]. Dostupné z WWW: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/konkretizovane-ocekavane-vystupy-rvp-pv>
4. LEŽALOVÁ, Renata. *Odklady povinné školní docházky*. Metodický portál: Články [online]. 08. 12. 2010, [cit. 18. 1. 2019]. Dostupné z WWW: <<https://clanky.rvp.cz/clanek/c/P/9883/ODKLADY-POVINNE-SKOLNI-DOCHAZKY.html>>. ISSN 1802-4785.
5. *Metodické doporučení MŠMT č. j. 14 712/2009-61 k zabezpečení logopedické péče ve školství*. [online]. Praha: MŠMT, 2009. [cit. 15.2.2019]. Dostupné z WWW: http://www.msmt.cz/uploads/soubory/specialni_skolstvi/MT_Metodicke_doporučení_logopedie.pdf
6. *MŠ Zvoneček Pardubice*. [online] 2018. [cit. 4.10.2018] Dostupné z WWW: <http://www.ms-zvonecek-pardubice.cz>
7. MŠMT. *Zápisy do 1. ročníků základního vzdělávání*. [online] Data k 28. 2. 2016. [cit. 3.12.2018] Dostupné z WWW: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/zapisy-do-1-rocniku-zakladnich-skol>
8. NOVÁKOVÁ SCHOFFELOVÁ, Miroslava. Trénink jazykových schopností podle D. B. Elkonina. *Integrace a inkluze ve školní praxi*. [online] 2016, 5. [cit. 16.1.2019] Dostupné z WWW: https://skoly-orp-cb.eu/wp-content/uploads/2018/05/Elkonin_integrace-inkluze.pdf

9. *O autorovi metody*. [online] 2014. [cit 16.1.2019] Dostupné z WWW: <http://www.elkonin.cz/uvod/o-autorovi-metody/>
10. SEIDLOVÁ MÁLKOVÁ, Gabriela, CARAVOLAS, Markéta a ŠIRŮČEK, Jan. *Baterie testů fonologických schopností (BTFS) - odborná příručka a standardizační studie*. [online] Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2013. [cit. 18. 2. 2019] Dostupné z WWW: <https://databaze.op-vk.cz/Product/Detail/771>
11. SMOLÍK, Filip. Časná znalost jazyka: vývoj receptivní znalosti jazyka v prvních dvou letech. *Československá psychologie*. [online] Academic research library: 2006, 3. [cit. 20.10.2018] Dostupné z WWW: https://www.researchgate.net/publication/268059787_CASNA_ZNALOST_JAZYKA_VYVOJ_RECEPTIVNI_ZNALOSTI_JAZYKA_V_PRVNICH_DVOU_LET ECH
12. ÚZIS ČR. *MKN-10: Mezinárodní klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů: desátá revize*. [online] Aktualizované vydání k 1. 1. 2018. [cit. 19.11.2018] Dostupné z WWW: <https://www.uzis.cz/cz/mkn/index.html>
13. Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)

Seznam tabulek

Tabulka 1 - Úspěšnost dětí v aktivitách lekce č. 1

Tabulka 2 - Úspěšnost dětí v aktivitách lekce č. 2

Tabulka 3 - Úspěšnost dětí v aktivitách lekce č. 3

Tabulka 4 - Úspěšnost dětí v aktivitách lekce č. 4

Tabulka 5 - Úspěšnost dětí v aktivitách lekce č. 5

Tabulka 6 - Úspěšnost dětí v aktivitách lekce č. 6

Tabulka 7 - Úspěšnost dětí v aktivitách lekce č. 7

Tabulka 8 - Úspěšnost dětí v aktivitách lekce č. 8

Tabulka 9 - Úspěšnost dětí v aktivitách lekce č. 9

Tabulka 10 - Úspěšnost dětí v aktivitách lekce č. 10

Tabulka 11 - Úspěšnost dětí v aktivitách lekce č. 11

Tabulka 12 - Úspěšnost dětí v aktivitách lekce č. 12

Tabulka 13 - Počet získaných bodů v úvodní a kontrolní administraci testové baterie
Diagnostika jazykových schopností

Tabulka 14 - Počet získaných bodů v úvodní a kontrolní administraci Hodnocení
fonematického sluchu u předškolních dětí – jednotlivé distinktivní rysy

Tabulka 15 - Počet získaných bodů v úvodní a kontrolní administraci Orientačního testu
fonologických schopností

Seznam grafů

Graf 1 - Procentuální úspěšnost dětí v subtestech v úvodní a kontrolním šetření testové baterie Diagnostika jazykových schopností

Graf 2 – Procentuální úspěšnost dětí v úvodním a kontrolním šetření testu Hodnocení fonematického sluchu u předškolních dětí

Graf 3 - Procentuální úspěšnost dětí v úvodním a kontrolním šetření Orientačního testu fonologických schopností

Seznam příloh

Příloha A - Pracovní list "Mašinka" (Aktivita č. 2)

Příloha B - Obrázkové karty (Aktivity č. 4 a 7)

Příloha C - Obrázky mistra Délky (Aktivita č. 7)

Příloha D - Třídílné obrázkové puzzle (Aktivita č. 8)

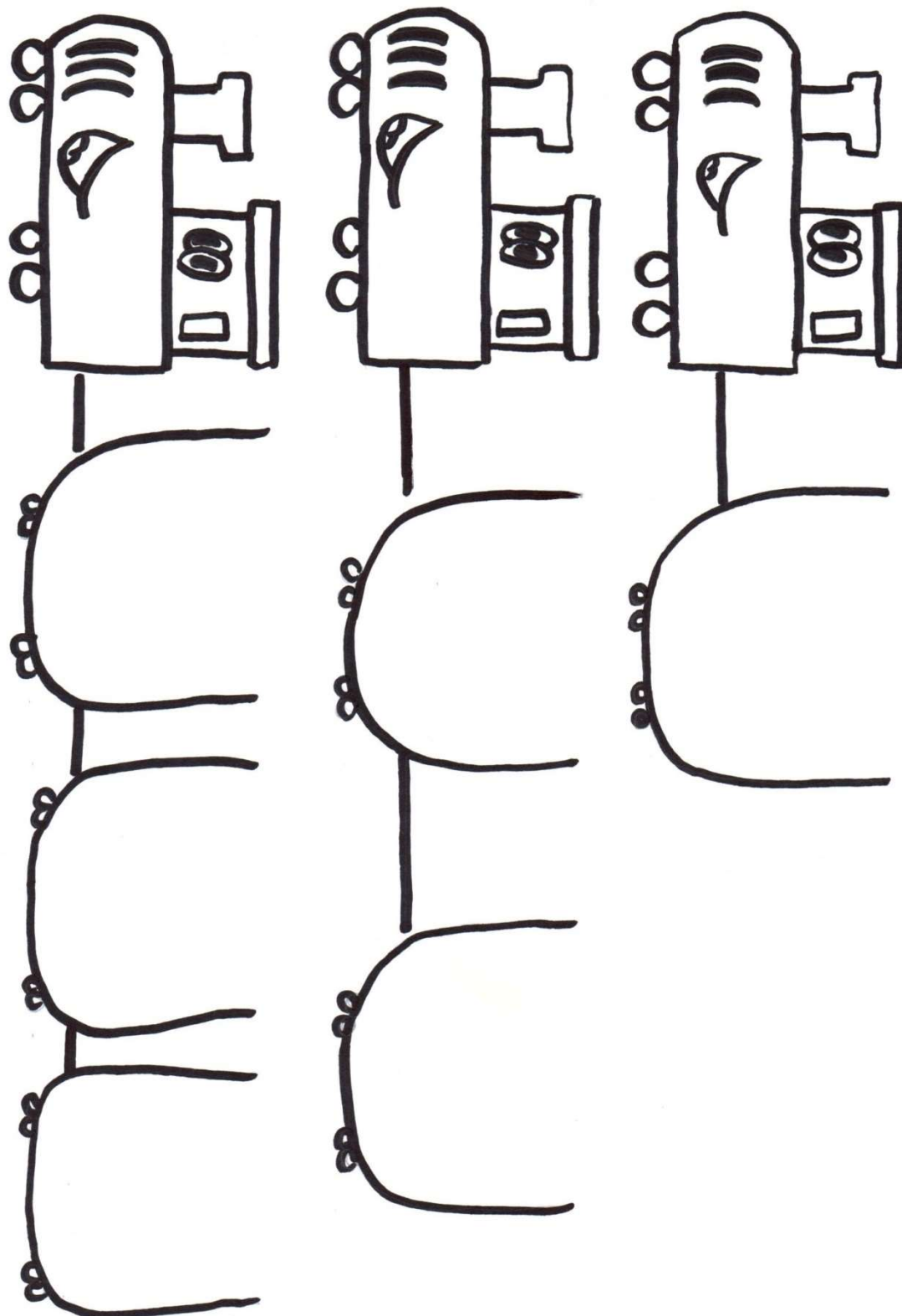
Příloha E - Pracovní list „Co sem nepatří“ (Aktivita č. 9)

Příloha F - Hláskové pexeso (Aktivita č. 11)

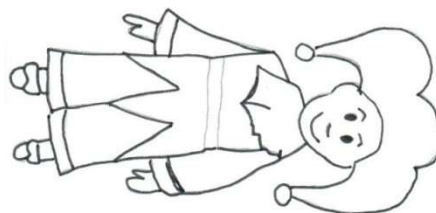
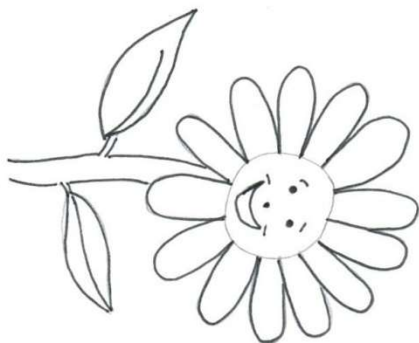
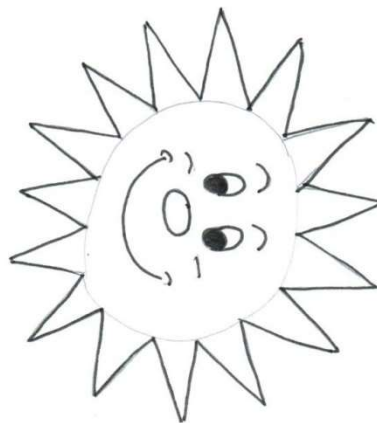
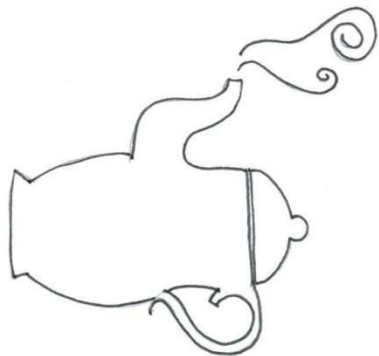
Příloha G - Pracovní list „Autobus“ (Aktivita č. 12)

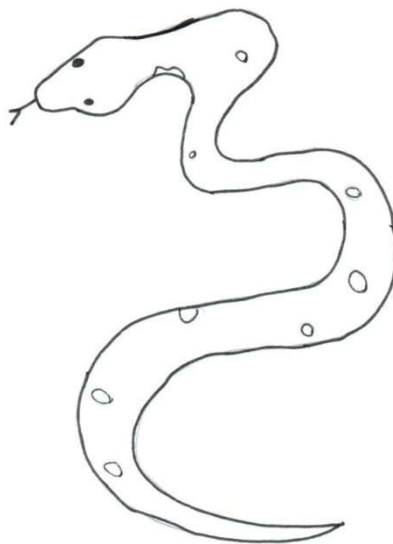
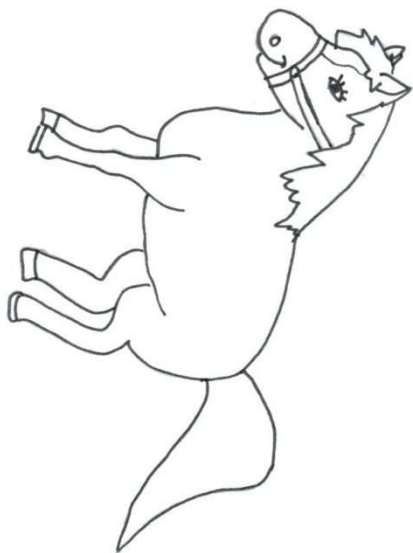
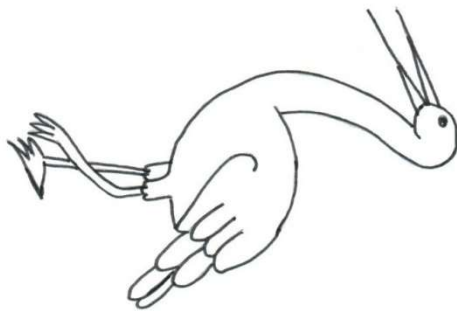
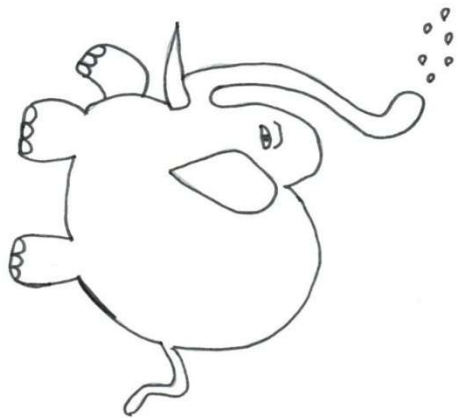
Příloha H - Strukturovaný rozhovor s lektorkami lekcí Tréninku jazykových schopností dle D. B. Elkonina (dále jen „metodika“)

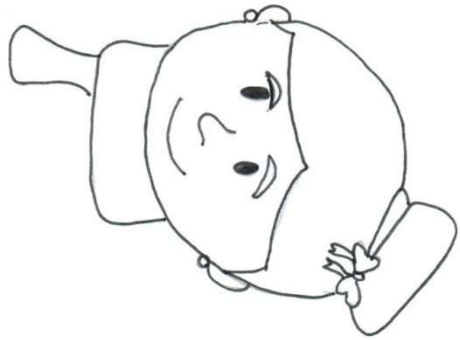
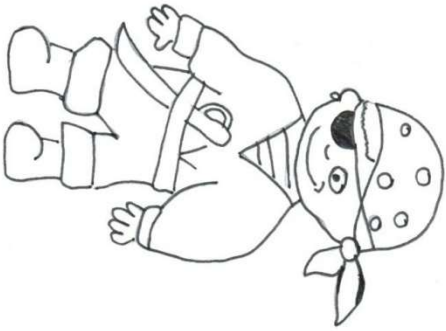
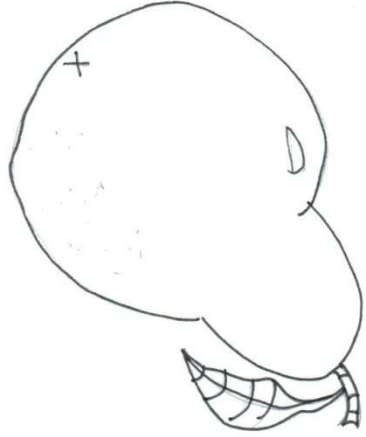
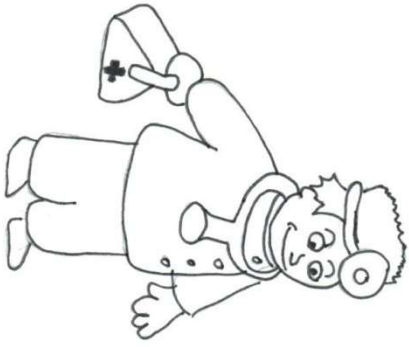
Příloha A - Pracovní list "Mašinka" (Aktivita č. 2)

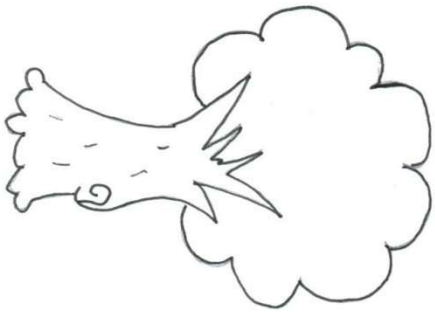
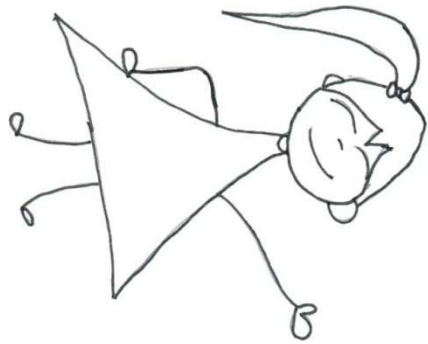
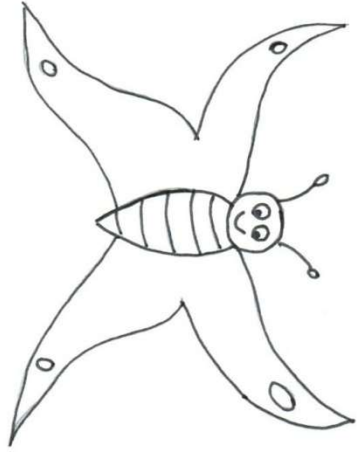


Příloha B - Obrázkové karty (Aktivity č. 4 a 7)

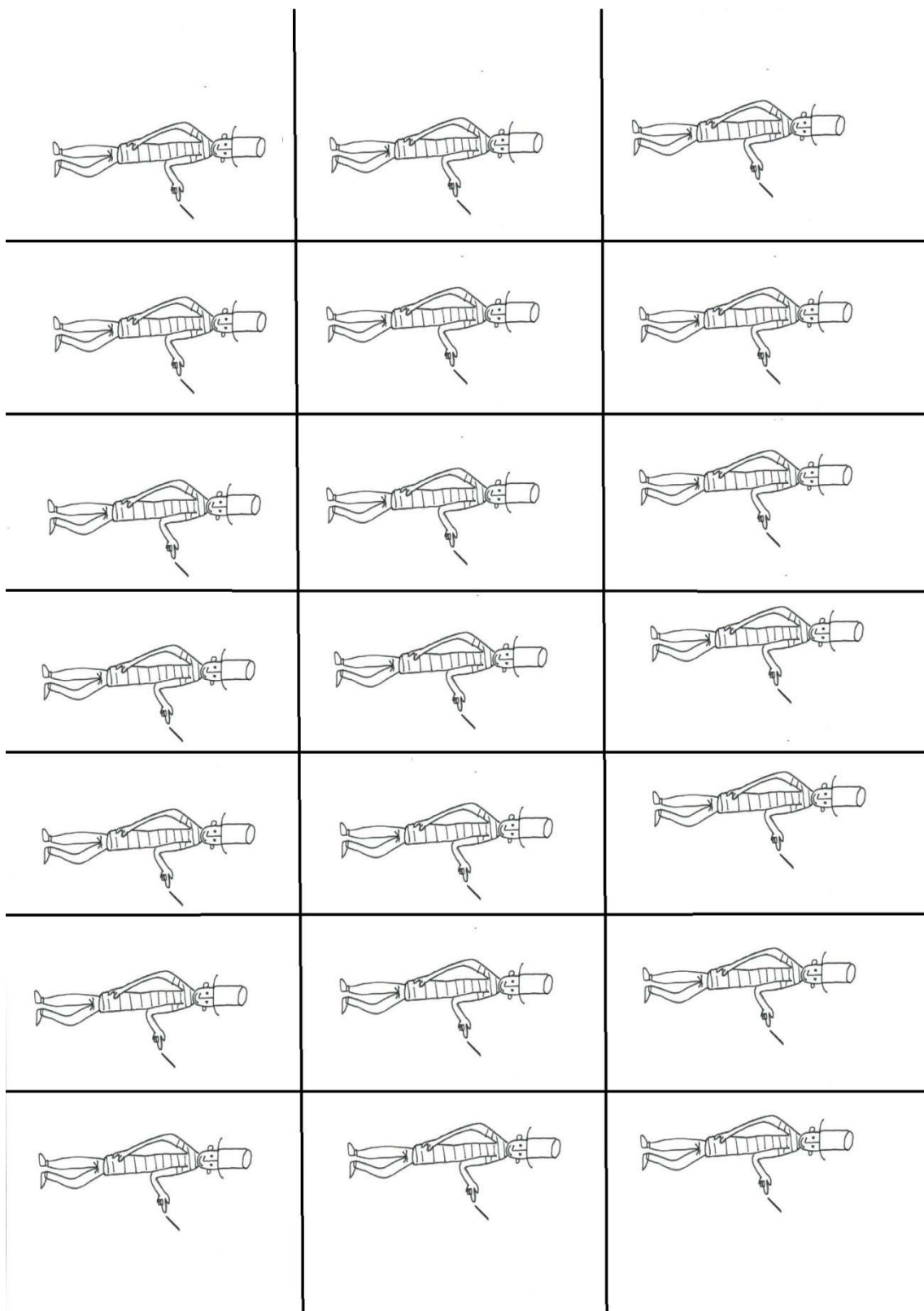




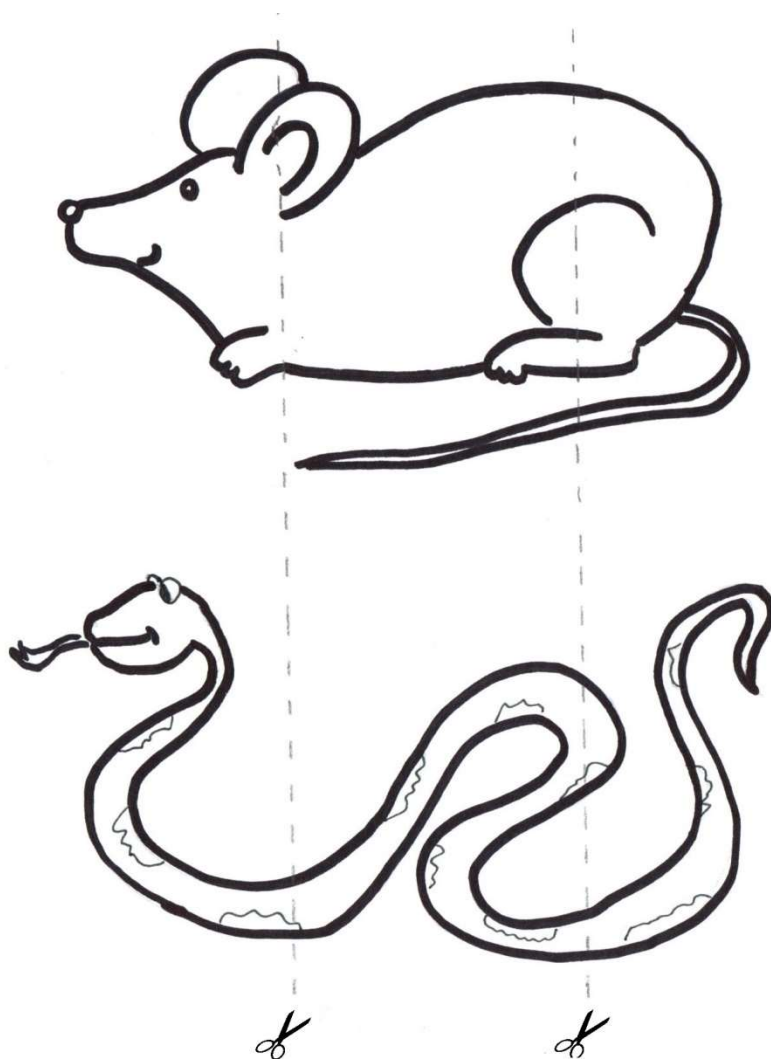


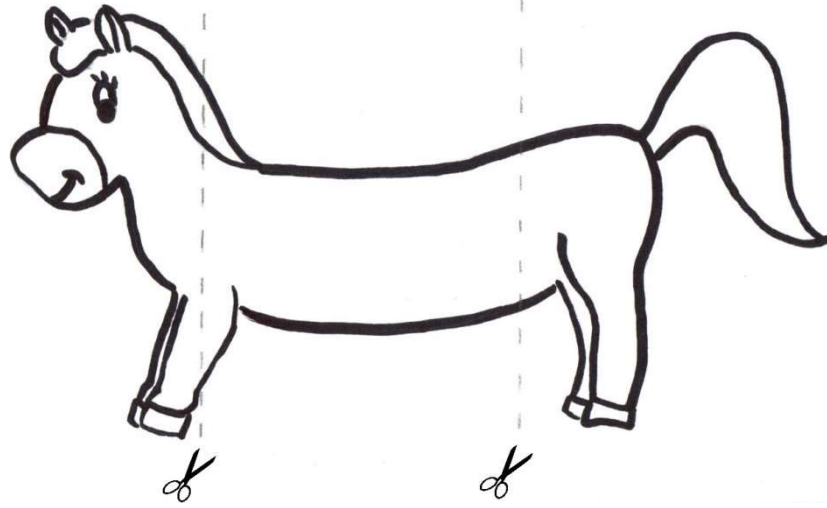
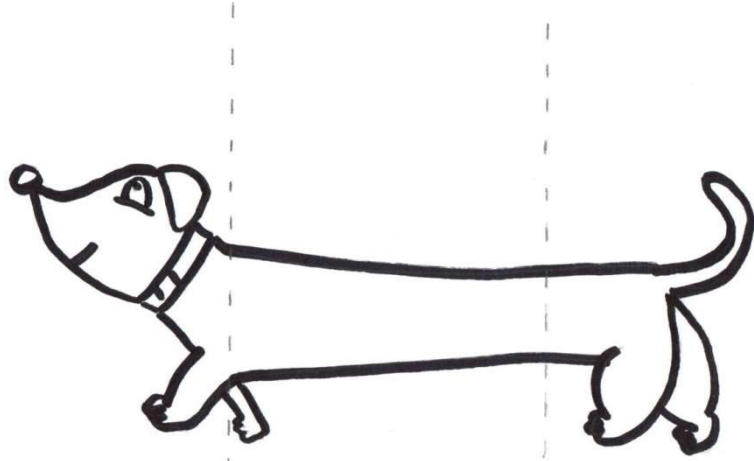


Příloha C - Obrázky mistra Délky (Aktivita č. 7)

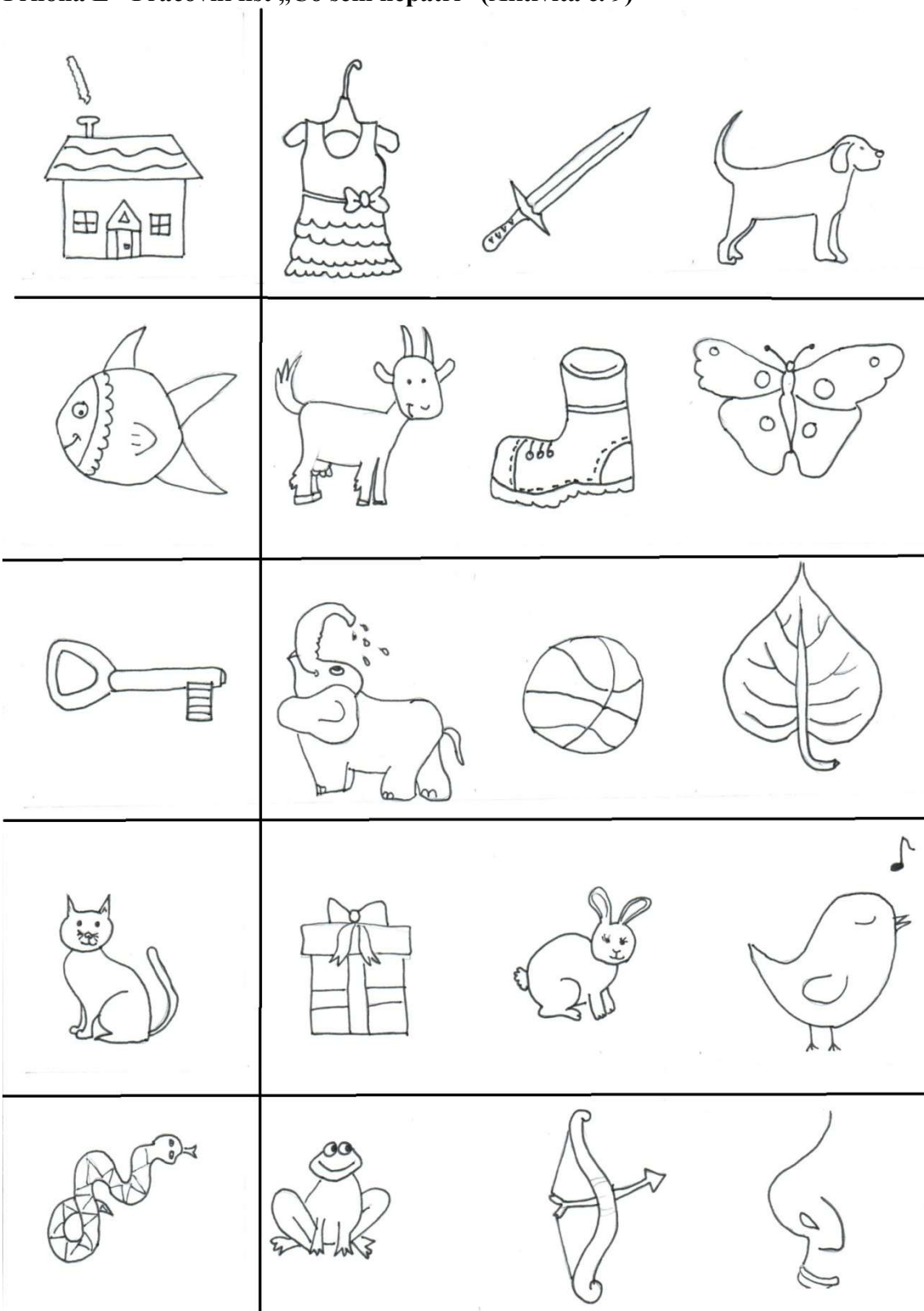


Příloha D - Třídílné obrázkové puzzle (Aktivita č. 8)

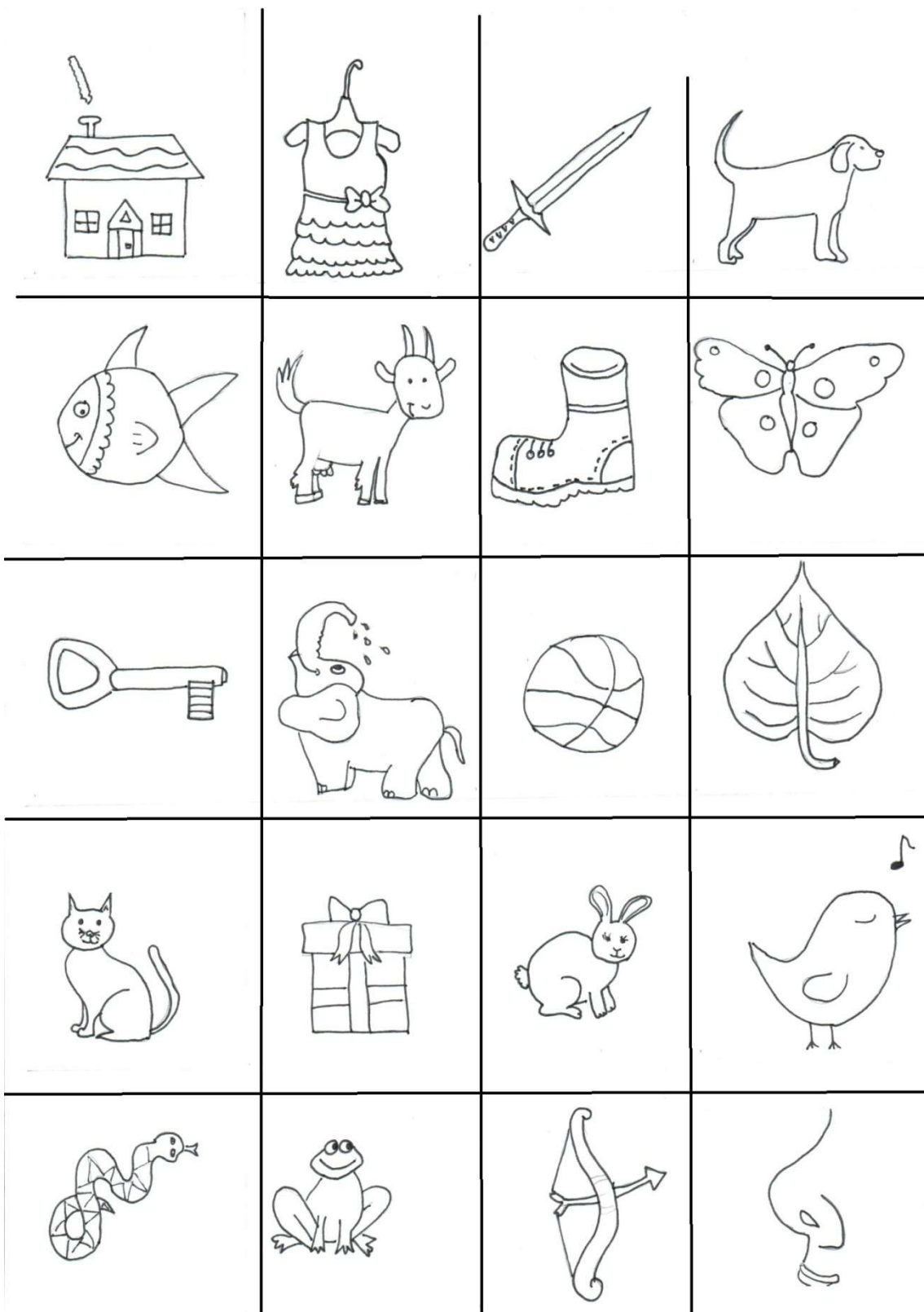


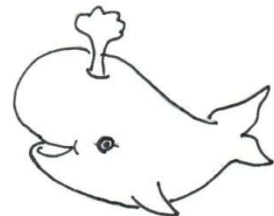
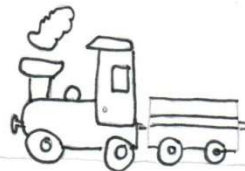
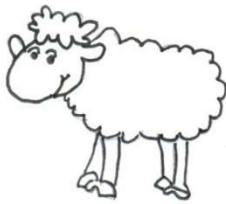
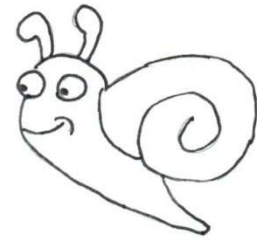
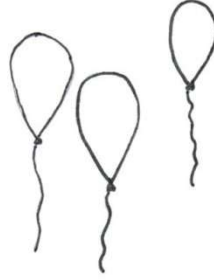
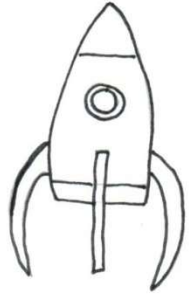
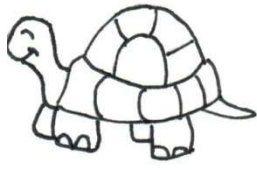


Příloha E - Pracovní list „Co sem nepatří“ (Aktivita č. 9)

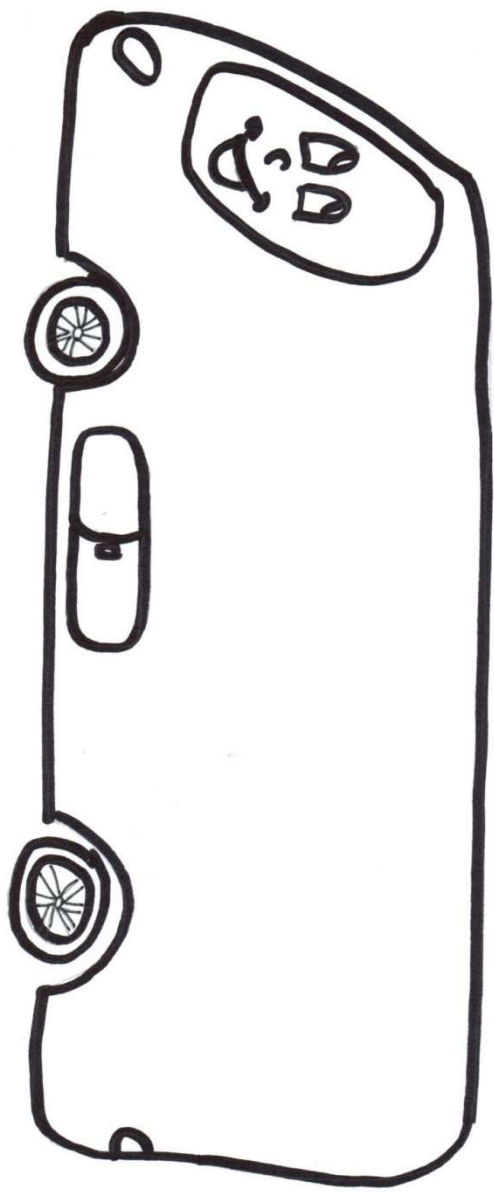


Příloha F - Hláskové pexeso (Aktivita č. 11)





Příloha G - Pracovní list „Autobus“ (Aktivita č. 12)



Příloha H - Strukturovaný rozhovor s lektorkami lekcí Tréninku jazykových schopností dle D. B. Elkonina (dále jen „metodika“)

1. Využíváte při práci s dětmi celý obsah metodiky, či pouze její část? Pokud pouze část, jakou?

Lektorka A: *„Využívám pouze první pracovní sešit Hláskář, děláme tedy pouze předgrafémovou etapu.“*

Lektorka B: *„Celý obsah, ne vždy však během školního roku stihneme vše. Většinou nestihneme poslední část věnovanou měkkým a tvrdým souhláskám“*

2. Jakou část metodiky považujete za stěžejní?

Lektorka A: *„Určitě právě tento první sešit. Nejdůležitější jeho částí je podle mě analýza a syntéza slov, které je také věnováno nejvíce času na procvičení.“*

Lektorka B: *„Analýzu a syntézu slov.“*

3. Jak dlouho a v jakém časovém intervalu s dětmi v rámci metodiky pracujete?

Lektorka A: *„Většinou se scházíme 2x týdně po dobu 4-5 měsíců. Každá lekce má jinou délku, ty první jsou kratší a většinou se vejde do 30 minut, později se náročnost zvedá a tudíž je i časová dotace větší. U posledních lekcí často strávíme i 50 – 60 minut.“*

Lektorka B: *„1x týdně po dobu školního roku.“*

4. Jak ze své zkušenosti hodnotíte efektivitu metodiky?

Lektorka A: *„Většinou velmi pozitivně. U většiny dětí dochází ke zlepšení především fonematického sluchu, ale také sluchové analýzy a syntézy slov.“*

Lektorka B: *„Velmi kladně!!!“*

5. Ověřujete nějakým způsobem dosažené pokroky u dětí? Pokud ano, jakým?

Lektorka A: *„Pokroky jsou dobře vidět během jednotlivých lekcí. Jelikož na sebe úkoly navazují, tak poznáte, zda se s dítětem můžete posunout dál, zda zvládl předchozí fázi, a nebo je lepší ji trochu zopakovat. Takže žádné další ověřování již není potřeba.“*

Lektorka B: *„Ne, jen dle reagování na danou problematiku, při plnění daných úkolů a pracovních listů“.*

6. Pro jakou skupinu dětí je podle Vás metodika největším přínosem (např. intaktní, děti s odkladem ŠD, děti s vývojovou dysfázií)?

Lektorka A: „Osvědčila se mi u dětí s OŠD, s vývojovou dysfázií, ale i u intaktních dětí, které měli zhoršené sluchové rozlišování.“

Lektorka B: „Po dobu školního roku u dětí intaktních v předškolním věku. U dětí s vývojovou dysfázií je metodika také velkým přínosem, ale potřebují na celou problematiku delší časovou dotaci (1x týdně po dobu školního roku většinou nestačí).“

7. Setkali jste se během své praxe s nějakou skupinou dětí, pro které metodika neměla zamýšlený přínos? Pokud ano, o jakou skupinu se jednalo?

Lektorka A: „Zatím ne.“

Lektorka B: „U dětí neslyšících a u těžších typů vývojové dysfázie.“

8. Co na využívané metodice hodnotíte obzvláště kladně?

Lektorka A: „Na metodice se mi nejvíce líbí, že postupuje od mluveného ke čtenému, děti se tak nejdříve naučí chápat strukturu slova a teprve potom se učí jednotlivá písmena.“

Lektorka B: „Postupné zpracování a využití postaviček (Hlásulky, Hláskojedi, Mistr Slabika,...).“

9. Nalezli jste v dané metodice nějaké nedostatky? Pokud ano, popište je, prosím.

Lektorka A: „Jedinou nevýhodu vidím v tom, že pokud dítě projde kurzem Elkonin, tak se doporučuje, aby se následně ve škole učilo číst analyticko-syntetickou metodou, od níž ale v současné době spousta učitelů odstupuje.“

Lektorka B: „Většina slov (obrázků) obsahuje hlásku R, kterou v současné děti velmi často umí správně vyslovovat až kolem 6. roku věku.“

10. Držíte se během lekcí striktně metodické příručky, či využíváte k doplnění metodiky i jiné aktivity? Pokud ano, popište je, prosím.

Lektorka A: „Obvykle se držím příručky, ale občas pokud vidím, že některé děti by potřebovaly daný jev více procvičit, tak si vyrábím i pomůcky vlastní. Případně pokud máme některé úkoly rychleji hotové, tak na konec lekce zařazuji různé hry při kterých si vše zopakujeme.“

Lektorka B: „Ano, dle potřeby. Uvolňovací cviky obloučků pro trénink psaní slabikových schémat, různé obrázky a další vlastní pracovní listy pro identifikaci počáteční hlásky, další různé obrázky pro analýzu a syntézu slov, vlastní hry, práci s bzučákem“.

11. Spolupracujete nějak s rodiči dětí, které se účastní lekcí metodiky?

Lektorka A: *„Rodičům většinou po lekci vysvětluji, co se děti naučily a co případně s nimi mohou doma procvičovat. Jinak se rodiče lekcí neúčastní.“*

Lektorka B: *„Ne. Trénink probíhá jako zájmový kroužek v rámci docházky do MŠ.“*

12. Je podle Vašich zkušeností metodika pro děti atraktivní?

Lektorka A: *„Určitě. Většinou je velmi zaujmou postavičky, které nás celou metodikou provázejí a které chodí děti pravidelně „navštěvovat“. Oceňuji i černobílý pracovní sešit, děti se v něm během lekcí krásně vyřádí a popustí uzdu své fantazie.“*

Lektorka B: *„Ano, zcela určitě.“*

13. Pozorujete u dětí vliv metodiky i na jiné oblasti mimo fonologických schopností (schopnost koncentrace pozornosti apod.)? Pokud ano, na jaké?

Lektorka A: *„Z mé zkušenosti se obvykle během lekcí zvýší zmíněná schopnost koncentrace pozornosti. I děti, které byly na začátku kurzu roztěkané a neustále odbíhaly pozorností jinam, ke konci kurzu vydrží u zadaného úkolu. Zlepšení také často vidím ve schopnosti spolupráce mezi dětmi – některé úkoly se totiž plní ve dvojicích a tím pádem se děti naučí spolu domlouvat a říkat si navzájem své názory.“*

Lektorka B: *„Postupem času delší doba udržení pozornosti, práce ve dvojicích, učit se nevykřikovat.“*

14. Absolvovala jste kurz Trénink jazykových schopností podle D. B. Elkonina? Pokud ano, kdy?

Lektorka A: *„Ano, absolvovala jsem ho v listopadu 2016.“*

Lektorka B: *„Ano, v roce 2014 (v rámci Asociace logopedů ve školství).“*