

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

Diplomová práce

Bc. Křížová Kateřina

Využití Elkoninovy metody jako prevence specifických poruch učení
u dětí předškolního věku

Olomouc 2024

Vedoucí práce: Mgr. Eva Urbanovská Ph.D.

Anotace

Jméno a příjmení:	Kateřina Křížová
Katedra:	Speciálně pedagogických studií
Vedoucí práce:	Mgr. Eva Urbanovská Ph.D.
Rok obhajoby:	2024
Název práce:	Využití Elkoninovy metody jako prevence specifických poruch učení u dětí předškolního věku
Název v angličtině:	The use of the Elkonin method as a prevention of specific learning disorders in preschool age
Zvolený typ práce:	Diplomová práce
Anotace práce:	Diplomová práce se zabývá využitím Elkoninovy jako prevence u dětí předškolního věku. Práce se zaměřuje na dítě v posledním ročníku mateřské školy a jeho vzdělání v mateřské škole. Popsány jsou zde deficity dílčích funkcí. Popsány jsou v práci i specifické poruchy učení a jejich dělení. Jedna kapitola je zaměřen na Elkoninovu metodu a fonemático-fonologické uvědomování. Ve výzkumné části je popsáno, jestli Elkoninova metoda rozvíjí u dětí fonemático – fonologické uvědomování po absolvování 16 lekcí Elkoninovy metody.
Klíčová slova:	Elkoninova metoda, specifické poruchy učení, dítě předškolního věku, dyslexie, dysgrafie, dysortografie, fonemático-fonologické uvědomování, dílčí funkce

Anotace v angličtině:	The thesis deals with the use of Elkonin as a prevention in preschool children. The thesis focuses on a child in his last year of kindergarten and his education in kindergarten. The deficits of the sub-functions are described. Specific learning disabilities and their subdivisions are also described in the thesis. One chapter focuses on the Elkonin method and phonemic-phonological awareness. The research section describes whether the Elkonin Method develops children's phonemic-phonological awareness after completing 16 sessions of the Elkonin Method.
Klíčová slova v angličtině:	Elkonin method, specific learning disabilities, preschool child, dyslexia, dysgraphia, dysortography, phonemic-phonological awareness, partial function
Přílohy vázané v práci:	Příloha č.1: Dopis pro ředitele mateřských škol Příloha č.2: Informovaný souhlas Příloha č.3: Diagnostický materiál Příloha č.4: Obrázkový materiál k diagnostice jazykového vývoje
Rozsah práce:	87 stran + 12 stran příloh
Jazyk práce:	Český jazyk

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma využití Elkoninovy metody jako prevence specifických poruch učení u dětí předškolního věku vypracovávala sama pod odborným dohledem vedoucí diplomové práce. Dále prohlašuji, že jsem uvedla všechny použité podklady a literaturu v seznamu použité literatury.

V Olomouci dne

.....

Podpis autora práce

Poděkování

Chtěla bych poděkovat Mgr. Evě Urbanovské Ph.D. za odborné vedení diplomové práce, cenné rady a vstřícný přístup. Dále bych chtěla poděkovat ředitelce mateřské školy za možnost absolvovat kurz Elkoninovy metodě v její mateřské škole. Rodičům dětí se souhlasem, aby se jejich děti mohly být součástí výzkumného šetření a dětem za spolupráci.

Obsah

Anotace.....	2
Úvod.....	8
1 Vzdělávání dítěte v předškolním věku	10
1.1 Dítě předškolního věku	10
1.2 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání	10
1.3 Školní zralost a připravenost dítěte	13
1.3.1 Školní zralost	13
1.3.2 Školní připravenost	14
2 Dílčí funkce a deficit dílčích funkcí	16
2.1 Optické vnímání (zrakové vnímání a diferenciací)	17
2.2 Akustické vnímání (Sluchové vnímání a diferenciací)	19
2.3 Prostorová orientace (Hmatově-pohybové vnímání a diferenciací)	21
2.4 Intermodalita	21
2.5 Serialita	22
3 Specifické poruchy učení	23
3.1 Příčiny specifických poruch učení	25
3.2 Dopad specifických poruch učení na děti	26
3.3 Dyslexie	28
3.4 Dysgrafie	32
3.5 Dysortografie	34
3.6 Dyskalkulie	35
3.7 Specifické poruchy učení v předškolním věku	38
3.8 Diagnostika specifických poruch učení	38
4 Elkoninova metoda	40
4.1 Metodika pro výuku Elkoninovy metody	42
4.2 Fonematicko-fonologické uvědomování	43
5 Výzkumné šetření	45
5.1 Cíle výzkumu	45
5.2 Metody výzkumu	45
5.3 Průběh výzkumu	46
5.4 Charakteristika výzkumného vzorku	51
5.5 Analýza výsledků	55
5.6 Odpovědi na výzkumné předpoklady	71
6 Diskuze	73
6.1 Limity	78

Závěr	80
Seznam použité literatury	81
Přílohy	88

Úvod

Když jsem přemýšlela, o čem bych mohla psát diplomovou práci napadly mě specifické poruchy učení, neboť mám sama specifickou poruchu učení diagnostikovanou. Když jsem se poprvé doslechla o Elkoninově metodě, zaujalo mě, že pomáhá dětem se specifickými poruchami učení mírnit příznaky poruchy již před zahájením školní docházky, ještě před tím, než se u dětí začnou projevovat obtíže spojené se specifickou poruchou učení. Toto mě velice zaujalo a chtěla jsem si udělat kurz.

V první kapitole je popsáno dítě předškolního věku, jeho výchova a vzdělání v mateřské škole. V úvodu kapitoly se podíváme na dítě předškolního věku z pohledu vývojové psychologie. Následně si probereme rámcový vzdělávací program pro děti předškolního, zejména důležité body vztahující se k Elkoninově metodě nebo poruchám učení. Následně je popsána školní zralost a připravenost, zkrátka vše, co by mělo dítě ovládat před nástupem na základní školu.

Ve druhé kapitole jsou popsány dílčí funkce a deficit dílčích funkcí. Je zde popsáno, co dílčí funkce jsou, jak se dělí a jak je v případě deficitu lze napravit.

Ve třetí kapitole jsou popsány specifické poruchy učení. Jsou tam rozděleny specifické poruchy učení na dyslexie, dysgrafie, dysortografie, nebo dyskalkulie. Je zde popsáno, jestli je možné poznat specifickou poruchu učení v předškolním věku, nebo jaký má porucha dopad nejen na dítě, ale také na jeho rodinu.

Ve čtvrté kapitole je popsáno, kdo vypracoval Elkoninovu metodu, a kdo jí adaptoval do českého jazyka. Je zde popsáno, pro jakou věkovou kategorii je metoda určena, a na jakém principu funguje. Také je zde popsáno, co znamená fonematiocko – fonologická rovina.

V páté kapitole Jsou zaznamenány výsledky výzkumu. Hlavním cílem diplomové práce bylo zjistit v jaké míře se u dětí předškolního věku zlepší fonematiocko-fonologické povědomí po absolvování 16 lekcí Elkoninovy metody. To bylo zjišťováno pomocí experimentu. Šest dětí z mateřské školy podstoupilo před zahájením Elkoninovy metody diagnostiku fonematiocko-fonologických funkcí, následně absolvovali 16 lekcí Elkoninovy metody a na závěr u nich proběhla znovu diagnostika. Z porovnání výsledků před zahájením Elkoninovy metody a po

ukončení Elkoninovy metody bylo vyvozeno, jestli po absolvování 16 lekcí děti prokazovali zlepšení ve fonemático – fonologické rovině.

1 Vzdělávání dítěte v předškolním věku

1.1 Dítě předškolního věku

V psychologii je předškolní období datováno od tří do šesti až sedmi let. Konec tohoto období není určen jen věkem ale také nástupem dítěte do školy. Během tohoto období dochází k utváření vztahů a dítě se připravuje na život ve společnosti. V předškolním období se více aktivuje horní temporální oblast mozku, která slouží k porozumění řeči a díky tomu se rozvíjí jazykové funkce. V předškolním věku se také rozvíjí chápání prostoru, času a počtu. Pro předškolní období je charakteristické chápání prostoru že nejsou schopni dobře odhadnou prostorové vztahy. Například, když je něco na obrázku dál bude to pro ně menší než věc, která je na obrázku v popředí a tím pádem je větší. V předškolním věku by dítě mělo bez problému rozlišit polohu nahoře a dole. V předškolním věku již dítě porozumí počtu znají názvy čísel, ale ještě nechápou podstatu číselného pojmu. Na konci předškolního období by dítě mělo umět vyjmenovat číselnou řadu. (Vágnerová, Lisá, 2021)

1.2 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

V předškolním věku jsou děti většinou vzdělávány v mateřské škole. V mateřské škole připravují učitelé aktivity, které musí splňovat požadavky rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. Rámcový vzdělávací program je pro ně závazný dokument, v kterém jsou určené očekávané výstupy, které by mělo dítě před nástupem do školy zvládnout. (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2021).

Úkolem mateřské školy je ve spolupráci s rodiči rozvíjet potenciál dítěte. V mateřské škole by se měli také vyrovnávat případné socio-kulturní nedostatky z rodinného prostředí. Mateřská škola se podílí na přípravě dítěte do základní školy. To činní tak, že posiluje výchovu z rodiny a kultivuje dítě ve všech oblastech s ohledem na individuální potřeby dítěte. Příprava dítěte nespočívá v nácviu specifických dovedností, ale v průběžné podpoře celkového rozvoje dítěte. (Dandová et al., 2018)

V rámcovém vzdělávacím plánu jsou stanoveny čtyři cílové kategorie, které dohromady tvoří cíle předškolního vzdělávání, a těmi jsou: rámcové cíle (vyjadřují

záměry předškolního vzdělávání), klíčové kompetence (vyjadřují výstupy neboli způsobilosti, kterých by mělo dítě v předškolním vzdělání dosáhnout), dílčí cíle (které vyjadřují konkrétní záměry ke každé vzdělávací oblasti) a dílčí výstupy (to jsou dílčí poznatky, dovednosti, postoje a hodnoty které odpovídají dílčím cílům). (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2021)

U Klíčových kompetencí si dále popíšeme nejdůležitější kompetence pro potřebu diplomové práce:

- kompetence k učení – na konci předškolního vzdělání by dítě mělo uplatňovat získanou zkušenost v praktických situacích a v dalším učení. Mít elementární poznatky o světě lidí, kultury, přírody a techniky. Dítě v tomto období by se mělo učit nejen spontánně ale i vědomě a mělo by umět vyvinout úsilí, soustředit se na činnost, záměrně si pamatovat, pracovat podle instrukcí a pokynů a zadanou práci by mělo být schopno dokončit.
- kompetence k řešení problémů – Dítě řeší problémy, na které stačí, známé a opakované situace se snaží řešit samostatně, náročnější řeší s pomocí dospělého. Problémy řeší na základě bezprostřední zkušenosti. Postupuje cestou pokus omyl zkouší experimentuje a samo se snaží vymyslet nové řešení. Při tomto využívá dosavadní zkušenosti, fantazii a představivost. Při řešení myšlenkových a praktických problémů využívá dítě logických, matematických a empirických postupů. U dítěte by se měli zpřesnit matematické představy, užívání číselných a matematických pojmů a vnímání elementárních matematických souvislostí. Dítě se nebojí chybovat, pokud se mu dostane pozitivní ocenění nejen při úspěchu ale i za snahu.
- kompetence komunikativní – Dítě ovládá řeč, hovoří ve vhodně formulovaných větách, samostatně vyjadřuje své myšlenky, sdělení, otázky, odpovědi, rozumí slyšenému slovu, slovně reaguje a vede smysluplný dialog. Dítě ovládá dovednosti, které předcházejí čtení a psaní.
- kompetence sociální a personální – samostatně rozhoduje o svých činnostech a umí si vytvořit svůj názor a vyjádřit ho.
- kompetence činnostní a občanské – Dítě se učí plánovat svoje činnosti a hry, má smysl pro povinnost při hře, práci a učení, k úkolům a povinnostem přistupuje odpovědně. (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2021)

V rámcovém vzdělávacím plánu jsou popsány vzdělávací oblasti. Ty jsou rozděleny na dítě a jeho tělo, dítě a jeho psychika, dítě a ten druhý, dítě a společnost, dítě a svět.

Dítě a jeho tělo – očekávanými výstupy v této oblasti na konci předškolního období je zvládat základní pohybové dovednosti a prostorovou orientaci, sladit pohyb s rytmem a hudbou, vnímat a rozlišovat pomocí všech smyslů (sluchově rozlišovat zvuky a tony, zrakově rozlišovat tvary předmětů, vnímat hmatem). Dítě by mělo ovládat koordinaci ruky a oka, zvládat jemnou motoriku, to znamená zacházet s předměty denní potřeby, s drobnými pomůckami, s nástroji, zacházet s grafickým a výtvarným náčiním. (tužky, barvy, nůžky, papír)

Dítě a jeho psychika se rozděluje na tři oblasti:

- Jazyk a řeč – Na konci předškolního období by mělo dítě zvládnout správně vyslovovat, ovládat dech, tempo a intonaci řeči. Mělo by být schopné porozumět slyšenému slovu a formulovat otázky. Sledovat očima zleva doprava, poznat některá písmena a číslice a poznat napsané své jméno.
- Poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace – Očekávanými výstupy na konci předškolního období je, aby dítě vědomě využívalo všechny smysly, záměrně se soustředilo na činnost a udrželo pozornost. Dítě by mělo být schopno postupovat a učit se podle pokynů a instrukcí. Chápat číselné a matematické pojmy, elementární matematické souvislosti. Dítě by mělo být schopné orientovat se v elementárních počtech do šesti a chápat číselnou řadu v rozsahu první desítky. Poznat, kde je více, stejně nebo méně předmětů. Dítě by mělo chápat prostorové pojmy, elementární časové pojmy a orientovat se v prostoru i rovině.
- Sebepojetí, city, vůle – Dítě by mělo být schopno rozhodovat o svých činnostech, vyvinout volní úsilí, soustředit se na činnost a její dokončení.

Dítě a ten druhý – Dítě by mělo být schopno spolupracovat s ostatními

Dítě a společnost – Adaptovat se na život ve škole, aktivně zvládat požadavky plynoucí z prostředí školy

Dítě a jeho svět – osvojování si elementárních poznatků o okolním prostředí. (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2021)

K rámcovému vzdělávacímu plánu vyšel také dokument konkretizované očekávané výstupy RVP PV. Zde jsou zpřesněny očekávané výstupy v rámci vzdělávacích oblastí rámcového vzdělávacího plánu pro předškolní vzdělávání. Konkretizované výstupy popisují optimální úroveň, ke které by mělo dítě na konci předškolního vzdělávání dojít. Mezi konkretizované výstupy patří:

- poznat a vyhledat slova protikladného významu (antonyma), podobného významu (synonyma), stejně znějící a slova různého významu (homonyma)
- rozkládat slova na slabiky
- vyčlenit hlásku na počátku a na konci slova
- rozlišit krátké a dlouhé samohlásky (Konkretizované očekávané výstupy RVP PV, 2012)

Dle Bednářové (2015) by mělo dítě ve čtyřech letech roztleskat slovo na slabiky. V pěti letech by mělo dítě určit počet slabik ve slově a určit počáteční hlásku slova. Mezi pátým až šestým rokem by mělo dítě dokázat určit poslední souhlásku ve slově. A mezi šestým a sedmým rokem by mělo dítě umět určit poslední samohlásku ve slově.

Dle školského zákona č.561/2004 sb. je poslední rok v mateřské škole pro dítě povinný. Rodič je povinen dítě přihlásit k předškolnímu vzdělání v mateřské škole. Dítě dochází do školy každý den mimo víkendů. (Školský zákon, 2004)

1.3 Školní zralost a připravenost dítěte

1.3.1 Školní zralost

Pod pojem školní zralost patří vnitřní vývojové předpoklady, které se vztahují k funkcím, které jsou závislé na zrání. Tím, jak dozrává centrální nervová soustava, zlepšuje se u dítěte odolnost při zátěži, snižuje se emoční labilita a rozvíjí se soustředění. Centrální nervová soustava u dítěte ovlivňuje laterální, motorickou a senzoryckou koordinaci a sluchovou a zrakovou percepci. (Otevřelová, 2016)

Dle Bednářové (2022 str. 2), *Školní zralost lze také vymezit jako dosažení takového stupně vývoje v oblasti fyzické, mentální a emocionálně-sociální, aby se dítě bylo schopno bez obtíží účastnit výchovně-vzdělávacího procesu, nebo alespoň bez větších obtíží, nejlépe s radostí a dychtivostí.* “

Školní zralost mohou vyšetřit pracovníci pedagogicko-psychologické poradny. Ti vycházejí z obecně platných norem, a to z fyzické vyspělosti, která je daná pro věkové období dítěte, a z hlediska vývojové psychologie. V procesu vyšetření školní zralosti se v poradně opírají o standardizované diagnostické materiály určené pro děti předškolního věku a z anamnestických údajů, které obdrželi od rodičů, lékaře a mateřské školy. Pracovnice se zabývají zejména těmito oblastmi:

- Úroveň psychomotorického vývoje (pravolevá orientace, laterálita, úroveň kresby, grafomotorika, jemné motoriky, hrubé motoriky)
- Úroveň jazykového vývoje (výslovnost, úroveň slovní zásoby, úroveň porozumění, pojmenování barev, předpočetní představy, číselná řada)
- Úroveň percepční zralosti (zrakové rozlišování, sluchové rozlišování)
- Úroveň sociálně emoční zralosti (odloučení od rodiče, schopnost podřídit se vedení autority během vyšetření, reakce na neúspěch)
- Úroveň práceschopnosti (úroveň obecné informovanosti, úroveň samostatnosti, pracovní tempo, úroveň koncentrace pozornosti, odložení vlastní potřeby na později) (Dandová et al., 2018)

K vyšetření školní zralosti se nejčastěji využívá Jiráskův test školní zralosti. Test u dítěte zjišťuje laterálitu, celkovou rozumovou úroveň, úroveň grafomotoriky, schopnost soustředit se, schopnost vyvinout úsilí ke splnění úkolu, zrakově pohybovou koordinaci. Vyšetření probíhá nejčastěji v dopoledních hodinách, aby dítě nebylo unavené. (Otevřelová, 2016)

Jiráskův test školní zralosti obsahuje:

- Kresbu mužské postavy
- Obkreslování psacího písma
- Obkreslování deseti teček (Smékal et al., 1980)

1.3.2 Školní připravenost

O školní připravenosti se jedná v souvislosti s výchovou a vlivem vnějšího prostředí, které předškoláka ovlivňuje. Jedná se tedy o sociální zkušenost dítěte. Mezi tyto zkušenosti lze zařadit připravenost verbální, připravenost na roli žáka, zvládnutí potřebných norem chování. V této oblasti se u dítěte sleduje chování,

samostatnost, sebeobsluha, aktivity, motorika a grafomotorika. Je zde kladen důraz na emoční prožívání dítěte. (Otevřelová, 2016)

V dokumentu konkretizované očekávané výstupy lze nalézt desatero pro rodiče, kteří mají dítě v předškolním věku. V tomto materiálu jsou přehlednou formou nabízeny rodičům informace o tom, co by jejich dítě mělo zvládnout, než nastoupí na základní školu. Jsou tam také popsány výchovné a vzdělávací předpoklady. Je třeba mít na paměti to, že každé dítě nemusí dosáhnout všech parametrů, neboť se každé dítě rozvíjí vlastním tempem. (Dandová et al., 2018)

Školní zralost a připravenost si ověří učitelé v základní škole na zápisu do školy za pomoci pedagogické diagnostiky. Každý rodič je povinen k zápisu do školy své dítě přihlásit. Každá škola si může zvolit, jak u nich bude zápis do školy probíhat. Během zápisu mají zaměstnanci školy možnost seznámit se s dítětem a mohou posoudit, jestli je dítě připravené na zahájení školní docházky. Pokud ve škole zpozorují, že dítě není zralé na nástup do školy, mohou doporučit návštěvu pedagogicko – psychologické poradny. (Bednářová, Šmardová, 2022)

2 Dílčí funkce a deficit dílčích funkcí

Dílčí funkce jsou bazální funkce, které se rozvíjejí s psychomotorickým zráním jedince. Z tohoto důvodu je třeba ke stanovení komplexní diagnózy, provést vyšetření psychologické a pedagogické. Vyšetřením lze rozpoznat oblasti, ve kterých nedošlo k rovnoměrnému vývoji a z toho důvodu je potřeba tyto schopnosti uvědoměle a systematicky rozvíjet. (Pokorná, 2010)

Zrání a rozvoj dílčích funkcí je základním předpokladem pro rozvoj komplexnějších funkcí, kterými je například trivium tedy dovednosti čtení, psaní a počítání. Deficity dílčích funkcí jsou jednou z příčin specifických poruch učení. Z tohoto důvodu se deficity dílčích funkcí projevují nejvíce ve škole, přesto je možné zachytit první náznak deficity dílčích funkcí již v předškolním věku. To například v neodpovídajícím kresebném výkonu a grafomotorickou neobratností. (Valenta et al., 2020)

Je důležité, aby byly zjištěny oslabené funkce co nejdříve a mohlo dojít pomocí vhodné stimulace ke zmírnění nebo předejití pozdějším problémům s osvojováním základních dovedností ve škole. (Felcmanová, 2015)

Ficová dělí dílčí funkce na:

- Optické vnímání
- Akustické vnímání
- Prostorové orientace
- Intermodalita
- Serialita (Ficová, 2020)

Sindelarová řadí mezi dílčí funkce:

- Zrakové vnímání
- Sluchové vnímání
- Prostorovou orientaci
- Intermodální spojení
- Vnímání časového sledu (Sindelarová in Felcmanová, 2015)

2.1 Optické vnímání (zrakové vnímání a diferenciacce)

Do optického vnímání se řadí rozlišování základních tvarů. Dítě rozliší a konkrétně vyhledá tvary, pozná např. kruh, čtverec, obdélník, trojúhelník a tyto tvary dokáže na požádání pojmenovat. Dítě dále rozliší tvar od pozadí, to znamená, že dítě na obrázku dokáže vyhledat např. všechny kruhy. Dítě by si také mělo zapamatovat viděné. Např. dítěti dáme šest obrázků které si má zapamatovat. Poté se schovají a dítě by mělo obrázky vyjmenovat. (Ficová, 2020)

Zrakem děti přijímají nejvíce informací. Pomocí zraku získávají, zpracovávají, vyhodnocují a uchovávají informace. Zrakové vnímání ovlivňuje osvojování dovednosti číst, psát a grafickou podobu jazyka. (Bednářová, Šmardová, 2022)

Pokud se dítě v předškolním věku nenaučí tyto základní předpoklady, bude pro něj v budoucnu obtížné naučit se číst a psát. (Ficová, 2020)

Rozlišení barev, velikosti a tvarů

Vnímání barev je subjektivní, nelze si představit barvy bez předchozího zrakového vjemu. Některým dětem může trvat delší dobu pojmenování barev. Velkou roli v tom hraje vývoj řeči a přechod na abstraktní myšlení. Ke správnému určení barev je zapotřebí přiřadit různé odstíny barev pod jeden název. Ve třech letech by dítě mělo dokázat pojmenovat běžné barvy. V pěti letech by mělo být schopno pojmenovat i další barvy a u základních barev rozlišit odstíny. (Bednářová, Šmardová, 2022)

Nácvik zrakového rozlišování barev – Při učení barev je důležité začít se základními barvami a následně poté barvy rozšiřovat. Nakonec je důležité naučit dítě rozlišovat sytost a jas barev. K zapamatování barev můžeme dítěti pomoci přirovnáváním barev např. žlutá jako sluníčko, bílá jako sníh. Jako cvičení k nácviku naučení barev lze u dětí použít např. hru Pan čáp ztratil čepičku, kde je úkolem dětí najít v místnosti věc odpovídající barvy. Děti také mohou třídit předměty podle barev nebo barevné předlohy. S dětmi nejprve pracujeme pomocí konkrétních předmětů. Dalším stupněm je práce s obrázky. Nejprve děti pracují s dvojicemi podobných obrázků, které děti spojují. Děti mohou vymalovávat obrázek podle slovního návodu. (Žáčková, Jucovičová, 2007)

Rozlišování figury a pozadí

V předškolním věku vnímají děti obrázky nediferencovaně, tedy vnímají je jako celek. Děti neodlišují podstatné věci od nepodstatných. Dítě si všimá jen těch detailů, které ho zaujmou a podle toho, jak moc jsou nápadné. Pro nácvik čtení je ovšem velice důležité, aby děti dokázaly odlišit podstatné od nepodstatného a byly schopni diferencovat celek na jeho části a chápat vztah mezi podstatnými detaily a dokázat se na ně soustředit. Je důležité, aby se děti naučily rozlišit podstatné, tedy figuru, od nepodstatného a méně významného, neboli pozadí. Tato schopnost je velice důležitá pro budoucí nácvik čtení. (Žáčková, Jucovičová, 2007)

Celek obrazu je rozdělen na objekt, který by měl jedince přednostně zajímat a jeho okolí. Schopnost figury a pozadí se projevuje schopností soustředit se na daný zrakový podnět. Pro příklad figura může být strom na obrázku lesa, ten je pozadím. Z pozadí se ovšem může stát figura. (Bednářová, Šmardová, 2022)

V předškolním období může dítě projevovat oslabení ve vnímání figury a pozadí tím, že má obtíže v orientaci na ploše ve chvíli, kdy si prohlíží komplexnější obrázek, který má více prvků. Dítě může mít také obtíže v zaměření pozornosti na jednotlivé prvky to znamená, že má obtíže s vyčleněním určité figury z podnětově bohatého a členitého pozadí. Ve školním období může vlivem oslabení v oblasti figury a pozadí docházet k potížím s vyhledáváním tvarů a symbolů ve složitějších obrázcích. Dítě může také projevovat obtíže při čtení a psaní, jeho pozornost není zaměřena na jednu část, to znamená, že není schopno se soustředit na místo, kde má právě číst. (Bednářová, 2022)

Zraková analýza a syntéza

Když má dítě obtíže ve zrakové analýze a syntéze v předškolním věku může mít obtíže s překreslováním nebo dokreslováním obrázků, oslabení v této oblasti může mít dítě obtíže s uvědomováním si jednotlivých částí při kresbě. Ve školním věku mohou mít děti s oslabením ve zrakové analýze a syntéze s osvojováním písmen obtíže s jejich zapamatováním a častěji je zaměňují. V matematice mohou mít děti obtíže v aritmetice i geometrii. V aritmetice se obtíže projevují v pochopení přirozených čísel, desítkové soustavy nebo s číselnými operacemi. (Bednářová, Šmardová, 2022)

2.2 Akustické vnímání (Sluchové vnímání a diferenciacce)

Akustické vnímání neboli sluchové vnímání je schopnost rozpoznávání zvuků. Patří sem schopnost rozlišit fonémy, melodii a schopnost soustředit se na zvukový podnět. Když má dítě narušenou tuto oblast má výrazné obtíže ve čtení, psaní a dále má obtíže ve všech činnostech, při které musí pracovat podle výkladu, slovních pokynů, mluveného povelu nebo signálu (Ficová, 2020).

Nácvik naslouchání, vnímání zvuku

Při rozvoji sluchového vnímání je dobré začít s nácvikem naslouchání. Již od narození k dítěti putuje velké množství zvukových podnětů. Organismus dítěte na to reaguje tak, že naučí dítě neposlouchat vše co slyší. Proto je třeba zejména v mateřské škole naslouchání trénovat. Ve třech letech by mělo být dítě schopno určit odkud přichází zvuk, postupně by se mělo naučit poznat co ten zvuk vytváří. Ve čtyřech letech by mělo dítě poznat písničku podle melodie, vyslechnout pohádku nebo vyprávění. V předškolním ročníku by mělo dítě výše jmenované úkoly zvládnout bez obtíží. (Otevřelová, 2016)

Nácvik naslouchání je třeba provádět v klidném prostředí, kde se mohou děti dobře soustředit a zaměřovat pozornost na sluchové vjemy. Děti mohou poznávat předměty podle zvuků, poznávat písničky podle melodie, poslouchat příběhy. (Zelinková, 2015)

Nácvik sluchové orientace

Při nácviku sluchové orientace je důležité začít s nepohybujícím se zdrojem zvuku, ten se děti učí lokalizovat, například hledají v místnosti ukrytý ozvučený předmět, jako je například budík nebo metronom. Pokud se děti naučí lokalizovat nepohyblivý předmět, přechází se na nácvik hledání zdroje, který se pohybuje a zároveň vydává zvuk. Děti se snaží určovat, jak je předmět daleko a kam se pohybuje. (Jucovičová, Žáčková, 2008)

Nácvik sluchového rozlišování

Při nácviku sluchového rozlišování je dobré začít s rozlišováním neřečových zvuků. Dítěti se předvede několik zvuků, které jsou charakteristické u určitých činnostech (tleskání, dupání, tekoucí voda). Dítěti se následně zakryjí oči

a znovu se provede charakteristická činnost. Děti poté podle zvuku musí určit jakou činnost provádí. Důležitý je také nácvik rozlišování měkkých a tvrdých slabik (di-ti-ni, dy-ty-ny), toto by dítě mělo zvládnout během prvního ročníku v základní škole. (Žáčková, Jucovičová, 2007)

Vnímání a reprodukce rytmu

V předškolním věku je rytmizace velkým pomocníkem. Pomáhá dítěti při grafomotorice, uvolňovacích cvičení nebo pohybových hrách. Už od útlého věku se u dětí využívají říkadla propojená s pohybem. Tím dávají rodiče a učitelé v mateřských školách dětem základ pro vnímání rytmu a jeho reprodukci. (Otevřelová, 2016)

Nácvik sluchové analýzy a syntézy

O sluchové syntéze hovoříme, pokud hlásky spojujeme do slabik a slov. Sluchová syntéza je naopak rozložení slov na slabiky a hlásky. (Otevřelová, 2016) Sluchovou analýzu a syntézu můžeme u dětí předškolního věku rozvíjet pomocí následných aktivit:

- Poznávání hlásky ve slově – dítě musí určit, jestli se v daném slově hláska nachází nebo ne
- Poznání první hlásky ve slově – dítě určuje první hlásku ve slově
- Analýza – dítě rozkládá slova na jednotlivé hlásky, slova je třeba zadávat od jednodušších tříhláskových po složitější.
- Syntéza – Dospělý hláskuje jednotlivá slova a dítě je spojuje dohromady (Felcmanová, 2015)

Nácvik sluchové paměti

Nácvik krátkodobé sluchové paměti se provádí tak, že dítě dostane úkol, ve kterém si musí zapamatovat a následně zopakovat hlásky, slabiky, slova nebo krátké věty. (Felcmanová, 2015)

Obtíže ve sluchové paměti provází děti v každodenním životě. Dítě má obtíže se zapamatováním si pokynů, vět nebo jejích částí. V předškolním věku může mít dítě obtíže při osvojování říkadel, básniček nebo zapamatováním textu

písni. U dítěte se mohou objevit obtíže ve sluchové analýze a syntéze. Při trénování sluchové paměti je důležité začít se cvičením zaměřeným na neřečové zvuky, například učitel dupne a dítě určí, kolikrát učitel dupnul. Pokud má dítě výraznější obtíže, může učitel nebo rodič využít obrázky. Dospělá osoba vydá zvuky tří zvířat a dítě má za úkol poskládat obrázky tak, jak šly zvuky za sebou. K rozvoji sluchové paměti také lze využít různé příběhy. Děti si nejprve vyslechnou příběh a pak odpovídají na otázky. (Žáčková, Jucovičová, 2007)

2.3 Prostorová orientace (Hmatově-pohybové vnímání a diferenciaci)

Do prostorové orientace se řadí hmatové vnímání. Hmatové vnímání má zásadní vliv na správné držení tužky. Dále může mít dítě obtíže s tělesným schématem. Nevládnutí tělesného schématu vede ke ztížení fyzických činností, a to je zásadní problém při psaní. Nevládnutí poznáme tak, že dítě např. nedokáže cvičit podle cvičitele a má obtíže zkoordinovat své pohyby. Do této kategorie se řadí i prostorová orientace, která je hlavním předpokladem pro výuku čtení a psaní. Např. dítě by mohlo mít obtíže s prostorově převrácenými písmeny jako je p, b, d. Prostorová orientace je také důležitá k tomu, aby se dítě naučilo číst zleva doprava. (Ficová, 2020)

U dítěte v předškolním věku je velmi důležité procvičování pojmů nahoře - dole, vpředu - vzadu, první - poslední, vpravo - vlevo. Pravou a levou stranu by dítě mělo nejprve určit v prostoru později i na svém těle. (Zelinková, 2012)

2.4 Intermodalita

Intermodalita je schopnost využívat několik funkčních činností současně. Toto je důležité například při čtení – zraková analýza a syntéza, koordinace očních pohybů, koordinace mluvidel a akustická kontrola. (Ficová, 2020)

Intermodalita neboli intermodální kódování je schopnost spojování obsahů jedné smyslové oblasti s druhou smyslovou oblastí. To znamená, že dítě musí obraz, který vidí, spojit se slovem, které slyší a následně si musí spojení zapamatovat. To je velmi důležité, aby se dítě dokázalo v první třídě naučit písmena a hlavně, aby dokázalo spojit tvar písmene se zvukem hlásky. (Sindelar, 2007)

2.5 Serialita

Serialita je posloupnost. Je to funkce, která nám našeptává, jak postupovat při jednotlivých činnostech. (Ficová, 2020)

Serialita je dovednost provádět přesné postupy během určitých činností a dodržení určitého postupu. U dětí v předškolním věku se mohou obtíže v serialitě projevit například tím, že si nejprve obléknou kalhoty a na ně si poté nandají spodní prádlo. (Zelinková et al., 2020)

Serialitu lze také nazvat vnímání časového sledu, při čtení a psaní se serialita projevuje správným řazením hlásek ve slově. Serialita také souvisí se správným dodržováním postupů, které jsou složeny z více kroků. (Felcmanová, 2015)

3 Specifické poruchy učení

Učení je obecně komplexní funkce psychiky, která se týká vývoje osobnosti jako celku. K učení dochází při každé činnosti bez uvědomění, ale je také záměrné učení, což je rozvíjení vrozených a získaných schopností a dovedností. Ve školním učení hrají roli všechny stránky osobnosti dítěte. Nejdůležitější z nich je inteligence, která je obecným předpokladem pro schopnost učit se. Dalšími důležitými předpoklady jsou motivace, sociální zralost, sebehodnocení, vztah k autoritám, pozornost a zájem. (Lesný, Špitz, 1989)

V Mezinárodní klasifikaci nemocí 10 (MKN-10) jsou specifické poruchy učení definovány jako poruchy, při kterých je způsob získávání dovedností porušen od časně fáze vývoje. Postižení není důsledkem nedostatku příležitostí k učení, ani to není následek mentální retardace nebo získaného úrazu nebo onemocnění mozku. Specifické poruchy učení lze najít v kategorii F80 – F89 do které se řadí:

- F80 – Specifické vývojové poruchy řeči a jazyka
- F81 – Specifické vývojové poruchy školních dovedností
- F82 – Specifická vývojová porucha motorických funkcí
- F83 – Smíšené specifické vývojové poruchy
- F84 – Pervazivní vývojové poruchy
- F88 – Jiné poruchy psychického vývoje
- F89 – Neurčená porucha psychického vývoje (Mezinárodní klasifikace nemocí: Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů ve znění desáté decenální revize MKN-10 (Vyd. 3.)

V 11 revizi mezinárodní klasifikace nemocí jsou specifické poruchy učení popsány jako vývojová porucha učení, která se vyznačuje přetrvávajícími obtížemi v procesu učení. Tyto obtíže se mohou vyskytovat v čtení, psaní a počítání. Výkon ve škole je u jedince podstatně nižší, než se očekává u dítěte stejného chronologického věku. Vývojové poruchy učení se začínají projevovat na začátku školního období. Vývojová porucha učení není způsobena poruchou intelektu, smyslového postižení, neurologickou ani motorickou poruchou. Specifické poruchy učení se v 11 revizi mezinárodní klasifikace nemocí a zdraví řadí mezi

mentální, behaviorální a neurovývojové poruchy (mental, behavioural or neurodevelopmental disorders). Lze je najít pod označením 06.

- 6A00 – porucha intelektového vývoje (disorder of intellectual development)
- 6A01 – vývojová porucha řeči a jazyka (Developmental speech or language disorder)
- 6A02 – porucha autistického spektra (Autism spectrum disorder)
- 6A03 – vývojová porucha učení (Developmental learning disorder)
 - 6A03.0 Specifická porucha učení, která se projevuje obtížemi ve čtení. (Developmental learning disorder with impairment in reading)
 - 6A03.1 Specifická porucha učení, která se projevuje obtížemi se psaním (developmental learning disorder with impairment in written expression)
 - 6A03.2 Specifická porucha učení, která se projevuje obtížemi v matematice (developmental learning disorder with other specified impairment of learning).
 - 6A03.3 specifická porucha učení, s dalšími specifikovanými obtížemi v učení (Developmental learning disorder with other specified impairment of learning)
 - Specifická porucha učení, nespecifikovaná (Developmental leaning disorder, unspecified)
- 6A04 – vývojová porucha motorické koordinace (developmental motor coordination disorder)
- 6A05 – Porucha pozornosti s hyperaktivitou (Attention deficit hyperactivity disorder)
- 6A06 – (stereotyped movement disorder), ICD-11 for Mortality and Morbidity Statistic

Diagnostický a statistický manuál psychických poruch 5 dělí specifické poruchy učení na:

- 315.00 – specifická porucha učení, která se projevuje obtížemi ve čtení.
- 315.2 – specifická porucha učení, která se projevuje obtížemi v psaní
- 315.1- specifická porucha učení, která se projevuje obtížemi v matematice (Diagnostic and statistical manual of mental disorders DSM-5tm, 2013)

Dle Zelinkové se specifické poruchy učení neprojevují jen při osvojování čtení, psaní a počítání ale také je doprovází řada dalších obtíží, které lze označit jako průvodní znaky. V průběhu výuky si nemusí učitelé ani rodiče všimnout toho, že má dítě specifickou poruchu učení a jeho obtíže přikládají tomu, že je nepozorné, lenivé nebo hloupé. Specifické poruchy učení ovšem postihují i chování, sociální a citový vývoj. Jedinec s poruchou učení se může cítit méněcenný, nepochopený a může mít obtíže s navázáním sociálních kontaktů. (Zelinková, 2015)

Specifické poruchy učení mají předpoklad vzniku pokud jsou porušeny funkce, které jsou důležité pro učení se čtení, psaní a počítání. U dětí se specifickými poruchami učení je důležitá reedukace funkcí, které jsou poškozené nebo nerozvinuté. Mezi tyto funkce se řadí funkce související se zrakovým vnímáním (vizuální percepce), mezi které se řadí schopnost orientace v prostoru, pravolevá orientace, levo-pravý pohyb očí, zrakové rozlišování, zraková analýza a syntéza a zraková paměť. Další funkcí je sluchové vnímání (auditivní percepce). Mezi tyto funkce se řadí schopnost sluchové orientace, sluchové rozlišování (zvuků, tónů, hlásek, slabik, vět), schopnost sluchové analýzy a syntézy a sluchová paměť. Dále se do těchto funkcí řadí funkce paměti, řeči, předmatematických a matematických představ a motorické pohybové funkce (hrubá a jemná motorika). (Jucovičová, 2014)

3.1 Příčiny specifických poruch učení

J. Hinshelwood přišel v roce 1917 s teorií, jak vznikají poruchy učení. První teorii bylo, že se často poruchy učení vyskytují v jedné rodině po generace a je tedy nutné soudit, že by se mohlo jednat o dědičnou poruchu. Druhá teorie byla, že příznaky poruch učení jsou podobné příznakům lidí po mozkovém zranění a z toho usoudil, že by mohly mít poruchy učení spojitost s anomálií mozku, především v levé straně mozku. (Jirásek et al., 1966)

Samuel Orton uvedl, že při čtení jsou zachycovány zrakem podněty, které jsou vedené do obou hemisfér, neboť se díváme dvěma očima, ale vnímá je jen jeden obraz. Domníval se, že dominantní hemisféra potlačí nedominantní a následně se stane to, že se zrcadlové obrazy slov v obou hemisférách začnou míchat a tím dojde k nepřesnému vnímání písmen. (Matějček, 1995)

Uta Frith uvádí, že příčinu specifických poruch učení lze hledat v těchto třech rovinách. V Biologicko – medicínské, kognitivní a behaviorální. (Frith in Zelinková, 2015)

Pod biologicko medicínskou rovinu se řadí

- Genetika – není jeden gen který způsobuje specifické poruchy učení. Pravděpodobně určité geny v kombinaci s dalšími faktory z prostředí mohou přispět k rozvoji specifických poruch učení.
- Struktura a fungování mozku – mozek jedince se specifickou poruchou učení se liší funkcí i strukturou od mozku osoby bez této poruchy.
- Hormonální změny – nadbytek hladiny testosteronu
- Cerebelární teorie – deficit ve struktuře a fungování mozečku (Zelinková, 2015)

Do kognitivní roviny řadí:

- Fonologický deficit
- Vizuální deficit
- Deficity v oblasti řeči a jazyka
- Deficity v procesu automatizace
- Deficity v oblasti paměti
- Deficity v časovém uspořádání ovlivňující rychlost kognitivních procesů
- Kombinace deficitů (Zelinková, 2015)

Do behaviorální roviny řadí

- Rozbor procesu čtení
- Rozbor procesu psaní
- Rozbor chování při čtení, psaní a při běžných denních činnostech. (Zelinková, 2015)

3.2 Dopad specifických poruch učení na děti

Na základní škole je velmi důležité, aby se naučilo základní trivium to znamená číst, psát a počítat. Tyto dovednosti jsou nejen důležité pro vzdělávání ve škole ale také pro osobní život. Například pokud nebude dítě s dyskalkulií správně kompenzované může se stát, že při platbě v hotovosti si nedokáže spočítat kolik by

mu měla pokladní vrátit. Specifické poruchy učení mají lidé celý život, které se projevují jak ve škole ale i v zaměstnání a osobním životě. (Pokorná, 2010)

Dítě s dysortografií se nepotýká s obtížemi jen během školní docházky, ale po celý svůj život. Dělá mu obtíže zapsat si v rychlosti vše potřebné, může se stát, že po sobě zápisky nepřečte, nebo že je po něm nepřečtou druzí. Pro příklad lze uvést, že jedinec s dysgrafií bude mít obtíže, pokud bude muset ručně vyplnit oficiální formulář nebo pokud v bance bude muset několikrát předvést svůj podpisový vzor. (Jucovičová, Žáčková, 2009)

Důsledkem nevhodného přístupu k dětem s poruchou učení mohou být sekundární poruchy chování. Obtíže se mohou projevit v různé intenzitě, nejčastěji to může být vyrušování, šaškování, regrese v chování. Sekundární porucha chování se může objevit jako důsledek opakovaného neúspěchu, únavy z neustálého překonávání drobných obtíží, strachu ze selhání nebo strachu ze špatné známky. Dalšími projevy může být lhaní, záškoláctví, experimentování s drogami. (Zelinková et al., 2020)

U dětí s dysortografií se můžeme setkat s nepochopením a nevhodným přístupem ze strany okolí, to poté může u jedince vést k pocitům méněcennosti a sníženého sebevědomí. Je třeba myslet na to, že dítě se snaží aby se vyrovnalo s ostatními dětmi, ale často se jim to nedaří a do toho slýchají poznámky typu škrábeš jak kocour, piš lépe, zlepši úpravu. (Jucovičová, Žáčková, 2009)

Je velmi důležité věnovat pozornost dětem se specifickými poruchami učení, neboť obtíže při osvojování čtení, psaní a počítání neovlivňují pouze školní dovednosti, ale také mají dopad na rozvoj osobnosti dítěte, situaci v rodině, vrstevnické vztahy a později také profesní kariéru. U dětí, které jsou ohroženy školní neúspěšností, se mohou objevit sekundární symptomy jako je nechutenství, bolesti hlavy, bolesti břicha, poruchy spánku, tikové poruchy a psychosomatické obtíže. Zde je velmi důležitá role pedagoga, aby odhalil, že neúspěch dítěte nesouvisí s leností, nedostatečnou domácí přípravou, ale že to může mít jinou příčinu, například že se u dítěte rozvíjí specifická porucha učení. (Kucharská, 2019)

Dopad nemá specifická porucha učení jen na dítě ale také na jeho rodinu. Pro rodinu, která má dítě se specifickou poruchou učení může být tato situace stresující. Záleží na tom, jaké podpory se rodinám dostává, jak vážná je porucha učení u jejich dítěte, ale také na tom, jaká je psychická odolnost jednotlivých členů

rodiny. Nejen rodina může zažívat stres ohledně výchovy dítěte s poruchou učení, ale také dítě může být ve stresu z rodiny a její reakce na poruchu učení. Vysoké nároky z části rodiny, kritika, tresty, deprivace a zneužívání může vést k horším studijním výsledkům. (Jena, 2013)

3.3 Dyslexie

V Mezinárodní klasifikaci nemocí 10 se dyslexie řadí do kategorie F81.0 Specifická porucha čtení, kde je definována jako specifická a výrazná porucha ve vývoji čtení a psaní. Postiženo může být chápání čteného textu, pochopení čteného slova, znalost hlasitého čtení a dedukce odpovědí na základě čteného textu. (Mezinárodní klasifikace nemocí: Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů ve znění desáté decenální revize (MKN-10, Vyd. 3.)

Dle mezinárodní dyslektické asociace je dyslexie specifická porucha učení neurobiologického původu. Je charakterizována obtížemi v rozpoznávání slov, obtížemi v pravopise a s dekodováním slov. Tyto obtíže často vyplývají z deficitu fonologické složky jazyku. Sekundární důsledky mohou zahrnovat problémy s porozuměním čteného textu a sníženou schopnost čtení. (Definition of Dyslexia, 2002)

První monografii o dyslexii napsal oční lékař z Anglie J.Hinshelwood roku 1917. Pozoroval 31 dětí, které se nedokázali naučit číst a nenalezl u nich žádnou zrakovou vadu. Jako první zavádí termín Dyslexie. Předtím měla tato nemoc název slovní slepota. (Jirásek et al., 1966)

Dyslexie je specifická porucha čtení. Mezi hlavní příčiny vzniku dyslexie se řadí fonologický deficit, vizuální deficit, zraková analýza a syntéza, porucha pravolevé a prostorové orientace, nedostatečná zraková paměť. Deficity mohou být také motorické nebo v senzorio-motorické oblasti. Dyslexie může také souviset s problémem s lateralitou a spoluprací mozkových hemisfér. (Jucovičová, Žáčková, 2008)

Zelinková popisuje dyslexii jako poruchu, která postihuje základní znaky čtenářského výkonu a to rychlost, správnost, techniku čtení a porozumění čtenému textu. (Zelinková, 2015)

Při dyslexii je porušeno čtení jako akt. Čtení může být pomalé, namáhavé, neplynulé, s menším výskytem chyb, ale také může být rychlé, překotné a se zvýšenou chybovostí. Děti s dyslexii mohou mít obtíže s intonací a melodií věty, při čtení nesprávně hospodaří s dechem, opakuji začátky slov, přeskakují řádky a hůře se orientují v textu. Mezi specifické chyby při čtení se řadí: záměna tvarově podobných písmen, přesmykování slabik, vynechávání písmen slabik, vět, přidávání písmen, vynechávání diakritických znamének, domýšlení koncovek slov. Děti mívají také obtíže s reprodukcí čteného textu – buď si vůbec nepamatují o čem četli nebo si text vybavují nesprávně. Obtíže bude mít jedinec s dyslexii v těch předmětech, ve kterých je za potřebí čtení. (Jucovičová, 2014)

Dyslexie se může souviset s obtížemi s lateralitou a obtížemi ve spolupráci mozkových hemisfér. (Jucovičová, Žáčková, 2008)

U dyslexie lze čtení rozdělit na pravoemisférové čtení, které se projevuje tak, že je čtení pomalé, namáhavé, neplynulé s menším výskytem chyb. Při pravoemisférovém čtení využívá žák převážně pravou mozkovou hemisféru. Pravoemisférové čtení je typické u dětí v předčtenářském období a v počátečním období čtení. Děti, které mají obtíže s pravoemisférovým čtením nemají dostatečně aktivovanou levou hemisféru. Z tohoto důvodu dítě zůstává na úrovni percepčních mechanismů, které jsou typické pro pravou hemisféru. Percepčními mechanismy jsou např. vnímání zvuku, izolace hlásek, rozlišování tvarů, písmen a prostorové uspořádání. Při reedukaci pravoemisférového čtení je důležitý rozvoj levé hemisféry. (Jucovičová, Žáčková, 2020)

Levoemisférové čtení se projevuje tak, že je čtení rychlé, překotné, se zvýšenou chybovostí. Pro levoemisférové čtení je typické, že dítě využívá spíše levou mozkovou hemisféru, to je typické pro pokročilejší čtenáře. Pravoemisférové percepční mechanismy jsou u tohoto typu oslabené a je třeba pomocí vhodné reedukační metody aktivovat pravou hemisféru. (Jucovičová, Žáčková, 2008)

Projevy dyslexie

Rychlost čtení

Rychlost není pro čtení nejdůležitější, ale souvisí s dalšími projevy. Pokud čte dítě po písmenkách, hláskuje nebo slabikuje, porozumění textu, který čte, bude

pro něj mnohem náročnější. Ovšem pokud dítě čte po písmenkách nebo slabikách nelze hovořit o čtení, ale spíše o luštění písmen a jejich spojování do slov a vět. Žák si může při takovém to čtení zapamatovat, co četl, ovšem tento styl čtení není úplně dostatečný pro práci s textem. (Zelinková et al., 2020)

Chybovost při čtení

Nejčastější chyby při čtení:

- Záměna tvarově podobných písmen – projevuje se v záměně písmen např. - d-p, a-o-e, m-n, l-k-h. Záměna může být patrná při čtení slov, kdy dítě místo slova duben přečte budem, duben – buben
- Záměna písmen zcela odlišných – projevuje se v důsledku deficitu ve zrakovém vnímání nebo v percepčním očekávání, kdy žák očekává jiný tvar slova, než je tam ve skutečnosti napsaný
- Přesmykování slabik – projevuje se záměnou slabik např. lokomotiva – kolomotiva, kečup – kepuč
- Vynechávání písmen, slov, slabik a vět – přidávání písmen se nejčastěji projevuje vynecháním souhlásky ve shluku souhlásek např. cvrčci – crčci. Vynechání slabik se projevuje vynecháním slabik např. roztomilé – rozmilé. K vynechávání slov a vět dochází nejčastěji vlivem kolísání pozornosti žáka nebo při přílišném tlaku na rychlost čtení.
- Přidávání písmen, slabik a slov – Přidávání písmen se projevuje vkládáním samohlásky do shluku souhlásek např. prst-prost. Přidávání slabik se projevuje přidáním slabik do slova např. kole – košile. Vkládání slov se projevuje percepčním očekáváním. Žák předpokládá že tam slovu bude napsané tak ho přečte a slovo tam není. Méně časté je přidání věty.
- Vynechávání diakritických znamének – Projevuje se vynecháváním háčků a čárek. Nebo jejich nesprávnou aplikací např. váha – váhá)
- Domýšlení koncovek slov – Projevuje se domýšlením koncovek slov např. přítel – přítelkyně. Může se projevit i v odhadování celých slov např. slyšel-sešel (Jucovičová, Žáčková, 2020)

Všechny záměny písmen ovšem nemusí naznačovat poruchu učení například hlásky b a d zaměňuje většina začínajících čtenářů. (Zelinková, 2015)

Technika čtení

Technika čtení poukazuje na úroveň vyspělosti čtení. Projevem nezvládnuté počáteční etapy čtení je opakované přeřikávání písmen a neplynulé čtení. Čtení po slabikách není chybou u začínajících čtenářů, kteří jsou v etapě osvojování si čtení. Po slabikování přichází na řadu čtení celých slov, které mají snadné hláskové složení. (Zelinková et al., 2020)

Nesprávnou technikou čtení může být například dvojité nebo také tiché čtení. To vypadá tak že si dítě přečte text nejprve pro sebe potichu a teprve poté čte text nahlas. Při nesprávné technice čtení je důležité navést žáka na správnou techniku čtení. Pokud by u žáka přetrvávala špatná technika čtení bude mít obtíže v dalších školních letech s narůstající náročností slov, neboť se jeho čtení bude zpomalovat, nebude se rozvíjet a žákovi kvůli nesprávné technice často uniká obsah čteného. (Jucovičová, 2020)

Porozumění čtenému

Porozumění čtenému je závislé na rychlém dekodování, syntéze písmen ve slově a odhalení obsahu slova. (Zelinková, 2015)

Nezbytnou podmínkou pro zvládnutí dovednosti číst je porozumění čtenému textu. To znamená že, dítě dokáže pracovat s textem, získávat z textu informace a je schopno je zasadit do známých schémat. U dětí se může stát, že čte plynule, ale po přečtení textu není schopno říci o čem četlo. To vede k tomu, že má žák obtíže splnit zadání úkolu, který si musí nejprve přečíst a poté dělá také chyby v odpovědi. Dítě si musí zadání několikrát přečíst, aby pochopilo, co se po něm v zadání žádá. (Zelinková et al., 2020)

Jedna z příčin dyslexie může být i přetrvávající asymetrický tonický šíjový reflex, ten brání u dítěte plynulému vývoji očních pohybů, které jsou velmi důležité pro čtení. Děti, u kterých tento reflex přetrvává, nemají většinou obtíž s přečtením první (levé) stránky, často jim ovšem dělá obtíže přenést oči přes středovou čáru tak, aby mohly přečíst pravou stranu textu. Na pravou stranu se nepodívají jen očima, ale otočí na ni celou hlavu, to dítě při čtení velmi unavuje a poté není schopno přečíst celý text. Pokud asymetricko – tonicko šíjový reflex nevyjmizí, může také dítěti bránit ve správném vývoji spolupráce mezi oběma hemisférami

mozku, spojení mezi hemisférami, tedy corpus calosum, se nemůže optimálně vyvíjet. Corpus calosum se vyvíjí až do sedmého věku dítěte a pokud se u dítěte špatně vyvine, brání ve vývoji specializací mozkových center v levé i pravé hemisféře. Z tohoto důvodu se až od osmi let může u dětí, které otáčejí čísla a písmena, mluvit o dyslexii. (Volemanová, 2019)

3.4 Dysgrafie

Dle Mezinárodní klasifikace onemocnění 10 se dysgrafie řadí do kategorie F81.1 Specifická porucha psaní a výslovnosti. Porucha je zde klasifikována jako výrazné poškození vývoje dovednosti psát a přitom není přítomna specifická porucha čtení, nízký mentální věk, špatné vidění čteného textu nebo nedostatečná výuka. Porušena je schopnost orální výslovnosti a správné vypisování slov. (Mezinárodní klasifikace nemocí: Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů ve znění desáté decenální revize (MKN-10, Vyd. 3.)

Dle Zelinkové je dysgrafie porucha psaní, která postihuje grafickou stránku písemného projevu, to znamená jeho čitelnost a úpravu. Pro dítě je obtížné pamatovat si tvary písmen a graficky je napodobovat a také si je těžce vybavují to, jak písmena vypadají. Jedinec nedokáže udržet jednotnou velikost písma. Písmo vypadá neupraveně, často je škrtnuté nebo jsou písmena přepsaná. Psaní je pro jedince s dysgrafií velmi náročné a vyžaduje hodně energie, času a vytrvalosti. (Zelinková, 2015)

Dle Jucovičové a Žáčkové je dysgrafie specifická porucha grafického projevu, která vzniká z důvodů poruchy motoriky, zejména jemné motoriky ale někdy i v kombinaci s hrubou motorikou. Dále se u dysgrafie uvádí obtíže v automatizaci pohybů, motorická a senzomotorická koordinace. Na poruše se podílí i nedostatky ve zrakovém vnímání, prostorové orientaci nebo paměti. (Jucovičová, Žáčková, 2009)

Žák s dysgrafií zaměřuje hodně své pozornosti na proces psaní a poté není schopen se soustředit na gramatickou a obsahovou stránku psaného projevu. Žák s dysgrafií má obtíže v úpravě písemného projevu, tempo psaní je u žáků s dysgrafií pomalé a úkoly, na které je dán časový limit nemusí stihnout. Dysgrafie zasahuje také do matematiky. Žák není schopen správně zapsat čísla, není taktéž schopen

udržet jednotnou linku a stejnou velikost písma. Žák s dysgrafií píše hodně slov fonematically, tedy tak, jak je slyší. (Bartoňová, Vítková, 2007)

Na dysgrafických obtížích se podílí porucha motoriky, zejména jemné motoriky. Dále se na této poruše podílí porucha automatizace pohybů, motorické a sensorické koordinace. Jednou z hlavních příčin může být i neukončený vývoj symetrického tonicko šijového reflexu. Na dysortografii se také podílí nedostatek ve zrakovém vnímání, prostorové orientace, paměti, představivosti, pozornosti, smyslu pro rytmus. (Jucovičová, Žáčková, 2009)

Neukončený vývoj tonicko – šijového reflexu může vést k obtížím s vykonáváním rytmického nebo koordinovaného pohybu. To má za následek specifický vliv na pozici těla, které je vyžadováno na čtení a psaní. Dítě, které nemá dokončený vývoj tonicko – šijového reflexu má ve škole obtíže se sezením v klidu na židli, má potřebu častěji stávat a znovu sedat a má špatný rukopis. Psací pomůcku dítě drží strnule a neohrabaně. Neukončený tonicko – šijový reflex funguje u dítěte tak, že při každém pohybu ruky při psaní se u dítěte změní napětí v krku a kyčlích. Následkem toho dítě píše v sevřené, omezené a křečovitě pozici, která nedovoluje změnu ve svalech. Obzvlášť obtížným úkolem pro děti je opisování z tabule. Dítě musí do práce vložit velké úsilí. (O'Dell, Cook, 2000)

U dětí s dysgrafií bývá ochablé drobné svalstvo na rukou a svalové napětí je zvýšené. Děti mohou mít neuvolněnou celou paži, předloktí, zápěstí a prsty. Pohyby dítěte mohou být křečovité, nepřesné, rozsah pohybu je menší. S narůstající zátěží stoupá unavitelnost žáka a kvalita jeho pohybů se zhoršuje. Důležité je zdůraznit, že není postižený orgán, tedy ruka, ale jedná se o funkční poruchu motorických drah, které vedou signál z receptorů do centra v mozku a zpět k výkonnému orgánu tedy ruce. (Jucovičová, 2014)

Jucovičová uvádí tyto specifické obtíže u dysgrafie

- Obtíže s osvojováním, zapamatováním a vybavováním písmen
- Obtíže s převodem tiskacích písmen na psací
- Obtíže se zachováním správného tvaru písmen – projevuje se tím, že žáci nedotahují písmena, mají obtíže udržet jednotnou velikost písma.
- Dítě může mít obtíže s návazností písmen, zachováním správného směru psaní, správného sklonu a udržení písmen na řádku.

- Dítě může mít obtíže dodržováním hranic mezi slovy, to se projevuje tak, že dítě píše slova dohromady, nebo je nelogicky rozděluje
- Obtíže má dítě i s držením psacího náčiní. Tím, že je ruka neuvolněná a v křeči dochází k nesprávnému držení psacího náčiní. Problém může nastat i v důsledku neuvolněného zápěstí. Pokud nemá žák dostatečně uvolněné zápěstí může dojít k tomu, že je jeho písmo přerušované a kostrbaté a tvar písmen je nedokonalý. Pokud si žák zafixuje nesprávný úchop snižuje se kvalita písemného projevu, tempo psaní bývá pomalé a ruka dítěte je snadněji unavitelná. Je důležité s dětmi nacvičit správné držení psacího náčiní již v předškolním věku.
- Tlak na psací náčiní bývá zvýšený
- Tempo psaní je zpomalené. Ve chvíli, kdy je po dítěti vyžadováno rychlejší tempo psaní dostává se dítě do časové tísně a aby stihlo psát vše na čas snižuje se kvalita jeho písemného projevu.
- Písmo dítěte s dysgrafií je hůře čitelné (Jucovičová, 2020)

3.5 Dysortografie

Dysortografie je specifická porucha pravopisu, která vzniká na podkladě poruchy fonemického sluchu. Narušena je sluchová percepce, sluchové rozlišování, sluchová analýza a syntéza, sluchová orientace a sluchová paměť. V důsledku těchto obtíží může mít jedinec zhoršený jazykový cit. Z tohoto důvodu mají jedinci problém při psaní formou diktátu, neboť musí sluchem zachytit, analyzovat a reagovat na mluvené slovo a následně ho zapsat do písemné podoby. Tento proces bývá u jedinců s dysortografií narušen a tím dochází ke specifické chybovosti při psaní diktátů. To znamená, že jedinec napíše slovo tak jak ho slyší. (Jucovičová, Žáčková, 2008)

Zdeněk Matějček popisuje, že dysortografie často spadá pod širší pojem dyslexie. O dysortografii mluví pouze tehdy pokud je třeba odlišit pravopis a čtení. Dále uvádí, že dysortografie má spojitost s nedostatky ve sluchovém vnímání a ve sluchové analýze slov na hlásky a to více než v anglickém pravopise. Dále se u dysortografie objevuje asimilace, to znamená zaměňování podobně znějících hlásek a obtíže při rozlišování tvrdých a měkkých slabik. (Matějček, 1995)

U dysortografie je také negativně ovlivněn proces aplikace gramatického učiva. V časově limitovaných úkolech např. diktátech se mohou chyby v pravopise i v gramatických jevech, které si dítě již osvojilo. A které dítě umí bez časové tísně bez obtíží objasnit. Děti s dysortografií mají obtíže v úkolech, které jsou časově limitované zejména u psaní diktátů a desetiminutovek. Obtíže se u žáka mohou projevit i při výuce cizího jazyka. Při psaní může žák zaměňovat pořadí písmen. (Bartoňová, Vítková, 2007)

Specifickými dysortografickými chybami jsou:

- Vynechávání písmen, slabik, slov a vět
- Přidávání písmen, slabik, a slov.
- Vynechávání, přidávání nebo nesprávné umístění diakritických znamének (háčky a čárky)
- Přesmykování slabik např. kolo-loko
- Záměna zvukové podobných hlásek (h/ch, b/p) a slabik (di-ti-ni/dy-ty-ny)
- Nedodržování hranic slov v písmu (psaní slov nebo celých vět dohromady, nebo rozdělování slova na více celků)
- Komolení slov jako důsledek specifického logopedického nálezu
- Gramatické chyby – řadí se v případě, že dítě gramatická pravidla ovládá, znalost gramatických pravidel je dobré ověřit ústně (Jucovičová, 2014)

3.6 Dyskalkulie

V Mezinárodní klasifikaci nemocí 10 se dyskalkulie řadí do kategorie F81.2 Specifická porucha počítání, a popisuje jí jako poruchu, která se týká specifické poruchy schopnosti počítat, kdy jedinec nemá mentální retardaci a má dostatek podnětů ve výuce. Obtíže jsou především v neschopnosti běžného počítání, sčítání, odčítání, násobení, dělení, v abstraktních početních úkonech jako je algebra, trigonometrie, geometrie nebo vyšší matematika toto není tak patrné. (Mezinárodní klasifikace nemocí: Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů ve znění desáté decenální revize MKN-10 (Vyd. 3.)

Dyskalkulie je specifická porucha učení, která se projevuje zřetelnými obtížemi při získávání a využívání základních početních dovedností (Novák, 2004). Dítě má v matematice výsledky, které neodpovídají výsledkům v jiných

předmětech. Dítě má odpovídající intelekt a nemá poškozený žádný ze smyslů, a i přesto jsou jeho výsledky v matematice špatné (Simon, 2006).

Specifické chyby u dyskalkulie:

- Chyby při vzestupném a sestupném počítání
- Při sčítání přepočítává o jednu
- Zaměňuje jednotky a desítky (23 je třicet dva)
- Zaměňuje početní úkony
- Slovní úlohu zpracovává pouze schematicky
- Špatně se učí nazpaměť malou násobilkou
- Nesprávně používá desítkovou soustavu (Simon, 2006).

Druhy dyskalkulie:

Praktognostická dyskalkulie

Projevuje se u žáka v oblasti matematické manipulace s předměty nebo s nakreslenými symboly. To se projevuje v přidávání, ubírání množství, rozkládání a porovnávání počtů. Jedinec není schopen pochopení pojmu číslo, v geometrii má obtíže seřadit různě dlouhé předměty podle velikosti a diferenciovat geometrické tvary. Jedinec selhává při rozmístění figur v prostoru. Žák není schopen ukazovat na počítané předměty a správně je třídit. (Bartoňová, 2004)

Verbální dyskalkulie

Jedinec má obtíže s vyjmenováváním řad čísel od nejnižšího po nejvyšší a naopak. Jedinec může mít i obtíže s určením sudých a lichých čísel. Dítě si není schopno představit a chápat vyslovené číslo nebo slovně označit množinu ukázaných předmětů. (Zelinková, 2015)

Lexikální dyskalkulie

Lexikální dyskalkulie je někdy označována jako numerická dyslexie. Jedinec má sníženou schopnost čtení matematické symboliky, číslic a operačních znaků. U jedince se projevuje neschopností číst číslice, čísla a operační symboly. Dítě může mít obtíže při čtení víceciferných čísel, a to zejména čísel, které jsou si

podobné např. 9-6, 69-96, čísel s nulami uprostřed, desetinných čísel, římských čísel, zlomků. (Novák, 2004)

Operační dyskalkulie

Projevuje se v oblasti provádění matematických operací. Jedinec má obtíže se sčítáním, odečítáním, násobením a dělením. Dítě má obtíže se záměnou jednotek a desítek při sčítání, záměnou čitatele a jmenovatele. Ve škole se tyto obtíže mohou projevit v nedostatečném osvojení násobilky. Obtíže má dítě s počítáním přes desítku. (Bartoňová, 2004)

Grafická dyskalkulie

Jedná se o jednu z nejčastějších forem dyskalkulie. Grafická dyskalkulie zasahuje písemnou formu vyjadřování matematického obsahu. Obtíže mohou být patrné v motorické, operacionální nebo geometrické rovině. V motorické rovině se vyznačuje narušenou schopností zapisovat adekvátně číslice, operační znaky, příklady nebo kreslit geometrické tvary. V geometrii se obtíže projevují v přetažení a nedotažením linií. Linie jsou v geometrii rýsovány s přílišným tlakem na psací potřebu. Jedinec s grafickou dyskalkulií může mít dobře zvládnuté početní operace z paměti, obtíže mohou u jedince nastat, pokud je třeba aby byla matematická operace graficky zaznamenána. U dítěte je nápadně snižená rychlost provádění a zapisování výsledků. Další obtíže mohou být chybný zápis číslic, tvarově podobných číslic nebo vynechávání číslic. O grafické dyskalkulií nelze hovořit pokud je u dítěte narušena jemná a hrubá motorika a z důvodu těchto obtíží není schopno psát. (Novák, 2004)

Ideognostická dyskalkulie

Tento druh dyskalkulie se projevuje v chápání matematických pojmů a vztahů mezi nimi. (Bartoňová, Vítková, 2007)

Lehčí stupeň ideognostické dyskalkulie se projevuje neschopností chápání vztahů v matematických řadách. Jedinec s tímto typem nechápe číslo jako pojem, to se projevuje tak, že umí napsat číslo 9, ale už si neuvědomí že devět je také $8+1$. Obtíže dítě vykazuje ve slovních úlohách, dítě není schopno převést úlohu do

systemu čísel a vyřešit ji. Za nejtěžší formu se považuje, když dítě není schopno počítat z hlavy po jedné od daného čísla. (Zelinková, 2015)

3.7 Specifické poruchy učení v předškolním věku

Specifické poruchy učení lze diagnostikovat až s nástupem dítěte do školy, kdy si dítě začne osvojovat čtení, psaní a počítání. Může se stát, že se u dítěte prvních několik let školní docházky specifické poruchy učení neprojeví, neboť drobné nedostatky v dílčích deficitech je dítě schopno kompenzovat jinými mechanismy. Naopak u některých dětí si můžeme všimnout varovných signálů již v předškolním věku. Rizikovými faktory pro vznik specifické poruchy učení mohou být: logopedické obtíže, obtíže s fonemickým uvědomováním, obtíže s přečíslenými představami, způsob úchopu psacího náčiní nebo jestli pozná a pojmenuje základní tvary. (Zelinková, 2008)

3.8 Diagnostika specifických poruch učení

Diagnostiku zajišťuje pro děti, žáky a studenty a jejich zákonné zástupce školské poradenské zařízení. (Školský zákon, 2004)

Cílem diagnostiky specifických poruch učení je zmapování úrovně poznávacích procesů, percepčních oblastí a posouzení aktuální úrovně školních dovedností u dítěte. Důležité je posoudit i osobnostní charakteristiku, sociální vztahy a další faktory, které se mohou podílet na školní úspěšnosti dítěte. Při diagnostice specifických poruch učení se realizuje komplexní vyšetření, to znamená vyšetření psychologické a speciálně pedagogické. Cílem diagnostiky je vyhodnotit aktuální stav a popsání obtíží s následným určením vhodných intervenčních přístupů. Při diagnostice specifických poruch učení je vždy nutná spolupráce psychologa a speciálního pedagoga. (Kucharská, 2019)

- Psychologické vyšetření – během psychologického vyšetření se u dítěte zjišťuje úroveň jednotlivých rozumových schopností (verbální schopnosti, neverbální schopnosti, vizuomotorická koordinace, logické neverbální myšlení, pozornost, paměť, následné procesy). Psychologické vyšetření provádí psycholog.
- Speciálně pedagogické vyšetření – U speciálně pedagogického vyšetření se speciální pedagog zaměřuje na zmapování předpokladů potřebných pro

rozvoj trivie, tedy čtení, psaní a počítání. U dětí sleduje aktuální výkonovou úroveň ve zvládnutí čtení, psaní a počítání. Během vyšetření se mapují tyto oblasti: aktuální vývoj jazykových schopností, oblast fonemického uvědomování, oblast zrakového vnímání, plošná, prostorová, pravolevá orientace, orientace na tělesném schématu, časová orientace, oblast jemné a hrubé motoriky, grafomotorika, vizuomotorika. (Kucharská, 2019)

4 Elkoninova metoda

Autorem Elkoninovy metody je Ruský profesor psychologie Daniil B. Elkonin (1904-1984), který patří mezi zakladatele ruské psychologické školy. D. B. Elkonin se během svého života zabýval metodologickým a teoretickým základem psychologie učení a vzdělávání. Společně s V.V. Davydovem, G.A. Cukermanem a E.A. Bugrimenkom vytvořili slabikář, který byl založen na organickém propojení řečového vývoje a rozvojem čtení a psaní. První vydání slabikáře vyšlo roku 1992 až po autorově smrti (O autorovi metody, 2024).

Elkoninova metoda se vyvíjela čtyřicet let. Tato metoda slouží v Rusku jako metoda, která je zaměřena na proces učení, měla by posilovat intelektuální rozvoj a kritické myšlení. Když jsou žáci vzděláváni touto metodou, nejsou klasifikováni známkami. V Rusku se v dnešní době podle metodiky učí žáci v první až čtvrté třídě a metoda byla uznána jako alternativa tradičního pojetí školního vzdělávání. (Ježková, 2013)

Z ruského originálu byla metodika adaptována slovenskou žačkou profesora Elkonina profesorkou Marinou Mikulajovou roku 2001. V české republice se Elkoninova metoda objevila roku 2004. Česká metodika je určena zejména pro děti předškolního věku. (Ježková, 2016)

Elkoninova metoda slouží k rozvoji jazykových schopností, je to stimulační program, který se zaměřuje na rozvoj fonemického uvědomování slov, manipulaci s hláskami jako předpoklad pro nácvik čtení a psaní. (Dandová et al., 2018)

Metoda je určena pro děti předškolního a mladšího školního věku, vhodná je zejména pro děti s odkladem školní docházky nebo narušenou komunikační schopností. (Otevřelová, 2016)

D.B Elkonin vytvořil metodu jako slabikář pro první ročník základních škol a v ruském originále obsahuje i část, která je zaměřena na psaní. Jeho cílem bylo naučit děti číst a psát krátké texty s porozuměním, součástí metody jsou i základní pravopisné jevy. V České republice bylo třeba metodu modifikovat, a to zejména v jazykové adaptaci na českou fonologii. V čem je tato metoda jiná od ostatních metod? Na rozdíl od čtení analyticko – syntaktickou metodou nebo globální metodou, Elkoninova metoda učí děti chápat podstatu čtení slov na podkladě

poznávání hláskové struktury slov a mluvené řeči bez znalosti tvaru písmen, poté co se děti naučí určit jednotlivé hlásky ve slovech, zavedou se písmena. Stejně tomu bylo i v ontogenezi řeči, lidé se naučili nejprve mluvit a až poté psát. (Mikulajová et al., 2016)

Analyticko – syntaktickou metoda: U Analyticko-syntaktické metody se děti učí zároveň číst i psát. Nácvik probíhá ve třech obdobích. V prvním období se děti připravují na čtení, toto období se nazývá předslabikářové a trvá šest až osm týdnů. Druhé období trvá dvacet dva týdnů a nazývá se slabikářové období, děti se učí slabičně analytický způsob čtení. Poslední, třetí období se nazývá poslabikářové období a trvá čtyři až osm týdnů. Obsahuje plynule čtení slov, vět, textu. (Fasnerová, 2018)

Globální metoda – globální metoda čtení byla prvotně vytvořena pro děti s vývojovým opožděním a pro děti předškolního věku. Globální metoda vychází z celku a dítě, když se dostatečně rozvine začne samo slova rozebírat. Čtení globální metodou se dělí na čtyři období. První období je přípravné v tomto období se u dítěte rozvíjí řeč, smysly, paměť, pozornost a představivost. V druhém období se žáci učí vnímat a vybavovat si obrazy slov, častým opakováním si zapamatují tištěný obraz slov a jsou schopni slova číst. Třetí období je obdobím analýzy v této fázi dítě začíná analyzovat slova na slabiky, hlásky a písmena, děti se začínají seznamovat s písmeny malé a velké tiskací abecedy. Ve čtvrtém období syntézy se děti učí číst nová slova, která jsou složena ze známých částí. Páté období je období zdokonalování čtení. (Globální metoda čtení, 2011)

Elkoninova metoda je primárně určena pro děti intaktní v posledním ročníku mateřských škol. Elkoninovu metodu je doporučeno vyučovat od pěti let věku dítěte. Vhodné je s metodikou pracovat u dětí s odkladem školní docházky. Velmi vhodná je také Elkoninova metoda u dětí, u kterých se v rodině vyskytují specifické poruchy učení, zejména dyslexie, u dětí s jazykovým deficitem a u dětí s jinými typy vývojových úchylek (vývojová dyspraxie, porucha pozornosti, porucha pozornosti s hyperaktivitou). (Ježková, 2016)

Při výuce Elkoninovy metody se využívají Elkoninovy boxy, ty slouží tak, že si do nich děti skládají kartičky, z kterých skládají slova, děti se pomocí boxů učí rozkládat slovo na hlásky a zároveň se učí určovat počet hlásek ve slově. (Murray, Lesniak, 1999)

4.1 Metodika pro výuku Elkoninovy metody

Metodika pro výuku Elkoninovy metody je strukturována na předgrafémovou etapu a grafémovou etapu:

- Předgrafémová etapa je rozdělena do pěti bloků. První blok – slabiková struktura slov (1.-4. lekce), druhý blok – hlásková struktura slov (5.-16 lekce), třetí blok – samohlásky, souhlásky a dvojhásky (17.-25 lekce), čtvrtý blok – rozlišování tvrdých a měkkých souhlásek, pátý blok – upevňování poznatků. První blok je pro děti celkem jednoduchý, neboť slabika je přirozená artikulační jednotka řeči. Těžší je pro děti přechod k hláskám, neboť děti mohou písmena znát, ale nepoznají hlásky ve slovech. Cílem předgrafémové etapy je naučit děti orientovat se sluchem v hláskové struktuře běžně užívaných krátkých slov. (Mikulajová et al., 2016)
- Grafémová etapa je rozčleněna do sedmi bloků a jednoho doplňkového bloku. První blok – samohlásky (34.-39 lekce), druhý blok – dvojhásky (40.-42 lekce), třetí blok – tvrdé souhlásky (43.-50 lekce), čtvrtý blok – měkké souhlásky (51.-58 lekce), pátý blok – obojetné souhlásky (59.-67 lekce), šestý blok – podoba souhlásek, ostatní souhlásky (68.-70. lekce), sedmý blok – čtení (71. -75 lekce). Doplňkový blok obsahuje jazyková cvičení. V této části děti navazují na předgrafémovou etapu. V grafémové etapě děti postupně nahrazují hlásky ve slovech písmeny, cílem metodiky není učit předškoláky číst a psát. Z tohoto důvodu se v metodice zavádí pouze velká tiskací písmena. Posledních pět lekcí je věnováno čtení. Nejde o čtení v pravém slova smyslu, ale o to, aby děti pochopily princip, jak se z písmen tvoří slova. Cílem grafémové etapy je prohloubení fonemického uvědomování u dětí ve spojení se znalostí písmen a techniky čtení slov. (Mikulajová et al., 2016)

Metodika je pro děti vytvořena formou hry. Předgrafémová etapa se nazývá „V krajině slov a hlásek“. Aby byly lekce pro děti zajímavé, seznamují se děti postupně s obyvateli krajiny, kterými jsou: Mistr Slabika, Mistr Délka, Hlásulky, Hláskojedi, kamarádi Tap a Ťap a další obyvatelé. Pomocí obyvatel si děti osvojují abstraktní jazykové pojmy jako je například slabika nebo hláska. (Ježková, 2016)

Kromě fonemicko – fonologického uvědomování u dětí metoda rozvíjí práci ve skupině a práci ve dvojicích. Děti při práci v pracovním sešitě rozvíjí také

soustředění se na práci a dokončení úkolu, jemnou motoriku nebo předmatematické dovednosti při hledání stran. Během práce s metodikou se děti také učí pracovat s chybou pomocí postavy Bacila Omyla, který se vždy objeví, když dítě udělalo chybu. Bacil Omyl slovo nakazí a dítě může chybu opravit a tím slovo uzdravit. (Nováková, 2023)

4.2 Fonemático-fonologické uvědomování

Elkoninova metoda je založena na rozvoji fonemáticoch schopností u dětí. (Mikulajová et al., 2016)

Tím, jak si dítě osvojuje zvuky mateřského jazyka u nich dochází v mozku ke kombinaci těchto zvuků a tím se u dětí vytváří fonologická reprezentace zvukové stavby jednotlivých slov. Vytvoření fonologických reprezentací je velice náročný proces, pro který je důležité porozumění jazyku a schopnost vlastní reprodukce jazyka. Pro správné fungování je důležité, aby se dítě seznámilo s pravidly svého mateřského jazyka a to, jak se v jeho jazyce uspořádávají zvuky do slov. Velmi intenzivní vývoj v tomto procesu je mezi prvním až šestým rokem života dítěte. Vývoj fonemáticoho povědomí úzce souvisí s lingvistickou charakteristikou jazyka, ve kterém si dítě osvojuje slovní zásobu, a ve kterém se učí číst a psát. Rozvoj fonemáticoch dovedností tedy souvisí s:

- Skladbou zvukového repertoáru rodného jazyka (inventář fonémů rodného jazyka)
- Uspořádáním zvuků do slov
- Frekvenčním výskytem různých forem stavby slabiky v daném jazyce. (Smolík, Málková, 2014)

Fonetická a fonologická rovina se mezi sebou vzájemně doplňují, neboť představují dva aspekty zvukové stránky jazyka. Fonetická rovina je charakterizována tvorbou zvuků neboli fónů, přenosem zvuku v prostředí a jeho vnímání. V souvislosti s jazykem se fonetická rovina týká tvoření hlásek, jejich znění a následně vnímání hlásky jednotlivcem. Do fonetické roviny se řadí sluchové rozlišování hlásek, sluchová diferenciacce, schopnost vnímání zvuku jazyka, vnímání jednotlivých hlásek a rozlišování mezi nimi. Fonologická rovina je zaměřena na zvuky v jazyce, které odlišují význam slov z hlediska jejich funkce a uspořádání. U dětí v předškolním věku je důležitá schopnost rozlišit významy slov,

posloupnost uspořádání fonémů ve slově a členění slov na slabiky a hlásky. Obecně lze říci, že fonetická rovina zahrnuje zvukové prostředky mluvené řeči a u fonologické roviny je větší důraz kladen na jejich uspořádání. (Bednářová, Šmardová, 2022)

Každé slovo, které se dítě naučí, se ukládá do mentálního lexikonu dítěte, každé slovo má svůj jedinečný význam a jedinečnou zvukovou podobu. Vodítkem, které dítě upozorňuje na změnu významu slov, je změna jednoho nebo více fonémů, které utvářejí slovo. (Smolík, Málková, 2014)

Praktická část

5 Výzkumné šetření

Cílem práce bylo zjistit, v jaké míře se u dětí předškolního věku zlepši fonematically-fonologické povědomí po absolvování 16 lekcí Elkoninovy metody. Problematikou se zabývá Gabriela Seidlová Málková ve své knize Vývojový vztah fonematicallykého povědomí a znalosti písmen (Málková, 2015), nebo v diplomových pracích autorky Lucie Pilerová (2015), Šárka Konopásková (2021) nebo Kristina Lordová (2023).

5.1 Cíle výzkumu

Pro výzkumnou část diplomové práce bylo stanoveno šest předpokladů:

Předpoklad 1: U dětí se po absolvování 16 lekcí zlepši úroveň fonematically-fonologického uvědomování

Předpoklad 2: Po ukončení Elkoninovy metody budou děti dosahovat lepších výsledků v rozkládání slov na slabiky než před zahájením výzkumu.

Předpoklad 3: Po ukončení Elkoninovy metody budou děti dosahovat lepších výsledků v určení první hlásky než před zahájením výzkumu.

Předpoklad 4: Po ukončení Elkoninovy metody budou děti dosahovat lepších výsledků v určování poslední hlásky než před zahájením výzkumu.

Předpoklad 5: Po ukončení Elkoninovy metody, budou děti dosahovat lepších výsledků při syntéze slov než před zahájením výzkumu

Předpoklad 6: Po ukončení Elkoninovy metody, budou děti dosahovat lepších výsledků při analýze slov než před zahájením výzkumu.

5.2 Metody výzkumu

K zpracování praktické části byla využita metoda Experimentu. Experiment lze definovat jako systematické působení na objekt, v podmínkách, v kterých se testovaný objekt nachází, a zjištění změn, které nastanou za účelem ověření nebo vyvrácení hypotéz. Při experimentu výzkumník aktivně ovlivňuje podmínky sledovaného jevu s cílem mít je plně pod kontrolou. Při této činnosti nejedná

výzkumník náhodně ale vše se odvíjí od stanovené hypotézy, která formuje tvrzení o vztahu mezi dvěma proměnnými. V experimentu se rozlišují tyto proměnné: Proměna nezávislá je taková proměna, na kterou je záměrně působeno. Proměny závislé, u těchto proměn lze předpokládat že se budou měnit v závislosti na změnách nezávislých proměnných a posledním jsou proměnné intervenující. Do těchto proměnných se zahrnují všechny další charakteristiky zasahující do vztahu mezi nezávislou a závislou proměnou. (Skutil, 2011)

Typy experimentu

Experimenty lze dělit podle toho kde probíhají na experiment laboratorní a experiment přirozený, nebo je lze dělit podle toho jakým způsobem je zabezpečována kontrola na techniku jedné skupiny, techniku paralelních skupin, techniku rotace faktorů. Experiment lze také dělit na jednofaktorový nebo vícefaktorový. (Chráška, 2016)

5.3 Průběh výzkumu

Příprava na výzkum

Před začátkem výzkumu bylo třeba z důvodu práce s Elkoninovou metodou absolvovat kurz, kterým je jedinec oprávněn pracovat s Elkoninovou metodou. Po absolvování kurzu byly vybrány první dvě etapy z Elkoninovy metody, kterými bylo v rámci 16 lekcí působeno na vybrané testové subjekty.

Výběr výzkumného vzorku/testovaných subjektů

Před zahájením výzkumu bylo třeba zajistit mateřskou školu, která povolí realizaci výzkumu v jejich zařízení. V květnu a červnu roku 2023 bylo osmi mateřským školám v Olomouci odeslán email s informacemi ohledně Elkoninovy metody a žádost o možnost absolvování Elkoninovy metody v jejich zařízení. Z osmi mateřských škol odpověděla na email jedna kladně a zbylé bez odpovědi. V září, když měl výzkum začít, to bohužel mateřská škola odmítla, z důvodu chybějícího prostoru a času. Po zrušení domluvené mateřské školy bylo třeba rychle jednat a tak bylo obvoláno několik mateřských škol. S jednou paní ředitelkou byla domluvena schůzka. Na schůzce byly s paní ředitelkou domluveny podrobnosti ohledně realizace výzkumu v její mateřské škole. Paní ředitelka v mateřské škole

našla šest rodičů, kteří by měli zájem, aby se jejich děti podílely na výzkumu. Rodičům byl následně doručen informovaný souhlas o podílení se jejich dítěte na výzkumu. Z důvodu zachování anonymity dětí byly jména dětí změněna.

Dalším důležitým bodem před zahájením výzkumu bylo vytvoření informovaného souhlasu pro rodiče a zajištění testu na zjištění úrovně fonemacko-fonologické úrovně u dětí. Nakonec bylo rozhodnuto, že bude vytvořen test vlastní, který bude mapovat potřebné oblasti fonemacko-fonologické úrovně u dětí před zahájením a po ukončení výzkumu. Před zahájením testu, byl test zadán jednomu dítěti, a bylo zjištěno, že dítě neudrží dostatečně dlouho pozornost. Po zkoušce testu byl test zkrácen, aby byly děti schopné udržet během testu pozornost. První část testu se skládá z Diagnostiky školní připravenosti pro školská poradenská zařízení. (Bednářová) Z toho byla do diagnostického testu zařazena fonemacká část. Druhá polovina diagnostiky je tvořena z Diagnostiky jazykového vývoje – diagnostická baterie pro posouzení vývoje jazykových znalostí a dovedností předškolního věku. (Málková, Smolík, 2014)

Předposledním bodem před zahájením výzkumu bylo vytvoření pomůcek na Elkoninovu metodu. Jednalo se o dvě loutky, které byly použity na lekcích Elkoninovy metody. Tělo loutek bylo vytvořeno z látek a hlava loutek byla uháčkována a vyplněna výplní. První loutka se nazývá Mistr slabika ta má na svých rukou knoflíky, aby mohla tleskat a tím pomohl dětem se slabikováním slov. Druhá loutka se nazývá Mistr Délka. Mistr Délka má v době zabudovanou bambusovou tyčku pomocí které, se může natahovat a zkracovat. Díky tomu pomáhá dětem určovat, jestli je ve slově dlouhá hláska nebo není.



Posledním bodem bylo zajištění pracovních sešitů na Elkoninovu metodu. Nejprve bylo v plánu zaplacení pracovních sešitů. Paní ředitelka mateřské školy se s rodiči nakonec dohodla, že rodiče pracovní sešity svým dětem zaplatí.

Zahájení výzkumu

Na začátku října proběhlo první testování dětí. Děti byly testovány dopoledne, v klidném prostředí mateřské školy. Děti byly testovány jednotlivě. Testem, který byl vytvořen za účelem zjištění fonematicko-fonologické úrovně u dětí.

Průběh tréninku fonematického uvědomování dle D.B. Elkonina

K Tréninků jazykových schopností podle D.B. Elkonina docházelo v období od října 2023 do února 2024. S dětmi bylo pracováno na prvních dvou etapách předgrafémové přípravy, které měli dohromady šestnáct lekcí a byly rozděleny v první etapě na slabikovou strukturu slov a ve druhé etapě na hláskovou strukturu slov.

Lekce byly koncipované podle metodické příručky na trening jazykových schopností dle D. B. Elkonina. Děti pracovali v pracovních sešitech, které byly vytvořeny k této metodice.

První hodinu proběhlo seznámení dětí s krajinou slov a seznámily se s prvním obyvatelem krajiny Místrem Slabikou. Děti se pomocí Mistra Slabiky učily dělit slova na slabiky. Následně děti procvičovaly jednoslabičná, dvojslabičná, tříslabičná a čtyřslabičná slova. Děti zkoušely vytleskávat slova pomocí Mistra Slabiky. Děti se také seznámily s Bacilem Omylem, díky kterému se učily pracovat s chybou.

Ve druhé hodině bylo s dětmi navázáno na předchozí hodinu, bylo opakováno slabikování slov a učily se písemný zápis slabikování za pomoci obloučků. Dětem bylo následně ukázáno, že jedno slovo může mít více slabik v závislosti na tom, jak se poví například myš, myška nebo myšička.

Ve třetí lekci proběhlo opakování slabikové struktury. Děti se seznámily s novou postavou z krajiny slov Místrem Délkou. Pomocí Mistra Délky se děti naučily, že slabika může být dlouhá a krátká a naučily se správný schématický zápis

dlouhé a krátké slabiky. Ve třetí lekci měly děti uhádnout, jak se píše správně slovo. Jestli je čárka v první slabice, druhé nebo třetí. Slabikové schéma bylo napsáno na krabičkách, dětem byly představeny všechny varianty a děti si poté vybraly krabičku, na které bylo podle nich správné schéma. Děti, které otevřely správnou krabičku, našly v krabičce prstové maňásky, s kterými poté malovaly obloučkové schéma do vzduchu.

Čtvrtou lekci děti procvičovaly věci, které se naučily v předchozích hodinách. V lekci měly například za úkol opravit chyby, které v schémátovém zápisu v hláskách udělal Bacil Omyl.

Pátou lekci se děti seznámily s Hlásulkami a tím, co dělají v krajině slov. Cílem této lekce bylo naučit děti říci, na jakou hlásku začíná slovo. Většinou děti nedělalo obtíže identifikovat první hlásku ve slově.

Šestou hodinu proběhlo opakování předchozí lekce, děti si opakovaly rozpoznávání první hlásky ve slově a nově se učily porovnávat dvě slova mezi sebou, jestli začínají stejně nebo ne.

Sedmou lekci se děti začaly učit rozpoznávání poslední hlásky ve slově. Dětem dělalo ze začátku obtíže rozpoznání poslední hlásky, velmi často zaměňovaly první a poslední hlásku. Dětem byla na tabuli nakreslena struktura slova, na které jim bylo ukázáno, kde se nachází první a kde se nachází poslední hlásky a pak jim to šlo o něco lépe.

Osmou hodinu děti nejprve opakovaly již naučené z předchozích hodin a poté začaly pracovat se syntézou tříhláskových slov. V této lekci měly děti za úkol opakování první hlásky. Za úkol měly vystříhat obrázky a následně je nalepit k Hlásulce, která začínala na stejnou hlásku. Úkol děti bavil.

Devátou hodinu děti dostaly žetony, pomocí kterých zachytávaly hlásky ve slovech. Děti se v této lekci učily pracovat s žetony. Zavedení žetonů bylo poměrně obtížné, spíše, než práce s žetony děti zajímalo to, že si mohou žetony brát mezi sebou navzájem nebo to, že mohou žetony shazovat pod stůl a pak tvrdit, že nemohou pracovat, protože žetony nemají. Děti se naučily, že kolik má slovo hlásek, tolik dají žetonů.

Desátou lekci byla s dětmi na začátku procvičena tříhlásková syntéza slov, děti měly ze začátku s cvičením obtíže, ale po procvičení několika slov se začaly zlepšovat a postupně společně zvládly správně syntézu slov. Poté bylo za úkol hrát

hru zlatá brána. Děti měly za úkol uzavřít ve zlaté bráně dítě, které řekne slovo začínající na jimi vybranou Hlásulku. Během této lekce bylo velice obtížné s dětmi pracovat. Ve třídě probíraly na ranním kruhu téma, které děti zajímalo a těšily se na něj. Tím, že děti odešli na lekci ze třídy a od činnosti na kterou byly namotivované, byly trochu našťvané a nechtěly ze začátku spolupracovat. Některé děti nechtěly spolupracovat celou lekci.

Jedenáctou lekci děti začaly pracovat s čtyřhláskovým schématem slov. Učili se, že jednoslabičné slovo např. dům má tři hlásky, ale pokud řeknou slovo dům v množném čísle, vznikne jim slovo domy a ty mají hlásky čtyři. Práce se slovy děti tuto lekci bavila a lépe se s nimi pracovalo než předchozí hodinu. Na konci lekce si děti na jejich žádost zahrály zlatou bránu. Kde měli za úkol naopak chytat, pokud bude hláska, kterou vybrali na konci slova.

Dvanáctou lekci proběhlo opakování tříhláskových a čtyřhláskových slov. Úkolem dětí bylo spočítat na prstech kolik hlásek slovo má, a učili se určovat, které slovo je delší a které je kratší.

Třináctou lekci děti opakovaly to, co se naučili v předchozích lekcích. Děti opakovali počítání slabik ve slově a určování toho, které slovo je delší a které je kratší.

Čtrnáctou lekci se děti učily odlišit slovo od předmětu, který slovo označuje. Děti se učily, že i velké zvíře jako je lev může být kratší a tím pádem menší než například slovo veverka, která je sice oproti lvovi menší, zato má více slabik ve slově, a tak je její slovo větší a delší. Děti určovaly slovo podle počtu hlásky a slabik.

Patnáctou lekci děti pracovaly s hláskovou strukturou slov. Jejich úkolem bylo zjistit jaká hláska je první, druhé, třetí nebo poslední a podle instrukce následně spojit určená písmena k sobě podle toho na jakém místě se nacházely a poté jim z toho vzniklo nové slovo, které nahlas vyslovily. Lekce probíhala v klidu a děti aktivně spolupracovali a k práci využívali žetony bez větších obtíží.

Šestnáctou lekce byla poslední lekce, kterou děti absolvovali. Děti v této lekci porovnávaly délku slov v pohádce a následně v pracovním listě. Poté si s děti zopakovaly určování první a poslední hlásky a na závěr lekce proběhlo s dětmi rozloučení.

5.4 Charakteristika výzkumného vzorku

Dítě 1

Jméno – Adam

Rok narození - 2017

Věk při první diagnostice – 6. let

Logopedická vada –Ano

Specifické poruchy učení v rodině – Ne

Odklad školní docházky – Ne

Chlapec chyběl na lekci č.7, 14,15

Na prvních lekcích se choval bezproblémově, úkoly mu šli zejména vytleskávání slabik a určování délky slabik. Když jsme se dostaly dále k těžším typům úkolu chlapec začal být na hodinách celkem živý a měl obtíže sedět u úkolu, i přes snahu naučit chlapce pravidlům, že než vstane od stolu musí nejprve dokončit úkol, byla marná. Chlapec velmi často odběhl ještě před tím, než mohl být úkol dovysvětlen. Neustále hledal po třídě kostičky nebo jiné hračky, se kterými by si mohl hrát. Když si konečně sedl k úkolu snažil se ho splnit co nejrychleji, aby mohl vstát od stolečku a jít si hrát. Bylo velice náročné docílit, aby chlapec udržel pozornost u úkolu alespoň na malou chvíli. Obtíž byla v tom, že chlapec svým chováním občas strhával pozornost dětí na sebe, některé se snažili přidat k jeho chování a zbytek se nemohl soustředit na práci.

Dítě 2

Jméno – Matěj

Rok narození - 2018

Věk při první diagnostice – 5 let 7 měsíců

Logopedická vada – Ne

Specifické poruchy učení v rodině – Ne

Odklad školní docházky – Ne

Chlapec chyběl na lekci č. 11

Chlapec byl na hodinách tichý, málo kdy jsem ho slyšela mluvit, odpovídal spíše na vyžádání. S chlapcem byla spolupráce bezproblémová, neměl obtíže sedět u úkolu a dokončit ho. Když si nebyl něčím v úkole jistý podíval se ke kamarádovi, jestli to dělá správně. U chlapce byl vidět zájem naučit se nové věci. V prvních lekcích, chlapec s úkoly neměl žádné obtíže. Při určování první a poslední hlásky měl chlapec ze začátku obtíže, ale po několika lekcích se chlapec zlepšil a dokázal první a poslední hlásku určit. V poslední části lekcí bylo vidět, že má chlapec obtíže se správným určováním počtu hlásek ve slovech. Chlapci by v tomto ohledu pomohly individuální lekce, kde by se mu mohl lektor plně věnovat a nerozptylovali by ho další děti. Chlapec byl na hodinách vždy příjemně naladěný.

Dítě 3

Jméno – Lukáš

Rok narození - 2018

Věk při první diagnostice – 5 let 4 měsíce

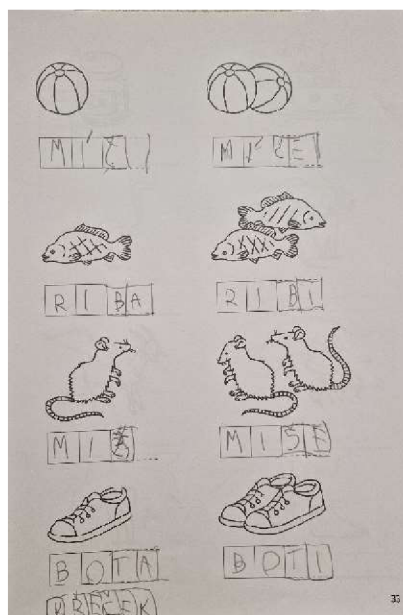
Logopedická vada – Ano

Specifické poruchy učení v rodině – Ne

Odklad školní docházky – Ne

Chlapec chyběl na lekci č. 10,12,13,14,15,16

Chlapec byl na hodinách velmi dobře naladěný, již při diagnostice, bylo zjištěno, že je chlapec ve fonematicko – fonologické oblasti napřed před svými spolužáky. Chlapec byl komunikativní práce v pracovním sešitě a na úkolech ho bavila a neměl obtíže s udržení pozornosti. Na hodinách chlapec aktivně odpovídal na otázky a když bylo třeba pomohl spolužákům. Raději seděl u stolečku sám, aby měl klid na práci. Při jednom z úkolů, kdy měli děti za úkol udělat počet okýnek podle toho kolik jich je ve slově jsem si všimla, že chlapec místo okýnek píše písmena. Nejprve jsem přemýšlela, jestli mám chlapce opravit, protože na kurzu říkali, že by děti neměli psát v prvním hláskovi písmena. Nakonec jsem se rozhodla, že pokud má chlapec potřebu napsat si tam místo čtverečků písmena, nebudu ho opravovat a nezkazím mu radost. Měl radost z toho, jak se mu to povedlo napsat a sám mi to ukázal, co se naučil.



Obrázek č.3 úkol z Hláskáře

Dítě 4

Jméno – Simona

Rok narození - 2017

Věk při první diagnostice – 6.let 1 měsíc

Logopedická vada – ne

Specifické poruchy učení v rodině – ne

Odklad školní docházky – ne

Dívka chyběla na lekcí č. 7

Dívka byla velmi komunikativní a vždy byla na výuku dobře naladěna. Nad úkolem dokázala sedět bez obtíží. Prvních několik lekcí ji nedělalo žádné obtíže, zejména určování počtu slabik a délky slabik. S určováním první a poslední hlásky neměla taky žádné obtíže. U určování počtu hlásek měla dívka ze začátku obtíže, ale během několika lekcí se to zlepšilo. Do lekcí se dívka zapojovala velmi dobře, svižně reagovala na otázky. Bylo vidět, že jí práce baví. Dívka asi v polovině lekcí začala nosit na oku okluzi. Při lekcích nebylo vidět, že by jí to dělalo nějaké obtíže, na konci během závěrečné diagnostiky měla horší výsledek při rychlém jmenování obrázků, je možné, že by to mohlo být způsobeno okluzí na oku. Po ukončení lekcí mi dívka sdělila, že jí lekce bavily a že by klidně byla ráda, kdybychom v nich pokračovali.

Dítě 5

Jméno – Filip

Rok narození - 2018

Věk při první diagnostice – 5.let 4 měsíce

Logopedická vada – ano

Specifické poruchy učení v rodině – ne

Odklad školní docházky – ne

Chlapec chyběl na lekci č. 5,9,11,12

Chlapec byl na hodinách hodný, na zadaném úkolu dokázal pracovat, jen mu občas dělalo obtíže hlavně v posledních několika lekcích udržet pozornost. Když první chlapec neseděl u stolu, měl potřebu ho pozorovat a občas se k němu přidal. Prvních několik lekcí nedělalo chlapci obtíže, dokázal rozdělit slovo na slabiky a určit délku slabik. Dařilo se mu i při určování první a poslední hlásky. Největší obtíže začal mít v posledních několika lekcích, když začali být úkoly složitější, a i přes občasný neúspěch se snažil. Posledních pár lekcí se potom nedokázal soustředit vůbec, jakmile odběhl první chlapec od úkolu hned běžel za ním a úkol nedokončil.

Dítě 6

Jméno – Magda

Rok narození – 2018

Věk při první diagnostice – 5.let 3. měsíce

Logopedická vada – ne

Specifické poruchy učení v rodině – ne

Odklad školní docházky – ne

Dívka chyběla na lekci č. 1,3,9,12

Dívka byla na většinu lekcí velmi dobře naladěná vždy se těšila když jsem přišla, že spolu půjdeme pracovat. U úkolu dokázala vydržet a soustředit se na něj. Většina úkolu ji nedělala obtíže i když se stupňovala náročnost úkolu trvalo jí velice krátkou dobu, než pochopila, co se po ní žádá. Jen jednu lekci se nechtělo dívce pracovat a to z toho důvodu, že měly ve třídě slíbené téma o ptácích, na které se

těšila. Občas měla potřebu odejít od stolu a trochu se proběhnout, ale alespoň dokončila zadaný úkol. Jinak dívka bez obtíží spolupracovala a aktivně se zapojovala do hodin. Také ji bylo líto když lekce skončili.

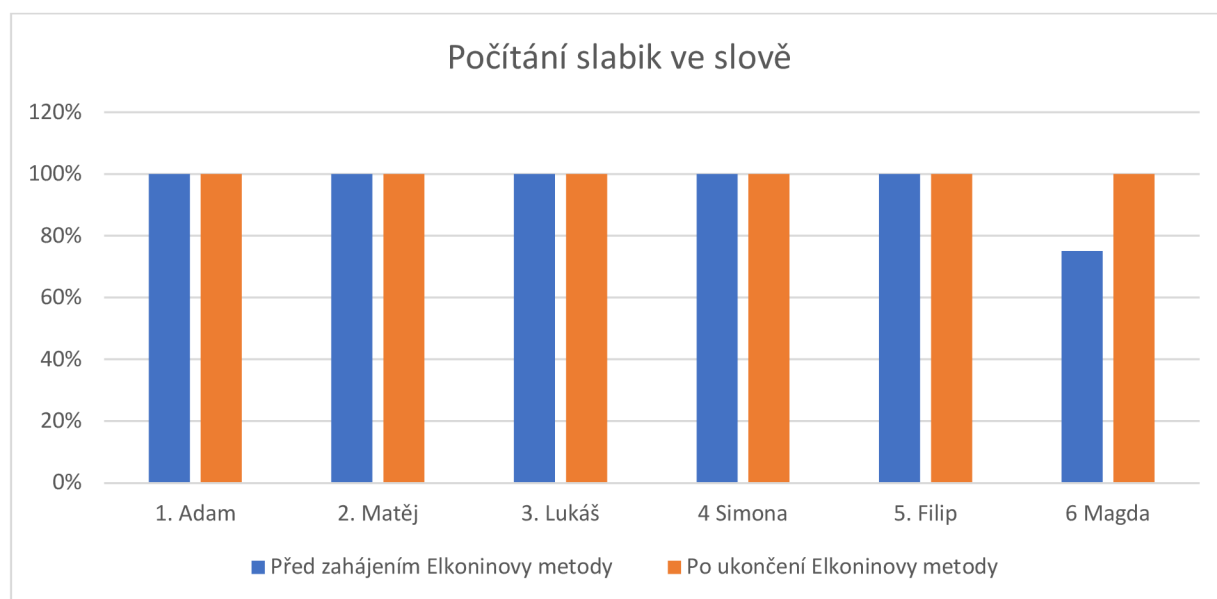
5.5 Analýza výsledků

Diagnostika školní připravenosti pro ŠPZ – fonologické uvědomování

Počítání slabik ve slově

	Před zahájením Elkoninovy metody	Po ukončení Elkoninovy metody
1 Adam	100 %	100 %
2 Matěj	100 %	100 %
3 Lukáš	100 %	100 %
4 Simona	100 %	100 %
5 Filip	100 %	100 %
6 Magda	75 %	100 %

Tabulka č.1 Počítání slabik ve slově



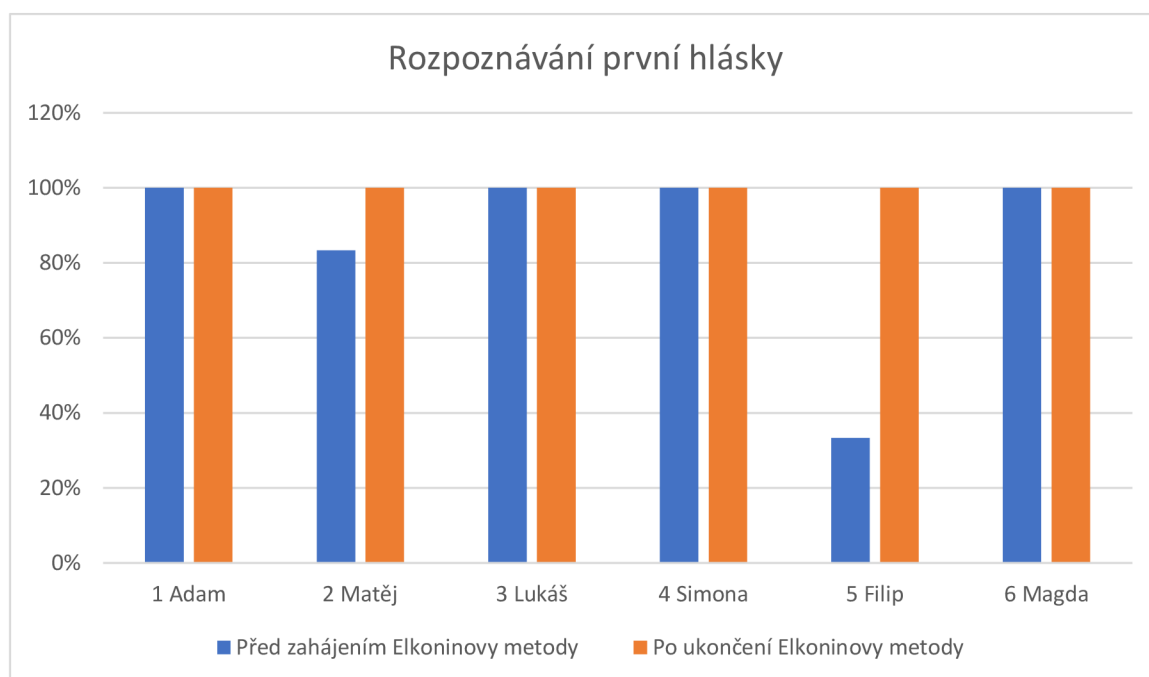
Graf č. 1 Počítání slabik ve slově

Z prvního grafu lze vyčíst, že před zahájením Elkoninovy metody dosahovalo pět dětí 100 % úspěšnosti. Šesté dítě Magda dosáhla před zahájením Elkoninovy metody 75 % úspěšnosti po ukončení Elkoninovy metody proběhlo u dívky zlepšení o 25 % na 100% úspěšnost.

Rozpoznání první hlásky

	Před zahájením Elkoninovy metody	Po ukončení Elkoninovy metody
1 Adam	100 %	100 %
2 Matěj	83,3 %	100 %
3 Lukáš	100 %	100 %
4 Simona	100 %	100 %
5 Filip	33,3 %	100 %
6 Magda	100 %	100 %

Tabulka č.2 Rozpoznání první hlásky



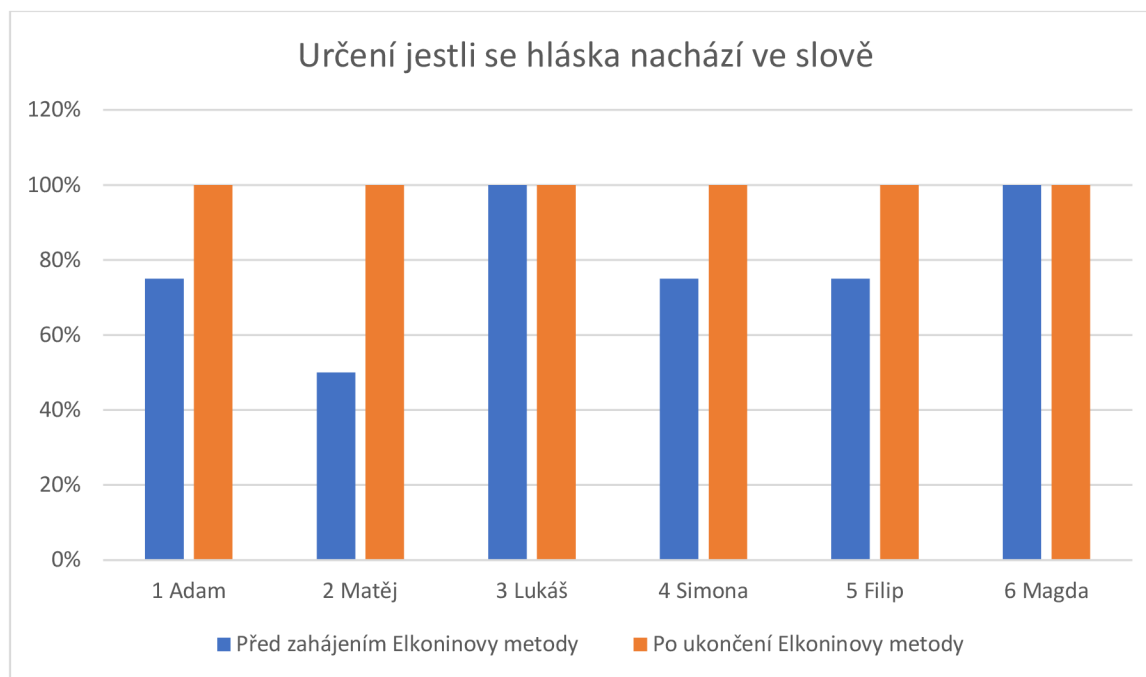
Graf č.2 Rozpoznání první hlásky

Z grafu číslo dva lze vyčíst, že Adam, Lukáš, Simona a Magda dosahovali v druhé části 100 % úspěšnosti před zahájením Elkoninovy metody. Matěj dosahoval před zahájením 83,3 % a po ukončení Elkoninovy metody k němu došlo o zlepšení v rozpoznávání první hlásky o 16,7 % a dosáhl tak na 100% úspěšnost. Filip dosahoval před zahájením Elkoninovy metody 33,3 % po ukončení Elkoninovy metody u něj došlo ke zlepšení o 66,7 % na 100 % úspěšnost.

Určení, jestli je hláska ve slově

	Před zahájením Elkoninovy metody	Po ukončení Elkoninovy metody
1 Adam	75 %	100 %
2 Matěj	50 %	100 %
3 Lukáš	100 %	100 %
4 Simona	75 %	100 %
5 Filip	75 %	100 %
6 Magda	100 %	100 %

Tabulka č.3 určení, jestli se hláska nachází ve slově



Graf č.3 určení, jestli se hláska nachází ve slově

Z grafu číslo tři lze vyčíst, že Matěj dosahoval před zahájením Elkoninovy metody celkové úspěšnosti 50 % v určování, jestli se ve slově nachází hláska. Po ukončení Elkoninovy metody se u něj schopnost zlepšila o 50 % na 100 % úspěšnost. Adam, Simona a Filip dosahovali před zahájením Elkoninovy metody 75% úspěšnosti. Po ukončení Elkoninovy metody se zlepšili o 25 % na 100 % úspěšnost. Lukáš s Magdou dosahovali již před zahájením Elkoninovy metody 100 % úspěšnosti.

Rozpoznání poslední hlásky

	Před zahájením Elkoninovy metody	Po ukončení Elkoninovy metody
1 Adam	0 %	100 %
2 Matěj	0 %	100 %
3 Lukáš	100 %	100 %
4 Simona	25 %	100 %
5 Filip	25 %	100 %
6 Magda	100 %	100 %

Tabulka č.4 rozpoznání poslední hlásky



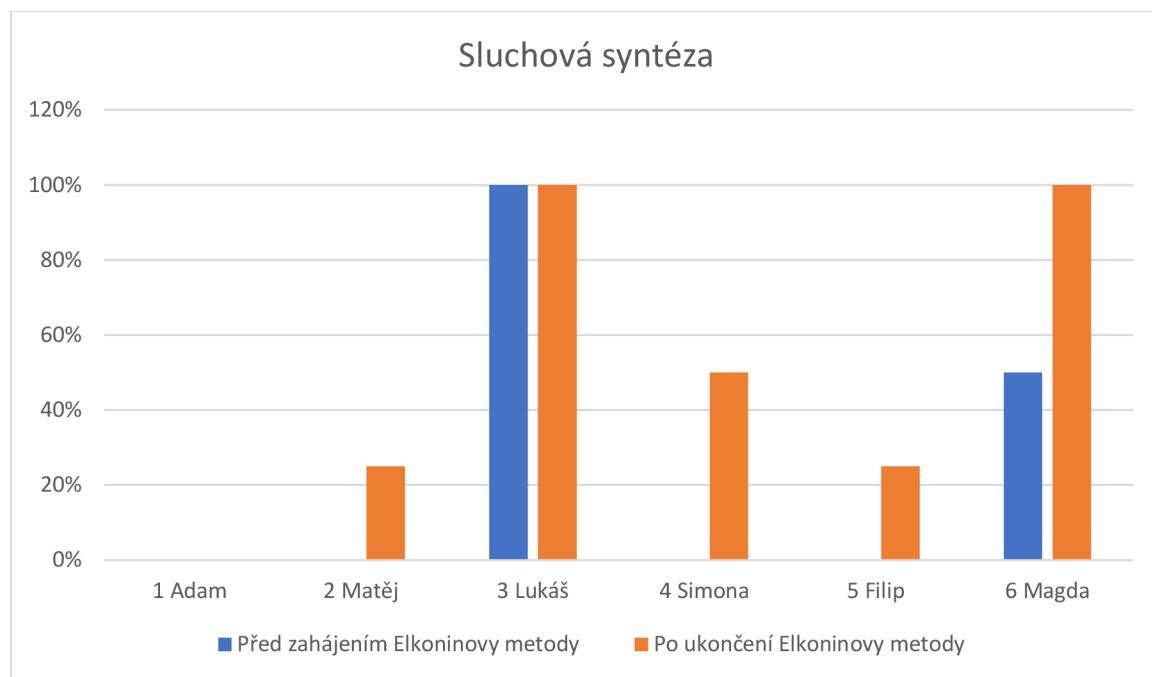
Graf č.4 rozpoznání poslední hlásky

Z čtvrtého grafu lze vyčíst, že Adam a Matěj dosahovali před zahájením Elkoninovy metody v rozpoznávání poslední hlásky 0 % úspěšnosti. Po absolvování kurzu se u nich schopnost rozpoznání poslední hlásky zlepšila o 100 %. Simona s Filipem dosahovali před zahájením Elkoninovy metody 25 % úspěšnosti. Po ukončení Elkoninovy metody se u nich rozpoznávání poslední hlásky zlepšilo o 75 % na 100 % úspěšnost. Lukáš s Magdou dosahovali 100 % úspěšnosti již před zahájením Elkoninovy metody.

Sluchová syntéza

	Před zahájením Elkoninovy metody	Po ukončení Elkoninovy metody
1 Adam	0 %	0 %
2 Matěj	0 %	25 %
3 Lukáš	100 %	100 %
4 Simona	0 %	50 %
5 Filip	0 %	25 %
6 Magda	50 %	100 %

Tabulka č.5 Sluchová syntéza



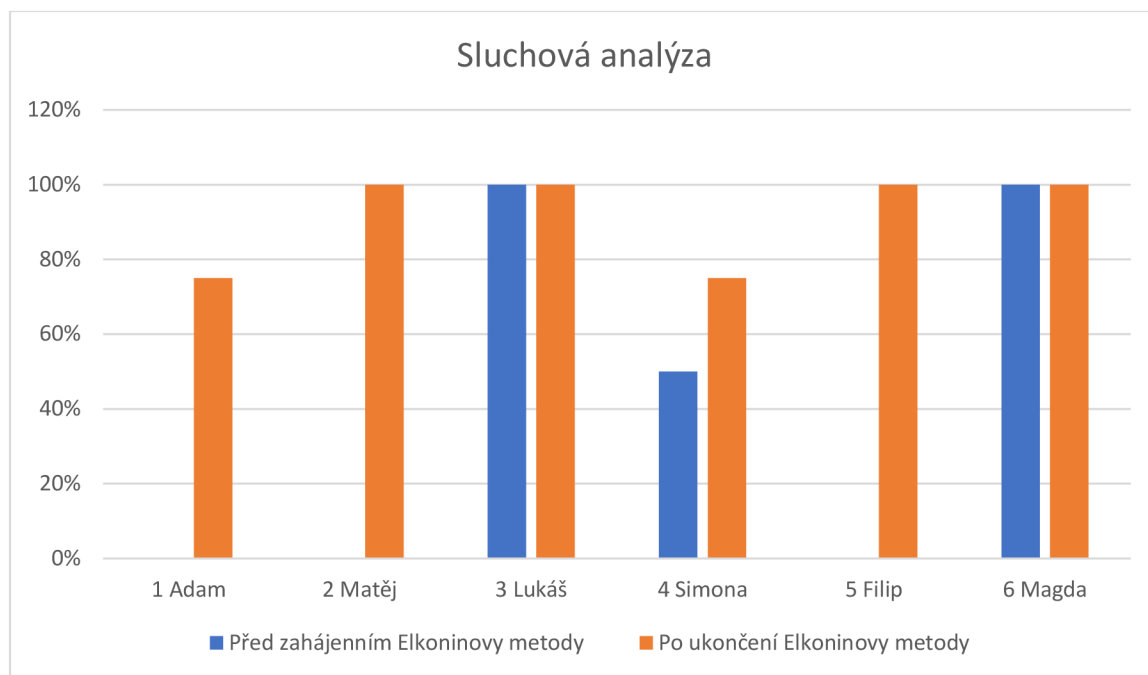
Graf č. 5 sluchová syntéza

Z pátého grafu lze vyčíst, že Adam dosahoval ve sluchové syntéze před zahájením Elkoninovy metody 0 % a po ukončení Elkoninovy metody se u něj schopnost nezlepšila. Matěj, Simona a Filip dosahovali stejně jako Adam před zahájením Elkoninovy metody 0% úspěšnosti. Matěj s Filipem se po absolvování Elkoninovy metody zlepšili v sluchové syntéze o 25 %. Simona se zlepšila o 50 %. Magda dosahovala před zahájením kurzu ve sluchové syntéze 50 % úspěšnosti po ukončení Elkoninovy metody se u ní sluchová syntéza zlepšila o 50 % na 100 %.

Sluchová analýza

	Před zahájením Elkoninovy metody	Po ukončení Elkoninovy metody
1 Adam	0 %	75 %
2 Matěj	0 %	100 %
3 Lukáš	100 %	100 %
4 Simona	50 %	75 %
5 Filip	0 %	100 %
6 Magda	100 %	100 %

Tabulka č.6 Sluchová analýza



Graf č.6 Sluchová analýza

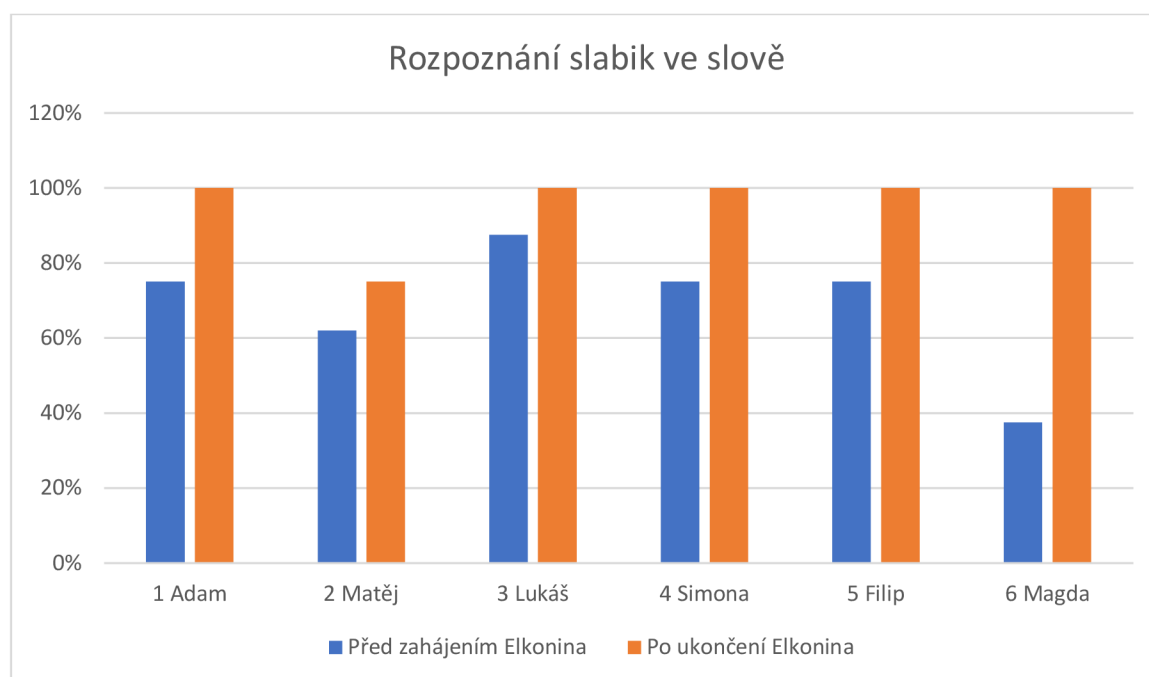
Z šestého grafu lze vyčíst, že Adam, Matěj a Filip dosahovali před zahájením Elkoninovy metody 0 % úspěšnosti v sluchové analýze. Adam se po ukončení kurzu zlepšil o 75 %, a Matěj s Filipem se zlepšili o 100 %. Simona měla před zahájením Elkoninovy metody 50 % úspěšnost. Po ukončení Elkoninovy metody se u ní zlepšila sluchová analýza o 25 % a dosáhla tak 75 % úspěšnosti. Lukáš a Magda dosahovali před zahájením Elkoninovy metody 100 % úspěšnosti.

Diagnostika jazykového vývoje – diagnostická baterie pro posouzení vývoje jazykových znalostí a dovedností dětí předškolního věku

Rozpoznávání slabik ve slovech

	Před zahájením Elkoninovy metody	Po ukončení Elkoninovy metody
1 Adam	75 %	100 %
2 Matěj	62 %	75 %
3 Lukáš	87,5 %	100 %
4 Simona	75 %	100 %
5 Filip	75 %	100 %
6 Magda	37,5 %	100 %

Tabulka č. 7 Rozpoznání slabik ve slově



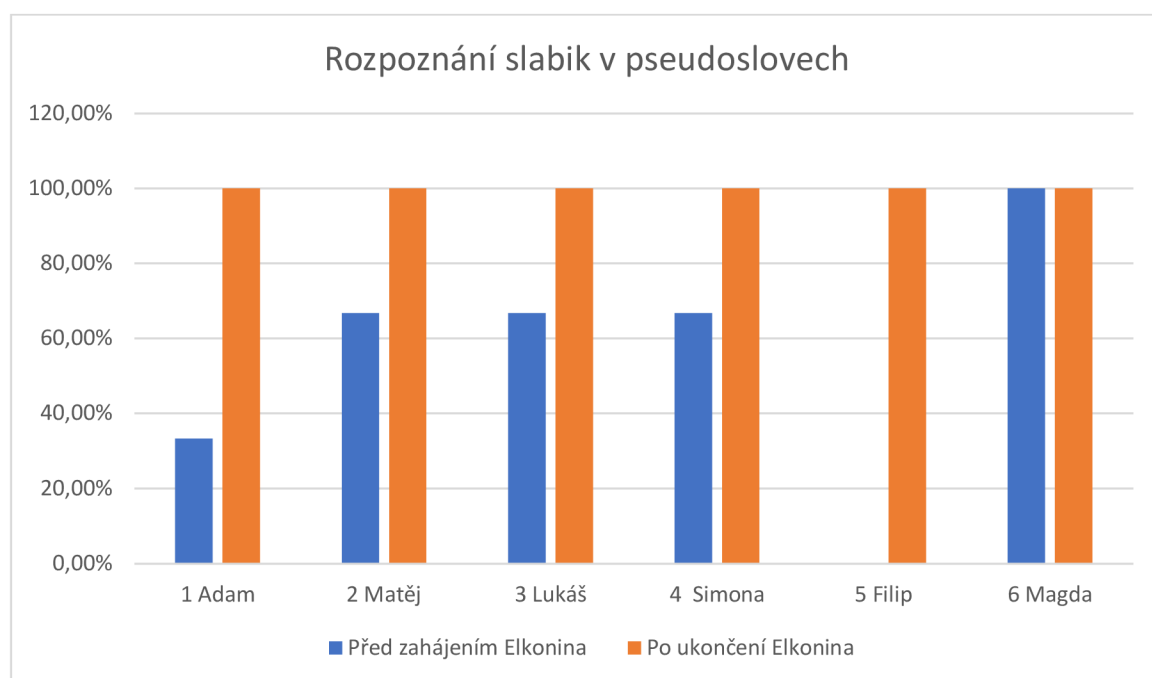
Graf č.7 Rozpoznání slabik ve slově

Ze sedmého grafu lze vyčíst, že Magda dosahovala před zahájením Elkoninovy metody v Rozpoznání prvních slabik ve slově úspěšnost 37,5 %. Po ukončení kurzu u ní došlo ke zlepšení o 62,5 % na 100 %. Matěj dosahoval při první diagnostice 62 % úspěšnosti, po ukončení Elkoninovy metody u něj došlo ke zlepšení o 13 % na celkovou 75 % úspěšnost v rozpoznávání prvních dvou slabik. Adam, Simona a Filip dosahovali před zahájením Elkoninovy metody úspěšnost 75 % po ukončení Elkoninovy metody u nich došlo ke zlepšení o 25 % na 100 %. Lukáš dosahoval před zahájením Elkoninovy metody v rozpoznávání prvních slabik ve slově 87,5 % úspěšnost. Po ukončení Elkoninovy metody u chlapce došlo ke zlepšení o 12,5 procenta na celkových 100 % úspěšnosti.

Rozpoznávání slabik v pseudoslovech

	Před zahájením Elkoninovy metody	Po ukončení Elkoninovy metody
1 Adam	33,3 %	100 %
2 Matěj	66,7 %	100 %
3 Lukáš	66,7 %	100 %
4 Simona	66,7 %	100 %
5 Filip	0 %	100 %
6 Magda	100 %	100 %

Tabulka č.8 Rozpoznání slabik v pseudoslovech



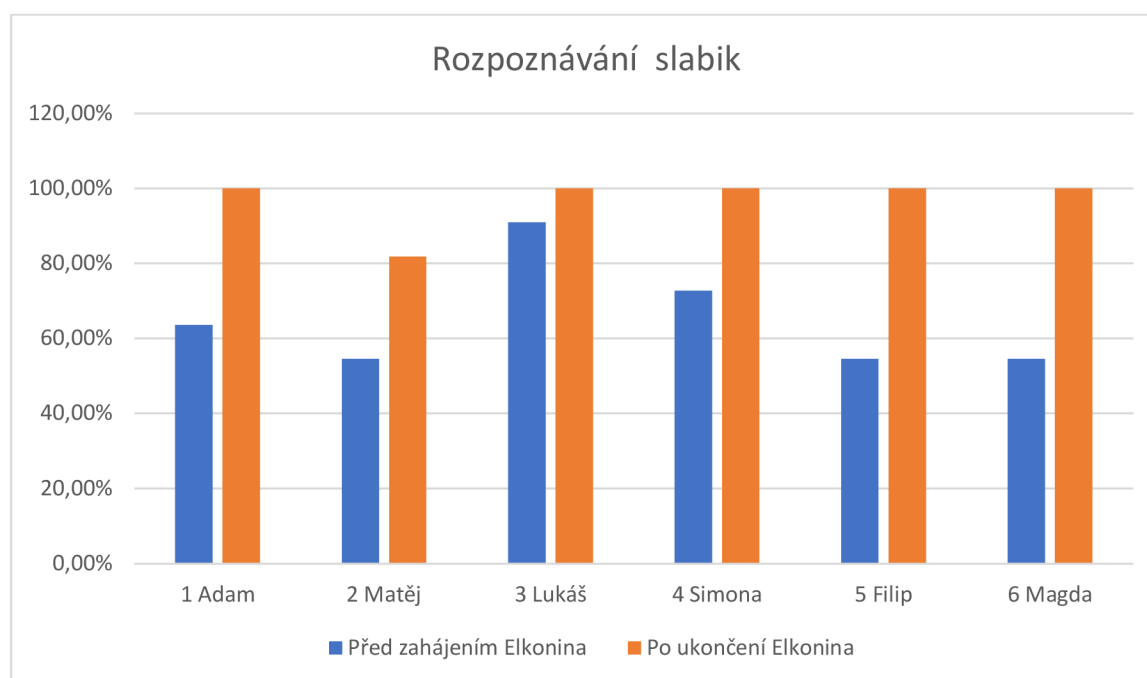
Graf č.8 Rozpoznání slabik v pseudoslovech

Z osmého grafu lze vyčíst, že Filip dosahoval před zahájením Elkoninovy metody v rozpoznávání slabik v pseudoslovech 0 % úspěšnosti. Po ukončení kurzu se u něj funkce zlepšila o 100 %. Adam dosahoval před zahájením kurzu 33,3 % úspěšnosti. Po ukončení Elkoninovy metody se zlepšil o 66,7 % na celkovou 100 % úspěšnost. Matěj, Lukáš a Simona dosahovali před zahájením Elkoninovy metody 66,7 % úspěšnosti. Po ukončení Elkoninovy metody se zlepšili o 33,3 % na celkových 100 %. Magda dosahovala 100 % úspěšnosti již před zahájením Elkoninovy metody.

Rozpoznávání slabik

	Před zahájením Elkoninovy metody	Po ukončení Elkoninovy metody
1 Adam	63,6 %	100 %
2 Matěj	54,5 %	81,8 %
3 Lukáš	90,9 %	100 %
4 Simona	72,7 %	100 %
5 Filip	54,5 %	100 %
6 Magda	54,5 %	100 %

Tabulka č.9 rozpoznávání slabik



Graf č.9 rozpoznávání slabik

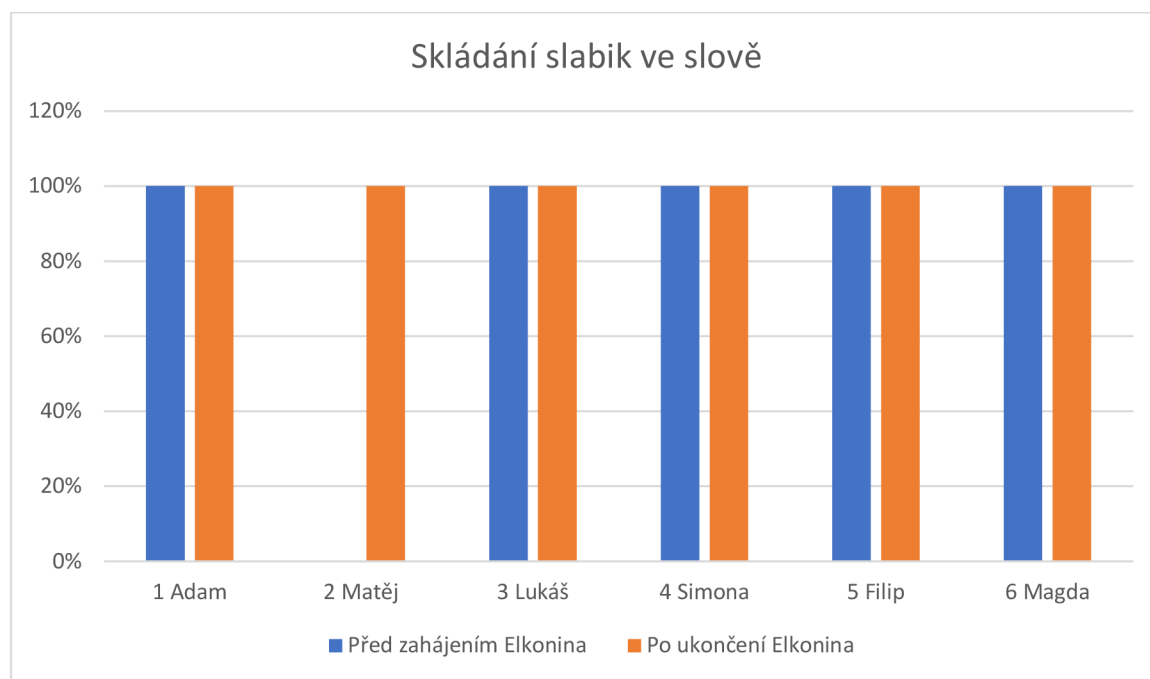
V devátém grafu je součet rozpoznávání slabik ve slovech a v pseudoslovech. Magda, Filip a Matěj dosahovali před zahájením Elkoninovy metody úspěšnosti 54,4 %. U Magdy a Filipa došlo ke zlepšení o 45,5 % na celkovou úspěšnost 100 %. Matěj se zlepšil o 27,3 procenta, na celkovou úspěšnost 81,8 procenta. U Magdy si lze všimnout z předchozích grafů sedm a osm že před zahájením Elkoninovy metody se jí lépe rozpoznávali slabiky v Pseudoslovech. To stejné lze pozorovat i u Matěje. Naopak Filipovi šlo lépe rozpoznávání slabik ve slově. Adam dosahoval před zahájením Elkoninovy metody úspěšnosti 63,6 %, po ukončení Elkoninovy metody u něj došlo ke zlepšení o 36,4 % na celkovou úspěšnost 100 %. Adamovi šlo lépe určování hlásek ve slově. Simona dosahovala před zahájením kurzu 72,7 % úspěšnosti. Po ukončení kurzu u ní došlo ke zlepšení

o 27,3 % na 100 %. Lukáš dosahoval před zahájením Elkoninovy metody celkové úspěšnosti 90,9 %, po ukončení kurzu u něj došlo ke zlepšení o 9,1 % na celkovou 100 % úspěšnost.

Skládání slabik ve slově

	Před zahájením Elkoninovy metody	Po ukončení Elkoninovy metody
1 Adam	100 %	100 %
2 Matěj	0 %	100 %
3 Lukáš	100 %	100 %
4 Simona	100 %	100 %
5 Filip	100 %	100 %
6 Magda	100 %	100 %

Tabulka č. 10 skládání slabik ve slově



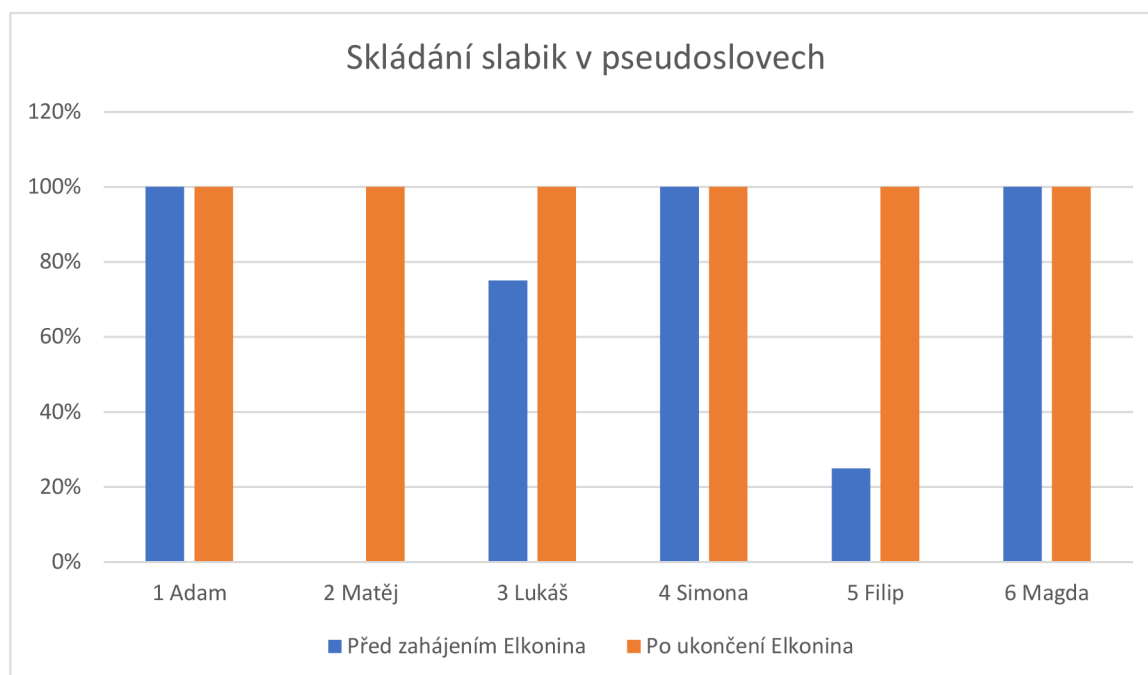
Graf č.10 skládání slabik ve slově

Z desátého grafu lze vyčíst, že Matěj dosahoval před zahájením Elkoninovy metody 0 % úspěšnosti ve skládání slabik ve slově. Po ukončení kurzu u něj došlo ke zlepšení o 100 %. Adam, Lukáš, Simona, Filip a Magda dosahovali 100 % úspěšnosti již před zahájením Elkoninovy metody ve skládání slabik ve slově.

Skládání slabik v pseudoslovech

	Před zahájením Elkoninovy metody	Po ukončení Elkoninovy metody
1 Adam	100 %	100 %
2 Matěj	0 %	100 %
3 Lukáš	75 %	100 %
4 Simona	100 %	100 %
5 Filip	25 %	100 %
6 Magda	100 %	100 %

Tabulka č. 11 Skládání slabik v pseudoslovech



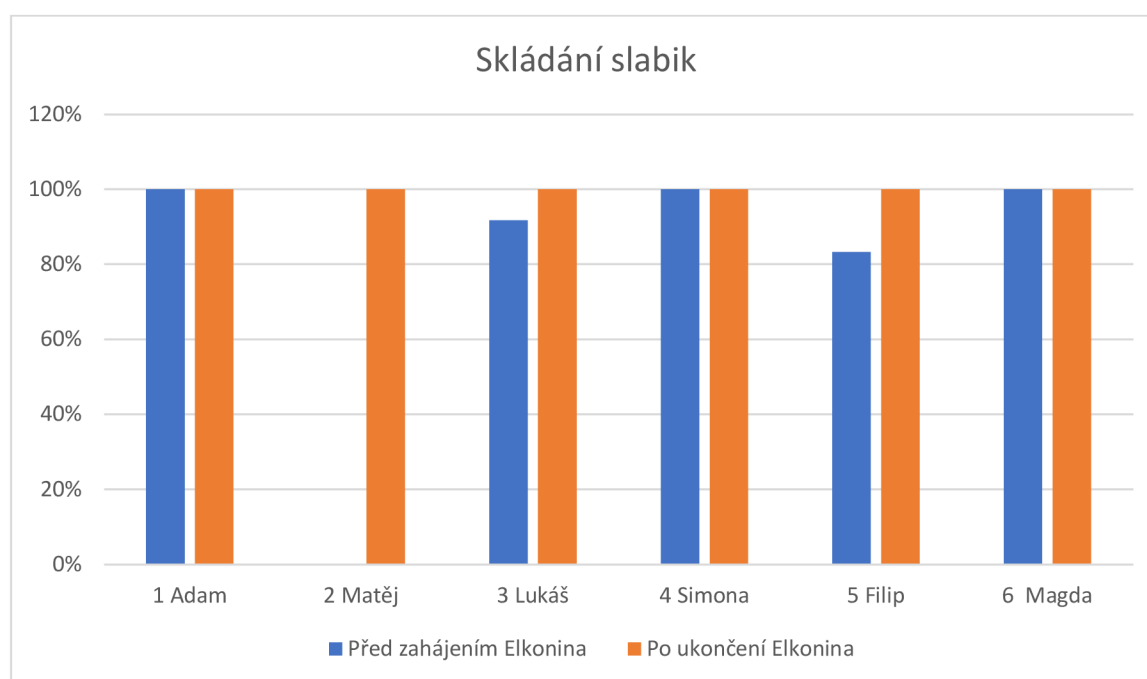
Graf č.11 Skládání slabik v pseudoslovech

V jedenáctém grafu lze vidět, že Matěj dosahoval před zahájením Elkoninovy metody 0 % úspěšnosti ve skládání slabik v pseudoslovech. Po ukončení Elkoninovy metody dosahoval 100 % úspěšnosti. Filip dosahoval před zahájením kurzu 25 % úspěšnosti, po Elkoninově metodě u něj došlo ke zlepšení o 75 % na 100 % úspěšnost. Lukáš měl před zahájením Elkoninovy metody úspěšnost 75 %, po ukončení kurzu u něj došlo ke zlepšení o 25 % na celkovou úspěšnost 100 %. Adam, Simona a Magda dosahovali již před zahájením Elkoninovy metody celkové úspěšnosti 100 %.

Skládání slabik

	Před zahájením Elkoninovy metody	Po ukončení Elkoninovy metody
1 Adam	100 %	100 %
2 Matěj	0 %	100 %
3 Lukáš	91,7 %	100 %
4 Simona	100 %	100 %
5 Filip	75 %	100 %
6 Magda	100 %	100 %

Tabulka č. 12 Skládání slabik



Graf č.12 Skládání slabik

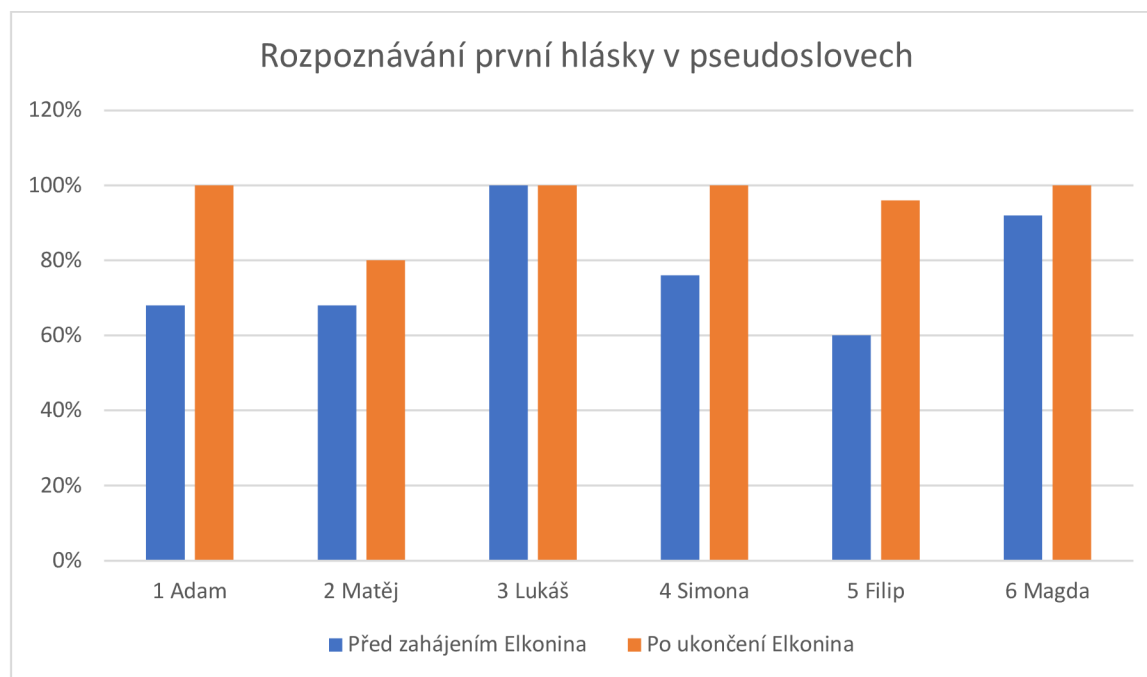
Z dvanáctého grafu lze vyčíst celkový počet bodů získaných za skládání slabik ve slovech (desátý graf) a v pseudoslovech (jedenáctý graf). Matěj byl v obou úlohách úspěšný na 0 %, Po ukončení Elkoninovy metody se u něj schopnost skládání slabik zlepšila o 100 %. Filip dosahoval před zahájením Elkoninovy metody ve skládání slabik 75 % úspěšnosti. Po ukončení Elkoninovy metody u něj došlo ke zlepšení o 25 % na 100 % Z porovnání grafů deset a jedenáct lze vyčíst že mu šlo lépe skládání slabik ve slově než v pseudoslovech. Lukáš dosahoval před zahájením kurzu ve skládání slabik 91,7 % úspěšnosti. Po ukončení Elkoninovy metody u něj došlo ke zlepšení o 8,3 % procenta na celkovou úspěšnost 100 %. V porovnání předchozích dvou grafů šlo Lukášovi lépe skládání slabik ve slovech.

Adam, Simona a Magda dosahovali již před zahájením Elkoninovy metody 100 % úspěšnosti. Při porovnání grafu číslo pět (sluchový syntéza) a čísla dvanáct (skládání slabik), lze vyčíst, že dětem šla výrazně lépe syntéza slov po slabikách než syntéza slov po hláskách.

Rozpoznávání první hlásky v pseudoslovech

	Před zahájením Elkoninovy metody	Po ukončení Elkoninovy metody
1 Adam	68 %	100 %
2 Matěj	68 %	80 %
3 Lukáš	100 %	100 %
4 Simona	76 %	100 %
5 Filip	60 %	96 %
6 Magda	92 %	100 %

Tabulka č.13 Rozpoznávání první hlásky v pseudoslovech



Graf č. 13 Rozpoznávání první hlásky v pseudoslovech

Ze třináctého grafu lze vyčíst, že Filip dosahoval před zahájením Elkonina 60 % účinnosti. Po ukončení kurzu u něj došlo ke zlepšení o 36 % na celkovou úspěšnost 96 %. Adam s Matějem dosahovali před začátkem kurzu v rozpoznávání první slabiky v pseudoslovech celkového počtu 68 %. Po ukončení Elkoninovy metody se Adam zlepšil o 32 % na celkovou úspěšnost 100 %. U Matěje v této oblasti došlo po ukončení lekce pouze k malému posunu a to o 12 % na celkovou úspěšnost 80 %. Simona dosahovala před zahájením Elkoninovy metody 76 %

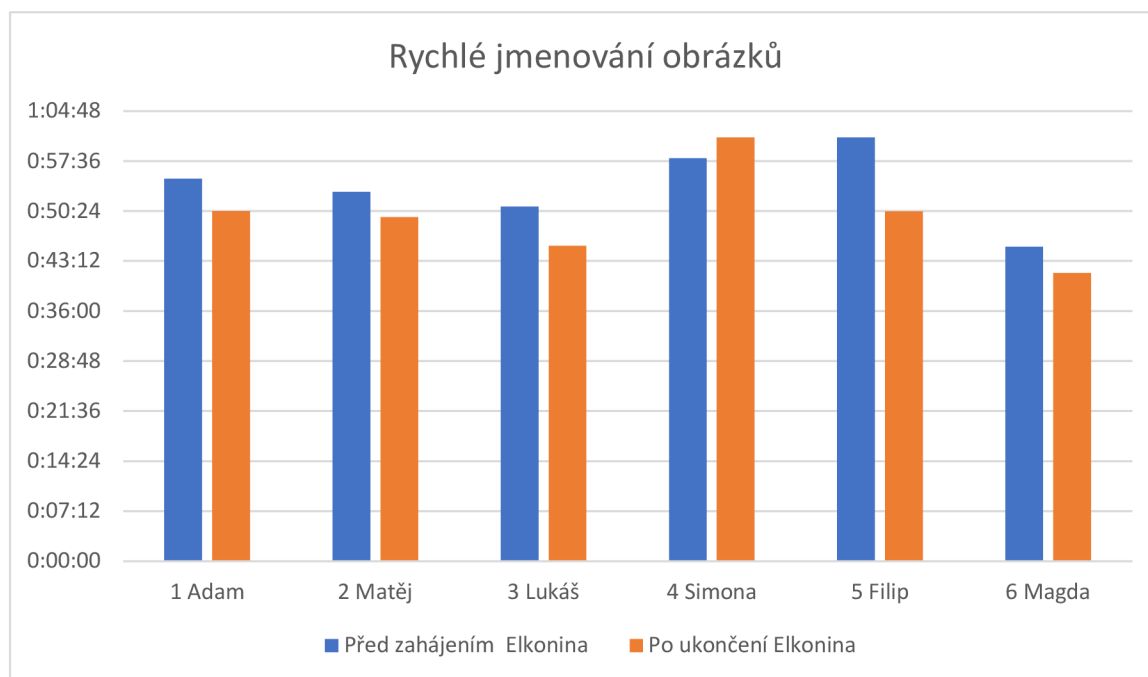
úspěšnosti, po ukončení kurzu u ní bylo zlepšení o 24 % na celkovou úspěšnost 100 %. Magda dosahovala před zahájením Elkoninovy metody úspěšnosti 92 %, po ukončení kurzu u ní došlo ke zlepšení o 8 % na celkovou úspěšnost 100 %. Lukáš dosahoval v rozpoznávání první hlásky v pseudoslovech před zahájením Elkoninovy metody 100 % po ukončení Elkoninovy metody u něj zůstali hodnoty stejné.

Rychlé jmenování obrázků

Rychlé jmenování obrázků se zadává pomocí tabulky s obrázky, je důležité, aby děti zvládly správně obrázky pojmenovat. Během testu je třeba nejen správné pojmenování obrázků ale hlavně rychlost jmenování obrázků. (Málková, Smolík, 2014)

	Před zahájením Elkoninovy metody	Po ukončení Elkoninovy metody
1 Adam	55:03	49:85
2 Matěj	53:11	48:92
3 Lukáš	51:03	45:22
4 Simona	58:00	1:01:00
5 Filip	1:01:00	50:20
6 Magda	45:15	41:28

Tabulka č.14 Rychlé jmenování obrázků



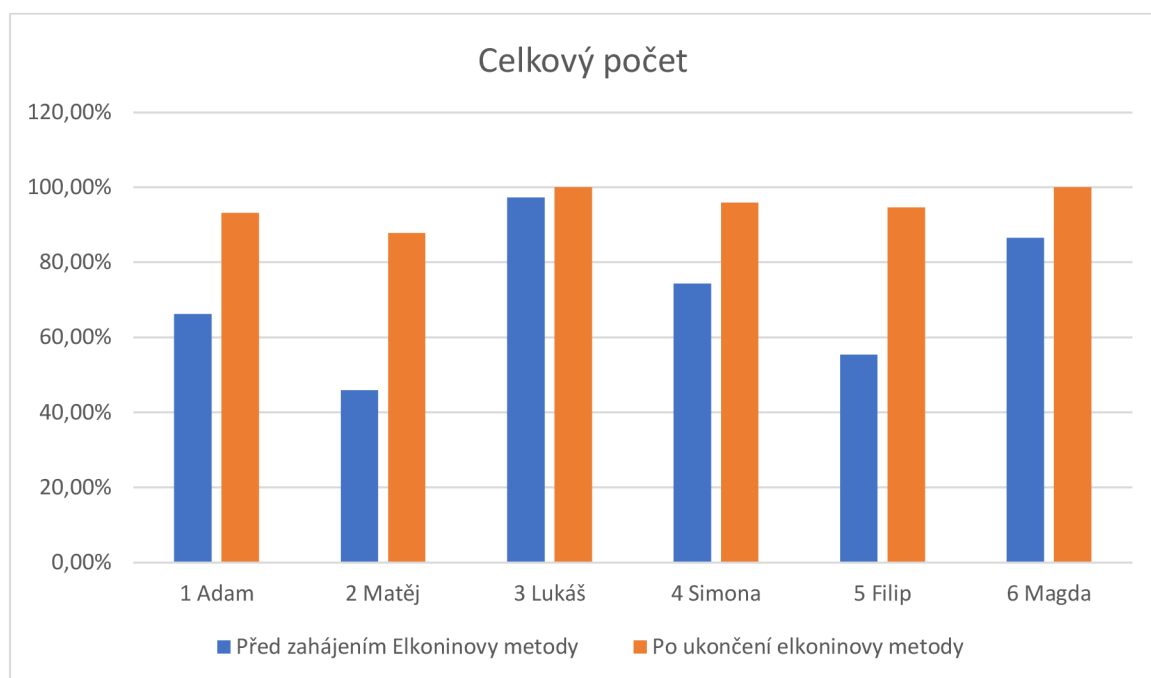
Graf č.14 Rychlé jmenování obrázků

Z grafu číslo čtrnáct lze vyčíst, že Filip měl před zahájením Elkoninovy metody čas při rychlém jmenování obrázků jednu minutu a jednu setinu. Po ukončení kurzu se jeho čas zlepšil na padesát vteřin a dvacet setin. Magda měla před zahájením Elkoninovy metody čas padesát osm vteřin. Po ukončení kurzu u ní došlo k zhoršení na čas jedna minuta a jedna sekunda, jak zde bylo popsáno výše mohlo to být způsobeno okluzí na oku. Adam měl před zahájením kurzu čas padesát pět vteřin a tři setiny. Po ukončení Elkoninovy metody dosahoval času čtyřicet devět sekund a osmdesát pět setin. Matěj dosahoval před zahájením Elkoninovy metody času padesáti tři sekund a jedenácti setin. Po ukončení kurzu dosahoval času čtyřiceti osmi sekund a devadesáti dvou setin. Lukáš dosahoval před zahájením Elkoninovy metody času padesáti jedna vteřin a tři setin. Po ukončení kurzu měl čas čtyřicet pět sekund a dvacet dva setin. Magda měla před zahájením Elkoninovy metody čas čtyřicet pět sekund a patnáct setin. Po ukončení kurzu dosahovala času čtyřicet jedna sekund a dvacet osm setin.

Celkový počet

	Před zahájením Elkoninovy metody	Po ukončení Elkoninovy metody
1 Adam	66,2 %	93,2 %
2 Matěj	45,9 %	87,8 %
3 Lukáš	97,3 %	100 %
4 Simona	74,3 %	95,9 %
5 Filip	54,1 %	94,6 %
6 Magda	86,5 %	100 %

Tabulka č.15 Celkový počet



Graf č.15 Celkový počet

Z grafu číslo patnáct lze vyčíst celkový počet procent kterých děti dosáhly před zahájením a po ukončení Elkoninovy metody. Matěj dosahoval před zahájením Elkoninovy metody celkové úspěšnosti 45,9 %. Po ukončení kurzu u něj ve sluchových funkcích došlo ke zlepšení o 41,9 % na celkovou úspěšnost 87,8 %. U Filipa byla před zahájením kurzu schopnost fonematicko-fonologického uvědomování na úrovni 54,1 %. Po ukončení Elkoninovy metody se u něj funkce zlepšila o 40,5 % na celkových 94,6 %. Adam dosahoval před zahájením Elkoninovy metody celkové úspěšnosti 66,2 %, po ukončení kurzu u něj došlo ke zlepšení sluchových funkcí o 27 % na celkovou úroveň 93,2 %. Simona dosahovala před zahájením kurzu celkové úspěšnosti 74,3 %, po ukončení Elkoninovy metody u ní došlo ke zlepšení o 21,6 % na celkovou úspěšnost 95,9 %. Magda měla před zahájením Elkoninovy metody úspěšnost 86,5 %, po ukončení kurzu se u ní funkce zlepšila o 13,5 % na celkovou úspěšnost 100 %. Lukáš dosahoval již před zahájením Elkoninovy metody velmi dobrého výsledku a to 97,3 % po ukončení Elkoninovy metody u něj došlo ke zlepšení o 2,7 %. Na celkovou úspěšnost 100 %. Z grafu číslo patnáct lze vyčíst že k největšímu zlepšení ve sluchové oblasti došlo u Matěje a Filipa.

5.6 Odpovědi na výzkumné předpoklady

Cílem výzkumu diplomové práce bylo pomocí experimentu v mateřské škole zjistit v jaké míře se u dětí rozvinou fonematically-fonologické schopnosti pomocí Elkoninovy metody. V rámci diplomové práce bylo stanoveno šest výzkumných předpokladů.

Výzkumný předpoklad č.1: pomocí experimentu bylo ověřováno, jestli se po absolvování 16 lekcí zlepší úroveň fonematically-fonologického uvědomování u dětí. Po absolvování 16 lekcí Elkoninovy metody došlo u dětí ke zlepšení fonematically-fonologického uvědomování. Toto bylo ověřeno v grafu č. 15.

Výzkumný předpoklad č.2: pomocí experimentu bylo ověřováno, jestli děti po ukončení Elkoninovy metody budou dosahovat lepších výsledků v rozkládání slov na slabiky než před zahájením výzkumu. Po ukončení výzkumu došlo u jednoho z dětí ke zlepšení o 25 % na celkových 100 %. Zbýlých pět dětí dosahovalo 100 % již před zahájením Elkoninovy metody. Předpoklad č. 2 si lze ověřit z grafu č.1.

Výzkumný předpoklad č.3: pomocí experimentu bylo zjišťováno, jestli děti po ukončení Elkoninovy metody budou dosahovat lepších výsledků v určení první hlásky než před zahájením Elkoninovy metody. Po absolvování kurzu děti dosahovali lepších výsledků než před zahájením Elkoninovy metody, tento výzkumný předpoklad byl zkoumán v grafech č. 2 a 13. V obou zkoumaných úlohách dosahovaly děti zlepšení.

Výzkumný předpoklad č.4: pomocí experimentu bylo ověřováno, jestli po ukončení Elkoninovy metody budou děti dosahovat lepších výsledků v určování poslední hlásky než před zahájením výzkumu. Po absolvování Elkoninovy metody proběhlo u dětí zlepšení v oblasti určování poslední hlásky. Toto si lze ověřit z grafu č.4. U dvou dětí došlo ke zlepšení o 100 % a u dvou dětí které měli před zahájením kurzu úspěšnost 25 % došlo ke zlepšení o 75 %.

Výzkumný předpoklad č.5: pomocí experimentu bylo zjišťováno, jestli po ukončení Elkoninovy metody budou děti dosahovat lepších výsledků při syntéze slov než před zahájením výzkumu. Tento výzkumný předpoklad nelze potvrdit ani vyvrátit. V grafu č.5 jsou výsledky dětí při hláskové syntéze jedno dítě dosahovalo 100 % úspěšnosti již před zahájením kurzu. U něj tedy nelze předpoklad vyvrátit ani potvrdit. U dvou dětí došlo ke zlepšení o 50 %, z toho jedno z dětí dosahovalo

50% úspěšnosti již před zahájením Elkonina. U těchto dětí lze výzkumný předpoklad potvrdit, neboť u nich došlo k výraznému zlepšení ve zkoumané oblasti. U dvou dětí došlo ke zlepšení o 25 %, tím pádem je splněn výzkumný předpoklad, že je děti lepší i když zlepšení bylo jen malé. U jednoho z dětí nedošlo k žádnému zlepšení ani po ukončení Elkoninovy metody a dosahoval 0 % úspěšnosti, u něj tedy nedošlo k naplnění. Kromě hláskové syntézy byly děti sledovány i v oblasti slabikové syntézy výsledky z této oblasti lze vidět v grafech č. 10,11,12. Při slabikové syntéze byl předpoklad potvrzen, neboť děti dosahovali po ukončení Elkoninovy metody velmi dobrých výsledků.

Výzkumný předpoklad č.6: pomocí experimentu bylo ověřováno, jestli po ukončení Elkoninovy metody, budou děti dosahovat lepších výsledků při analýze slov než před zahájením výzkumu. Po absolvování kurzu u dětí došlo ke zlepšení v hláskové analýze. Dvě děti v této oblasti dosahovaly 0 % po ukončení dosahovali 100 % zlepšení. Toto bylo ověřeno v grafu č.6

6 Diskuze

V páté kapitole byly popsány předpoklady výzkumu. První předpoklad byl, že se u dětí po absolvování 16 lekcí Elkoninovy metody zlepší fonematicko-fonologické uvědomování. Tento předpoklad byl pro diplomovou práci důležitý, neboť k jeho splnění bylo zapotřebí aby děti absolvovali 16 lekcí, některé děti bohužel kvůli nemoci všech 16 lekcí neabsolvovaly. U dětí v této oblasti bylo vidět zlepšení ve fonematicko-fonologické oblasti, jak si lze povšimnout v grafu č. 15. U dvou dětí došlo ke zlepšení o 40 %, a dvě děti dosáhly 100 % celkové úspěšnosti. Z tohoto usuzuji, že první předpoklad výzkumu byl naplněn a Elkoninova metoda u dětí zlepšila fonematicko-fonologické uvědomování.

Druhým předpokladem bylo, že děti po ukončení Elkoninovy metody budou dosahovat lepších výsledků v rozkládání slov na slabiky než před zahájením výzkumu. Adam, Matěj, Lukáš, Simona a Filip dosahovali v této oblasti 100 % úspěšnosti již před zahájením kurzu. To bylo způsobené tím, že tato oblast byla procvičována již před začátkem Elkonina. Magda dosahovala 75 % úspěšnosti a došlo u ní v této oblasti ke zlepšení o 25 %. Druhý předpoklad děti trénovaly v prvních čtyřech lekcích Elkoninovy metody. Děti lekce bavily a aktivně se jich účastnily.

Třetím předpokladem bylo, že děti po ukončení Elkoninovy metody budou dosahovat lepších výsledků v určování první hlásky než před zahájením Elkoninovy metody. Tento předpoklad byl plněn zejména v lekcích č. 5 a 6. V následujících lekcích poté docházelo k fixaci naučených věcí. U dvou dětí došlo ke zlepšení v této oblasti a dosáhly úspěšnosti 100 %. Zbýlé čtyři děti dosahovaly 100 % úspěšnosti již před zahájením lekcí.

Čtvrtým předpokladem bylo, že děti po ukončení Elkoninovy metody budou dosahovat lepších výsledků v určování poslední hlásky než před zahájením Elkoninovy metody. Tento předpoklad byl plněn zejména v lekci č. 7 a na začátku lekce č.8. Dětem dělalo ze začátku obtíže pojmy první a poslední. Bylo třeba jim to ze začátku nakreslit na tabuli a ukazovat, kdy se jedná o první hlásku a kdy o poslední hlásku. V této oblasti došlo u dětí k výraznému zlepšení, tím pádem by se dalo předpokládat, že metoda byla úspěšná.

Pátým předpokladem bylo, že děti po ukončení Elkoninovy metody budou dosahovat lepších výsledků v hláskové syntéze než před zahájením Elkoninovy

metody. Tento předpoklad byl zejména plněn v posledních osmi lekcích. V hláskové syntéze se u Adama po absolvování 16. lekcí Elkoninovy metody nezlepšila hlásková syntéza. To mohlo být způsobeno tím, že chlapec v několika posledních lekcích nevěnoval pozornost výuce a odmítal pracovat a neudržel pozornost nad úkoly. Obtíže se začali projevovat ve chvíli, kdy začali být úkoly náročnější na zvládnutí. Z tohoto důvodu nejspíše u chlapce nedošlo ke zlepšení v této oblasti. Matěj, Simona a Filip dosahovali před zahájením Elkoninovy metody 0 % úspěšnosti stejně jako Adam. Po ukončení Elkoninovy metody došlo u Matěje s Filipem k malému zlepšení o 25 %. U Simony došlo ke zlepšení o 50 %. Myslím si, že neúspěšnost byla zapříčiněna částečně tím, že děti byly rušeny Adamem a také v metodice děti spíše trénovali hláskovou analýzu. V slabikové syntéze si děti vedly dobře.

Šestáým předpokladem bylo, že děti budou po ukončení Elkoninovy metody dosahovat lepších výsledků v sluchové analýze než před zahájením Elkoninovy metody. Návuk sluchové analýzy byl prováděn v posledních osmi lekcích, Děti se učily nejprve určovat kolik hlásek slovo obsahuje a učili se je zachytávat. V sluchové analýze dosahoval Matěj, Lukáš, Filip a Simona 100 % úspěšnosti. Adam se Simonou dosahovali 75 % úspěšnosti po ukončení Elkoninovy metody.

Pilerová Lucie psala diplomovou práci na téma Metodika Elkonina jako součást rozvoje komunikačních kompetencí dětí předškolního věku. (Pilerová, 2015) Hlavním cílem jejího výzkumu bylo analyzovat do jaké míry je možné ovlivnit vývoj fonemického uvědomování u dětí předškolního věku, při kroužku logopedické prevence, který probíhal jednou týdně. K naplnění cíle také vytvořila pracovní listy k procvičování v domácím prostředí a upevnění získaných poznatků. Výzkumný vzorek ji tvořili děti z mateřské školy. Výzkumu se jí účastnilo 12 dětí. Kroužek, ve kterém probíhala výuka probíhal jednou týdně, cílem bylo zapojit do kroužku trénink fonemicko fonologického uvědomování u dětí dle D.B. Elkonina. Šest dětí spadalo do zkoumaného vzorku docházely na kroužek a plnili doma pracovní listy. Srovnávací skupinu jí tvořilo 6 dětí. K diagnostice dětí využila upravený screeningový test fonemického uvědomování podle M. Mikulajové a A. Dostálové. U dětí sledovala devět oblastí (uvědomování rýmů, produkce rýmů, analýza slova na slabiky, syntéza slabik, izolace první slabiky, vynechávání slabiky, izolace první hlásky, syntéza hlásek a analýza slov na hlásky. Během výuky byly u

děti využity i jiné výukové materiály. Bohužel bylo z diplomové práce zjištěno kolik lekcí Elkoninovy metody děti absolvovali. V analýze slov na hlásky dosahovaly všechny děti 100 % úspěšnosti. V syntéze slabik dosahovaly 3 děti 100 % úspěšnosti a 3 děti 80 % úspěšnosti. Při izolaci první slabiky dosahovali čtyři děti 80 % úspěšnosti a dvě 60 % úspěšnosti. V izolaci první hlásky dosahovaly dvě děti 100 % úspěšnosti, dvě děti 80 % úspěšnosti a dvě děti dosáhly 60 % úspěšnosti. U syntézy hlásek dosahovalo jedno dítě 100 % úspěšnosti, jedno dítě 80 % úspěšnosti a čtyři děti 60 % úspěšnosti. Při analýze slov na hlásky jedno dítě dosahovalo 80 % úspěšnosti, čtyři děti 60 % úspěšnosti a jedno dítě dosahovalo 40 % úspěšnosti. (Pilerová, 2015)

Myslím si, že Lucie Pilerová měla lépe strukturovaný kurz a měla to jako logopedický kroužek, tím pádem nenarušovala chod mateřské školy. Navíc dětem vytvářela pracovní listy na doma na procvičení probrané látky. Kromě Elkoninovy metody ovšem u dětí využívala i jiné metody práce od jiných autorů. Myslím si, že doplnění Elkoninovy metody o další materiál je dobrý nápad. Ovšem nevím, jakým způsobem byly ovlivněny výsledky jinými metodami. Nelze z výsledků určit jakou spolehlivost by měla pouze Elkoninova metoda samotná. V porovnání výsledků si děti ve většině úkolů vedly velmi podobně. Při syntéze hlásek, u které mé děti dopadly nejhůře si její skupina vedla podstatně lépe. To mohlo být zapříčiněno lepším probráním látky, lepší soustředěností dětí, pracovními listy na doma nebo využitím jiné metody. Dle mého názoru měla Lucie lépe zvolený test, neboť byl vytvořen přímo autorkou české metodiky pro Elkoninovu metodu.

Šárka Konopásková psala diplomovou práci na téma Vliv Elkoninovy metody na fonologické schopnosti dětí v předškolním věku (Konopásková, 2021). Hlavním cílem její praktické části diplomové práce bylo analyzovat vliv Elkoninovy metody na fonematické schopnosti dětí v předškolním věku. Ve výzkumném vzorku měla Konopásková dva chlapce s odkladem školní docházky, kteří se účastnili Elkoninovy metody na kroužku, který vedla speciální pedagožka jednou týdně. Kroužek probíhal individuálně nebo ve dvojici. Oba chlapci v době testování absolvovali celou předgrafémovou etapu a pokračovali v grafémové etapě a na kroužek docházeli přes rok. Následně měla ve vzorku dvě dívky s odkladem školní docházky, které nedocházely na kurz Elkoninovy metody. Děti byly testovány pomocí Baterie testů fonologických schopností od autorky Seidlová

Málková a Caravolas. Autorka diplomové práce zkoumala tyto oblasti fonologického uvědomování (test slabikování v pseudoslovech, rozpoznávání hlásek v pseudoslovech, Izolace hlásek – průměr, skládání hlásek, elize hlásek, prohazování slabik, opakování pseudoslov, opakování vět, rychlé jmenování obrázků-věci, barvy). Při izolaci hlásek jí všechny čtyři děti dosahovaly 100 % úspěšnosti. Při skládání hlásek dosahoval první chlapec 100% úspěšnosti a druhý 70,8% úspěšnosti. První z dívek dosáhla 62,5 % a druhá dívka 83,3 %. Při rychlém jmenování obrázků měl první chlapec čas 37,96 sekund, druhý chlapec dosahoval času 36,04 sekund. První dívka dosahovala 34,74 sekund a druhá dívka dosahovala času 41,95 sekund. Dle autorky diplomové práce Elkoninova metoda u sledovaných dětí zlepšila fonemické povědomí a fonemickou paměť. Děti, které prošly Elkoninovou metodou dokázaly plnit i těžší úlohy v baterii. Autorka v práci také popisuje že testová baterie pro děti byla zdlouhavá, nejrychlejší vyšetření probíhalo 45 minut. (Konopásková, 2021)

V diplomové práci Šárky Konopáskové bylo hezké, že byly vyšetřovány děti, které již prošly celou předgrafémovou etapu Elkoninovy metody, bohužel tam chybělo počáteční vyšetření dětí před zahájením Elkoninovy metody u dětí, aby bylo vidět, jak se děti pomocí Elkoninovy metody posunuly. Děti, které prošly Elkoninovou metodou porovnávala s dětmi stejně starými, které Elkoninovu metodu neabsolvovali. Děti porovnávala pomocí baterie, která trvala 45 minut, neumím si představit, že bych testovala dítě předškolního věku 45 minut v kuse a dostala bych objektivní výsledek. Konopásková měla ztíženou práci z důvodu Covid – 19 a karanténním opatřením.

Kristina Lodrová psala diplomovou práci na téma Rozvoj fonemického uvědomování u dětí předškolního věku s narušenou komunikační schopností jako prevence vzniku specifických poruch učení pomocí metodiky dle D. B. Elkonina (Lordova, 2023). Jako hlavní cíl si zvolila zjistit, zda předškolní děti za pomoci vzdělávacího kroužku vedeného dle metodiky D.B. Elkonina posune či nikoli v oblasti jazykového vývoje a pragmatických schopností. Lordová pracuje v mateřské škole, ve které výzkum probíhal jako učitelka v logopedické třídě. Do výzkumného vzorku si zvolila čtyři děti jednu dívku a tři chlapce. Kroužek probíhal dvakrát týdně v dopoledních hodinách. Děti absolvovaly celkem 27 lekcí. K diagnostice využila Lordová test stromu od Sindelárové a byla pro ni

nejdůležitější oblast sluchového vnímání. Vstupní diagnostiku měla doplněnou o upravený test sluchového vnímání z publikace školní zralost od Bednářové a Šmardové. Tento test obsahoval následující oblasti – naslouchání příběhu, rozlišování slova, rozlišování bezvýznamové slabiky, vyhledávání rýmující se dvojice, určení počtu slabik ve slově, skládání slov z hlásek, určení počáteční hlásky ve slově, určení poslední souhlásky ve slově, zopakování věty, zopakování čtyř nesouvisejících slov a vnímání rytmu. Výzkum měla Lordová doplněný rozhovorem se školní logopedkou o Elkoninově metodě. První dítě dosahovalo ve skládání slov z hlásek před zahájením kroužku 62,5 % úspěšnosti a po ukončení kroužku 37,5 %. V určení počáteční hlásky dosáhlo dítě 62,5 % úspěšnosti po ukončení kroužku dosahovalo 75 % úspěšnosti. Druhé dítě dosahovalo ve skládání slov z hlásek 62,5 % úspěšnosti a po ukončení kroužku 75 % úspěšnosti. V určování počáteční hlásky dosahovalo dítě před zahájením kroužku 75 % úspěšnosti a po ukončení kroužku 87,5 % úspěšnosti. Třetí dítě dosahovalo před zahájením Elkoninovy metody ze skládání slov z hlásek 50 % úspěšnosti, po ukončení kroužku dosahovalo 87,5 % úspěšnosti. V určování počáteční hlásky mělo dítě před zahájením kroužku úspěšnost 62,5 % stejně si vedlo i po ukončení kroužku. Čtvrté dítě mělo před zahájením kroužku ve skládání slov z hlásek 37,5 % úspěšnost, po ukončení kroužku mělo úspěšnost 50 %. V určování počáteční hlásky mělo dítě před zahájením kroužku úspěšnost 50 % a na konci úspěšnost 62,5 %. Dle autorky je Elkoninova metoda zajímavý a hezky zpracovaný materiál. (Lordova, 2023)

Z porovnání výsledků lze vyvodit že děti, které vedla Lordová a absolvovaly 27 lekcí Elkoninovy metody si vedly lépe ve skládání slov z hlásek. V určování počáteční slabiky si vedly lépe děti z této diplomové práce. Lordová měla lépe zvládnutou organizaci kroužku, neboť ve školce pracovala a mohla si tak lekci uzpůsobit podle potřeby. Další výhodou bylo že děti znala delší dobu a neviděla je pouze na lekcích. (Lordova, 2023)

Z porovnání diplomových prací, které byly popsány výše lze posoudit, že každá z autorek zvolila jiný postup práce. Ve dvou diplomových pracích autorky Pilerová (2015) a Konopásková (2021) porovnávaly dvě skupinky dětí, z toho polovina docházela na Elkoninovu metodu a polovina nedocházela. Ve dvou porovnávaných diplomových prací od autorek Pilerové (2015) a Lordové (2023) byly děti diagnostikovány před zahájením a po ukončení Elkoninovy metody.

Každá z autorek zvolila jiný druh diagnostického materiálu. Ve všech diplomových pracích docházely děti na kroužek, někdy byl kroužek jednou týdně někdy dvakrát. Ze všech popsaných diplomových prací vyplívá že Elkoninova metoda zlepšila u dětí fonematicko – fonologické uvědomování.

6.1 Limity

Před zahájením Elkoninovy metody bylo velkým limitem diplomové práce, to že nebylo možné sehnat mateřskou školu, ve které by se mohl výzkum uskutečnit. Po absolvování kurzu Elkoninovy metody byl v květnu poslán email osmi mateřským školám v Olomouci. Z jedné mateřské školy přišlo vyjádření, že by to neměl být problém a na podrobnostech se domluvíme v září. Zbýlých sedm mateřských škol na email neodpovědělo. Na začátku září byla kontaktována ředitelka mateřské školy a sdělila, že to u nich bohužel nepůjde, že na to nemají prostory. Z tohoto důvodu bylo třeba rychle zajistit jinou mateřskou školu, ve které by mohli proběhnout lekce Elkoninovy metody. Na internetu byly hledány mateřské školy v Olomouci, které mají učebny a volné prostory na výuku v mateřské škole. Do jedné z mateřských škol bylo zavoláno a s paní ředitelkou bylo dohodnuto, že v její mateřské škole může být uskutečněn kurz Elkoninovy metody v rámci diplomové práce. Po schůzce paní ředitelka kontaktovala rodiče a šest rodičů ji přislíbilo účast na Elkoninově metodě. Bohužel, než proběhlo všechno potřebné papírování byl začátek října.

Dalším limitem bylo najít vhodný čas, kdy se bude kurz uskutečňovat. Nejprve bylo třeba najít vhodný den, aby tam děti neměli plavání nebo nějaký jiný kroužek. U mě jako autora práce bylo potřeba, abych v čase kurzu neměla výuku. Nakonec bylo s paní ředitelkou dohodnuto, že kurz bude probíhat každé úterý v devět hodin. Přišlo nám to jako logické řešení, že děti budou odcházet ze třídy v době, kdy ve třídě bude probíhat ranní kruh. Ze začátku mi přišlo, že byl čas dobře zvolený. Na jedné hodině ovšem došlo k tomu, že děti již byly namotivované na jinou činnost a tím že jsem jim nabourala činnost odmítli spolupracovat. S paní učitelkou jsme se nakonec dohodla, že si budu děti vyzvedávat v půl deváté a tím pádem děti nebudu vyzvedávat v čase ranního kruhu ale před ním.

Třetím limitem bylo to, že když jsem viděla, že je některé z dětí v lekci pozadu nebyl velký prostor pro individuální docvičení výukové oblasti, neboť bylo zapotřebí pracovat s celou skupinou.

Čtvrtým limitem byl chlapec, který odmítal pracovat na úkolech a sedět u stolečku. Tím že nedokázal sedět u zadaného úkolu rušil ostatní děti od práce. Některé s ním chtěli běhat po třídě, ostatní se nedokázaly soustředit na práci. Tím pádem byl chod lekcí narušen a děti se nemohli naplno soustředit na práci.

První, druhý, třetí a čtvrtý limit by se dal eliminovat, pokud by Elkonínovu metodu vedla učitelka v mateřské škole, měla by možnost rozvrhnout si lekce podle potřeb třídy. Také by měla možnost více individuálně pracovat s dětmi. Cvičení by si také mohla rozvrhnout do více bloků během celého týdne a tím pádem by docházelo k tomu, že děti budou procvičovat látku každý den, a ne pouze jednu lekci týdně. Také by si lépe dokázala usměrnit děti které na lekci docházejí.

Závěr

Tématem této diplomové práce bylo využití Elkoninovy metody jako prevence specifických poruch učení u dětí předškolního věku. Diplomová práce je členěna na dvě části, teoretickou část a praktickou část.

V první (teoretické) části je v první kapitole popsáno dítě předškolního věku, cíle předškolního vzdělávání a školní zralost a připravenost. V této kapitole je popsáno, co by se měli naučit děti před nástupem do školy. Ve druhé kapitole jsou popsány dílčí funkce a deficity dílčích funkcí. Je zde popsáno, jaké obtíže mohou u dětí nastat v případě, že budou mít funkce oslabené. Třetí kapitola se věnuje specifickým poruchám učení. V této části jsou popsány projevy jednotlivých specifických poruch učení, dále jsou zde také popsány příčiny specifických poruch učení, dopad specifických poruch učení na děti. Čtvrtá kapitola se věnuje Elkoninově metodě, píše se v ní a autorovy metody, tato část je také zaměřena na fonemático-fonologické uvědomování.

V praktické části bylo stanoveno šest předpokladů diplomové práce. Za účelem potvrzení nebo vyvrácení předpokladů proběhla u dětí diagnostika, a následně absolvovali 16 lekcí Elkoninovy metody. Po ukončení lekcí proběhla u dětí rediagnostika ze které vyplynulo, že u dětí došlo ke zlepšení v oblasti fonemático-fonologického uvědomování. Praktická část probíhala za pomoci experimentu. V praktické části byly popsány obtíže, které nastaly během experimentu, jako bylo hledání mateřské školy, která by byla ochotna spolupracovat a umožnila provést výzkum v jejich prostorách.

Z praktické části vyplynulo, že Elkoninova metoda pomohla dětem zlepšit fonemático-fonologické schopnosti, v praxi by dle mého názoru bylo lepší, pokud by děti prošly před nástupem do základní školy alespoň celou předgrafémovou etapou. Myslím si, že Elkoninova metoda má pro děti v předškolním věku pozitivní dopad v rozvoji fonemático-fonologické oblasti, metodu by bylo velice vhodné uplatňovat v práci s dětmi s odkladem školní docházky nebo u dětí, u kterých se v rodině vyskytují specifické poruchy učení.

Seznam použité literatury

Bibliografie

BARTOŇOVÁ, Miroslava a VÍTKOVÁ, Marie, 2007. *Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami: texty k distančnímu vzdělávání*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-158-4.

BARTOŇOVÁ, Miroslava, 2004. *Kapitoly ze specifických poruch učení 1, Vymezení současné problematiky*. 1. Brno: Univerzita Masarykova Brno. ISBN 80-210-3613.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a ŠMARDOVÁ, Vlasta, 2022. *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Moderní metodika pro rodiče a učitele. Brno: Computer Press. ISBN 978-80-266-1804-1.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a ŠMARDOVÁ, Vlasta, 2015. *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. 2. vydání. Moderní metodika pro rodiče a učitele. Brno: Edika. ISBN 978-80-266-0658-1.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a ŠMARDOVÁ, Vlasta, 2022. *Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. 3. vydání. Moderní metodika pro rodiče a učitele. V Brně: Edika. ISBN 978-80-266-1751-8.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina. *Diagnostika školní připravenosti – pro školská zařízení*. Brno: díb Brno.

DANDOVÁ, Eva; KROPÁČKOVÁ, Jana; NÁDVORNÍKOVÁ, Hana; PRAVCOVÁ, Daniela a PŘÍKAZSKÁ, Irena, 2018. *Školní zralost a odklady školní docházky*. Školní zralost. Praha: Raabe. ISBN 978-80-7496-373_5.

Diagnostic and statistical manual of mental disorders DSM-5tm, 2013. 5th ed. Washington, DC: American Psychiatric Publishing. ISBN 978-0-89042-555-8.

FASNEROVÁ, Martina, 2018. *Prvopočáteční čtení a psaní*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0289-1.

FELCMANOVÁ, Lenka, 2015. *Metodika ke katalogu podpůrných opatření: k dílčí části pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4672-1.

FICOVÁ, Lenka Theodora, 2020. *Hry na rozvoj dílčích funkcí u dětí: optické a akustické vnímání, jemná motorika a prostorová orientace*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada. ISBN 978-80-271-1045-2.

CHRÁSKA, Miroslav, 2016. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Pedagogika (Grada). Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5326-3.

JENA, S. P. K., 2013. *Learning disability: theory to practice*. Los Angeles: SAGE Publications. ISBN 978-8132109693.

JEŽKOVÁ, Věra, 2013. *Školní vzdělávání v Ruské federaci*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2206-4.

JIRÁSEK, Jaroslav; MATĚJČEK, Zdeněk a ŽLAB, Zdeněk, 1966. *Poruchy čtení a psaní: vývojová dyslexie. Na pomoc učiteli*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a ŽÁČKOVÁ, Hana, 2008. *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. Speciální pedagogika (Portál). Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-474-8.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a ŽÁČKOVÁ, Hana, 2009. *Dysgrafie. 2., rozš. vyd. Metody reedukace specifických poruch učení*. Praha: D H. ISBN 978-80-903869-9-0.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra, 2014. *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. Vyd. 2. Speciální pedagogika (Portál). Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0645-3.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a ŽÁČKOVÁ, Hana, 2020. *Katalog podpůrných opatření: dílčí část : pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu specifických poruch učení a chování*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-5714-7.

KONOPÁSKOVÁ, Šárka, 2021. *Vliv Elkoninovy metody na fonologické schopnosti dětí v předškolním věku*. Diplomová práce. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, katedra speciální pedagogiky.

LESNÝ, Ivan a ŠPITZ, Jan, 1989. *Neurologie a psychiatrie pro speciální pedagogy: celostátní vysokoškolská učebnice pro studenty studijních oborů 76-25-8 Učitelství pro školy pro mládež vyžadující zvláštní péči a 76-42-8 Vychovatelství pro školy pro mládež vyžadující zvláštní péči*. Učebnice pro vysoké školy (Státní pedagogické nakladatelství). Praha: SPN. ISBN 80-042-2922-0.

LORDOVA, Kristina, 2023. *Rozvoj fonemického uvědomování u dětí předškolního věku s narušenou komunikační schopností jako prevence vzniku specifických poruch učení pomocí metodiky dle D. B. Elkonina*. Diplomová práce. Brno: Masarykova univerzita, pedagogická fakulta, katedra speciální a inkluzivní pedagogiky.

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

MÁLKOVÁ, Gabriela, 2015. *Vývojový vztah fonemického povědomí a znalosti písmen*. Praha: Togga. ISBN 9788074760938.

MATĚJČEK, Zdeněk, 1995. *Dyslexie: specifické poruchy čtení*. 3. upr. a rozšíř. vyd. Jinočany. ISBN 80-857-8727-X.

MIKULAJOVÁ, Marína; NOVÁKOVÁ SCHÖFFELOVÁ, Miroslava; TOKÁROVÁ, Olga a DOSTÁLOVÁ, Anna, 2016. *Trénink jazykových schopností podle D.B. Elkonina: předgrafémová a grafémová etapa*. Druhé přepracované a doplněné vydání. Praha - východ: Centrum ROZUM. ISBN 978-80-260-8261-3.

NOVÁK, Josef, 2004. *Dyskalkulie: metodika rozvíjení základních početních dovedností*. Vyd. 3., zcela přeprac., rozš. Havlíčkův Brod: Tobiáš. ISBN 80-731-1029-6.

O'DELL, Nancy E. a COOK, Patricia A., 2000. *Neposedné dítě: jak pomoci hyperaktivním dětem*. Psychologie pro každého. Praha: Grada. ISBN 80-716-9899-7.

OTEVŘELOVÁ, Hana, 2016. *Školní zralost a připravenost*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1092-4.

PILEROVÁ, Lucie, 2015. *Metodika Elkonina jako součást rozvoje komunikačních kompetencí dětí předškolního věku*. Diplomová práce. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta.

POKORNÁ, Věra, 2010. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Vyd. 4. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-817-3.

SIMON, Hendrik, 2006. *Dyskalkulie: jak pomáhat dětem, které mají potíže s početními úlohami*. Speciální pedagogika (Portál). Praha: Portál. ISBN 80-736-7104-2.

SINDELAR, Brigitte, 2007. *Předcházíme poruchám učení: soubor cvičení pro děti v předškolním roce a v první třídě*. Vyd. 4. Přeložil Věra POKORNÁ. Praha: Portál. ISBN 9788073672621.

SKUTIL, Martin, 2011. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-778-7.

SMÉKAL, Vladimír; ŠVANCARA, Josef a HOLUB, Václav, 1980. *Diagnostika psychického vývoje*. 3. upr. vyd. Praha: Avicenum.

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

VALENTA, Milan; KREJČOVÁ, Lenka a HLEBOVÁ, Bibiána, 2020. *Znevýhodněný žák: deficity dílčích funkcí a oslabení kognitivního výkonu*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0621-9.

VÁGNEROVÁ, Marie a LISÁ, Lidka, 2021. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vydání třetí, přepracované a doplněné. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum. ISBN 978-80-246-4961-0.

VOLEMANOVÁ, Marja, 2019. *Přetrvávající primární reflexy: opomíjený faktor problémů učení a chování*. 2. rozšířené vydání. Statenice: INVTS. ISBN 978-80-907369-0-0.

ZELINKOVÁ, Olga, 2015. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. Vydání dvanácté. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0875-4.

ZELINKOVÁ, Olga; ČERNÁ, Monika a ZITKOVÁ, Helena, 2020. *Dyslexie - zaostřeno na angličtinu*. V Praze: Pasparta. ISBN 978-80-88290-62-9.

ZELINKOVÁ, Olga, 2012. *Dyslexie v předškolním věku?* Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0194-6.

ŽÁČKOVÁ, Hana a JUCOVIČOVÁ, Drahomíra, 2007. *Smyslové vnímání*. 2. vyd. Metody reedukace specifických poruch učení. Praha: D H. ISBN 978-80-903579-9-0.

Internetové zdroje

Definition of Dyslexia. Online. International dyslexia association. Dostupné z: <https://dyslexiaida.org/definition-of-dyslexia/>. [cit. 2024-04-01].

Globální metoda čtení. Online. Metodický portál RVP.CZ. 8.12.2021. Dostupné z: https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD_lexikon/G/Glob%C3%A1ln%C3%AD_metoda_%C4%8Dten%C3%AD#V.c3.bdklad_hesla. [cit. 2024-04-03].

JEŽKOVÁ, Martina, 2016. Tréning jazykových schopností podle D.B.Elkonina. *Integrace a inkluze ve školní praxi*. 5-7. dostupné také z: https://skoly-orp-cb.eu/wp-content/uploads/2018/05/Elkonin_integrace-inkluze.pdf

KUCHARSKÁ, Anna, Lenka ŘÍHOVÁ, Zuzana ACAR JAROŠOVÁ, et al., 2019. *Jednotná pravidla pro poskytování poradenských služeb ve školských poradenských zařízeních - intervenční část: Speciální část PPP*. Dostupné také z: https://archiv-nuv.npi.cz/uploads/poradenstvi/JP_pro_SPZ/F2_specialni_cast_PPP.pdf

Mezinárodní klasifikace nemocí: Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů ve znění desáté decenální revize MKN-10 (Vyd. 3.). Dostupné také z: <https://mkn10.uzis.cz/prohlizec/F81.0>

MURRAY, Bruce A. a LESNIAK, Theresa, 1999. The letterbox lesson: a hands-on approach for teaching decoding. Online. *The Reading Teacher*. Roč. 52, č. 6, s. 644-650. ISSN 00340561. Dostupné z: <https://eds.p.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=11&sid=8b42d1db-5b25-4323-9414-96ab35d1a7f3%40redis>. [cit. 2024-04-14].

O autorovi metody, 2024. Online. Elkonin příprava na čtení. Dostupné z: <https://elkonin.cz/rozvoj-jazykovych-schopnosti/o-autorovi-metody/>. [cit. 2024-04-09].

World Health Organization. (2019). International statistical classification of diseases and related health problems (11 th. ed.). dostupné také z: <https://icd.who.int/browse/2024-01/mms/en>

Legislativní dokumenty

ČESKO. Zákon č.561 ze dne 24. září 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, In: sbírka zákonů České republiky. 2004. Dostupné také z: <https://www.msmt.cz/dokumenty/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-ode-dne-1-1-2024>

Konkretizované očekávané výstupy RVP PV, 2012. In: . Praha. Dostupné také z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/konkretizovane-ocekavane-vystupy-rvp-pv>

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2021. In: . Praha. Dostupné také z: <https://www.msmt.cz/file/56051/>

Přednáška zdroje

Nováková Schoeffelová, Miroslava. Trénink jazykových schopností podle D.B. Elkonina [přednáška]. Praha Karlova Univerzita v Praze 22.-23 dubna 2023

Seznam grafů, tabulek, obrázků a příloh

Seznam grafů

Graf č. 1 Počítání slabik ve slově.....	55
Graf č.2 Rozpoznání první hlásky.....	56
Graf č.3 určení, jestli se hláska nachází ve slově.....	57
Graf č.4 rozpoznání poslední hlásky.....	58
Graf č. 5 sluchová syntéza.....	59
Graf č.6 Sluchová analýza.....	60
Graf č.7 Rozpoznání slabik ve slově.....	61
Graf č.8 Rozpoznání slabik v pseudoslovech.....	62
Graf č.9 rozpoznávání slabik.....	63
Graf č.10 skládání slabik ve slově.....	64
Graf č.11Skládání slabik v pseudoslovech.....	65
Graf č.12 Skládání slabik.....	66
Graf č. 13 Rozpoznávání první hlásky v pseudoslovech.....	67
Graf č.14 Rychlé jmenování obrázků.....	68
Graf č.15 Celkový počet.....	70

Seznam tabulek

Tabulka č.1 Počítání slabik ve slově.....	55
Tabulka č.2 Rozpoznání první hlásky.....	56
Tabulka č.3 určení, jestli se hláska nachází ve slově.....	57
Tabulka č.4 rozpoznání poslední hlásky.....	58
Tabulka č.5 Sluchová syntéza.....	59
Tabulka č.6 Sluchová analýza.....	60
Tabulka č. 7 Rozpoznání slabik ve slově.....	61
Tabulka č.8 Rozpoznání slabik v pseudoslovech.....	62
Tabulka č.9 rozpoznávání slabik.....	63
Tabulka č. 10 skládání slabik ve slově.....	64
Tabulka č. 11 Skládání slabik v pseudoslovech.....	65
Tabulka č. 12 Skládání slabik.....	66

Tabulka č.13 Rozpoznávání první hlásky v pseudosloveh.....	67
Tabulka č.14 Rychlé jmenování obrázků.....	68
Tabulka č.15 Celkový počet.....	69

Seznam obrázků

Obrázek č.1 Mistr Délk.....	47
Obrázek č.2 Mistr Slabika.....	47
Obrázek č.3 úkol z Hláskáře.....	53

Seznam příloh

Příloha č.1 Dopis pro ředitele mateřských škol.....	88
Příloha č.2 Informovaný souhlas.....	89
Příloha č.3 Diagnostický materiál.....	90
Příloha č. 4 Obrázkový materiál k diagnostice jazykového vývoje.....	92

Přílohy

Příloha č.1 Dopis pro ředitele mateřských škol

Dobrý den,

Jmenuji se Kateřina Křížová a studuji speciální pedagogiku – Poradenství na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci.

Chtěla bych Vás požádat, zda bych ve Vaší školce mohla v rámci své diplomové práce uplatnit metodiku Trénink jazykových schopností dle D.B. Elkonina. Jedná se o rozvoj jazykových schopností podle D.B. Elkonina u dětí předškolního věku. Metodika je zaměřena na rozvoj fonemického uvědomování, rozvoj jazykového citu a na manipulaci s hláskami a zvukovou strukturou slov.

Metodika je tvořena formou hry pro děti od pěti let. Děti se učí pracovat se strukturou slov pomocí úkolů a her. Při této metodě se také děti učí práci ve dvojicích a ve skupině, neboť si při řešení úkolů vzájemně pomáhají.

Moje představa je taková, že bych pracovala se skupinou šesti dětí. Rodiče bych písemně požádala o svolení k práci s jejich dětmi. Poté bych provedla vstupní vyhodnocení fonemického uvědomování u dětí. S dětmi bych poté jednou týdně pracovala s Metodikou dle D.B.Elkonina. S dětmi bych pracovala na 16 lekcích a jedna lekce trvá zhruba 45. minut. Po poslední lekci bych provedla výstupní vyhodnocení fonemického uvědomování a provedla vyhodnocení. Následně bych potřebovala skupinu šesti dětí, které by byly v kontrolní skupině, rodiče bych poprosila o svolení a provedla bych u nich vstupní a výstupní hodnocení.

Pokud byste měli zájem o spolupráci nebo o bližší informace, kontaktujte mě prosím na email: katerina.krizova05@upol.cz. Pokud byste měli zájem ráda se za vámi zastavím v mateřské škole.

Děkuji za odpověď. S pozdravem krásného dne Křížová Kateřina.

Příloha č.2 Informovaný souhlas

Informovaný souhlas s účastí ve výzkumu a se zpracováním osobních údajů

Informace o výzkumu:

Výzkum je součástí diplomové práce studentky Bc. Kateřiny Křížové. Diplomová práce je zaměřena na téma Využití Elkoninovy metody jako prevence specifických poruch učení v předškolním věku. Výzkum bude probíhat s dětmi předškolního věku, které v příštím školním roce 2024/2025 budou nastupovat do první třídy základní školy. U dětí budou nejprve vyšetřeny jazykové schopnosti, abychom věděli, jak na tom děti jsou s jazykovými schopnostmi před zahájením ncviku Elkoninovy metody. Následně proběhne 16 lekcí po 45-60 minutách. Děti budou pracovat s kvalifikovaným lektorem na metodice od D.B. Elkonina. Po ukončení 16 lekcí budou u dětí vyšetřeny jazykové schopnosti a sledován posun v této oblasti.

Informace o účastníkovi výzkumu:

Jméno a Příjmení:

Datum narození:

Logopedická vada: ANO – NE

Specifické poruchy učení v rodině: ANO – NE

Odklad školní docházky ANO – NE

Prohlášení:

Já níže podepsaný/-á potvrzuji, že

- a) Jsem se seznámil/-a s informacemi o cílech a průběhu výše popsaného výzkumu (dále jen „výzkum“)
- b) Dobrovolně souhlasím s účastí svého dítěte v tomto výzkumu
- c) Rozumím tomu, že se mohu kdykoliv rozhodnout v účasti na výzkumu nepokračovat
- d) Jsem srozuměn s tím, že jakékoliv užití a zveřejnění dat a výstupy vzešlých z výzkumu nezakládá můj nárok na jakoukoliv odměnu či náhradu, tzn. Že všechna oprávnění k užití a zveřejnění dat a výstupů vzešlých z výzkumu poskytují bezúplatně.

Zároveň prohlašuji, že

- a) Souhlasím se zveřejněním anonymizovaných dat a výstupů vzešlých a s jejich dalším využitím
- b) Souhlasím se zpracováním a uchováním osobních a citlivých údajů v rozsahu v tomto informovaném souhlasu uvedené

Výše uvedená svolení a souhlasy poskytují dobrovolně na dobu neurčitou až do odvolání a zavazují se je neodvolat bez závažného důvodu spočívajícího v podstatné změně okolností.

Potvrzuji, že jsem převzal/a podepsaný stejnopolis tohoto informovaného souhlasu.

Dne:

Podpis zákonného zástupce:

Příloha č.3 Diagnostický materiál

Diagnostika školní připravenosti pro ŠPZ– fonologické uvědomování

Sluchová analýza, syntéza

	Počet slabik	Body
1	kolo	
2	čepice	
3	zub	
4	vosa	

	Poslední hláska	body
15	myš	
16	hůl	
17	dům	
18	bič	

	První hláska	body
5	slon	
6	bábovka	
7	zima	
8	ježek	
9	opice	
10	drak	

	Sluchová syntéza	body
19	Č-a-j	
20	s-ů-l	
21	d-o-m-a	
22	b-a-r-v-a	

	Je ve slově hláska	Body
11	Č – kočka	
12	S – pole	
13	N – vana	
14	T – hrnec	

	Sluchová analýza	body
23	den	
24	bota	
25	čert	
26	čepice	

Diagnostika jazykového vývoje – diagnostická baterie pro posouzení vývoje jazykových znalostí a dovedností dětí předškolního věku

Rozpoznávání slabik

Blok 1			
Výzvové slovo	Odpověď dítěte		Hodnocení
1. Kohout (zácvik)	koláč	kuchař	
2. sešit	salám	sekera	
3. šála	šátek	šiška	
4. tužka	tučňák	talíř	
5. motýl	mísa	moře	
6. meloun	medvěd	moucha	
7. houba	husa	housle	
8. banán	batoh	bedna	

Blok 2			
Výzvové slovo	Odpověď dítěte		Hodnocení
1. vota	voťín	věpel	
2. šama	šámel	šital	
3. monýs	míka	mope	

Skládání slabik

Blok 1			
položka	Odpověď dítěte	2. výzva	hodnocení
1. Ku-ře			
2. Žá-ba			
3. Je-žek			
4. Ma-li-na			
5. Ži-ra-fa			
6. Ne-to-pýr			
7. Har-mo-ni-ka			
8. Ka-ma-rá-di			

Blok 2 položka	Odpověď dítěte	2. výzva	Hodnocení
1. Ju-le			
2. Kro-ník			
3. Ba-vrá-nek			
4. Ná-pol-ní-ček			

Rozpoznávání hlásek v pseudoslovech

Slova	Odpověď dítěte		Hodnocení
Pes – zácvik			
a) pol -čol			
b) pek-kek			
c) vim-pim			
d) pač-jač			
Míč			
1. máč	láč		
2. kof	mof		
3. melot	pelot		
4. šapek	mapek		
5. mrouš	krouš		
6. pránek	mlešic		
7. váněr	moudát		
Sova			
8. lit	sit		
9. sep	nep		
10. patel	satel		
11. sukeč	mukeč		
12. plutý	slutý		
13. průmek	stapy		
14. sepík	lutén		

Lev			
15. lot	sot		
16. nus	lus		
17. láket	váchet		
18. litek	sitek		
19. cvůny	lvůny		
20. zetín	lousek		
21. lhako	drýšit		

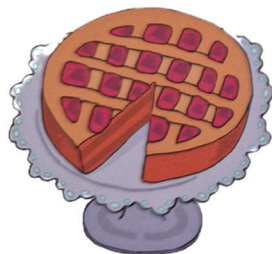
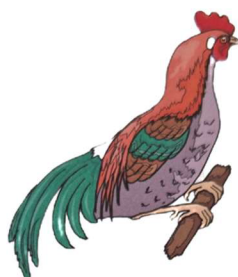
Rychlé jmenování obrázků (RAN)

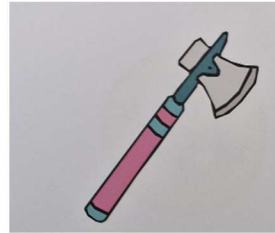
Sada 1							
auto	ruka	banán	kočka	brýle	kočka	banán	brýle
ruka	brýle	auto	banán	brýle	ruka	kočka	ruka
auto	banán	kočka	auto	ruka	brýle	banán	auto
banán	kočka	ruka	brýle	kočka	auto	brýle	banán
kočka	auto	kočka	ruka	banán	ruka	brýle	auto

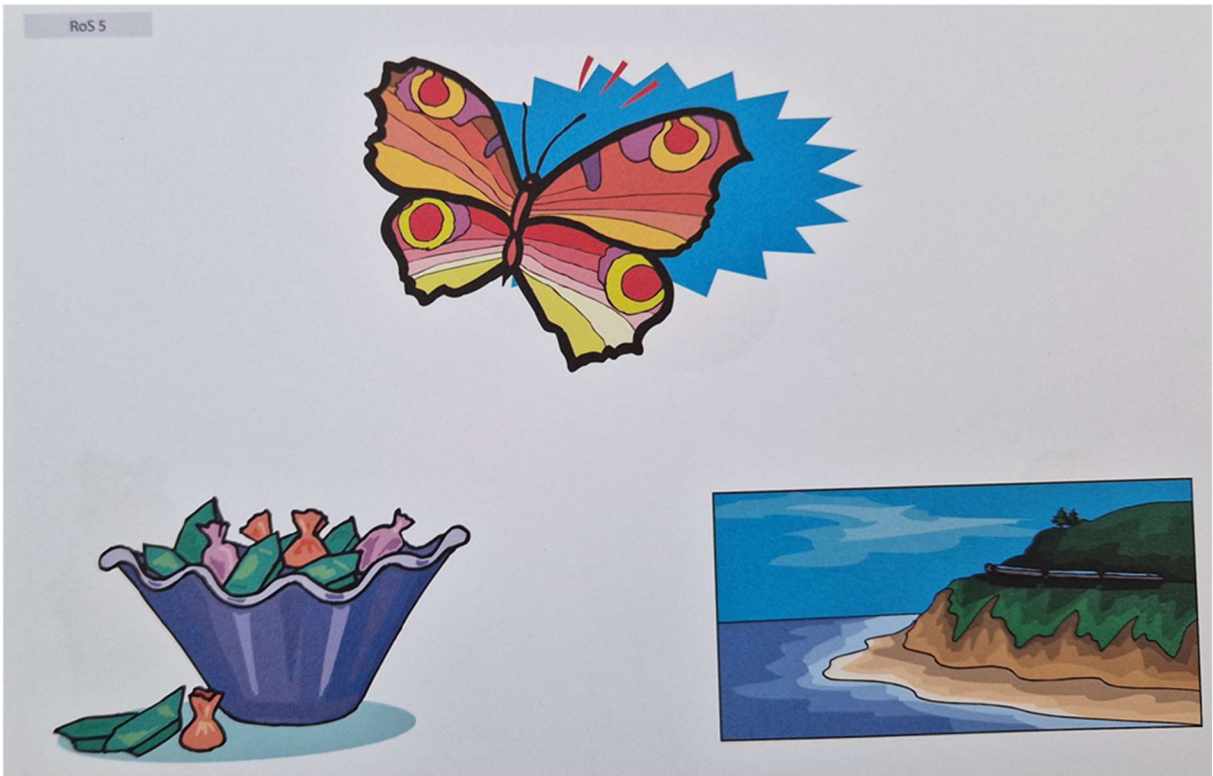
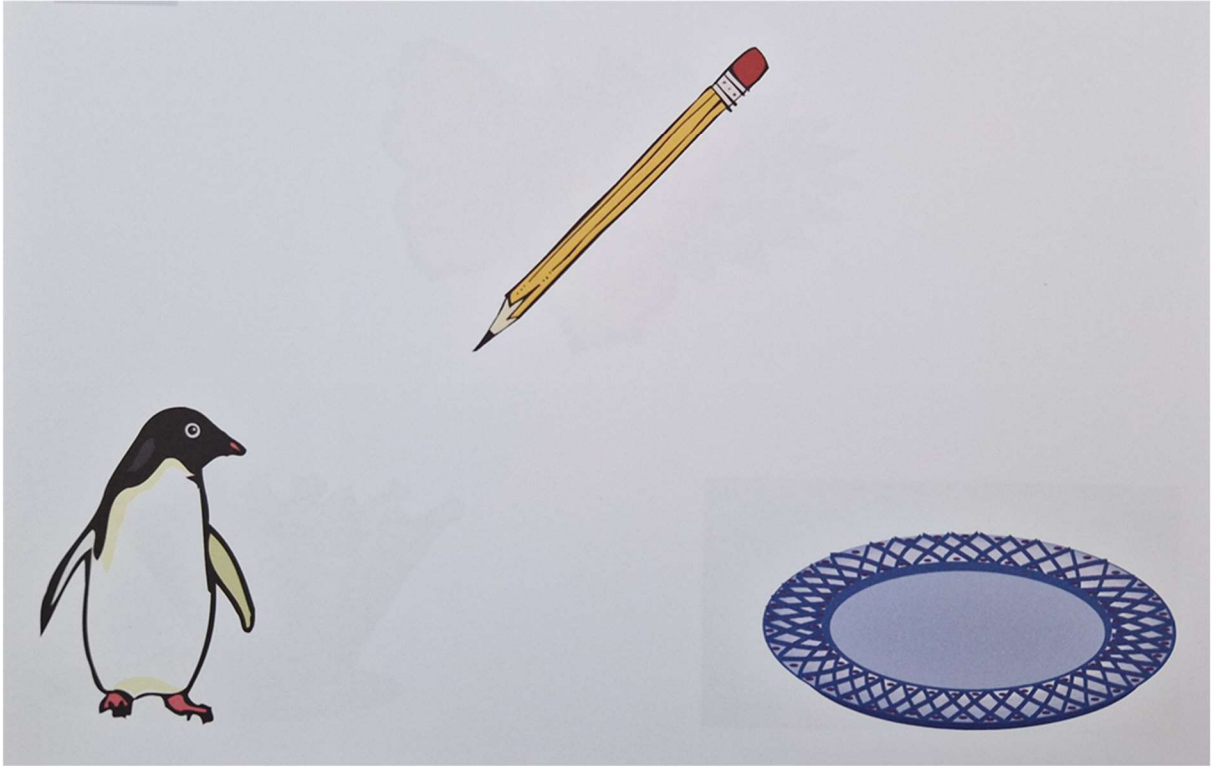
Čas:

Příloha č. 4 Obrázkový materiál k diagnostice jazykového vývoje

Obrázkový materiál k diagnostice rozpoznávání slabik



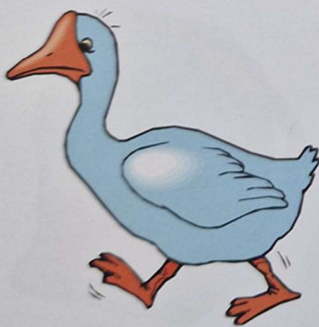


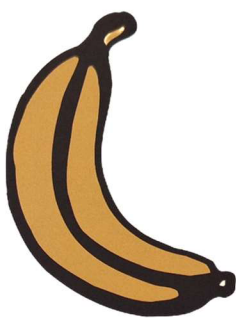


RoS 6

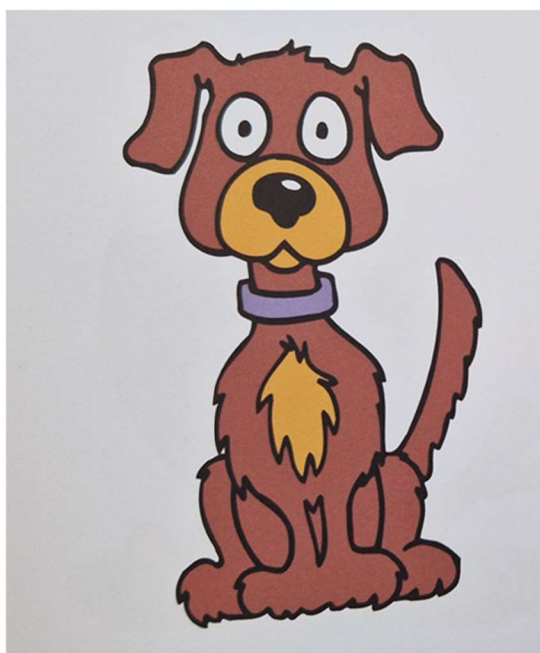


RoS 7





Obrázkový materiál k úkolu rozpoznávání hlásek v pseudoslovesh







Obrázkový materiál k rychlému jmenování obrázků



