

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálně pedagogických studií

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Bc. Iva Bednářová

**Vliv tréninku fonemického uvědomění dle D. B. Elkonina na
školní zralost a připravenost dětí se speciálními vzdělávacími
potřebami**

Olomouc 2020

Vedoucí práce: Mgr. Kristýna Krahulcová, Ph.D.

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci s názvem Vliv tréninku fonemického uvědomění dle D. B. Elkonina na školní zralost a připravenost dětí se speciálními vzdělávacími potřebami vypracovala samostatně a použila jen uvedené bibliografické a elektronické zdroje.

V Olomouci dne:

.....

Bc. Iva Bednářová

Poděkování:

Děkuji Mgr. Kristýně Krahulcové, Ph.D., vedoucí mé diplomové práce, za odborné vedení a cenné komentáře a připomínky, za velkou ochotu a trpělivý a pohotový přístup při zodpovídání množství dotazů a za vstřícné a flexibilní jednání.

Dále děkuji ředitelství Mateřské školy Trutnov, Na Struže 124, které mi umožnilo realizaci metodiky dle D. B. Elkonina, a pracovníkům Speciálně pedagogického centra Trutnov za odbornou konzultaci. Poděkování patří také zákonným zástupcům participantů výzkumného šetření za poskytnutí informovaných souhlasů se zapojením dětí do projektu, což bylo pro mou diplomovou práci stěžejní.

Obsah

Úvod	6
1 Předškolní věk.....	8
1.1 Charakteristika předškolního věku.....	8
1.2 Oblast poznávacích procesů.....	11
1.3 Školní zralost a připravenost.....	13
2 Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami	15
2.1 Vymezení problematiky speciální vzdělávací potřeby.....	15
2.2 Mentální postižení.....	16
2.3 Poruchy autistického spektra.....	17
2.4 Poruchy pozornosti.....	19
2.5 Narušená komunikační schopnost.....	19
3 Fonologické schopnosti	22
3.1 Fonologické schopnosti.....	22
3.2 Rozvoj fonologických schopností	23
4 Vliv tréninku fonemického uvědomění dle Elkonina na školní zralost a připravenost dětí se speciálními vzdělávacími potřebami	25
4.1 Metodologická východiska, cíle výzkumného šetření, výzkumné otázky	25
5 Design výzkumného šetření.....	27
5.1 Metody sběru dat.....	27
5.2 Metody analýzy dat.....	30
5.3 Charakteristika místa výzkumného šetření.....	31
5.4 Charakteristika vzorku výzkumného šetření	32
5.5 Trénink jazykových schopností podle D. B. Elkonina, jeho modifikace pro výzkumný vzorek	44
6 Interpretace dat	60
6.1 Případová studie AB.....	60
6.2 Případová studie CD.....	64
6.3. Případová studie EF	68
6.4. Případová studie GH	72
6.5 Případová studie IJ.....	76
6.6 Závěry výzkumného šetření	80
7 Diskuze	88
Závěr	91

Shrnutí.....	93
Summary.....	94
Seznam bibliografických zdrojů.....	95
Seznam použitých symbolů a zkratk.....	101
Seznam příloh.....	102

Úvod

Oblast úrovně scholaryity dětí v intaktní populaci je velmi častou a diskutovanou otázkou. Zvýšenou pozornost ale upoutává úroveň scholaryity a připravenosti na vstup do základní školy dětí předškolního věku se speciálními vzdělávacími potřebami. Předmětem školní zralosti a připravenosti je nabytí takových schopností, aby dítě mohlo úspěšně vkročit na půdu základní školy a dokázalo zvládat činnosti a úkoly spojené s denní rutinou na základní škole. Jednou z oblastí scholaryity je schopnost fonematického uvědomování a jazykového citu. Tyto schopnosti jsou také jedním z ukazatelů způsobilosti dítěte pro vstup do základní školy. Předškolní děti by měly v tomto období dosahovat odpovídajících schopností v oblasti kresby a grafomotoriky, zrakového vnímání, předmatematických představ, předčtenářských představ, sluchových schopností, všeobecných znalostí. Důležitou rolí v tomto období také hraje míra pozornosti dítěte, schopnost soustředit se na činnost, schopnost dokončit úkol a pochopit jeho zadání. Často jsou ale v tomto období rozpoznatelné deficity právě v některých uvedených oblastech vývoje dítěte, a proto je dobré zaměřit se cíleně na jejich rozvoj a předcházet těmto deficitům včasným rozvojem pomocí vhodného programu.

Autorka se v diplomové práci zaměřuje na cílený rozvoj fonologických schopností podle metodiky „Trénink jazykových schopností dle D. B. Elkonina“ a sleduje vliv intenzivního tréninku na školní zralost a připravenost dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v mateřské škole zřízené dle § 16 odstavce 9 školského zákona ve znění pozdějších předpisů. Jednou z hlavních odbornic na téma fonologického uvědomování a metodiky dle D. B. Elkonina je bezesporu profesorka M. Míkolajová, která společně s dalším týmem odborníků převedla metodiku dle D. B. Elkonina z ruského originálu do slovenského jazyka a následně do české podoby, a to ve spolupráci s logopedkou A. Dostálovou.

Základním cílem diplomové práce je zjistit vliv působení rozvoje fonematických schopností a úrovně scholaryity u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami s využitím případové studie vybraného vzorku pěti dětí předškolního věku.

Diplomová práce obsahuje tři kapitoly teoretické části, které se zaměřují nejprve na charakteristiku předškolního věku psychických schopností. V kapitole dvě je blíže specifikována problematika týkající se specifík dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami. Zde jsou také popsány specifické obtíže jednotlivých účastníků výzkumného šetření. Pro

podrobnější přiblížení jednotlivých případových studií participantů jsou uvedeny podkapitoly mentální postižení, pervazivní vývojové poruchy, narušení komunikačních schopností jako je dysfázie a dyslálie. Třetí kapitola se zaměřuje na problematiku fonologických schopností a jejich rozvoje v období předškolního věku pomocí metodiky Tréninku jazykových schopností dle D. B. Elkonina.

Obsah praktické části je popsán v kapitole čtvrté této diplomové práce, kde jsou představeny jednotlivé metody analýzy, metody sběru dat, harmonogram šetření, popis místa, kde probíhalo výzkumné šetření, a v neposlední řadě přiblížení a charakteristika jednotlivých participantů prostřednictvím pěti případových studií dětí předškolního věku vzdělávajících se v mateřské škole zřízené dle §16 odstavce 9 Školského zákona. Design výzkumného šetření je tedy zaměřen kvalitativně.

Výzkumné šetření je seřazeno do tří charakteristických stupňů. Prvním stupněm je vstupní analýza prostřednictvím baterie fonologických schopností a baterie MaTeRS mapující připravenost pro školu. Následně po vstupní analýze probíhá cílený rozvoj pomocí metodiky Trénink jazykových schopností dle D. B. Elkonina, který je intenzivně aplikován po dobu pěti měsíců. Posledním třetím stupněm je výstupní analýza schopností a dovedností participantů po aplikaci metodiky prostřednictvím baterie testů fonologických schopností (dále jen BTFS) a testu mapujícího připravenost pro školu (dále jen MaTeRS). Prostřednictvím hlavního cíle diplomové práce byly položeny výzkumné otázky a dílčí cíle výzkumného šetření v oblasti školní zralosti a připravenosti a fonologických schopností dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Výzkumné šetření využívalo kvalitativního designu. Výstupy z výzkumného šetření jednotlivých participantů jsou zaznamenány v kapitole 6 Interpretace dat a v kapitole 7 Závěrečná diskuze.

1 Předškolní věk

V této části kapitoly bude blíže představena problematika předškolního věku dítěte a blíže bude specifikován vývoj jednotlivých poznávacích procesů osobnosti dítěte předškolního věku. Vzhledem k zaměření diplomové práce je tato kapitola považována za nosnou konstrukci teoretického rámce.

1.1 Charakteristika předškolního věku

Toto období je možné blíže specifikovat dvěma základními mezníky, které lze rozeznat mezi třetím a čtvrtým rokem a následně kolem šestého roku věku dítěte. Aktuálně je možné tyto mezníky zaznamenat někdy i dříve. Prvním mezníkem je vstup dítěte do předškolního zařízení a druhým je často období po dovršení šestého roku věku dítěte, tj. vstup dítěte do první třídy základní školy, pokud není uložen dítěti odklad školní docházky. (Vágnerová, 2008). Jak uvádí Opravilová (2016, s. 156), „*Období předškolního věku je kritické pro rozvoj prosociálního chování*“. Je možné se setkat s několika názvy tohoto období, například „předškolní dětství“. Kuric in Vágnerová (2008) navazuje na problematiku, kterou předkládá Vágnerová (2008), a uvádí také pojem „druhé dětství“. Příhoda in Vágnerová (2008) reaguje na pojem předškolního období a označuje toto období také jako „straší předškolní věk“.

U předškoláka kolem šestého roku věku dochází k akceleraci kognitivních funkcí a celkovému rozvoji osobnosti dítěte v oblasti sociálního chování (Černá, 2009). Na toto tvrzení navazuje Vágnerová (2008) a dále uvádí, že v závěru tohoto období je možné sledovat zrychlený růst jedince. Každý jedinec v tomto období je jiný, originální, je tedy zřejmé, že každé dítě v předškolním věku má před sebou jedinečnou a také odlišnou startovní pozici (Otevřelová, 2016). Zde také vyvstává jako první otázka školní zralosti a připravenosti. Jak dalece je dítě schopné vyhovět složitosti a náročnosti základní školy (Mertin, Gillernová, 2015).

V tělesném vývoji dítěte je možné sledovat celkovou proměnu dítěte, baculatost z předchozích vývojových období pomalu mizí a končetiny jsou protáhlejší. Dítě se v předškolním období zdá být náhle vytáhlé. Akceleruje koordinace hrubé i jemné motoriky. V této souvislosti se můžeme zaměřit na tělesnou koordinaci a celkovou eleganci pohybů (Vágnerová 2008). Čačka (2000) uvádí, že hrubá motorika dítěte předškolního věku dosahuje již efektivních automatismů. Umístění pánve díky přesouvání těžiště dítěti napomáhá generovat lepší a na koordinaci náročnější pohyby, což dítě efektivně využije například při jízdě na kole nebo dalších složitějších aktivitách typických pro předškoláka. Jemná motorika ke konci tohoto vývojového období vykazuje větší přesnost a jemnost pohybů, která je potřebná při kresbě a dalších školních dovednostech, jako je stříhání apod.

Emoční vývoj dítěte předškolního věku dosahuje větší stálosti, osobnost dítěte se zdá být vyrovnanější než v předchozím období. Převažuje pozitivní postoj s jakýmsi přeléváním emocí z jedné do druhé. Prožívání je zaměřeno na tady a teď, je členěno do několika možností reakcí na vnější i vnitřní podněty. Zejména projevy strachu, smysl pro humor, vztek a zlost. V tomto vývojovém období akceleruje emoční inteligence, což vede k lepší orientaci v oblasti emočního prožívání (Vágnerová, 2012). Předškolní věk začíná disponovat schopnostmi vztahujícími se k seberegulaci, dítě začíná chápat souvztažnosti v emotivitě člověka, v sobě samém, ale také se začíná orientovat v emocích druhých. Tato postupně nabytá schopnost se přímosemálně odvíjí od nabytých zkušeností dítěte v jeho prožitých sociálních interakcích (Langmajer, Krejčíková, 1995).

Hra je jedním z nejklassičtějších způsobů vyjadřování v dětském věku. Dítě přetváří vnější realitu svým potřebám a svému Já. Podoba hry je symbolická, ale současně velmi přispívá k vývoji kognitivních, jazykových, tělesných a psychických funkcí (Piaget, Inhelderová, 2007). Při hře a celkově při všech činnostech v předškolním období dítě využívá své fantazijní představy, které jsou nedílnou součástí globálního vývoje psychiky dítěte (Čačka, 2000). Dalším způsobem hry je v tomto věku hra tematická. Předškolák procvičuje rozmanité sociální role, učí se zvládat nové situace (jak pozitivní, tak méně oblíbené), a adekvátní reakce na ně. Děti často realizují tzv. hru „na něco“, například hru na školu, na rodinu, při které využívají rozličné předměty, manipulativa. Hra je rozhodně společná, dítě vyhledává své vrstevníky a potřebuje kontakt (Říčan, 2014). Langmajer (2006) hru rozděluje do následujících rozličných forem, jako jsou například **hry funkční**, rozvíjející zejména tělesnou strukturu, **hry konstrukční** nebo také **realistický typ hry**, zaměřený na hru a konstrukci z písku, plastelíny a podobně, **iluzivní hry**, kdy dítě přisuzuje vlastnosti předmětům, tak jak se rozvíjí jeho fantazijní představa (například klacík a jeho modifikace),

a posledním typem jsou **hry úkolové**, které můžeme označit jako již zmiňované hry **na něco**. Vágnerová (2012) souhlasí s tezí Langmajera (2006) a upozorňuje na to, že dalším důležitým prvkem dětské hry v předškolním věku jsou **pohádky**, které mají děti v oblíbenosti hlavně pro jejich jasná pravidla, kdy skoro vždy dobro vítězí a zlo je po zásluze potrestáno. Jasný řád a pravidla v dětech vzbuzují pocit jistoty a bezpečí.

Hlavní přirozenou a spontánní činností dítěte je také **kresba**. V předškolním období reflektuje vlastní postoj dítěte a okolí, které dítě bezprostředně obklopuje. Dítě kreslí nejraději to, co jej aktuálně zajímá. I přesto nejčastěji dítě zobrazuje lidské postavy. Právě kresba lidské postavy prochází svými vývojovými obdobími, a vřele kopíruje vývoj dětské psychiky. Kolem třetího roku věku se objevuje stádium hlavonožce. Dítě v tomto věku zaměřuje svou pozornost na obličej. Kresba je zaměřena na vyobrazení detailů obličeje a k němu jsou připojeny končetiny. Mezi čtvrtým a pátým rokem vyobrazuje dítě postavu s detaily, které považuje za stěžejní, například pupík, srdíčko atd., dítě ale stále nekreslí postavu reálně. V pěti letech přechází kresba k realismu, dítě zobrazuje právě to, co momentálně vidí, toto stádium je označováno jako stádium realistického vyobrazení (Vágnerová, 2012). Řičan (2014) souhlasí s výrokem Vágnerové a potvrzuje také to, že globální výtvarný projev je v období předškolního věku velmi častý a také oblíbený. Předškolák rád využívá práci svodovými barvami, vytváří fantazijní objekty z plastelíny, vystřihuje atd. (Řičan, 2014).

V předškolním období zůstává rodina jako základní socializační jednotka zajišťující prvotní začlenění do společnosti. Socializace také ale probíhá na úrovni mateřské školy a kontaktu s vrstevníky, kde má dítě možnost osvojit si nové sociální dovednosti (Vágnerová, 2012). Langmajer a Krejčíková (2006) uvádějí tři základní hlediska: **vývoj sociální reaktivity** (zahrnuje sociální interakci dítěte s jeho širším okolím) a **vývoj sociálních kontrol** (jedná se o vývoj pravidel a norem chování, které si dítě osvojuje na základě výchovy dospělými). Tyto normy následně dítě přijímá za své a řídí se jimi. Třetím hlediskem je **osvojování rolí**, to jsou především postoje a chování, které jsou společností očekávány s ohledem, který je brán na pohlaví a chronologický věk jedince. Neodmyslitelnou součástí sebepojetí vývoje dítěte je genderová odlišnost obou rodičů a následné ztotožnění se s vlastní identitou. Děti v tomto věkovém období jsou schopné pochopit, že jejich genderová role se nemění (Vágnerová, 2012).

1.2 Oblast poznávacích procesů

Poznávací procesy jsou zacílené na okolí, které dítě bezprostředně obklopuje, a jeho normy, které by dítě mělo postupně dodržovat. Myšlení má typické rysy pro toto vývojové období. Zpracování informací je prozatím stále ovlivňováno egocentričností a situace, které dítě prožívá, hodnotí situaci spíše z jednoho úhlu pohledu (Vágnerová, 2012). Piaget (2007) stanovuje etapu poznávacích procesů předškolního dítěte do podoby názorného intuitivního myšlení, které se vyznačuje nelogičností a intuicí. Vágnerová (2012) uvádí několik typických rysů uvažování předškoláka. Je možné na ně nahlížet těmito způsoby:

Jak dítě nahlíží na svět a jaké si vybírá informace.

- **Centrací** se rozumí soustředěnost pozornosti dítěte jen na to, co ho zajímá a co považuje za podstatné.
- **Fenomenismus** vzbuzuje v dítěti představu, že svět bere takový, jaký z jeho pohledu je, nechápe jemné nuance a souvztažnosti.
- **Prezentismus** znamená, že dítě se váže na skutečnou a přítomnou představu současného světa.

Způsob, jak dokáže zpracovávat získané informace

- **Antropomorfismus** znamená, že dítě přisuzuje obvyklé vlastnosti a schopnosti člověka neživým objektům a takzvaně je nechává oživnout, například, že řeka utíká apod.
- **Magičností** je předškolní věk celkem hodně prostoupený, dítě v tomto období často deformuje realitu fantazijními představami.
- **Arteficialismus** zastupuje to, jak si dítě představuje, že vznikl svět, kdo dal na oblohu hvězdy a planety, jak vznikly hory, rybníky, kdo napustil vodu do moře atd. Dítě si tedy vykládá tyto souvislosti po svém.
- **Absolutismus** představuje platnost a neměnnost názorů dítěte, které si je utvoří. Poznání by podle dítěte mělo být konečné a jednoznačné.

Vágnerová (2012, s. 70) uvádí, že, *„vnímání je globální, neanalytické, orientované převážně na to, co dítě bezprostředně subjektivně upoutá. Vjemy tedy ovládá egocentričnost a vazba na osobní prožitek“*.

Porozumění času a prostoru v předškolním věku dítěte určují stále subjektivní názory a faktické přesvědčení, vzhled předmětů v obrazu vnímaného je často nadhodnocován, co se týče velikosti a vzdálenosti. V tomto případě je zásadním ovlivňujícím prvkem vývoj pravolevé orientace a celkové dozrávání centrálního nervového systému (dále jen CNS), označované jako biologické mechanismy. Představa času je ohraničená úsekem dnů v týdnu. V delším časovém úseku jsou děti předškolního věku schopné zaznamenat, že se události konají během týdnů, a že některé jsou v delším časovém horizontu, například měsíc atd. Určování časovosti v předškolním věku se ale stále odvíjí od prožitků, které jsou pro dítě závažné nebo důležité. Předškoláci jsou schopni rozeznávat časovou osu začátku, průběhu a konce časového období (Vágnerová, 2012).

Paměť dítěte předškolního věku je stále orientována na konkrétní a jasné fenomény. Převažuje spontánnost, mechanicitu a krátkodobost. Na konci období je dítě především při hře s jasnými pravidly schopné úmyslně si zapamatovat konkrétní jevy (Vágnerová, 2012). Rozvoj paměti závisí zejména na celkovém zrání CNS. Dítě je ale schopno rozlišovat vlastní fantazijní představy a realitu, kterou je obklopeno (Říčan, 2014). Předškolák zvládne v tomto období zopakovat děje na principu logického sledování a logických spojitostí (Šimíčková Čížková a kol, 2003).

Pozornost na počátku předškolního období bývá celkem nestálá, lehce odklonitelná, dítě není schopno soustředit se po delší časový úsek. Avšak ke konci období se pozornost ustaluje a převažuje cílená úmyslnost. Míra pozornosti také koreluje s temperamentem dítěte, na což je potřeba brát zřetel (Šimíčková, Čížková a kol., 2003).

Vývoj verbálních schopností je v celém vývojovém procesu člověka považován za nepostradatelnou část. Od novorozeneckého křiku až po plynulou řeč sloužící jako jeden z hlavních nástrojů komunikace. Období kolem šestého roku věku je uváděno jako stěžejní při rozvoji verbálních schopností. Verbální strukturu lze rozčlenit do několika tzv. jazykových rovin, tím je rovina foneticko-fonologická, morfologicko-syntaktická, lexikálně-sémantická a pragmatická (Bednářová, Šmardová, 2007). Verbální projevy dětí jsou jednou z důležitých součástí etiologie dítěte v součinnosti s vývojem sociálních interakcí a poznávacími procesy (University of Michigan, Sara Laule, MD, 2017). Řeč a verbální projevy jsou společně s nasloucháním, poslechem, čtenářskými dovednostmi a možností psát, jedny z obvyklých

prostředků vyjadřování (Bruceová, 2000). Verbální projevy a vývoj řeči předškoláka je také v tomto období možné výrazně ovlivnit pomocí předčítání z knih (Krejčíková, Kaprová, 1999). V tomto případě se autorka velmi přiklání k tomu názoru, že čtení a předčítání knih velkým podílem působí na rozvoj verbálních schopností. Podle Názorů odborné veřejnosti se ve vývoji řeči odráží slovní zásoba jako významný ukazatel, předškolák je schopen užívat 2000 až 2500 nových slov a celkem je dítě schopno využívat slovní zásobu o velikosti 3000 až 4000 slov. Zde se také převrací řeč do stěžejního nástroje, se kterým dítě dokáže dobře manipulovat (Šimíčková – Čížková a kol., 2003).

1.3 Školní zralost a připravenost

Školní připraveností se rozumí taková tělesná, sociální a psychická schopnost, která umožní dítěti vstup do první třídy základní školy. Školní připravenost souvisí s vlivem blízkého okolí, které předškolní dítě obklopuje a také jeho výchovou (Otevřelová, 2016). Úroveň těchto schopností vychází především z předchozích vývojových etap, kterými dítě prochází. Častěji se v publikacích setkáváme s označením školní připravenost (Syslová, 2018). Základní otázkou je to, jestli je dítě schopné zvládnout nároky Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní výchovu, a to, jestli je dostatečně „kvalifikované“, aby mohlo vstoupit do první třídy základní školy. Nyní je možné nahlížet na školní připravenost či školní zralost jako na soubor dovedností a schopností, které dítě nabude během vývoje, a které mu umožní bezproblémový vstup do základní školy. Faktory ovlivňující školní připravenost se mohou odrážet v charakteru dítěte, očekávání rodiny, v prostředí, ve kterém dítě žije, vlivu mateřské školy, pokud do ní dochází pravidelně, a požadavky základní školy (Mertin, Gillernová, 2010).

Školní zralostí jsou především míněné vývojové předpoklady, těsně navazující na celkové zrání všech funkcí (Otevřelová, 2016). Zralost dítěte pro školu je především pojímána více tradičně, neboť středem zájmu je výlučně dítě. Na dítě je pohlíženo z oblasti tělesné, kognitivní, percepční, sociální, pracovní zralosti. Zkoumá se nejen nynější stav dítěte, ale i jeho nejranější etapy vývoje se zaměřením na zdravotní stav, laterální, verbální projev a grafomotoriku. Dítě, které vyhoví určitým škálám, je potom zralé pro vstup do základní školy (Mertin, Gillerová, 2010). Vágnerová (2006) se ztotožňuje se názorem Otevřelové (2016), ale ještě v této souvislosti upozorňuje na otázku, ve kterých oblastech by dítě

v předškolním věku mělo být zralé a připravené na školu. Pro školní zralost a připravenost je v současné době využíváno několik standardizovaných testů, které jsou používány v pedagogicko-psychologické poradně, nebo speciálně pedagogickém centru, jako nástroj pro získání dat. Používané testy slouží k depistáži buď přímo v MŠ, nebo následně v PPP či SPC se souhlasem zákonného zástupce. Nejčastěji používané metody jsou například Jiráskův test školní zralosti, Diagnostika školní připravenosti Bednářové a Šmardové (2015), Kernův Orientační test školní zralosti, ze kterého vychází test Vlčkové a Polákové z r. 2013 MaTeRS. Standardizace tohoto testu proběhla mezi lety 2013–2014 (Syslová, 2018). Součástí výzkumného šetření této diplomové práce je standardizovaný test MaTeRS, který autorka práce využila k získání a analýze dat sloužících k posouzení školní zralosti a připravenosti participantů uvedených ve výzkumném šetření (viz kapitola Metody sběru dat a metody analýzy dat).

2 Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami

V této kapitole bude podrobněji rozebráno, co nebo kdo je předmětem šetření výzkumu této diplomové práce. Obsah kapitol bude orientován směrem k vybraným vzorkům výzkumného šetření, viz 5.3 kapitola Charakteristika výzkumného vzorku. Detailněji budou specifikovány jen některé diagnózy vztahující se k otázce, kdo je dítě se speciálními vzdělávacími potřebami.

2.1 Vymezení problematiky speciální vzdělávací potřeby

Obecně je dobré určit, kdo do této oblasti spadá a proč. Dítě nebo žák se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen SVP) je především ten, u kterého se projevuje **zdravotní postižení** jako například tělesné, zrakové, sluchové nebo mentální postižení, autismus, vada řeči, vícečetná postižení – kombinované vady, specifické poruchy učení, poruchy chování. Dítě nebo žák se zdravotním znevýhodněním typu zdravotního oslabení, dlouhodobé nemoci a lehčí zdravotní poruchy. Dítě nebo žák se sociálním znevýhodněním je například dítě, žák nebo student z nízkého sociokulturního prostředí rodiny, ohrožené sociálně patologickými jevy, děti azylantů, děti s nařízenou ústavní nebo ochranou výchovou. Do této skupiny ale také patří děti nebo žáci nadané a mimořádně nadané (Bartoňová, Vítková in Pipeková, 2010). Podle *Školského zákona č. 651/2004 sb. § 16 odstavec 9* ve znění pozdějších předpisů se rozumí pojmu takto: „*Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením*“. Podpůrná opatření jsou podřízena vyhláše č. 27/2016 Sb., kde jsou stanovena podpůrná opatření pro děti, žáky a studenty se SVP (Národní ústav pro vzdělávání, 2020).

2.2 Mentální postižení

Je považováno za jakýsi širší název, který je často užíván ve speciální pedagogice a je tím míněno označení osob s inteligenčním kvociem pod 85 (inteligenci kvociem, dále jen IQ), kde už se podle mnoha zdrojů tito jedinci nachází v tzv. pásmu subnormy a pásmu mentální retardace (Valenta, Müller, 2007). Tento pojem je také velmi rozšířený a používán hlavně v poradenské a pedagogické praxi. Valenta (2012, s. 30) uvádí, že: „*mentální postižení je zastřešující pojem zahrnující kromě mentální retardace i takové hraniční pásmo kognitivně-sociální disability, které znevýhodňuje klienta především při vzdělávání na běžném typu škol a indikuje vyrovnávací či podpůrná opatření edukativního (popř. psychosociálního) charakteru*“.

Dalším stanoviskem v oblasti Mentální retardace (dále jen MR) je názor Mezinárodní klasifikace nemocí desáté revize (dále jen MKN-10), která udává, že MR je posuzována jako zastavený nebo nekompletní mentální stav jedince, jehož charakteristiky se dají vystopovat v oblastech pohybu, verbálních schopností, poznávacích schopností a sociálních dovedností, které se vyskytují ve všech vývojových etapách osobnosti (MKN-10, 2006). Pro specifikaci MR MKN- 10 (2006, s. 178) *uvádí znak F7x.x, který udává jednotlivé stupně mentální retardace.*

- *F70 Lehká mentální retardace*
- *F71 Středně těžká mentální retardace*
- *F72 Těžká mentální retardace*
- *F73 Hluboká mentální retardace*
- *F78 Jiná mentální retardace*
- *F79 Nespecifikovaná mentální retardace*

Nejznámějším označením stupně inteligence je inteligenční kvociem, který poprvé použil W. Stern. Jehož vyjádřením je možné získat souvislost mezi mentálním věkem a chronologickým věkem osoby. Tento kvociem informuje specialistu o dosažené kognitivní úrovni člověka. Je potřeba brát zřetel na to, že tento kvociem ale neříká nic o osobnostních kvalitách a schopnostech jedince (Švarcová, Slabinová, 2006).

V souvislosti s tímto pojmem Valenta, Müller (2009, s. 12) předkládá tvrzení AAMR (American Association for Mental Retardation) transformované na AAIDD (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities): „Mentální retardace je snížená

schopnost charakterizovaná signifikantními omezeními intelektových funkcí a adaptability, která se projevuje především v oblasti pojmové, praktické a sociální inteligence. Tento stav vzniká do 18. roku života, je multidimenzionální a pozitivně ovlivnitelný individuálním přístupem a cílenou podporou (pokud nedochází ke zlepšení stavu, je třeba přehodnotit míru individuální podpory)“.

Nyní bude zaměřena pozornost na oblast **Lehké mentální retardace** (dále jen LMR) s ohledem na zkoumaný vzorek participantů a jejich diagnózu, viz kapitola č. 5.4 Charakteristika výzkumného vzorku.

Lehká mentální retardace (IQ 69-50) se ve většině případů vyznačuje dědičnou etiologií nebo vlivem nedostatečné stimulace dítěte ve všech jeho vývojových etapách, především v oblasti psychomotorického vývoje (Mazánková, 2018). Při bližším pohledu je osoba s lehkou mentální retardací schopna osvojit si verbální projev, problémy v komunikaci se objevují s nástupem dítěte do základní školy, zvládá běžnou konverzaci. Vliv prostředí, ve kterém osoba s LMR spočívá, má velký dopad na výchovu a vzdělávání tohoto jedince. Drtivá většina těchto osob zvládne základní sociální návyky (příprava jídla, nápoje, hygiena, oblékání, ovládání svých fyziologických potřeb) a je tedy nezávislá na péči jiné osoby. Osoby s lehkou mentální retardací jsou schopné zapojit se do zaměstnání, které ale není náročné. Projevy dalších přidružených poruch se vyskytují jako v běžné populaci (Valenta, Müller, 2009).

2.3 Poruchy autistického spektra

Autismus se řadí podle Mezinárodní klasifikace nemocí desáté revize (2006) do tzv. **Poruch psychického vývoje – F80-F89**, kam patří mimo jiné **Pervazivní vývojové poruchy – F84**, kterými jsou například dětský autismus, Rettův syndrom, jiné dezintegrační poruchy, Aspergerův syndrom, Atypický autismus a další. V kapitole Autismus se autorka bude zabývat skupinou osob s pervazivní vývojovou poruchou.

Za pervazivní vývojovou poruchu je možné označit takovou poruchu, která zachvacuje vývoj dítěte, pozměňuje jeho celkový vývoj osobnosti, chování, prožívání, sociální schopnosti a edukaci (Valenta, Müller, 2009). Pipeková (2010) navazuje, souhlasí s definicí autorů Valenty a Müllera (2009) a přidává další názor, že handicap je tedy brán ve směru k sobě samému, ale také k druhým.

Charakteristické symptomy doprovázející tuto poruchu jsou především narušení verbálních i neverbálních schopností, obtíže spojené se sociální interakcí a chování, které se vyznačuje stereotypními či opakovanými pohyby. Děti s tímto typem postižení mají obtíže při jakékoliv změně ve svém blízkém okolí, mnohdy je možné pozorovat u těchto osob stereotypní pohyby. Činnosti dětí jsou zaměřené rituálně. Se zájmem manipulují neobvykle s oblíbenými předměty. Vzdělávání probíhá ve většině případů v zařízeních, které jsou schopné zajistit potřeby dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami, (Valenta, Müller, 2010). Poruchy autistického spektra se vyznačují základní dvojicí symptomů vztahující se k problematice sociálních interakcí a fixací zájmů nebo jednoznačné opakující se chování jedince. Z pohledu Americké psychiatrické asociace (American Psychiatric Association, 2015) je naplnění diagnózy zapotřebí sledovat jednotlivé znaky, které se často objevují kolem třináctého měsíce věku dítěte. V tomto období také dochází k zastavení vývoje jazyka. Aby mohla být stanovena tato diagnóza, musí být dítě podrobena standardizovaným testům, které se zaměřují na oblasti sociální interakce, komunikace, oblast zájmů dítěte a činnosti dítěte. Symptomy, které osoby vykazují, jsou celkem podobné, nikdy ale není možné nalézt dvě identické děti nebo osoby s tímto typem handicapu (Richman, 2008). Gillberg (2003, s. 22) uvádí, že: „*lidé s autismem jsou co do hloubky či charakteru postižení natolik různí jako lidé s pneumonií*“.

Atypický autismus F 84.1 je jedním z projevů syndromu PAS. V souvislosti s tímto označením je možné pozorovat jen některá diagnostická vodítka a projevy naznačující triádu obtíží. Osoby vyznačující se pouze některými charakteristickými znaky mohou být také označovány jako osoby se sklony k autismu (Tohorová, 2006). Hort (2008) se ztotožňuje s definicí Tohorové (2006), avšak ještě přidává další kritérium, kterým uvádí, že diagnostická vodítka pro Atypický autismus se mohou projevovat až po třetím roce věku dítěte. Tohorová (2008) v souvislosti s pojmem Atypický autismus předkládá tento název jako globální označení skupin osob, které ale splňují pouze některá diagnostická vodítka, která stanovují diagnózu dětský autismus.

2.4 Poruchy pozornosti

Zkratky ADD a ADHD jsou termíny, které bývají často středem záměny. Přesto je každý termín vyznačován svými specifickými prvky. ADD je pojem znamenající attention deficit disorder (dále jen ADD), což je označení pro poruchu pozornosti. Pojem ADHD (attention deficit hyperaktivity disorder, dále jen ADHD) znamená poruchu pozornosti spojenou s hyperaktivitou (Škvorová, 2003).

V současnosti je ADHD nejčastěji užívaným termínem. Určující projevy jsou v tomto případě zvýšená potřeba aktivity, impulzivita, agrese, obtíže v oblasti sociálních vztahů, frustrace (Reifová, 2010). V souvislosti s ADHD je možné se setkat s dalšími obtížemi, které se syndromem často úzce souvisí. Obtíže je možné pozorovat v oblasti hrubé a jemné motoriky, koordinace oka a ruky, obtíže v oblasti zrakového a sluchového vnímání spojeného s analýzou a syntézou. Je možné též sledovat poruchy paměti, vybavování, obtíže související s kognicí, a v neposlední řadě problémy spojené s verbálním projevem. Tyto specifické jevy je možné pozorovat již v době útlého věku dítěte až po období, kdy je nutné zapojovat se do složitějších činností a na dítě je kladen zvýšený tlak (Jucovičová, 2010).

2.5 Narušená komunikační schopnost

Oblast diplomové práce se zaměřuje také na děti s narušenou komunikační schopností a s tím spojený rozvoj fonemického uvědomování, který bude široce rozebrán v kapitole č. 5.1 Metody analýzy dat. Podrobněji se bude následující kapitola zabývat narušením vývoje řeči dětí, oblastí vývojové dysfázie a oblastí mnohočetné dyslalie s ohledem na vzorek participantů výzkumného šetření. Verbální komunikace je psycholingvistickým pojetím považována za přístup, který se snaží ujednotit rozumový a lingvistický proces komunikace osob (Neubauer, 2016).

Narušená komunikační schopnost patří do skupiny poruch psychického vývoje podle MNK-10 revize s označením **F80 Specifické vývojové poruchy řeči a jazyka** (MNK-10, 2006). Tento termín je jedním ze základních v pojetí současné Logopedie. Klenková (2006, s. 52) uvádí, že „komunikační schopnost a narušenou komunikační schopnost je nutné vnímat v celé šíři – nelze se zabývat jen foneticko-fonologickou (zvukovou) stránkou řeči“. Je tedy nutné zabývat se i dalšími jazykovými rovinami v souvislosti s osobou s narušenou

komunikační schopností v oblasti zvuku, obsahu řeči nebo pragmatiky. Těmi jsou jazykové roviny, tj. lexikálně-sémantická rovina, morfologicko-syntaktická rovina, pragmatická rovina (Krejčíková, Kaprová, 1999). Lechta in Pipeková (2010, s.122) definuje narušení komunikační schopnosti takto: „*Komunikační schopnost jednotlivce je narušena tehdy, když některá rovina (nebo několik rovin současně) jeho jazykových projevů působí interferenčně vzhledem k jeho komunikačnímu záměru. Může jít o foneticko-fonologickou, syntaktickou, morfologickou, lexikální, pragmatickou rovinu nebo verbální i nonverbální, mluvenou i grafickou formu komunikace, její expresivní i receptivní složku*“. Schopnost komunikace může být narušena následkem dalších přidružených postižení, vad a poruch (Slowík, 2007). Vágnerová (2014) uvádí přehled jazykových rovin v tomto pořadí:

Fonologicko-fonetická rovina pojímá zvukovou a hlasovou oblast verbálního projevu, zaměřuje se na vlastnosti fonémů, výrazů a celkovou plynulost a intonaci jazyka.

Lexikálně-sémantická rovina se zaměřuje na množství a kvalitu slovní zásoby jedince, a to z pohledu aktivní i pasivní slovní zásoby a rozlišování jednotlivých druhů slov.

Se syntaktickou rovinou se pojí oblast gramatických zásad a jejich aplikace ve verbálním projevu jedince a také dodržování skladby vět.

Pragmatická rovina zahrnuje schopnost využití informací získaných prostřednictvím komunikace a jejich další použitelnost.

Peutelschmiedová in Vágnerová (2014) souhlasí s definicí Vágnerové (2014) a navíc také zahrnuje ještě jednu složku, a tou je **prozodie**, která se projevuje formou neverbální komunikace, jako je tón hlasu, postoj jedince, rytmus, a tempo verbálního projevu.

Narušení článkování řeči – patlavost (dyslalie) je jedna z nejběžnějších a velmi častých obtíží ve verbálním projevu dítěte. Patlavost je označována jako vývojová porucha, která se upravuje až v období mezi 6. až 7. rokem života dítěte. Obtíže spojené s patlavostí by měly vymizet s počínající školní docházkou dítěte. Zásadní vliv ovšem hraje mluvní vzor pedagoga (Balašová, 2003). Patlavostí se rozumí to, když dítě ve verbálním projevu jednotlivé hlásky buď vynechává, zaměňuje, nebo je špatně vyslovuje (Bytešníková, 2012). V tomto období je nutné, aby si dítě osvojilo základy správné výslovnosti, neboť dobrá výslovnost je základní stavební kámen pro čtení a psaní (Horňáková, 2009).

Jako **vývojová dysfázie** se označuje porucha ve vývoji verbálních schopností, kterou způsobuje difuze CNS a následně se projevuje v oblastech rozumových schopností, verbálních schopností a motorických schopností. Tedy postihuje vývoj celé osobnosti dítěte (Neubauer, 2016). Vývojová nemluvnost, dříve označována jako „alálie“, spadá do kategorie tzv. centrálních poruch řeči (Klenková, 2000). Sovák (1981, s. 103) uvádí, že „*dysfázie (alálie) je příznakový syndrom, v němž je nemluvnost hlavním a vedoucím symptomem, a který má své specifické příčiny i specifické způsoby ošetření*“. Balašová (2003) se ztotožňuje s definicí Neubauera a uvádí další diagnostická vodítka, jako je výrazné gestikulování a grimasování. Autorka také uvádí, že obtíže spojené s diagnózou vývojová dysfázie mají dlouhodobý charakter a při vstupu do základní školy se projevují přidružené obtíže typu dyslexie a dysgrafie.

3 Fonologické schopnosti

Autorka se zaměřuje v teorii diplomové práci na oblasti verbálních schopností dětí, školní zralosti, připravenosti. V této souvislosti budou v následujících kapitolách rozvedeny fonologické schopnosti a metody jejich cíleného rozvoje.

3.1 Fonologické schopnosti

Klenková (2006, s. 42) přibližuje fonologii takto: „*Fonologie je jazykovědný obor, který studuje soustavu zvukových prostředků jazyka a jeho systém fonémů, zvuková funkce hlásek, jejich schopnost rozlišovat slova svou přítomností či záměnou*“. Zvuková rovina verbálního projevu je doprovázena disciplínami, kterými jsou **fonetika**, jejímž základem je zkoumání materiálního hlediska jazyka, a **fonologie** zabývající se tím, jakým způsobem je využíván akustický základ v řeči. Jednotka, která působí jako základní stavební kámen jazyka je **foném**. Foném představuje zvuk, který je nositelem významu slova, a není možné ho tedy jakýmkoli způsobem měnit (Krčmová, 2008).

Fonematický sluch je schopnost zaznamenat kvalitu a vlastnosti hlásek ve verbálním projevu (Kutálková, 2005). V oblasti fonologie je možné se setkat s tím, že dítě během vývoje by mělo být schopné rozlišovat zvuky ve verbálním projevu na základě fonematického sluchu. Dítě je potom schopné rozlišit znělost a neznělost hlásek (koza – kosa), nosovost (mrak – drak), kontinuálnost výbuchových hlásek (bolí – solí), kompaktnost (kolo – molo) a prozodické faktory řeči (melodie, přízvuk, barva hlasu, tempo řeči). Tyto rysy slov jsou nazývány, jako rysy distinktivní (Klenková, 2006).

Fonologické uvědomování se dá považovat za jakýsi prediktor schopnosti počátečního čtení (Lechta, 2011). Uhry (1999 in Lechta 2011) souhlasí s definicí Lechty a představuje další tři základní prediktory čtení, kterými jsou schopnost rychlého jmenování, verbální paměť a stupeň článkování.

3.2 Rozvoj fonologických schopností

Cíleným rozvojem fonologických schopností se zabývá velká škála institucí na základě přesného diagnostického šetření, ze kterého vyplyne celkový obraz úrovně verbálního projevu a dílčí podoblasti, na které je následně zaměřena terapie. Ve Školských poradenských zařízeních, zvláště pak ve Speciálně pedagogickém centru logopedickém, je možné se setkat s mnoha diagnostickými nástroji. Tradičně využívanými zkouškami jsou například zkouška sluchové analýzy a syntézy dle Matějčka, vyšetření fonemického sluchu u předškolních dětí Škodové atd. (Vágnerová in Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, a kol., 2001). Publikace Bednářové, Šmardové (2007) je zaměřena v části Sluchové vnímání na diagnostiku těchto schopností u dětí ve věku od tří do sedmi let, ale také na možnosti fonologických schopností dítěte rozvoje. Fonologické schopnosti je možné rozvíjet už jen tím, že dítě od narození poslouchá řeč svého blízkého okolí, napodobuje zvuky přírody a další zvukomalebná slova. Díky tomu dítě postupně buduje pasivní i aktivní slovní zásobu (Kutálková, 2005).

Metoda cíleně zaměřená na rozvoj fonologických schopností je metoda s názvem „Trénink jazykových schopností dle D. B. Elkonina“ – V krajině slov a hlásek, jež vznikala na podkladě metodiky profesora vývojové psychologie Daniila Borisoviče Elkonina, který vymyslel a zhotovil alternativní variantu k analyticko-syntetické metodě výuky čtení. Elkoninova metoda výuky čtení vychází z ruské vývojové psychologie, která bere v potaz specifika čtení (Gal'perin, 1984 in Lechta, 2011). Zaměření metody je na tzv. názorné a konkrétní simulaci. Což znamená, že je při rozvoji jazykových schopností využíváno obrazového materiálu, žetonů, schémat pro slova a využití loutek. Práci s grafickým materiálem dítěti umožňuje fixaci hlásky a následnou kontrolu provedení úkonu. Rozvoj nespočívá pouze na úrovni fonologických schopností, ale také na úrovni kooperace skupiny a kritického myšlení, rozvíjí také schopnosti, které jsou důležité pro vstup do první třídy základní školy (dále jen ZŠ) a zvládnutí nároků výchovně vzdělávacího procesu. Metodika se zaměřuje na etapy syntézy a analýzy slov, hláskovou analýzu slov, schopnost rozpoznat samohlásky a souhlásky a schopnost rozpoznat měkké a tvrdé souhlásky. Metoda je vhodná pro děti, které jsou ohrožené neúspěchem při výuce čtení, pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami, ale i pro děti intaktní, jako podpora předčtenářských schopností a připravenosti na školu (Mikulajová, Kapalková, in Lechta, 2011). Problematikou fonemického uvědomování se ruský vědec zabýval již v období padesátých let 19. století.

D. B. Elkonin svým přístupem akceleroval další výzkumy odborníků a také dospěl k tomu, že byl schopen navnadit vědce, kteří se následně tímto problémem zabývali (Mikulajová, Nováková Schöffelová a kol, 2016).

4 Vliv tréninku fonemického uvědomění dle Elkonina na školní zralost a připravenost dětí se speciálními vzdělávacími potřebami

V části výzkumného šetření diplomové práce se bude autorka zabývat analýzou úrovně fonologických schopností a úrovně školní zralosti a připravenosti po aplikaci metodiky „Tréninku jazykových schopností dle D. B. Elkonina“ u pěti participantů navštěvujících mateřskou školu dle § 16 odst. 9 Školského zákona prostřednictvím případových studií dětí. Kvalitativní design je prostoupen celým výzkumným šetřením této diplomové práce.

4.1 Metodologická východiska, cíle výzkumného šetření, výzkumné otázky

Praktická část diplomové práce je řešena pomocí kvalitativních přístupů výzkumného šetření. Zaměřuje se na analýzu případových studií pěti dětí předškolního věku se speciálními vzdělávacími potřebami. Jádrem šetření jsou základní typy dat: data z dokumentů, činností a data z pozorování (Švaříček a kol, 2014). Získané informace budou sloužit závěrům šetření v oblasti předškolní připravenosti, a úrovně fonologických schopností u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami vzdělávajících se v mateřské škole zřízené dle §16 odst. 9 Školského zákona.

Hlavním cílem výzkumného šetření diplomové práce je zjistit vliv působení rozvoje fonemických schopností a úrovně scholaryty u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami s využitím případové studie vybraného vzorku pěti dětí předškolního věku. Autorka se zaměřila při šetření cíleně na pohled rozvoje fonemického uvědomování, ale i na oblast v tomto kontextu méně zkoumanou, kterou je úroveň školní připravenosti dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Tento cíl byl zvolen díky vlastní pracovní zkušenosti autorky diplomové práce a současnou situací diskutovaného tématu v oblastech školní zralosti a připravenosti a úrovně jazykových schopností, zejména v oblasti fonemického uvědomování u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami.

K dosažení hlavního cíle práce byly zvoleny tyto tři výzkumné otázky:

Výzkumná otázka č. 1

V jakých sledovaných oblastech rozvoje fonemického uvědomování u dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami dojde ke zlepšení po aplikaci metody „Trénink jazykových schopností podle D. B. Elkonina“?

Výzkumná otázka č. 2

V jakých sledovaných oblastech školní připravenosti a zralosti dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami dojde k posunu po aplikaci metody „Trénink jazykových schopností podle D. B. Elkonina“?

Výzkumná otázka č. 3.

Jak významnou pozici zastupuje motivovanost dítěte se speciálním vzdělávacími potřebami při rozvoji fonemického uvědomování dle metodiky D. B. Elkonina vycházející ze zúčastněného pozorování autorky práce?

Nepostradatelnou součástí je **Etika výzkumného šetření**. V tomto směru je nutné se řídit určitými pravidly a výzkumnými zákonitostmi, které zajišťují hodnověrnost výzkumného šetření, což je možné označit jako Etický kodex českého pedagogického výzkumu. Etické principy prostupují celým výzkumným šetřením, při přípravě výzkumného šetření, při zásadách citování, v kompletním uskutečnění výzkumného šetření a v poslední fázi při interpretaci dat (Skutil, 2011).

5 Design výzkumného šetření

Miovský (2006, s. 13) uvádí, že „odpověď na otázku, co všechno je kvalitativní přístup a metody, není příliš jednoduché“.

Součástí tohoto výzkumného šetření je souhlas vedoucího pracovníka organizace, ve které výzkumné šetření bylo realizováno, a informovaný souhlas zákonných zástupců jednotlivých participantů (viz příloha č. 1 a příloha č. 2).

Metodologicky je část výzkumného šetření orientována kvalitativním směrem, a to zejména díky využitým metodám a technikám tohoto výzkumného šetření. Švaříček a kol (2014, s. 13) ukazuje, že je možné se orientovat v oblasti kvalitativního i kvantitativního výzkumného šetření právě na základě využitých metod Payne, Paynové (2004). Chráska (2016) naznačuje možnosti rozdílného pohledu na výzkumné šetření. Kvalitativní výzkumné šetření totiž využívá pohledu více možných přístupů a možností přijmout realitu. Je zaměřeno na šetření v malé skupině participantů.

Za zásadní rozdíl je považováno to, že je možné vyhledat a analyzovat hloubková data, která jsou vodítkem pro poznání, jednání nebo chování sledovaného jevu (Švaříček a kol., 2014). Význačnými výzkumnými procesy rozsáhlého kvalitativního výzkumného šetření je exploratornost a popisnost (Hendl, 2008).

5.1 Metody sběru dat

Autorka využila těchto metod sběru dat: **zúčastněné pozorování**, analýza biografických dokumentů a fyzická data, záznam dat, opakované šetření v čase (Hendl, 2008). Interesantním způsobem ověření dat využitým ve výzkumném šetření je **triangulace metod** předpokládající, že výzkumné šetření není založeno pouze na jedné výzkumné metodě, úkolem triangulace metod je snaha o lepší validitu šetření (Švaříček a kol., 2014).

Data ze vstupního a výstupního testování opakovaného šetření v čase Baterií testů fonologických schopností a testů školní připravenosti MaTeRS byla v průběhu zpracování a realizace výzkumného šetření zaznamenávána pomocí poznámek, v zaměřené oblasti byla členěna, sortována, segmentována, zpracovávána, šifrována a přetvářena do koncových závěrů práce.

Záměrem výzkumného šetření tématu diplomové práce byla metoda sběru dat: **Zúčastněné pozorování** (participant observation) skupinových lekcí metodiky dle Elkonina aplikované v mateřské škole dle §16 odstavce 9 Školského zákona, (dále jen ŠZ) ve znění pozdějších předpisů u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Účastník sleduje činnosti v konkrétní oblasti s cílem reprodukovat záměrný proces.

Metoda případové studie, která je založena na velmi blízkém poznání autora výzkumného šetření jednotlivých participantů zahrnutých do výzkumného šetření. Základní charakteristikou je pro případovou studii získávání faktických informací a dat participantů s jasně označenými limity času a prostoru (Švaříček a kol, 2014).

Jedna ze základních podstat vedle případových studií jednotlivých vzorků šetření je také analýza produktů činnosti a dokumentace jednotlivých dětí, které rovněž pomáhají rozkrýt podrobné vhledy do výzkumného šetření. Tyto materiály mohou obsahovat osobní a úřední dokumenty, archivní data, ale i vizuální materiály jako předmětná data (Hendl, 2008).

Další metodou sběru dat výzkumného šetření je **baterie testů fonologických schopností** dle autorek Seidlové Málkové a Caravolas z roku 2013. Tato testová baterie pomáhá porozumět vývoji fonologických schopností dětí předškolního věku a brzkého školního věku. Baterie ukazuje úroveň vývoje fonemického uvědomování dítěte a možná rizika spojená s tímto vývojem. Baterie obsahuje tři oblasti fonologických schopností a dovedností, jako je fonologické povědomí, fonologická paměť a rychlé jmenování, operace s pseudoslovy.

Baterii testů tvoří šest subtestů fonologických dovedností a schopností. Pro záměry výzkumného šetření byly využity tyto subtesty: test slabikování v pseudoslovech, rozpoznávání hlásek v pseudoslovech, izolace hlásek sada 1, izolace hlásek sada 2 a skládání hlásek.

Poslední metodou sběru dat výzkumného šetření je **test mapující připravenost pro školu MaTeRS** dvou českých autorek Heleny Vlčkové a Simony Polákové z roku 2013. Tato psychodiagnostická metoda pomáhá posoudit úroveň školní připravenosti jednotlivce před vstupem do základní školy a odhalit možná rizika na úrovni vývoje dítěte. Test tvoří deset zkoumaných oblastí, např.: kresba postavy, překreslování bodů, grafomotorika, geometrické tvary, sluchové vnímání, zrakové rozlišování, pozornost, řeč a podobně.

Harmonogram šetření rozkrývá vývoj diplomové práce od počátku myšlenky přes realizaci samotného projektu až po závěrečné zpracování.

V období podzimu 2018 bylo výzkumníkem nastaveno téma diplomové práce a tím byl započatý celý projekt.

Počátkem listopadu 2018 byla oslovena ředitelka mateřské školy (dále jen MŠ) s možností realizace metodiky „Trénink jazykových schopností podle D. B. Elkonina“ jako podkladu pro diplomovou práci kmenového pracovníka.

Po souhlasu ředitelky školy byly vytipovány děti splňující potřebné parametry pro realizaci metodiky. Osloveni byli zákonní zástupci jednotlivých vytipovaných dětí a předány průvodní listy s informovanými souhlasy s výzkumným šetřením. Zákonní zástupci souhlasili s možností zapojení těchto dětí do projektu. Metodika podle D. B. Elkonina je v mateřské škole realizována třetím rokem a zákonní zástupci již byli s touto metodikou dobře seznámeni v předešlých letech.

V měsíci prosinci 2018 proběhlo vstupní šetření vytipovaných dětí baterií testů fonologických schopností a testem školní připravenosti MaTeRS. V průběhu tohoto měsíce byly rozhovory se zákonnými zástupci dětí se speciálními vzdělávacími potřebami.

Realizace metodiky „Trénink jazykových schopností podle D. B. Elkonina“ se uskutečňovala dvakrát týdně v rámci ranních a dopoledních činností v mateřské škole formou individuálních lekcí a při kolektivních činnostech třídy. Autorka byla účastníkem všech individuálních i kolektivních lekcí i činností metodiky podle D. B. Elkonina formou zúčastněného pozorování.

V období od podzimu 2018 do května 2019 analyzovala a shromažďovala veškeré potřebné dokumenty vybraných dětí (výsledky z produktů činnosti, rozhovory, anamnézy, osobní dokumentace, záznamové archy baterií testů, poznámky a diagnostické záznamy). Následně probíhalo zpracování dat a sepsání výstupů z šetření a realizace diplomové práce.

5.2 Metody analýzy dat

Základním cílem tohoto šetření je kvalitativní analýza rozvoje fonologických schopností a analýza školní připravenosti s využitím případových studií pěti dětí se speciálními vzdělávacími potřebami ve věku od 5,6 do 7 let v mateřské škole zřízené podle § 16 odstavce 9 Školského zákona ve znění pozdějších předpisů, a zacílený rozvoj fonemického uvědomování prostřednictvím aplikace metodiky podle D. B. Elkonina. Úroveň schopností a dovedností dětí v předškolním věku je důležitým faktorem pro úspěšný vstup do základní školy a zvládání úkolů spojených s předčtenářskými a předmatematickými schopnostmi a dovednostmi, které děti využívají při výuce.

Vytipovaný vzorek dětí pro výzkumné šetření na základě informovaného souhlasu zákonných zástupců a souhlasu ředitele školy byl v prosinci 2018 přešetřen vstupním testem baterií testů fonologických schopností (BTFS) a vstupním testem školní připravenosti MaTeRS. Po vstupním šetření proběhla od ledna 2019 do května 2019 realizace metodiky trénink jazykových schopností podle D. B. Elkonina a po jejím ukončení byly děti následně koncem měsíce května 2019 přešetřeny výstupními testy BTFS a MaTeRS. Vstupní i výstupní šetření dětí proběhlo ve stejných časových podmínkách, v totožném prostředí kabinetu pro individuální činnost v mateřské škole, při maximálním dodržení manuálu testových baterií. Provedení těchto postupů analýzy bylo na základě vyškoleného a kvalifikovaného pracovníka Speciálně pedagogického centra Trutnov v oboru Speciální pedagog – logoped na úrovni magisterského statutu s informovaným souhlasem zákonných zástupců jednotlivých participantů.

Na podkladu uvedeného hlavního cíle uvedeného v kapitole č. 4.1 Metodologická východiska, cíle výzkumného šetření, výzkumné otázky, a studia literatury bylo záměrně využito těchto analytických postupů:

- Analýza fonologických schopností vstupním testem „Baterií testů fonologických schopností (analýza slabik, syntéza slabik, rozpoznávání hlásek ve slovech, izolace hlásek ve slovech a skládání hlásek)
- Analýza posouzení úrovně školní připravenosti dítěte vstupním testem MaTeRS (kresba postavy, překreslování bodů, grafomotorika, zrakové rozlišování část 1, geometrické tvary, sluchové vnímání, početní a předpočetní představy, všeobecné znalosti a zrakové rozlišování část 2)

- Analýza fonologických schopností výstupním testem „Baterií testů fonologických schopností“ (analýza slabik, syntéza slabik, rozpoznávání hlásek ve slovech, izolace hlásek ve slovech a skládání hlásek)
- Analýza posouzení úrovně školní připravenosti dítěte výstupním testem MaTeRS (kresba postavy, překreslování bodů, grafomotorika, zrakové rozlišování část 1, geometrické tvary, sluchové vnímání, početní a předpočetní představy, všeobecné znalosti a zrakové rozlišování část 2).

5.3 Charakteristika místa výzkumného šetření

Mateřská škola, ve které proběhla realizace výzkumného šetření, byla založena v roce 1945 jako jedna z prvních mateřských škol v podhůří Krkonoš. Jedná se o rozsáhlou vilu z poválečné doby, která má svou vlastní historii. Mateřská škola v této budově sídlí nepřetržitě. V roce 1973 bylo v mateřské škole zřízeno první speciální oddělení pro děti s narušenou komunikační schopností. V roce 1975 bylo zřízeno druhé oddělení pro děti s odloženou školní docházkou. Od roku 1995 byla mateřská škola vedena jako speciální pro děti svíce vadami. Nyní je mateřská škola vlivem aktualizace školského systému vedena v rejstříku škol jako mateřská škola zřízená dle § 16 odstavce 9 Školského zákona ve znění pozdějších předpisů.

Mateřská škola disponuje v současnosti šesti třídami v přízemí a v patře budovy. Ve všech třídách jsou umístěny děti s narušenou komunikační schopností, odkladem školní docházky, děti s pervazivními vývojovými poruchami, mentálním postižením a více vadami.

Vzdělávání dětí v mateřské škole podléhá § 16 odstavce 9 školského zákona ve znění pozdějších předpisů. Součástí pedagogického týmu jsou kvalifikovaní pedagogové v oblasti speciální pedagogiky a asistenti pedagoga. Úroveň spolupráce mezi zákonným zástupcem a speciálním pedagogem je vysoká s ohledem na speciální vzdělávací potřeby dětí.

Vzdělávání dětí probíhá na úrovni školního vzdělávacího programu vycházejícího z kurikula Rámcového vzdělávacího programu. Součástí vzdělávání jsou realizovány plány osobnostního rozvoje dětí, individuální logopedické plány a individuální plány vzdělávání. Základním stavebním kamenem mateřské školy je cílený komplexní rozvoj všech stránek osobnosti dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami.

Ve třídě, kde byla realizovaná metodika „Trénink jazykových schopností podle D. B. Elkonina“, jsou zařazeny děti s narušenou komunikační schopností, pervazivními vývojovými

poruchami a mentálním postižením lehkého stupně. Součástí týmu třídy jsou dvě kvalifikované speciální pedagožky a asistent pedagoga. Třída je jedna z největších v mateřské škole, proto je zde i nevyšší kapacita dětí, tj. 14 dětí se speciálními vzdělávacími potřebami ve věku od 5 do 7 let. Je zde patrné rozdělení na části pro relaxaci (koutek s relaxačním polštářem slouží, jako úniková zóna hlavně pro děti s PAS) a odpočinkové činnosti, a části, kde plní řízenou činnost u stolečků nebo na koberci individuálně nebo skupinově. Součástí této třídy je kabinet pro individuální práci s dětmi, sloužící jako logopedický koutek pro intervenci se školním logopedem, který dochází do mateřské školy dvakrát až třikrát týdně, nebo pro individuální činnosti, které vyžadují soustředění a maximální pozornost dětí. Oddělení v mateřské škole je vybaveno prvky na zdi pro rozvoj motoriky (motorické labyrinty v podobě stromu, horní kličky a vlnovky), didaktickým materiálem pro komplexní rozvoj osobnosti dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami a hračkami pro rozvoj sociálních dovedností, skupinové dynamiky a hry. Pro děti s PAS jsou ve třídě vyčleněna stálá místa se strukturou dne a komunikační pásy se zásobníkem obrazového materiálu umožňující rozvoj komunikace.

5.4 Charakteristika vzorku výzkumného šetření

V této kapitole autorka detailně představuje jednotlivé participanty výzkumného šetření. Pro participanty jsou sestaveny jednoduché tabulky popisující momentální dosaženou úroveň v jednotlivých oblastech osobnosti (jemná a hrubá motorika, úroveň sluchového a zrakového vnímání, grafomotorika, kresba a podobně). V kapitolách s názvem Případová studie je pozornost zaměřena především na zhodnocení úrovně schopností participantů ve sledovaných sférách mapujících připravenost pro školu (MaTeRS) a v testu fonologických schopností (BTFS).

Do výzkumného vzorku bylo po souhlasu zákonných zástupců záměrně zahrnuto celkem pět dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, dvě dívky a tři chlapci ve věku od 5,6 let do 7 let v mateřské škole zřízené dle § 16 odstavce 9 Školského zákona ve znění pozdějších předpisů. Výzkumný vzorek ovlivnil zadání diplomové práce vyhotovitele. Písemný informovaný souhlas zákonných zástupců dětí a souhlas ředitele školy s realizací projektu je nedílnou součástí diplomové práce (Příloha č. 1 a příloha č. 2).

- Dívka s lehkým mentálním postižením, lehká mentální retardace
- Dívka s nerovnoměrným psychomotorickým vývojem, podezření na PAS
- Chlapec s PAS
- Dva chlapci (dvojčata) s vývojovou dysfázií smíšeného typu

Tyto děti navštěvují s ohledem na speciální vzdělávací potřeby a doporučení ŠPZ mateřskou školu zřízenou dle §16 odstavce 9 školského zákona ve znění pozdějších předpisů. Jednotlivé třídy tohoto zařízení jsou méně početné, maximální počet dětí ve třídě je 14. To je i třída, kde probíhala realizace autorčina projektu. S ohledem na Zákon č 101/2000 Sb. O ochraně osobních údajů ve znění pozdějších předpisů, byla pro potřeby šetření kódována jména dětí (viz tabulka 1). Tyto zkratky v žádném případě nekopírují osobní údaje jednotlivých dětí.

Participant	Věk v době šetření	Diagnostický stav	Další speciální vzdělávací potřeby
Dívka AB	5 let a 6 měsíců až 6 let a 1 měsíc	Nerovnoměrný psychomotorický a socio-emoční vývoj, podezření na PAS,	ADHD, mnohočetná dyslálie
Dívka CD	5 let a 6 měsíců až 6 let a 1 měsíc	Mentální postižení Lehká mentální retardace	ADHD, mnohočetná dyslálie
Chlapec EF	5 let a 11 měsíců až 6 let a 4 měsíce	PAS Atypický autismus	ADHD, nerovnoměrný socio-emoční vývoj, dyslálie
Chlapec GH	6 let a 5 měsíců až 7 let	Vývojová dysfázie smíšeného typu	
Chlapec IJ	6 let a 5 měsíců až 7 let	Vývojová dysfázie smíšeného typu	ADHD

Tabulka 1 – Přehled vzorku výzkumného šetření.

Dívka AB, věk 5 let a 6 měsíců

Osobní anamnéza

Speciální mateřskou školu dívka navštěvuje od září 2018. Jedná se o dívku s nerovnoměrným psychomotorickým a socio-emočním vývojem, s podezřením na PAS, s ADHD. Docházka do mateřské školy je pravidelná. VMŠ probíhá intenzivní logopedická intervence z důvodu mnohočetné dyslálie pod vedením speciálního pedagoga – logopeda. Školské poradenské zařízení (dále jen ŠPZ) dle doporučení nastavilo třetí stupeň podpůrných opatření bez individuálního vzdělávacího plánu (dále jen IVP), bez asistenta pedagoga (dále jen AP).

Rodinná anamnéza:

Dívka žije v úplné rodině s matkou otce ve dvougeneračním domě. V rodině je jedináčkem s maximální pozorností soustředěnou na osobnost dívky. Dívka je plně podporována a motivována ve všech oblastech rozvoje. Je zvyklá být středem zájmu a pozornost okolí si výrazně vynucuje. Matka je úzkostná, přehnaně pečující o osobnost dívky, otec zastupuje roli pasivního člena rodiny. Do výchovy sám nezasahuje. Dívka plně využívá svého postavení, a v rodině nastavuje pravidla.

Adaptace na prostředí	Na nové prostředí si dívka zvyká velmi pomalu a obtížně, matka vyvolává nepřiměřené reakce obav v dívce svým postojem. Dívka snáší přechody velmi obtížně, úzkostně.
Hrubá motorika	Dívka je neobratná, koordinace pohybu neodpovídá věku, neudrží stabilitu, přešlapuje, poskakuje, neposedí, má zvýšenou potřebu pohybu, do pohybových aktivit se sama nezapojuje, pouze za podpory a motivace pedagoga. Obtížně se pohybuje různými směry v prostoru dle pokynů. Časté výkyvy únavy a nutkavého pohybu, tenze. Dívka je často unavená, pohyby jsou pomalé nepřesné, nekoordinované (např. hod na cíl). Chůze je samostatná smírnou oporou při chůzi ze schodů i do schodů.
Jemná motorika (dále jen JM), grafomotorika a kresba, lateralita	JM na dobré úrovni, přiměřeně obratná, dívka dává přednost pravé ruce. Činnosti na přesnost činí dívce obtíže. Skládá mozaiky z jemných dílků, navléká na šňůrku, vkládá kuličky do otvorů, zvládá vypichování obrázků. Grafický projev odpovídá věku, kresba postavy dosahuje až pásma nadprůměru. Mírné odchylky v koordinaci, obtíže s cílem pohybu. Úchop psacího náčiní nekorektní, s oporou o třetí prst, ruka je v tenzi. Grafická nápodoba odpovídá plně věku, napodobí jednoduché tvary, tah tužkou roztřesený, kresba na ploše šikmo, částečné překrývání kresebného projevu.

Verbální projev	Řeč je částečně srozumitelná i přes časté dyslalie. Funkční úroveň řeči plně odpovídá věku, drobné odchylky jsou patrné v expresi i porozumění. Dysgramatismy se objevují ve složitějších slovech při komunikaci. Artikulace a oromotorika nedostačující, úsporné pohyby mluvidel. Verbální apetence je přiměřená, kontakt navazuje přirozeně. Objem vyjádření působí chudě, v průběhu komunikace nastává psychomotorický neklid. Oční kontakt navazuje bez ostychu. Občas využívá ke komunikaci citoslovce, při nechuti komunikovat – vrčení. Částečně využívá i při hře, dívka dává najevo svou neochotu přijímat spoluhráče.
Rozumové schopnosti	Aktuální intelektové výkony odpovídají věku s převahou neverbální složky. Prostorová orientace činí dívce obtíže, orientace v čase – chybí v pojmech včera, dnes, zítra, v rozdělení dne. Kategorizace pojmů zvládá, pojmenuje a zařadí. Jednoduché úsudkové příklady řeší bez problémů. Cesty a labyrinty nečiní obtíže. Pravolevá orientace na těle – plete strany. Všeobecná informovanost na velmi dobré úrovni, pojmenuje většinu toho, co zná. Chápe zadání úkolu. Počátky abstraktního myšlení. Myšlení je rychlé, místy chybné. Fantazie odpovídá věku.
Vnímání a pozornost	Úroveň vizuomotorických schopností odpovídá věku, orientace na ploše dobrá, analýza a syntéza obrazu je na dobré úrovni – skládá obrázky, rozezná překrývající se obrazy, sledování jednoduché linie bez obtíží. Bez brýlové korekce. Sluchová diferenciací na dobré úrovni, je schopna rozeznat rýmy, první a poslední hlásku, vytleskat slovo na slabiky. Pozornost je lehce odklonitelná, pracovní tempo normální, činnost, která dívku zaujme, dokončí. Únava po vykonané činnosti zvýšená.
Emocionalita, chování	Dívka působí neklidně, vesele. Reakce na odloučení durdivá, často vyžaduje rituál při přechodu činnosti. Emočně vznětlivá, časté výkyvy nálady bez zjevné příčiny. Časté jsou přehnané reakce na podněty nelibosti – vrčení. Při změně prostředí zjevné úzkosti, postačí korekce instrukcemi, co bude následovat, vysvětlení. V interakci s vrstevníky zaujímá vůdčí roli.
Vývoj hry	Preferuje hru s jedním nebo dvěma vrstevníky, hra se přizpůsobuje potřebám dívky. Při hře přebírá dominantní roli, hru organizuje, vrstevníkům přisuzuje role. Hraje slovně komentována, častá s oblíbenými hračkami, námětová hra. Hra se znaky stereotypie, bez destrukce. Jasně rozdělení pozic při hře se stále opakujícími se vzorci postupu hry.
Sebeobsluha	Sebeobslužné činnosti dívce nečiní obtíže. Velmi dobře zvládá hygienu, dívce vadí znečištěné ruce i oblečení. Časté mytí rukou a převlékání trička. Samostatnost při oblékání, hygieně i stolování. Při stolování je zjevný postup odnášení jednotlivého nádobí a konzumace jídla. Častá výběrovost v jídle, preference některých pokrmů. Občasné připomenutí nebo instrukce pedagoga je dostačující.

Dívka CD, věk 5 let a 6 měsíců

Osobní anamnéza

Speciální mateřskou školu dívka navštěvuje od září 2019. Do té doby žádnou mateřskou školu nenavštěvovala. Jedná se o dívku s lehkým mentálním postižením F70, lehká mentální retardace, ADHD a mnohočetná dyslalie. Docházka do mateřské školy je pravidelná. ŠPZ dle doporučení nastavuje podpurná opatření třetího stupně, individuální vzdělávací plán, bez asistenta pedagoga.

Rodinná anamnéza:

Dívka žije v úplné rodině s prarodiči, matka v domácnosti obstarávající rozsáhlý statek, otec zaměstnan. V rodině další tři sourozenci ve věku 9, 12 a 15 let. Sourozenci navštěvují základní školu dle § 16 odstavce 9 Školského zákona v platném znění. Všechny děti této rodiny v péči SPC. V rodině panuje klidná atmosféra s ohledem na starší generaci rodiny. Děti jsou plně zaměstnány úkoly vztahující se na péči o zvířata a domácnost. Rodina je funkční, vztahy v rodině jsou nekomplikované.

Adaptace na prostředí	Adaptace na nové prostředí proběhla bez obtíží, dívka působí klidným dojmem, je empatická, k vrstevníkům přistupuje kamarádsky.
Hrubá motorika	Hrubá motorika neodpovídá věku, dívka je neobratná, často zakopává, při chůzi ze schodů nestřídá nohy, koordinace pohybu činí dívence obtíže – jízda na odrážedle, chůze je samostatná s mírnou oporou při chůzi ze schodů. Zvýšená potřeba pohybu, pohybové aktivity vyhledává. Ráda se zapojuje do kolektivních pohybových aktivit.
Jemná motorika, grafomotorika a kresba, lateralita	Jemná motorika je na nízké úrovni, dívka dává přednost pravé ruce. Navléká na šňůrku, skládá kostky na sebe, při činnosti používá obě horní končetiny – předává z ruky do ruky. Činnosti na přesnost činí dívence obtíže. Manipulace s předměty je obtížná, zavazování tkaniček, zapínání zipu a knoflíků. Grafický projev neodpovídá věku, postava chudá, disproporční, s chybějícími částmi těla, jednodimenzionální, s prvky hlavonožce. Úchop psacího náčiní je nekorektní – úchop štipky, odklon tužky od ramene, zápěstí neuvolněné. Grafická nápodoba neodpovídá, linie je roztřesená, slabá, neprotíná se, obtíže při vedení směru linie.
Verbální projev	Obtíže činí porozumění slovu ve smyslu nositele významu, nedaří se identifikace první hlásky, odlišování různých fonémů činí dívence značné obtíže. Artikulace je neobratná, chybná, méně srozumitelná,

	<p>redukuje slova, chybuje v měkčení. Oromotorika oslabena, artikulace při komunikaci vážne, špulení, hybnost jazyka. Pohyby mluvidel jsou úsporné. Nedostatečný výdechový proud. Verbální projev s častými dysgramatismy, chudá slovní zásoba. Vyjadřování dívenky spíše jednoslovné, citově zabarvené, slova nižší vývojové úrovně. Navazuje bez problémů oční kontakt.</p>
Rozumové schopnosti	<p>Aktuální intelektové výkony neodpovídají věku, aktuálně v pásmu LMR. Nevyzrálosti se objevují v předmatematických představách – nejméně, nejvíce, první, poslední, prostřední; číselná představa do 2, mechanicky napočítá do 8. Dívka nerozumí operačním pojmům. Obtíže v kategorizaci pojmů. Jednoduché úsudkové příklady činí dívce obtíže. Prostorová orientace na ploše i v prostoru na velmi nízké úrovni – nahoře, dole, pod, nad a pod. Pravolevou orientaci nezvládá. Všeobecná informovanost na nízké úrovni, nepojmenuje základní i odvozené barvy, některá zvířata, nevyjmenuje dny v týdnu. Myšlení je konkrétní, pomalé, často chybuje. Úroveň fantazie neodpovídá věku. Problémy v oblasti vybavování a pojmové pohotovosti. Dívka si nepamatuje jména svých vrstevníků.</p>
Vnímání a pozornost	<p>Zraková diferenciacie na nízké úrovni, orientaci na ploše nezvládá, analýza a syntéza obrazu je na dobré úrovni – skládá jednoduché obrázky, sledování jednoduché linie bez obtíží. Bez brýlové korekce.</p> <p>Sluchová diferenciacie na nízké úrovni, nerozená rým, první ani poslední hlásku. Dívka obtížně vnímá pokyny při zadání činnosti, často chybuje, neví si rady, čeká na instrukci a vedení. Pozornost je lehce odklonitelná, pracovní tempo překotné, lehce unavitelná, činnost dokončí s dopomocí. Únava po vykonané činnosti zvýšená.</p>
Emocionalita, chování	<p>Dívka působí klidně, vesele, empatická vůči chování vrstevníků. Reakce na odloučení bez problémů. Netrpí úzkostí, emočně stálá. Změny přijímá v klidu, chápe, co bude následovat. Vyhledává vrstevníky, snaží se o navázání komunikace a hry.</p>
Vývoj hry	<p>Preferuje hru s jedním nebo dvěma vrstevníky, hra je zaměřená na rodinu, role ve hře přijímá pasivně, ve dvojici zaujímá vůdčí roli. Hraje slovně komentována, častá s oblíbenými hračkami. Střídá se u stolu, nebo na koberci. Vyhledává skupinu vrstevníků pro hru. Hra nemá znaky stereotypie a destrukce. Ke spoluhráčům se chová přiměřeně.</p>
Sebeobsluha	<p>Při sebeobslužných činnostech je potřeba stálá instrukce – při oblékání. Hygienické návyky neodpovídají věku (mytí rukou, toaleta). Při stolování jsou potřeba jasné instrukce a pomoci – neobratnost při použití příboru. Není patrná výběrovost v jídle, vyšší apetit.</p>

Chlapec EF, věk 5 let a 11 měsíců

Osobní anamnéza

Navštěvuje mateřskou školu dle §16 odstavce 9 Školského zákona druhým rokem, minulá docházka v běžném typu mateřských škol musela být pozastavena, matka uvedla, že je to již páté zařízení, kam je chlapec umístěn. Jedná se o chlapce s PAS, Atypickým autismem F84.1, ADHD, nerovnoměrným socio-emočním vývojem. V doporučení ŠPZ nastavena podpůrná opatření třetího stupně, individuální vzdělávací plán a asistent pedagoga. Doporučen odklad školní docházky o jeden rok.

Rodinná anamnéza:

Chlapec žije pouze u matky, otec není matkou nikde uveden, o dítě nejevil zájem přibližně od jednoho roku chlapce. Chlapec se s otcem nestýká, matka o něm před chlapcem nemluví. Chlapec nemá žádné sourozence, byl narozen předčasně. Stýká se s vnučaty chůvy, kterou si matka zajistila. Matka se stýká snovým partnerem. Během předškolní docházky došlo u chlapce ke změně příjmení. Biologický otec se změnou souhlasil. S výchovou matce zřídka pomáhá matka otce dítěte, vyzvedává chlapce z mateřské školy, nebo jej do ní přivádí.

Adaptace na prostředí	Působí dojmem milého chlapce, oční kontakt nenavazuje, adaptace na prostředí mateřské školy probíhala velmi pomalu a obtížně, chlapec má sklony k autoagresi při emočním vypětí. Vystřídal několik zařízení běžných MŠ.
Hrubá motorika	Chůze je samostatná, obratná, bez viditelných obtíží, bez opory, opora pouze při chůzi do schodů. Zvýšená potřeba pohybu – celkový motorický nepokoj, aktivně se zapojuje do pohybových činností, koordinace pohybů není narušena. Pohybové aktivity chlapec vyhledává.
Jemná motorika, grafomotorika a kresba, laterálita	Přiměřeně obratný, chlapec dává přednost pravé ruce. Grafický projev neodpovídá věku, postava není dvojdimenzionální, bez detailů, silný přítlak na podložku, špetkový úchop stále v zácviku. Grafická nápodoba odpovídá, linie je přímá, neprotíná se, přítlak je silný. Navléká na šňůrku, vypichuje obrázek, skládá drobné mozaiky podle předlohy, při činnosti používá obě horní končetiny – předává z ruky do ruky. Činnosti na přesnost nečiní chlapci obtíže. Řadí drobné předměty do řádků těsně vedle sebe.
Verbální projev	Velká snaha o komunikaci – komunikace prostřednictvím komunikačního deníku, verbální projev je nesrozumitelný,

	komunikuje jednoslovnými větami, verbální projev je obsahově chudý, aktivní slovník neodpovídá věku, tempo řeči je pomalé, při řízeném projevu se vyjadřuje jednoslovně. Obtíže činí všechny jazykové roviny – mluvní apetence je oslabena. Chlapec v péči klinického i školního logopeda. V mateřské škole probíhá intenzivní logopedická intervence pod vedením školního speciálního pedagoga – logopeda. Oromotorika nedostačující, obtíže činí koordinace pohybu jazyka. Podpora komunikace pomocí piktogramů a struktury dne. Chlapci vyhovuje komunikační pásek a komunikační deník, který funguje jako podpora při komunikaci.
Rozumové schopnosti	Aktuální intelektové výkony odpovídají věku, vizuomotorické schopnosti včetně diferenciací jsou na velmi dobré úrovni. Jednoduché úsudkové příklady řeší jen smírnou pomocí. Cesty a labyrinty nečiní obtíže. Chlapec rozezná základní i odvozené barvy, rozlišuje geometrické tvary, pojmenuje a napodobí. Prostorová orientace na ploše i v prostoru je dobrá. Orientace na těle činí lehké obtíže. Pravolevá orientace dobrá. Všeobecná informovanost na dobré úrovni, fascinace čísla, počítači a mobilem, časté při kresbě. Počátky logického vyvozování a zdůvodňování, myšlení je rychlé, správné.
Vnímání a pozornost	Sluchem je snižené, chlapec rozlišuje počáteční hlásku, pozná rýmy. Zraková diferenciací dobrá, orientace na ploše nečiní obtíže, analýza a syntéza obrazu je na dobré úrovni, sledování linie bez obtíží. Brýlová korekce není. Okluzor neuzívá. Chlapec je vnímavý, postřehuje pokyny učitele, vadí mu rušivé zvuky, vyžaduje klidný pracovní prostor. Pozornost je přelétavá, rozptýlená, lehce odklonitelná, činnost dokončí, jen pokud je pro něj zajímavá nebo je dostatečně motivován. Chlapec je impulzivně dráždivý. Únava přiměřená, po vykonané činnosti zvýšená. Celkově je chlapec lehce unavitelný. Projevy fantazie jsou nízké.
Emocionalita, chování	Nerovnoměrný emoční projev, při zvýšené zátěži, únavě, při pocitu nelibosti chlapec reaguje nepřiměřeně, stoupá agresivita, pláč, nepřiměřený smích, durdivost, auto agrese. Chlapec je nejistý, převažuje emoční labilita, impulzivita, sebeprosazení, silné auto agresivní záchvaty. Vyžaduje rituály, na změny reaguje nepřiměřeně. Oční kontakt nenavazuje.
Vývoj hry	Při hře preferuje oblíbené hračky, červené auto, kreslí mobilní telefony, notebooky. Chlapci vyhovuje jeden spoluhráč, do skupinových činností se nezapojuje; pokud ano, často vzniká konflikt a chlapec se projevuje záchvaty s autoagresí. Často je hra individuální u stolu, sám na koberci. Hra slovně komentována, stereotypní, bez prvků destrukce. Vůči dětem nevzniká žádná agrese, ve skupině nepřebírá vůdčí role, hru neorganizuje.
Sebeobsluha	Chlapec je samostatný, sebeobslužné činnosti zvládá s instrukcemi. Častá výběrovost v jídle, preference jen některých druhů pokrmů.

Chlapec GH, věk 6 let a 5 měsíců

Osobní anamnéza

Chlapec navštěvuje mateřskou školu speciální druhým rokem, minulá docházka v běžném typu mateřských školy. V MŠ probíhá intenzivní logopedická intervence. Chlapec je druhorozeným bratrem dvojčete, oba narozeni předčasně ve 29. týdnu těhotenství císařským řezem; děti podle matky patřily do skupiny extrémně nedonošených dětí. Jedná se o chlapce s osobní anamnézou vývojová dysfázie smíšeného typu, diagnóza se shoduje v oblasti vývojové dysfázie u obou bratrů. Odklad povinné školní docházky. V MŠ probíhá intenzivní logopedická intervence. ŠPZ dle doporučení nastavilo stupeň podpůrných opatření tři, bez IVP.

Rodinná anamnéza:

Chlapec vyrůstá v úplné rodině, za podpory prarodičů, oba dva rodiče jsou zaměstnaní, rodina je zvyklá kooperovat, otec i matka zaujímají vyvážené postavení. Docházka do MŠ je pravidelná bez obtíží. Rodina se zajímá o možnosti dítěte a o to, jak prospívá. Matka často konzultuje se školou další možnosti vývoje a vzdělávání chlapce. Rodina je ochotná, velmi dobře spolupracuje.

Adaptace na prostředí	Chlapec působí snaživým a klidným dojmem. Je dobře motivovaný a výkonově laděný. V kolektivu dětí je oblíbený, často přijímá vůdčí role, většinou je do této role volen. Chlapec je komunikativní, velmi dobře spolupracuje.
Hrubá motorika	Lokomoce odpovídá věku, chůze je obratná, bez komplikací, orientace v prostoru bez problémů, na pokyny pedagoga reaguje pohybem správně, koordinace pohybů dobrá. Potřeba zvýšeného pohybu – sledován pohybový nepokoj. Do pohybových aktivit se zapojuje aktivně s chutí. Činnosti orientované na výkon přijímá s chutí.
Jemná motorika, grafomotorika a kresba, lateralita	Přiměřeně obratný, koordinace horních končetin je v normě, chlapec dává přednost pravé ruce. Mírné nevyzrálosti jsou patrné při utváření tahů tvarů i linií. Kresba postavy je dvojdimenzionální s odlišnými proporcemi těla. Grafická nápodoba odpovídá, linie je přímá, neprotíná se, přítlak je silný. Je schopen napodobit základní jednoduché tvary. Činnosti na přesnost nečiní chlapci obtíže, je schopen sestavit jemnou mozaiku, navléká na nitku, vypichuje obrázky.
Verbální projev	Oblast řeči je méně obratná, artikulace místy chybná, obtíže ve sluchové analýze a diferenciaci. Oromotorika nedostačuje, dechová apetence na nízké úrovni. Často se ve verbálním projevu objevují dysgramatismy na úrovni vět. Obtíže v rovině morfologicko-

	syntaktické. Slovní zásoba přiměřená s obtížemi v pohotovém pojmovém vybavování, obtíže v porozumění běžných pojmů včetně kategorizace pojmů. Objem vyjádření chudý i při přiměřené apetenci, kontakt navazuje přiměřeně bez ostychu. Obtíže činí příjem informace sluchem včetně její analýzy.
Rozumové schopnosti	Aktuální intelektové výkony odpovídají věku, vizuomotorické schopnosti včetně diferenciací jsou na velmi dobré úrovni. Jednoduché úsudkové příklady řeší jen s instrukcemi a opakováním zadání. Cesty a labyrinty nečiní obtíže. Chlapec rozezná základní i odvozené barvy, rozlišuje geometrické tvary, pojmenuje a napodobí. Prostorová orientace na ploše i v prostoru činí obtíže, orientace na ploše chybí. Pravolevá orientace neodpovídá věku, chlapec chybí. Všeobecná informovanost na dobré úrovni. Pojmenuje většinu toho, co kolem sebe vidí, při těžších myšlenkových operacích chybí, ujišťuje se. Počátky logického vyvozování a zdůvodňování, myšlení je pomalé s chybami při pojmové pohotovosti, rychlém úsudku. Fantazie na dobré úrovni.
Vnímání a pozornost	Zrakové rozlišování je vyzrálé s občasným chybováním, sluchem je sniženo. Chlapec rozlišuje počáteční hlásku, analýza a syntéza činí obtíže, pozná jednoduché rýmy. Zraková diferenciací dobrá, orientace na ploše činí obtíže, analýza a syntéza obrazu je na dobré úrovni, sledování linie bez obtíží. Brýlová korekce není. Okluzor neuvžívá. Chlapec je velmi snaživý, motivovaný na výkon, postřehuje pokyny učitele, potřeba opakování při zadání pokynu. Při činnostech mu vadí rušivé zvuky, vyžaduje klidný pracovní prostor. Pozornost je lehce odklonitelná, činnost dokončí na základě vnitřní motivace a výkonu. Chlapec je klidný, rozvážený, únava po vykonané činnosti je zvýšená.
Emocionalita, chování	Chlapec je emočně stálý, zaměřený na výkon, snaživý. Dokončení činnosti mu nečiní obtíže. V kolektivu dětí je oblíbený, empatický, veselý. V konfliktních situacích bývá plačtivý, do konfliktů se nepřidává.
Vývoj hry	Při hře preferuje jednoho i více spoluhráčů, ve skupině přebírá automaticky vůdčí role. Často je hra harmonická, námětová nebo s pravidly, je slovně komentovaná, probíhá s ohledem na možnosti všech zúčastněných. Hra je rozmanitá bez cílené destrukce. Oblíbené jsou individuální konstruktivní hry. Při hře akceptuje její pravidla bez obtíží, je schopen přijmout prohru.
Sebeobsluha	Chlapec je samostatný, převládá autonomie. Sebeobslužné činnosti zvládá bez instrukcí. Je schopen se sám obléknout, zapne zip, knoflík. V oblasti hygieny nejsou zjevné obtíže, je schopen sám vyhodnotit své potřeby. Výběrovost v jídle nebo preference jednotlivých pokrmů se nevyskytuje.

Chlapec IJ, věk 6 let a 5měsíců

Osobní anamnéza

Chlapec navštěvuje mateřskou školu speciální druhým rokem, minulá docházka v běžném typu mateřských školy. V MŠ probíhá intenzivní logopedická intervence. Chlapec je prvorozeným bratrem dvojčete, oba narozeni předčasně ve 29. týdnu těhotenství císařským řezem, děti podle matky patřily do skupiny extrémně nedonošených dětí. Jedná se o chlapce s osobní anamnézou vývojová dysfázie smíšeného typu se závažnou poruchou pozornosti. Diagnóza se shoduje u obou bratrův oblasti vývojové dysfázie smíšeného typu. V MŠ probíhá intenzivní logopedická intervence. ŠPZ dle doporučení nastavilo stupeň podpůrných opatření tři, individuální vzdělávací plán. Odklad povinné školní docházky.

Rodinná anamnéza:

Chlapec vyrůstá v úplné rodině, za podpory prarodičů, oba dva rodiče jsou zaměstnaní, rodina je zvyklá kooperovat, otec i matka zaujímají vyvážené postavení. Docházka do MŠ je pravidelná bez obtíží. Rodina se zajímá o možnosti dítěte a o to, jak prospívá. Matka často konzultuje se školou další možnosti vývoje a vzdělávání chlapce. Rodina je ochotná, velmi dobře spolupracuje.

Adaptace na prostředí	Chlapec působí klidným, ostýchavým dojmem. Proti bratrovi je jeho motivace k činnosti velmi nízká, nerad se zapojuje do činností, často činnost nedokončuje pro nedostatek vůle. V kolektivu dětí je oblíbený. Chlapec zpočátku nekomunikoval, pouze prostřednictvím bratra. S pedagogem navazuje kontakt ostýchavě, při komunikaci šeptá. Oční kontakt je letmý, odkloněný.
Hrubá motorika	Lokomoce je oslabena, chlapec působí klátivě. Chůze je méně obratná, šouravá. Nezvedá nohy, často zakopává. Orientace v prostoru snižená, často chybuje – označení místa; na pokyny reaguje nepřesně, laxně. Koordinace pohybů neodpovídá věku. Chlapec působí zpomaleným až líným dojmem. Do pohybových aktivit se zapojuje s nechutí, někdy až s odporem. Pohybové aktivity nevyhledává.
Jemná motorika, grafomotorika a kresba, lateralita	Přiměřeně obratný, koordinace horních končetin je bez větších obtíží, chlapec dává přednost pravé ruce, úchop nekorektní, přítlak psacího náčiní zvýšený. Kresba postavy je jednodimenzionální, disproporční s nedotaženými liniemi. Nápodoba tvarů neodpovídá věku, tvary jsou neuzavřené, tahy chybně vedené, nesprávnost směru a velikosti. Kresba je impulzivní, rychlá a nepřesná. Činnosti na přesnost činí chlapcovi obtíže. Tempo je pomalé, pohyby

	nepřesné a překotné.
Verbální projev	Artikulace místy méně obratná a chybná. Chlapec při ostychu šeptá, hlas je nevýrazný. Mimika je úsporná. Stále přetrvávají nevyzrálosti v oblasti rytmizace slov a fonematickém uvědomování. Oromotorika nedostačuje, dechová apetence na nízké úrovni. Přítomny časté dysgramatismy na úrovni slov a vět. Slovní zásoba přiměřená s oslabením v pojmové pohotovosti, obtíže v kategorizaci pojmů. Velmi časté obtíže v porozumění textu, zadání, pokynu. Objem vyjádření chudý, chlapec je nemluvný, kontakt navazuje ostýchavě, zpočátku šeptem. Bez očního kontaktu.
Rozumové schopnosti	Aktuální intelektové výkony odpovídají věku. Jednoduché úsudkové příklady řeší s instrukcemi a opakováním zadání. Chlapec rozezná základní i odvozené barvy, rozlišuje a pojmenuje geometrické tvary, ale velmi špatně napodobí. Prostorová orientace na ploše i v prostoru činí obtíže, orientace na ploše chybná. Všeobecná informovanost je na nižší úrovni vlivem snížené komunikace. Při těžších myšlenkových operacích často chybí, ne však při operacích v předmatematických pojmech. Zaměření je patrné v číselných řadách, počítačových hrách. Chlapec rozumí operacím týkajícím se přičítání a odčítání. Myšlení je konkrétní, pomalé, bez rychlého úsudku, často chybné, překotné. Fantazie na nižší úrovni.
Vnímání a pozornost	Zrakové rozlišování je vyzrálé s občasným chybováním – podobné optické tvary a obrázky. Sluchem je snížené, chlapec rozlišuje počáteční hlásku, analýza a syntéza činí obtíže, pozná jednoduché rýmy. Brýlová korekce není. Okluzor neužívá. Zadávané pokyny postřehuje spotřebou opakování. Při činnostech zaměřených na pozornost je patrný psychomotorický neklid, vadí mu rušivé zvuky, často odklání pozornost, není schopen dokončit úkol. Pozornost je lehce odklonitelná. Únava po vykonané činnosti je zvýšená, často polehává, podpírá si hlavu, zívá, koulí očima, je znechucený.
Emocionalita, chování	Chlapcovy emoce jsou nevyvážené, často se objevují výkyvy nálad, chlapec působí lenivě, laxně, bez zájmu. Do kolektivních činností se zapojuje pasivně. Není schopen bez motivace dokončit zadaný úkol. V konfliktních situacích bývá plačtivý, do konfliktů se mísí, často se posmívá, převažují nekorektní emoce, smích bez zjevné příčiny, durdivost atd.
Vývoj hry	Při hře preferuje jednoho nebo dva spoluhráče, ve skupině přebírá pasivní role, které mu ale nevyhovují. Často je hra doprovázena překotným chováním, náhlými změnami emocí. Hra je slovně komentovaná, méně častá. Chlapec preferuje oblíbenou hru s jasnými pravidly. Při hře akceptuje pravidla a trvá na jejich dodržování, není schopen přijmout prohru.
Sebeobsluha	Chlapec je samostatný. Sebeobslužné činnosti zvládá s instrukcemi dospělého. Je schopen se sám obléknout, ale tempo je velmi nízké, činnost vykonává s nechutí, čeká na pokyny. V oblasti hygieny nejsou zjevné obtíže, je schopen sám vyhodnotit své potřeby. Výběrovost v jídle nebo preference jednotlivých pokrmů se nevyskytuje.

5.5 Trénink jazykových schopností podle D. B. Elkonina, jeho modifikace pro výzkumný vzorek

V této kapitole autorka záměrně představuje jednotlivé lekce a poukazuje tak na možnost přizpůsobit lekce participantům na míru, ovšem s ohledem na striktní dodržování postupů v metodice. Aplikace metodiky byla realizována v období od ledna 2019 do května 2019 (viz kapitola č. 5 Design výzkumného šetření), za pomoci metodiky, pomůcek a dalších postupů, které zde budou podrobněji rozvedeny.

Metodická příručka tréninku jazykových schopností podle D. B. Elkonina slouží především k využití logopedické intervence dětí s obtížemi ve všech jazykových rovinách a podporuje jazykový vývoj dítěte. Proto je kladen velký význam na rozvoj fonematického uvědomování. Autorka se ale domnívá, že metodika také rozvíjí celkový psychomotorický vývoj dítěte, nejen ten jazykový. V jednotlivých lekcích jsou využívány činnosti orientované na rozvoj prostorové orientace, orientace na ploše, rytmus, koordinace oka a ruky, sluchového vnímání, manipulace s předměty, jemné motoriky apod.

Příručka obsahuje 32 lekcí obsahujících několik témat. Pro potřeby šetření diplomové práce je vybráno 26 lekcí předgrafémové etapy pro předškolní věk (viz tabulka 2 na str. 46). Každá lekce obsahuje přesný popis a strukturu, kterou je nutné dodržovat.

V lekcích je vytyčeno, co je cílem každého cvičení, základní pojmy vztahující se k lekci, potřebné pomůcky – karty s obrázky (Bacil omyl, mistr Slabika, mistr Délka, Hlásulky, skřeti Ham a Mlk); značky (ticho, společná práce); schémata pro tříslabičná, čtyřslabičná, pětislabičná slova, žetony žluté, červené a černé barvy, kolečka a čtverce, maňasci jednotlivých postav krajiny slov a hlásek. Metodika obsahuje jednotlivé úkoly a závěry lekce, jako je shrnutí, co vše se děti naučily. To vše provádí certifikovaný lektor.

Realizovány byly dvě skupinové lekce týdně v kolektivu dětí s jedinci odpovídajícími doporučení vycházejícímu z metodiky. Projekt probíhal po dobu pěti měsíců každé pondělí a středu v době od devíti do deseti hodin.

Pedagožky s dětmi společně zvládly dokončit tři ze tří vytyčených témat v metodice podle D. B. Elkonina, která byla strukturována do 26 lekcí. Hlavní konstrukci lekcí je nutné dodržovat přesně podle stanovené metodiky. Pedagožky částečně upravovaly obrazový materiál zvětšením, rozfázováním, tak aby se lépe přizpůsobil dětem se speciálními vzdělávacími potřebami.

Struktury lekcí mají vysokou podobnost v kontextu přechodového rituálu „začarováním“ a vyslovením kouzelné formule pro vstup do kouzelné **Krajiny slov a hlásek**. Následovalo pozdravení se s lektorkou a dětmi, připomenutí a procvičení částí z minulé lekce.

Dalším krokem byla motivace příběhem z lekce, seznámení snovými poznatky, jejich procvičení, zopakování nově vštípeného, pochvala a hodnocení. Závěrem následoval opět přechodový rituál pro lepší orientaci v přechodu mezi kouzelnou krajinou a běžnými činnostmi v mateřské škole.

Každá lekce byla pedagožkami konstruována s ohledem na speciální potřeby dětí s rychlým ústupem koncentrace pozornosti, motivace a chuti zapojovat se do řízené aktivity. Činnosti jednotlivých lekcí byly prostrídávány na úrovni práce s obrázky u velké magnetické tabule, při kooperaci dětí a manipulaci se schémata na koberci, vkládání pohybových chviliek pro aktivizaci dětí. Práce s hláskářem byla vykonávána individuálně ke konci lekce za podpory asistenta pedagoga.

Součástí každé lekce byly nezbytné **pomůcky**, které si lektorky připravovaly důkladně před zahájením každé lekce. Pomůcky vedly k motivaci dětí, lepšímu přiblížení nových pojmů a úkolů, k názornému předvedení jednotlivých úkolů a procvičování již vštípeného. Některé pomůcky, jako obrázkové kartičky, slabiková schémata a žetony, byly součástí originálního balení metodiky; maňásci, které metodika hojně využívá, si lektorky vyrobily samy – Mistr Slabika, mistr Délka, Hlásulky, skřeti Ham a Mlk, Bacil omyl (Mikulajová, Nováková Schöffelová a kol., 2016).

Označení	Název tématu/lekce
Téma I	Slabikové struktury slova
Lekce č. 1	Seznámení s hláskářem
Lekce č. 2	Dělení slov na slabiky, slabikové schéma slov
Lekce č. 3	Představa o krátké a dlouhé slabice
Lekce č. 4	Zapisování schémat slov s krátkými a dlouhými slabikami
Téma II	Hláskové struktury slova
Lekce č. 5	Vyčleňování a určování první hlásky ve slově
Lekce č. 6	Opakování a upevňování
Lekce č. 7	Analýza a syntéza tříhláskových slov
Lekce č. 8	Fixace hlásek pomocí žetonů
Lekce č. 9	Práce s tříhláskovými slovy
Lekce č. 10	Rozlišování hlásek ve slově
Lekce č. 11	Práce s čtyřhláskovými slovy
Lekce č. 12	Určování počtu hlásek ve slovech
Lekce č. 13	Opakování a upevňování poznatků
Lekce č. 14	Vztah slova k označovanému podnětu
Lekce č. 15	Orientace v hláskové struktuře slova
Lekce č. 16	Určování počtu hlásek v delších slovech
Téma III	Samohláska a souhláska
Lekce č. 17	Samohláska; výslovnost samohlásek a jejich určování ve slovech
Lekce č. 18	Souhláska; výslovnost souhlásek a jejich vyhledávání ve slovech
Lekce č. 19	Krátké a dlouhé samohlásky
Lekce č. 20	Určování počtu slabik podle počtu samohlásek ve slově
Lekce č. 21	Vyhledávání samohlásek ve slovech
Lekce č. 22	Aktivní práce se slabikami
Lekce č. 23	Určování první a poslední hlásky ve slovech
Lekce č. 24	Výběr slov ke schématům
Lekce č. 25	Opakování
Lekce č. 26	Upevňování poznatků o slabikách a hláskách

Tabulka 2 – Absolvované lekce metodiky podle D. B. Elkonina

Téma I Slabiková struktura slova

Lekce č. 1 Seznámení s Hláskářem

Cíl: seznámení se s pracovním sešitem, představa o slovu, dělení slov na slabiky, slabikové schéma

V této lekci probíhá formou hry (výlet do kouzelné krajiny) seznámení s pracovním sešitem „Hláskářem“, a se značkami, které se v „Krajině slov a hlásek vyskytují“. Děti jsou seznamovány s prvním obyvatelem kouzelné krajiny. Zde se děti seznamují sdělením slov na jednotlivé slabiky za pomoci panáčka „Mistra slabiky“. Děti opakuji slabikováním slova po lektorovi. Děti slabikují jednoslabičná až čtyřslabičná slova, slabikují s lektorem známou říkanku (Skákal pes) nebo své jméno. Cílem je, aby děti zvládly dělit slova na slabiky tleskáním, dupáním, nebo rukou nakreslit obloučky do vzduchu, a uvědomovaly si rytmus slov.

Lekce č. 2 Dělení slov na slabiky, slabikové schéma slova

Cíl: Nácvik slabikování

Za pomoci ukazování obloučků prstem (slabikové schéma U, UU, UUU, UUUU) se děti učí postupně vytvářet obloučky u jednotlivých pojmů (názvy květin, růže, mák atd.). Děti mají jednotlivě za úkol vyslabikovat slovo, současně ukázat obloučky ve vzduchu rukou a následně zapsat slabikové schéma k obrázkům. Lektor je nejdříve nechá schéma ukázat jednotlivě a následně opakují schéma všichni dohromady. Po převyprávění pohádky o Řepě hledají děti schéma, které patří jednotlivým postavám z pohádky. Slabikové schéma U, UU, UUU, UUUU (počet obloučků znázorňuje jednotlivé slabiky). Schémata a obrázky jsou k dispozici tak, aby na ně viděly všechny děti. Úkolem je najít vhodné schéma tak aby odpovídalo slovu, i když živý obraz předmětu vyobrazeného na obrázku je větší než slabikové schéma (např. PES je ve skutečnosti velký, ale slabikové schéma je krátké). Děti následně hledají nejdelší slovo a přiřadí jeho slabikové schéma.

Lekce č. 3 Představa o krátké a dlouhé slabice

Cíl: Rozlišování krátkých a dlouhých slabik

V lekci č. 3 dokončovaly děti pohádku z předchozí lekce – zapisovaly jména postav slabikovými schémata do hláskáře. Děti pracovaly ve dvojicích a hledaly správné slabikové schéma pro pojem (např. MALINA) Správné schéma spojují čarou s obrázkem. Zatím nevyznačují délku slabiky čárkou nad schématem. V druhé části jsou dětem představeny krabice s dárečky, které ale dostanou, pokud správně určí slabikové schéma (DÁREČEK). Dětem jsou předloženy tři krabičky, na kterých jsou vyznačena schémata ÚUU, UÚU, UUÚ; děti pracují nejprve pokusem a omylem. Lektor se ptá, co je na schématu jiného. Nyní se zapojuje další obyvatel kouzelné krajiny (Mistr Délka), se kterým budou společně hledat správné slabikové schéma (naznačení délky slabiky se provádí protažením těla maňáska, děti si tak spojí grafické znaménko s dlouhou slabikou). Děti následně kreslí čárku u schématu (Banán); všechny děti si zkusí napsat schéma na tabuli. Pohybová rozcvička: jednoduchá říkanka spojená s pohybem, děti naznačují dlouhou slabik mávnutím ruky.

Lekce č. 4 Zapisování schémat slov s krátkými a dlouhými slabikami

Cíl: Znázorňování dlouhých a krátkých slabik, přemísťování délky

Děti hledají správné slabikové schéma k pojmům zvířat a hmyzu, společně hledají schéma a přiřazují ho k obrázkům. V dalším úkolu děti hledají schéma svého vlastního jména. Hra „Na francouzskou výslovnost“, lektor hraje s maňáskem a vyslovuje nesprávně česky. Maňásek vyslovuje slova s prodloužením slabiky tam, kde to není obvyklé, děti opravují jeho nesprávnou výslovnost. V Hláskáři mají děti za úkol správně spojit jednotlivá slova se správným schématem. Lektor nejdříve předvede správné varianty se všemi dětmi, následně si děti jednotlivě zapisují do Hláskáře samy, lektor kontroluje, popřípadě znova ukazuje schéma; navádí děti, jak dojít ke správnému řešení. Pohybová rozcvička, děti volně chodí po prostoru, lektor řekne slovo, děti mají za úkol najít slabikové schéma se správným počtem obloučků a postavit se kolem obrázku, hra se opakuje.

Téma II Hláskové struktury slova

Lekce č. 5 Vyčleňování a určování první hlásky ve slově

Cíl: určení první hlásky ve slově

Děti se s lektorem „vypravily“ do kouzelného Hláskového lesa, se zavřenýma očima poslouchají zvuky, které vytváří lektor (zvuky obyvatel lesa, např. ŽŽŽŽŽŽŽ, CCCCCC, MMMMM, TTT, OOO apod.). Lektor vypráví o tom, kdo žije v tomto lese. Jsou to „Hlásulky“, které na křídlech nesou hlásku, kterou můžeme slyšet, dokonce i vidět. Hlásulka zpívá písničku a děti sní (melodie na A). Hlásulka T rachotí (vyslovují t, t, t, t). Děti se seznamují s tím, že Hlásulky mají nakreslený malý obrázek na křídle, a podle toho mohou určit, jak se jmenuje, (např. Hlásulka M má nakreslený obrázek motýla – motýl začíná na hlásku M). Děti se snaží pojmenovat Hlásulky v hláskáři podle toho, co mají nakresleno na křídélku; lektor záměrně přehnaně artikuluje, aby děti dobře poznaly, jaká hláska je na začátku slova. Děti v hláskáři spojují správná slova vztahující se ke konkrétnímu názvu Hlásulky (např. Hlásulka S – spojují čarou slova začínající na S). Děti ke svému jménu vyberou z možností správnou Hlásulku a vybarví si ji.

Lekce č. 6 Opakování a upevňování

Cíl: Upevňování schopností určit první hlásku ve slově

Děti se střídají jednotlivě u tabule, společně říkají jména svých spolužáků a určují jeho Hlásulku (Lukáš, Hlásulka L). V následujícím úkolu pracují děti ve dvojicích, mají podle jména dětí na obrázku najít příslušné zvíře začínající stejnou hláskou (např. Jana, ježek atd.); děti se domluví ve dvojici a následně řeknou správnou odpověď. V hláskáři se děti snaží pojmenovat nakreslené obrázky a určit první hlásku sluchem (DRAK-DĚDA, TRÁVA-TÍLKO, NIT-NOS). V tomto úkolu nejsou hlásky stejné, i když si jsou velmi podobné (D-Ď, T-Ť, N-Ň). Dalším úkolem je najít zpět slova pro Hlásulku, která je ztratila. Hlásulka K – děti správně přiřazují slova na hlásku K, vybírají z obrázků slov, které jsou nakreslené v hláskáři.

Lekce č. 7 Analýza a syntéza tříhláskových slov

Cíl: Určení všech hlásek v tříhláskovém slově

Děti na začátku lekce určují jméno hlásulky jedoucí nákladňákem a mají určit, co poveze. Lektor je záměrně plete (Bacil Omyl), aby dokázaly odůvodnit správnost úkolu. V úkolu číslo dva mají děti zjistit, z čeho se bude skládat tříhláskové slovo, společně určují první hlásku tří slov na obrázcích (OBRAZ-KAKTUS-OPICE), ze kterého vytvoří nové slovo – OKO, lektor přiřadí obrázek ke slovu. Děti napodobují stavbu slova; tři děti u tabule dostanou obrázek (viz výše), určí první hlásku ve slově (OBRAZ, KAKTUS, OPICE), lektor na tabuli nakreslí okénko pro první hlásku O, potom K, a nakonec O. Děti postupně vyslovují svou hlásku, ostatní určují, kdo bydlí v domečku pro Hlásulky. Lektor ukazuje na jednotlivá okénka a děti vyslovují hlásky (OOOO-KKKK-OOOO), nyní jsou schopné složit slovo. Dále skládají slovo NOS podobným způsobem za podpory obrázků.

Lekce č. 8 Fixace hlásek pomocí žetonu

Cíl: Syntéza čtyřhláskových slov, fixace hlásek pomocí žetonů

V této lekci si děti upevňují poznatky z minulé hodiny. Skládají slovo KOZA za podpory dílčích obrázků (KOLO-OKO-ZELÍ-AUTO). Děti nahlas vyslovují počáteční hlásky jednotlivých obrázků, lektor pro jednotlivé hlásky kreslí okénko, a tím vytvářejí postupně čtyřhláskové slovo. Na závěr vysloví ještě jednou postupně hlásky, které budou bydlet v domečku pro Hlásulky. Stejně děti postupují u syntézy slova RUKA (obrázky slov RYBA-UDICE-KOST-ANTÉNA). V úkolu dvě se děti učí fixovat hlásku pomocí žetonu; každý žeton označuje jednu hlásku. Děti staví domeček pro slovo MED, lektor přehnaně vyslovuje jednotlivé hlásky obsahující slovo tak, aby je děti měly možnost dobře slyšet. Děti skládají na připravené schéma žetonu podle toho, jakou hlásku určují (M-E-D). Lektor ukazuje dětem, že domeček může být stejný i pro jiné slovo díky tomu, že se změní první hláska ve slově (např. M-E-D / L-E-D). V okénku jsou první hlásky rozdílné a ostatní stejné. Děti vybarvují rozdílná okénka schématu v Hláskáři. Podobně děti postupují i u slova (M-R-A-K / D-R-A-K).

Lekce č. 9 Práce s tříhláskovými slovy

Cíl: Sestavování tříhláskových slov, změna významu slova při změně hlásky

Děti vytvářejí živá schémata, pomocí žetonu chytají hlásku pomocí velmi často se opakující hlásky v krátké říkance (říkanka na K, O, Š). Ten, kdo hlásku uhodne, se postaví a znázorňuje hlásku v novém slově. Děti poskládají slovo K-O-Š. Podobně pracují při sestavování nového slova (R-A-K, D-E-N, Č-Á-P, L-E-S). Dalším úkolem dětí je porovnávání hlásek ve slově DŮM a DÝM. Děti určují hlásky ve slově chytáním do žetonu, lektor postupně ukazuje na žetony a děti čtou celé slovo. Lektor vyndá prostřední žeton – děti určují, co zůstane ve slově (D- -M), děti hádají, jakou hlásku by bylo potřeba změnit tak, aby slovo bylo DÝM. V Hláskáři vybarvují děti správné okénko tam, kde se hláska změnila. Obdobně postupují ve slově (L-E-S/ L-E-V). Hra „Na bránu“: Lektor našeptá první hlásku ve slově dětem, kterou brána (děti stojící naproti sobě, drží se za ruce) nepustí do hradu. Ostatní děti procházejí bránou, a říkají slova. Řeknou-li slovo, které začíná na hlásku brány, brána se uzavře a děti se vymění, hra pokračuje dál.

Lekce č. 10 Rozlišování hlásek ve slově

Cíl: Rozlišování jedné hlásky a dvojice hlásek, vyčlenění druhé hlásky ve slově

V této lekci mají děti za úkol zjistit, zda se jedná o jednu hlásku nebo jsou dvě. K tomu slouží obrázek jedné Hlásulky nebo dvou držících se za ruce. Lektor říká hlásky izolovaně i v kombinaci se samohláskami, např. M-MA-ME-MI-MO-MU). Pokud lektor řekne jednu hlásku, děti zvednou nad hlavu jeden žeton, pokud řekne lektor dvě hlásky, děti zvedají dva žetony. V úkolu řetězec slov mají děti vyznačit poslední hlásku slova MÁK do Hláskáře. Podle obrázku děti zjišťují, jaké slovo bude začínat na hlásku, kterou předešlé končilo (např. MÁK, KOŠ, ŠATY atd.). Lektor se snaží děti zmást a navrhuje jiná slova, která se do řady nehodí, děti ho opravují. V dalším úkolu hledají děti neznámé slovo s otazníkem. Aby ho našli, musí určit poslední hlásku slova (STROM) a přiřadit ji na začátek schématu. Poslední hlásku záhadného slova najdou v první hlásce slova (ŠÁLA). Prostřední hlásku hledají pomocí samohlásek, které dávají smysl v tomto slově (např. MAŠ, MEŠ, MYŠ, MOŠ, MUŠ); dále se stejným způsobem pracuje se slovem SÝR. V úkolu, kdy Hlásulka M ztratila hlas, se očitly slova na M bez první hlásky. Lektor říká slova začínající na hlásku M bez první hlásky i jiná slova, děti hledají a snaží se slovo začínající na hlásku M opravit.

Lekce č. 11 Práce se čtyřhláskovými slovy

Cíl: Určení všech hlásek ve čtyřhláskových slovech, tvorba množného čísla

Na tabuli mají děti schéma pro čtyřhláskové slovo, děti pojmenovávají obrázky v Hláskáři (PILA, LYŽE, RYBA, RUKA). Děti vybarvují schéma pro čtyřhláskové slovo (PILA) postupně, jak jdou hlásky za sebou, lektor přehnaně artikuluje a prodlužuje hlásku, kterou je potřeba vyznačit ve schématu. Schéma děti společně s lektorem přečtou dohromady po jednotlivých hláskách. V hláskovém schématu lektor umaže jedno políčko a děti čtou, co zbylo (PIL), potom umazávají jednotlivá políčka, až zůstane jen jedna hlásky P. Obdobně děti pracují s lektorem u všech ostatních slov. V dalším úkolu tvoří množné číslo slova, motivací lektora podle metodiky se dají slova v krajině slov a hlásek měnit. Nemusí označovat jen jednu věc, ale i více (např. OŘECH-OŘECHY, VLAS-VLASY, ZUB-ZUBY apod.). Přidáním, nebo změnou hlásky i na konec slova dostaneme množné číslo. Děti v Hláskáři vytváří schémata pro jednotlivá slova (MÍČ, RYBA, BOTA), snaží se změnit slovo z jednotného čísla na množné, dokreslují ve schématu jedno okénko navíc tak, aby mohly vytvořit množné číslo slova. Ve schématu vybarví poslední okénko, aby si označily, kde se stala změna ve slově. Podobně pokračují u slova BOTA a RYBA.

Lekce č. 12 Určování počtu hlásek ve slovech

Cíl: Sluchem určovat počet hlásek ve tříslabičných a čtyřslabičných slovech

Děti v této lekci opět hledají izolované hlásky nebo dvě hlásky vedle sebe. Děti žetony chytají jednotlivé hlásky, které označí lektor. Když řekne jednu hlásku, děti mají za úkol zvednout jeden žeton, když řekne dvě hlásky, děti zvedají oba žetony nad hlavu. (např. S, SA, S, SE, SI, SO, S, SU, Š, ŠA, ŠE,Š, ŠI, ŠO, Š). Obměna této hry spočívá vtom, že lektor říká různé hlásky samostatně nebo ve dvojicích (např. M, PA, V, D, PU atd.). V dalším úkolu mají děti vyznačit u jednotlivých slov všechny hlásky a dokázat je vyjmenovat. K obrázkům děti na koberci sestavují žetony vedle sebe. (Obrázky: loď, med, pes, kuře, vosy, koza atd.). Pomocí zvětšených obrázků z hláskáře společně hledají děti slova končící na hlásku „A“. Potom vybarvují příslušné okénko v hláskáři, kde je na konci slova hlásky „A“. Při práci s obrázkem děti zjišťují, kde jsou stejné hlásky ve slovech SLON a STAN. Na koberci společně s dětmi rozebírá každé slovo na jednotlivé hlásky a označují je žetony do připraveného schématu. Ukazováním na příslušná okénka děti přijdou na to, kde je ve slově změna, okénka ve schématu si vybarví pastelkami.

Lekce č. 13 Opakování a upevňování poznatků

Cíl: Procvičování počtu hlásek ve slově, určování slov s určeným počtem hlásek

V této lekci děti procvičují již získané dovednosti, společně s lektorem upevňují zjišťování počtu hlásek, děti na prstech ruky ukazují správný počet hlásek ve slově, které předříkává lektor (např. noc, les, sůl, voda, koza, mapa, pec, jaro atd.). Úkolem dětí je zjistit, kdo podle hláskového schématu bydlí v domečku pro zvířátka. Lektor ukáže dětem obrázky zvířátek a jejich domečky (schémata). Děti určují postupně, kdo by tam mohl bydlet. Domečky jsou rozděleny pro tří-, čtyř-, pěti- a šestihlásková schémata. Děti pomocí zvětšených obrázků přiřkládají zvířátka ke správným domečkům. Společně s lektorem určují počty hlásek ve slovech a snaží se je přiřadit správně (např. slon, lev, vlk, zebra, žirafa, jelen atd.). Úkolem u tabule je najít slova delší, než je schéma na obrázku. Děti vymyslí delší nebo kratší slova, než ve tříhláskových a čtyřhláskových slovech. Za každé správné slovo dostávají barevný žeton a odměnu na konci lekce. Lektor částečně pomáhá dětem tak, že vymyslí slova první, aby ukázal cestu, jak správně pokračovat.

Lekce č. 14 Vztah slova k označovanému předmětu.

Cíl: Oddělení slova od předmětu, který označuje

Práce s Hláskářem v této lekci spočívá v pojmenování jednotlivých obrázků. Lektor společně s dětmi čte obrázky a společně hledají tříhlásková slova. K obrázkům přidávají žetony jako schémata, aby bylo jasné, že počet políček je počet hlásek ve slově. Děti potom hledají slova, která končí stejnou hláskou, slova začínající stejnou hláskou a slova mající stejné hláskové schéma. Lektor vypráví dětem, že v krajině slov a hlásek jsou dva domy, v jednom z nich bydlí lev, ve druhém vrabec. Úkolem dětí ve dvojicích je vytvořit schéma ke slovu LEV, a schéma ke slovu VRABEC. Podle toho se dá poznat, kdo kde bude bydlet. Lektor navádí děti tak, aby je zmátli; chce, aby bydlel lev ve velkém a vrabec v malém domečku. Lektor vysvětluje vztah slova k předmětu, který označuje. Je třeba vysvětlit, že slovo něco znamená, ale zapisuje se jinak. Že slovo je nositelem významu. V dalším úkolu rozlišují děti délku slov pouze sluchem, děti mají za úkol pomocí vytleskávání zjistit, které slovo je delší (např. dům-čanuka, brouk-brouček, jezírko-moře ad.). Poslední úkol této lekce je soutěž o nejdelší slovo. Lektor nakreslí schéma na tabuli a řekne slovo, děti mají za úkol vymyslet delší slovo než lektor. Počítá se počet okének ve schématech. Vyhrává ten, kdo vymyslel delší slovo.

Lekce č. 15 Orientace v hláskové struktuře slova

Cíl: Nácvik orientace ve struktuře slova

Práce s obrázkem; lektor předkládá před děti obrázek velkého PSA a malého PEJSKA. Děti souhlasí s lektorem, že pes je krátké slovo a pejsek je slovo dlouhé. Děti pomocí žetonů vyplní schémata pro obě slova na tabuli. Podobně děti pokračují se slovy PÁN-CHLAPEČEK a DŮM - DOMEČEK. Je možné říci, že na základě velikosti je možné sestavit schéma pro obě slova? V této lekci je nutné dětem dokázat, že slovo dokáže pojmenovávat různé předměty, ale zároveň si zachovává vlastní stavbu. Děti přiřazují schéma ke slovu SLON a PAPOUŠEK. V dalším úkolu děti hledají skryté slovo, první hláska je ve slově VODA, ve schématu je označena na třetím místě, druhá hláska je ve slově HUSA, ve schématu je označena na druhém místě, třetí hláska je ve slově CHLEBA, ve schématu je označena na prvním místě. Děti za pomoci lektora, obrázků a schémat hádají hádanku, jaké je to záhadné slovo. Je to slovo D-U-CH. Stejným způsobem děti hledají slovo DRAK, které je schované například ve slovech DŮM, OREL, NOHA, OKO. Děti na koberci tvoří hláskové schéma pro své jméno; z jednotlivých žetonů vytvoří počet hlásek, ze kterých se skládá. Posledním úkolem této lekce je hledání vynechané hlásky na počátku slova, lektor říká jednotlivá slova a děti sluchem analyzují chybějící hlásku (např. l-es, p-es, o-ko, n-oc, d-en, d-uch, r-yba).

Lekce č. 16 Určování počtu hlásek v delších slovech

Cíl: Umocňování dovednosti určit počet hlásek ve slovech

Úvodem lekce provádí pohádka o myšce, která si chtěla postavit vlastní domek, a tak si postavila zámek, děti jí pomohou vytvořit počet okének podle toho, jaké je schéma slova MYŠKA. Motivem této pohádky je pohádka „Boudo budko“, lektor vypráví pohádku dál. V pohádce se objevuje slovo LIŠKA, děti mají za úkol spočítat, kolik je ve schématu LIŠKA hlásek, a porovnat je se slovem MYŠKA. Pokud se shoduje, patří slovo do zámku. Postupně dochází k porovnávání schématu MYŠKA se slovy JEŽEK a VEVERKA. Děti rozhodují, kdo v zámku bude nebo nebude bydlet, a proč. V Hláskáři děti vybarvují obrázky zvířat, jejichž schéma se shoduje v první hlásce, jinou pastelkou vybarvují ta slova, u kterých se schéma shoduje s poslední hláskou. Netěžším úkolem je určit ta slova, která mají stejné schéma ve slově s první i poslední hláskou (např. ŽELVA-ŽIRAFÁ).

Téma III Samohláska a souhláska

Lekce č. 17 Výslovnost samohlásek a jejich určení ve slově

Cíl: Seznámení s pojmem samohláska

Lektor vypráví, že mají Hlásulky narozeniny, a tak mohou děti přijít na oslavu. Musí ale splnit úkoly, které dostanou od Hlásulek. Pro lepší pochopení pojmu samohláska lektor vysvětluje, že je to taková hláska, která jde zazpívat s otevřenými ústy. Nesmí se používat zuby ani pusa. Lektor ukazuje dětem na obrázcích DORT, PUDINK, KAŠE polohu samohlásek ve slově tak, že ve schématu je neoznačí žetonem. Vypráví, že Hlásulky pečou dort tak, že postupně hledají hlásky od počáteční po poslední, a dávají je péct. Nemohly ho upéct, protože se jim ztratily hlásky. A tak zkoušely vařit PUDINK, ale ani to nešlo. Lektor představí dětem další postavy kouzelné krajiny (HAM – skřet, který požívá samohlásky). Děti společně na schématech určují, které hlásky jim chybí ve slovech DORT, PUDINK, KAŠE. Tyto hlásky děti doplní na tabuli do schématu červenými kulatými žetony, a tak je ochrání před zlým hláskojedem HAMEM, protože HAM se bojí červené barvy. Děti zpívají píseň, aby si zapamatovali samohlásky (A, E, I, O, U – tancují spolu). Dalším úkolem je vyznačit v Hláskáři schéma slov ČAJ a KÁVA. Schéma spojí pastelkou dítě s obrázkem čarou. Děti na koberci opakují píseň o samohláskách a procvičují jednotlivé samohlásky tak, že lektor říká různé hlásky (např.: m, e, u, d atd.) a děti zvedají červený žeton, který, jak již vědí, označuje samohlásku.

Lekce č. 18 Výslovnost souhlásek a jejich význam ve slově

Cíl: Seznámení s pojmem souhláska, rozlišování samohlásek a souhlásek

V této lekci se děti seznamují s dalším hláskojedem, a to je MLK. Lektor vypráví, že v krajině slov a hlásek žije také hláskojed MLK, který pojídá hlásky vyslovující se za pomoci rtů, zubu, jazyka atd., které pomáhají při vyslovování hlásek. Abychom ochránili tyto samohlásky před MLKEM, děti je označují červeným žetonem ve tvaru čtverce. Děti mají za úkol hledat souhlásky; lektor říká samohlásky i souhlásky. Když děti uslyší souhlásku, zvednou žlutý žeton. Děti se střídají u tabule a označují hlásky ve schématu podle toho, zda jsou to samohlásky nebo souhlásky. Přikládají žetony na schéma u slov (PES, NOS, HAD, OČI, MYŠI). Lektor se doptává dětí, kde se nachází hláska, a jestli je to samohláska nebo souhláska, jakým žetonem se bude označovat. Díky opakování samohlásek písni, kterou děti velmi rychle umí, je následně snadné rozlišit, o jakou skupinu hlásek se ve schématu jedná.

Děti na konec lekce soutěží ve dvojicích, mají vyjmenovat co nejvíce souhlásek. Pro ulehčení úkolu lektor dává příklady souhlásek.

Lekce č. 19 Krátké a dlouhé samohlásky

Cíl: Dokázat rozlišit dlouhé a krátké samohlásky

Připomenutí postavy Mistra délky. Lektor ukazuje, jak Mistr délka z krátké samohlásky udělá dlouhou. Ve schématu je slovo LEV a PÁV, děti mají ve dvojici určit, komu bude patřit schéma. Schéma je označeno čárkou, to pomůže dětem identifikovat a spojit správné schéma pro slova s obrázkem. Podobně děti pokračují u slov KOČKA-VÁŽKA, JELEN-ZAJÍC. Pohybová hra: lektor říká dětem nahlas jejich jména, přehnaně artikuluje, ve slově, kde je dlouhá samohláska, zvednou děti ruce nad hlavu. Práce s obrázkem u tabule. Děti vyplní společně s lektorem schémata obrázku na tabuli žlutými a červenými žetony a doplní je čárkou (Slova: BÝK, PTÁK, KOMÍN, PÁRKY, TRÁVA, ŽÍŽALA).

Lekce č. 20 Určování počtu slabik ve slově podle počtu samohlásek

Cíl: Procvičování samohlásek a souhlásek, určování počtu slabik ve slově podle samohlásek

Opakování toho, jak se zachraňují samohlásky a souhlásky před HAMEM a MLKEM v hláskovém lese. Lektor vyslovuje jednotlivé hlásky a děti je označují barevnými žetony nad hlavou; lektor zařazuje i slabiky (BA, B-A). Při slabice mají děti zvednout nad hlavu oba žetony současně. Lektor vypráví příběh z hláskového lesa, děti mají za úkol vysvobodit tři chlapce, které zajali hláskojedi a jsou věznění v klecích (chlapci: OTA, LUKÁŠ, RADEK). Děti podle hláskového schématu mají určit, kde je uvězněný OTA, LUKÁŠ a RADEK. Díky čárkám ve schématech a jejich počtu a určení samohlásky ve slově. Děti zvládnou rozlišit správně jednotlivá slova, a tím vysvobodit chlapce ze zajetí. Dalším úkolem je společné pojmenování slov na obrázku (NŮŽ, KLÍČ, KOZA, OPICE). Děti společně vyplňují hláskové schéma – vybarvují červeně okénka ve schématu, kde určí samohlásku a žlutě okénka tam, kde jsou souhlásky. Pod obrázek na tabuli děti kreslí obloučky pro slabikové schéma podle počtu slabik určených ve slově na základě samohlásek.

Lekce č. 21 Vyhledávání samohlásek ve slovech

Cíl: Upevňování rozlišení samohlásek ve slově

Děti zpívají na úvod lekce píseň o samohláskách (A, E, I, O, U, tancují spolu). Lektor vyslovuje slabiky důrazně tak, aby je děti zaslechly správně. Děti hledají samohlásky na začátku slabiky (např. AM, EM, UM, OM, IM). Děti hledají samohlásky na konci slabiky (např. MA, ME, MI, MO, MU). Děti určují samohlásky dohromady tak, jak je slyší (např. AM, ME, UM, MI, MU atd.). Hra „Na Detektivy“: děti pojmenují obrázky zvětšené z hláskáře, jedno dítě vyčlení samohlásku ve slově LES (-E-); musí si samohlásku E zapamatovat, protože ji bude hledat v dalších slovech na obrázku. Děti dál čtou obrázky a detektiv hledá samohlásku E ve slovech (např. PES). Detektiv zastaví hru, a obrázky se spojí dohromady tak, aby slova obsahovala správnou samohlásku (např. LES, PES, LEV). Potom další detektiv hledá všechna slova se samohláskou A atd. (např. RAK, HAD). Dalším úkolem je chytání samohlásek žetonem; děti mají za úkol chytat samohlásku, kterou mají určenou. Pokud lektor řekne jejich samohlásku, musí zvednout dítě ruku nad hlavu. Děti se mohou ve hře střídat. V dalším úkolu děti přiřazují správná schémata ke slovům (PTÁK, SOVA, SLON, KUŘE, OVCE). Děti přiřazují do obrázku domečku, v jakém poschodí podle schématu slova bydlí. Pomocí žlutých a červených žetonů děti společně na koberci skládají schémata jednotlivých slov a přikládají obrázek zvířátka se správným schématem do domečku.

Lekce č. 22 Aktivní práce se slabikami

Cíl: Určování samohlásek a souhlásek

Lektor ukazuje žlutý žeton a k tomu vymyslí libovolnou souhlásku, potom ukáže červený žeton a řekne samohlásku. Tím vznikne slabika (např. souhláska M a samohláska A, vznikne slabika MA). S dětmi vymýšlí lektor libovolné kombinace souhlásek a samohlásek, tím vytváří jednotlivé slabiky. Děti mají za úkol pojmenovat obrázek v Hláskáři (KÚŇ, HUSA, ŽIRAFKA, KROKODÝL). Na čáru děti společně s lektorem kreslí červený puntík podle počtu samohlásek a vedle na linku kreslí děti společně slabikové schéma s označením dlouhé slabiky ve slově (např. UUÚ). Pohybová hra: lektor říká jakoukoliv slabiku, děti jsou v řadě, první zastupuje souhlásku, druhé samohlásku (např. M a A), dohromady znázorňují tyto dvě děti slabiku MA. Když se děti vymění, znázorňují slabiku AM. Hra má mnoho podob v závislosti na vymyšlených slabikách lektora (např. LO-OL, PE-EP, TU-UT atd.).

Lekce č. 23 Určování první a poslední hlásky ve slově

Cíl: Upevňování a rozlišení první a poslední hlásky ve slově

Procvičování tvoření slabik za pomoci žetonu; lektor řekne libovolnou souhlásku a libovolnou samohlásku, děti na základě toho zvedají barevné žetony dohromady a určují slabiku (např. M a A= slabika MA, viz cvičení v předchozí lekci č. 22). Děti pomocí obrázku skládají schéma jmen čtyř dětí, která jsou na tabuli (LÁĎA, VAŠEK, DANA, BORIS). Vítr odvál všechny první hlásky ve jménech, lektor je zakryje. Děti mají podle názvů stromů (DUB-DANA, BORIS-BŘÍZA, VAŠEK-VRBA, LÁĎA-LÍPA) najít ztracené první hlásky ve jménu dětí. Děti rozlišují první hlásky v názvech stromů a dosazují je do schématu jmen dětí. Dalším úkolem je určit počet slabik ve slovech podle počtu samohlásek obsažených ve jménech dětí. Děti si upevňují pravidlo, že počet samohlásek ve slově určuje počet slabik. Provádí analýzu slova pomocí žetonů s červenými a žlutými barvičkami. Posledním úkolem lekce je rozlišování sluchem toho, co roste v lese. Určují první a poslední hlásku ve slovech (tráva, hřib, dub, bříza, jahoda apod.).

Lekce č. 24 Výběr slov ke schématům

Cíl: Přiřazení schématu ke slovu.

Jako rozcvička je zařazena hra na hledání hlásky a samohlásky; lektor říká jednotlivé hlásky, děti je označují správným žetonem zvednutím ruky. Děti mají za úkol pojmenovat slova (PES, SLON, KOČKA, RYBA, LEV, LIŠKA) a spojit správně čarou v Hláskáři obrázek se schématem. Vyjmenují podle obrázku slova, která mají čtyřhláskové a pětihláskové schéma. Dalším úkolem je sluchem zaznamenat a určit počet hlásek ve slově, porovnat se schématem u obrázku, a pokud je schéma špatně, opravit ho správným sestavením schématu na koberci. Po společné práci si jednotlivá schémata děti upraví v Hláskáři jednotlivě samy za sebe. Podobně postupují v posledním úkolu lekce. Děti mají za úkol vyléčit nemocná zvířátka – opravit schéma, dokreslit ho, nebo okénko ve schématu škrtnout.

Lekce č. 25 Opakování

Cíl: Upevnění naučených poznatků

Tato lekce a lekce č. 26 se věnují upevňování a zautomatizování nabytých vědomostí a dovedností získaných během aplikování metodiky. Rozcvička formou vyhledávání souhlásky a samohlásky ve slabikách; děti mají za úkol označit je barevnými žetony zvednutím ruky nad hlavu. Úkolem č. 2 je doplnění čárek ve schématech v Hláskáři. Děti dokreslují a pojmenovávají dlouhou samohlásku, dokreslují čárku do schématu, a nakonec schéma vybarví podle toho, kde jsou samohlásky a souhlásky ve slově. Úkol č. 3 – procvičení syntézy slabik. Lektor ukazuje rukou žlutý žeton a děti vymýšlí libovolné samohlásky, následně lektor ukazuje červený žeton a děti vymýšlí libovolné souhlásky. Úkol č. 4 – děti sestavují kompletní schéma obrázků, které vidí před sebou (např. PERO, KNIHA, SEŠIT, TABULE, AKTOVKA). Na koberci společně pojmenují slovo, vytvoří příslušné barevné schéma pomocí žetonů, a označí čárkou tam, kde je dlouhá slabika.

Lekce č. 26 Upevnění poznatků o slabikách a hláskách

Cíl: Upevňování používaných pojmů

Připomenutí lektorem, kdo všechno bydlí v Krajině slov a hlásek. Rozdělování slov a jednoduchých vět na slabiky. Lektor říká libovolná slova, a děti je samy slabikují. Úkol č. 2 – děti vyslovují své jméno po slabikách, na krátkou slabiku si děti dřepnou, na dlouhou slabiku se protáhnou na špičky a dají ruce nad hlavu. Úkol č. 3 – děti analyzují slovo CITRON na jednotlivé hlásky do připraveného schématu pomocí barevných žetonů. Úkol č. 4 – lektor se ptá, kdo je HAM a MLK, co způsobují v Krajině slov a hlásek; lektor říká libovolné hlásky, děti je rozlišují barevnými žetony. Samohláska – červený kulatý žeton, souhláska – žlutý čtvercový žeton. Posledním úkolem je vyplnit pomocí červených a žlutých žetonů připravené schéma slov na koberci (LAMPA, BUDÍK, PAPUČE, PYŽAMO).

6 Interpretace dat

Pozornost výzkumného šetření se nyní zaměří na jednotlivé zkoumané oblasti scholarity a fonologických schopností, které jsou analyzovány pomocí baterie testů MaTeRS a baterie testů BTFS. V této kapitole budou podrobně představeny výsledky vlivu projektu na participanty výzkumného šetření.

K analýze a vyhodnocování dat dochází v průběhu výzkumného šetření průběžně až po dobu, kdy je rozhodnuto o dosažení konce výzkumného šetření. V interpretaci dat se tato kapitola bude zaměřovat na editovací postupy, které jsou hojnou metodou výzkumného šetření (Hendl, 2008).

V následujících podkapitolách jsou zaznamenány jednotlivé sledované o kruhy a výsledky šetření z obou baterií při vstupním a výstupním testování jednotlivých participantů v době realizace projektu a data vycházející ze zúčastněného pozorování během projektu „Trénink jazykových schopností dle D. B. Elkonina“ v mateřské škole dle §16 odstavce 9 Školského zákona ve znění pozdějších předpisů.

6.1 Případová studie AB

Jedná se o dívku ve věku šesti let a jednoho měsíce, s nerovnoměrným psychomotorickým vývojem s hyperaktivitou a nerovnoměrným socio-emočním vývojem a s podezřením na PAS, která pravidelně dochází do mateřské školy dle §16 odst. 9 a je v péči klinického psychologa, neurologa, dětského psychiatra a Speciálně pedagogického centra.

Tabulky 3 a 4 znázorňují dosaženou úroveň dítěte ve sledovaných oblastech testu při počáteční a závěrečné analýze schopností participantů v oblasti scholarity a v oblasti fonologických schopností.

MaTeRS	Vstupní test	Výstupní test
Kresba postavy	43 %	84 %
Překreslování bodů	12 %	100 %
Grafomotorika	6 %	55 %
Zrakové rozlišování	14 %	37 %
Geometrické tvary	23 %	100 %
Sluchové vnímání	4 %	64 %
Početní a předpočetní představy	3 %	56 %
Všeobecné znalosti	6 %	75 %

Tabulka 3 – Souhrn výsledků počáteční a závěrečné analýzy scholarity dítěte AB prostřednictvím standardizovaného testu MaTeRS

V oblasti **grafomotoriky a kresby** je možné sledovat zlepšující se trend v grafickém projevu dívky při kresbě postavy. Je schopna zaznamenat detaily, postava je ale disproporční (nepoměr hlavy a trupu s končetinami), chybují například v počtech prstů, linie je navazující, v oblasti končetin pouze jednodimenzionální. Celkově ve srovnání s oběma subtesty bylo možné pozorovat určitou systematičnost, kterou dítě striktně dodržovalo při kresbě jednotlivých částí těla. Dítě využívá stejných barevných kombinací při tvorbě. Zde je možné pozorovat určitá diagnostická vodítka spojující dítě s pervazivní vývojovou poruchou, viz podkapitola 2.3 Autismus. Dívka již zvládá překreslit podle optické předlohy jednotlivé body, dokončit dle předlohy grafomotorické cviky, kterými jsou zuby a svislé čáry a horní klička. Dívce horní smyčka ke konci řádku činí obtíže, linie je roztřesená. Ve srovnání s údaji ve vstupním testu je ale i zde možné pozorovat zlepšení. Úchop kresebného náčiní je nekorektní dyspraktický. Při kresebném projevu dává přednost pravé ruce.

Na úrovni **zrakového vnímání** je možné pozorovat menší chybovost, pozornost je lehce odklonitelná, ale dívka se snaží dokončit řádek, nepřeskakuje z jedné linky do druhé, její činnost je velmi systematická, zrakové rozlišování v části jedna je proti vstupnímu testu bezchybné. Zrakové rozlišování část 2 dívce stále činí obtíže, ale je již schopna činnost dokončit. Stačí dívku mírně navést při orientaci v řádku. Oblast **figury a pozadí** je již v rámci zrakového vnímání na vyšší úrovni, dívka je schopna rozlišit a obtáhnout tužkou čtverec v překrývajícím se obrázku. Ve srovnání se vstupním testem, kdy nebyla schopna úkol zvládnout, nyní úkol zvládla bezchybně. V průběhu výstupního testu bylo možné pozorovat zvýšenou soustředěnost, a díky tomu schopnost dokončit zadaný úkol.

Úroveň **sluchového vnímání** je možné po provedeném výstupním testu shrnout takto – při určování iniciální hlásky ve slově dívka proti vstupnímu testu z šesti možných ani jednou nechybovala. Díky cílenému rozvoji fonologických schopností je zjevné, že proces diferenciací byl velmi úspěšně nastartován. Dívka bezchybně dovede vyhledat iniciální hlásku s takřka nulovou chybovostí. Velmi dobře zvládá analyzovat i více než čtyřslabičná slova. Sluchová diferenciací poukazuje na zlepšení při rozlišování podobnosti slabik jako například (mik-mok, bluk-blok, flik-flak apod.). Diferenciací slabik měkčení je v porovnání se vstupním testem velmi úspěšně zvládnutá. V oblasti sluchového rozlišování při výstupním testu bylo možné registrovat aplikaci technik z metodiky dle Elkonina.

Schopnosti v oblasti předpočetních představ mají vzrůstající tendenci, obtíže ale stále činí pravolevá orientace na ploše i v prostoru, dívka je schopna mechanicky napočítat do devatenácti, početní představa do osmi, zvládne sečíst a odečíst jednociferná čísla s názorem a možností manipulace s předměty nebo ukazováním na ruce. Dívka s určitostí utvoří skupinu s předměty, kde je více a kde je méně, a označí ji. Seřadí předměty dle velikosti sestupně i vzestupně. **Geometrické tvary** dívka velmi dobře rozezná, dokáže s jistotou nakreslit kruh, kříž, trojúhelník. Pojmenování některých tvarů dívka zaměňuje jako například čtverec a obdélník. Díky bližšímu zkoumání subtestu je možné označit předmatematické pojmy jako jednu z oblastí, kde je možné pozorovat nárůst úrovně dítěte.

Všeobecné znalosti dívky jsou ve srovnání s počátečním testem na vyšší úrovni. Dívka rozezná a pojmenuje základní i odvozené barvy, nerozliší ale odstíny jednotlivých barev. Pojmenuje město, ve kterém bydlí, zde je zjevný posun oproti vstupnímu testu, kdy nebyla schopná odpovědět. Pojmenuje roční období a označí, ve kterém ročním období jsou Vánoce. Dokáže vyjmenovat dny v týdnu, ale neurčí, co je před nebo za kterým dnem. Dokáže utvořit nadřazené pojmy se slovy, které běžně zná, tzn. pojmy, jako např. ovoce, nábytek, oblečení. Při utváření slov opačného významu zvládá označit jen pojmy velmi dobře známé, které aktivně využívá ve svém slovníku (např. krátký / dlouhý, teplý / studený, dobře / špatně).

Analýza fonologických schopností a jejich rozvoj, prostřednictvím. Baterie testů fonologických schopností před zahájením a po ukončení jeho cíleného rozvoje prostřednictvím metodiky Elkonina.

BTFS	Vstupní test	Výstupní test
Slabikování v pseudoslovech	3 %	14 %
Rozpoznávání hlásek v pseudoslovech	18 %	41 %
Izolace hlásek sada 1	24 %	36 %
Izolace hlásek sada 2	21 %	26 %
Skládání hlásek	47 %	87 %

Tabulka 4 – Souhrn výsledků počáteční a závěrečné analýzy fonologických schopností dítěte AB prostřednictvím standardizovaného testu BTFS.

Subtest **slabikování v pseudoslovech** naznačuje vyšší vývojovou úroveň po ukončení rozvoje fonologických schopností dle Elkonina. Dítě je ve srovnání se vstupním testem schopno slabikovat bezchybně všechna pseudoslova jednoslabičná dvouslabičná. Manipulací s žetony má dítě možnost využití názoru a zvládá zpětnou kontrolu. U pseudoslov, která jsou velmi těžko srozumitelná a obsahují více než tři slabiky, dívka váhala se slabikováním, úsek víceslabičného „nesrozumitelného“ slova dívce zabral větší časovou dotaci. Při slabikování složitějších pseudoslov je možné pozorovat vynechávání hlásek a jejich záměna vývojově jednoduššími hláskami. Např.: vibranta R je nahrazována nebo je celkově vypouštěna. Často se při slabikování těžších více hláskových slov objevují dysgramatismy. Dívka v době výstupního testu využívá obloučků při slabikování, které jsou součástí techniky slabikování dle Elkonina.

Při **určování hlásek v pseudoslovech** je možné zaznamenat také pozitivní pokrok. Udržení iniciální hlásky v paměti bylo podpořeno obrázkou sdaným objektem, jako například sova, kráva, taška apod. Určování iniciální hlásky v pseudoslovech se jeví náročnější při spojení dvou slov, která obsahovala v první části slabiky dvě souhlásky za sebou. Označení iniciální hlásky bylo v tomto případě obtížné. V této části subtestu bylo možné pozorovat velké množství dysgramatismů souvisejících s přesmykováním slabik ve slově.

Subtest **izolace hlásek sada 1** poukazuje na další posun vývoje fonologických schopností dítěte, kdy při vstupním testu takové úrovně nebylo dosaženo. Bez zrakové opory je zde viditelná větší časová náročnost na zvládnutí subtestu, při vstupním šetření bylo možné

již sledovat větší pohybový nepokoj a únavu. Ve výstupním testu bylo pozorováno rychlejší tempo, lepší schopnost soustředit se, a unavitelnost nebyla na takové úrovni jako při vstupním testu. Dívka v prvním subtestu vyčlenila a pojmenovala iniciálních hlásek v porovnání se vstupním testem o polovinu více. Při vyčleňování hlásky v pseudoslovech jsou stále zjevné obtíže, obsahuje-li slovo vibranta a dvě souhlásky za sebou.

Při **druhé sadě izolace hlásek v pseudoslovech** je viditelný nárůst výkonu dítěte. Při vstupním testu nebylo dítě schopné rozlišit koncovou hlásku přibližně v 80 % pseudoslov. Při výstupním testu se ukázalo, že díky cílenému tréninku jazykových schopností dle Elkonina se tento proces nastartoval a dívka je schopná koncovou hlásku rozeznat a správně určit, ale opět v případech, kde jsou ve slabice pseudoslova užití souhlásky jdoucí hned za sebou a vibranta na konci slabiky, činí jednotlivé části subtestu obtížnější a časová dotace se navyšuje.

Skládání hlásek v posledním subtestu při vstupní analýze dívka nezvládala syntézu slova. Po aplikaci metodiky dle Elkonina a intenzivním rozvoji fonemického uvědomování bylo možné pozorovat zlepšení při syntéze slov jednoslabičných, skládajících se jen ze dvou hlásek, nebo slov, která dívka velmi dobře zná, např. (m-y-š, l-e-s). Přesto ale dívka nebyla schopna dokončit úkol kvůli značné únavě a neschopnosti se soustředit po první třetině slov obsažených v subtestu.

6.2 Případová studie CD

Jedná se o dívku ve věku šesti let a jednoho měsíce s lehkou mentální retardací, ADHD a mnohočetnou dyslalií, docházka do mateřské školy zřízená dle § 16 odst. 9. Školského zákona je pravidelná. Dívka je v péči klinického logopeda, školního logopeda, klinického psychologa. Pravidelně dochází do SPC.

Tabulky 5 a 6 znázorňují dosaženou úroveň dítěte ve sledovaných oblastech testu při počáteční a závěrečné analýze schopností participantů v oblasti scholarity a v oblasti fonologických schopností. Sledované oblasti jsou podrobněji rozebrány.

MaTeRS	Vstupní test	Výstupní test
Kresba postavy	5 %	84 %
Překreslování bodů	1 %	6 %
Grafomotorika	8 %	36 %
Zrakové rozlišování	14 %	100 %
Geometrické tvary	23 %	100 %
Sluchové vnímání	0 %	23 %
Početní a předpočetní představy	7 %	24 %
Všeobecné znalosti	1 %	29 %

Tabulka 5 – Souhrn výsledků počáteční a závěrečné analýzy scholarity dítěte CD prostřednictvím standardizovaného testu MaTeRS.

Grafomotorika a kresba stále i přes intenzivní trénink poukazuje na nekorektní úchop kresebného náčiní (úchop tzv. štipky), kresba postavy se stále jeví jako disproporční, linie nenavazuje, končetiny vycházejí v kresbě postavy již z trupu. Ve srovnání se vstupním testem už postavě nechybějí části obličeje, ale počet prstů stále neodpovídá realitě. Linie a tahy tužkou jsou výrazně vyzrálejší, ale stále nedosahují vývojové úrovně. I přes všechny odklony vývojové úrovně je ale možné sledovat zlepšení a vzestupnou úroveň kresby a grafomotoriky. Při dokončování úkolu grafomotoriky je zjevná snaha o úspěšné zvládnutí řešení, časová dotace je ale v tomto případě vysoká. Překreslování bodů je stále na velmi nízké úrovni, body nedopovídají předloze, tvar bodů není dodržen, počet bodů ano. Při vstupním testu dívka vykazovala již při první části testu únavu a nechuť k činnosti. Ve srovnání s výstupním testem nebyly zaznamenány žádné negativní postoje dítěte při zvládnutí úkolu. Při kresebném projevu dává dívka přednost pravé ruce.

Zrakové rozlišování poukázalo v první části na jednoznačný posun zrakového vnímání dívky. Pozornost je zaměřena na každý jednotlivý řádek. Dívka je schopna úkol dokončit bezchybně, ale vyhledávání odlišeného tvaru v části dvě ještě stále způsobuje značné obtíže. První část zrakového rozlišování dívka při výstupním testu zvládla bez chyby v rychlejším čase. Figura s pozadím byla v prvním testování nesplnitelný úkol, v testování po ukončení metodiky dle Elkonina bez problému označila a pojmenovala tvar na obrázku. Pozornost v průběhu subtestu zrakového rozlišování stále na dobré úrovni.

Díky cílenému rozvoji fonematického uvědomování metodikou dle Elkonina je možné sledovat výrazný posun schopností dítěte v oblasti **sluchového rozlišování**. Dívka ve srovnání se vstupním testem zvládla rozlišit první hlásku ve většině slov subtestu. Dokázala

rytmizovat až tříslabičná slova bezchybně. Při slabikování čtyřslabičného slova si dívka nebyla jistá, ale nechybovala. Sluchová diferenciacie slov stejně znějících ale stále činí velké obtíže. Objevuje se častá chybovosť a značné přesmykování slov. Přetrvává neporozumění úkolu. Diferenciacie měkčení ve slovech byla pro dívku schůdnějším úkolem, byla schopna rozlišit již polovinu úkolů při výstupním testování. Krátkodobá paměť je stále na velmi nízké úrovni, na vyzvání je dítě schopno zopakovat pouze velmi jednoduchou větu složenou ze tří slov. Posun je ale i v tomto případě viditelný, ve srovnání se vstupním testem si dívka vybavila alespoň jednu větu.

Předpočetní představy jsou z pohledu výstupního testu na lepším stupni vývojové úrovně. Při otázce mechanického počítání zvládá dívka napočítat do 10 oproti předchozím sedmi. Stále velmi slabé jsou početní představy, dívka je schopná orientovat se do tří, těžší početní úvahy dítěti činí obtíže. Při tvoření veličin je ale viditelný posun, dívka zvládá vytvořit skupinu méně a více. Řazení předmětů dle velikosti je výrazně úspěšnější. Rozlišování **geometrických tvarů** zvládá, ale nepojmenuje je správně, názvy plete. Bez zaváhání nakreslí kruh, kříž a čtverec. Subtest předmatematických představ ukazuje stále i přes posun na jednu z nejslabších oblastí osobnosti dítěte. Dítě se zdá být velmi unavené. Na splnění úkolu dívka potřebuje sice již méně času než při vstupním testu, ale stále je časová osa velmi dlouhá.

Všeobecné znalosti jsou z pohledu vstupního a výstupního testu na lepší úrovni, ale stále nedosahují vývojové úrovně. Základní barvy dívka pojmenuje a pozná, odvozené barvy a odstíny jsou již velmi těžkým úkolem. Povšechné informace týkající se bydliště dívka ještě stále nemá vštípené. Zvládá pojmenovat vesnici. Časové pojmy, jako jsou dny v týdnu již vyjmenuje. Tvoření nadřazených pojmů a tvoření antonym se díky cílenému rozvoji jazykových schopností podařilo nastartovat a dívka je již při výstupním testování schopna rozlišit alespoň částečně. Při dokončování výstupního testu je zjevný nižší stupeň únavy dítěte.

Tabulka 6 poukazuje na stupeň úrovně fonologických schopností před aplikací metody dle Elkonina a bezprostředně po ukončení metodiky.

BTFS	Vstupní test	Výstupní test
Slabikování v pseudoslovech	8 %	8 %
Rozpoznávání hlásek v pseudoslovech	28 %	61 %
Izolace hlásek sada 1	25 %	36 %
Izolace hlásek sada 2	22 %	26 %
Skládání hlásek	47 %	79 %

Tabulka 6 – Souhrn výsledků počáteční a závěrečné analýzy fonologických schopností dítěte CD prostřednictvím standardizovaného testu BTFS.

Slabikování v pseudoslovech se jevilo při vstupním testu jako náročná disciplína. Dívka však první subtest při výstupním testování zvládala bez obtíží a jakousi lehkostí. Zvládá slabikování maximálně tříslabičných pseudoslov. Přetrvává nesprávná výslovnost slabik, ale technika slabikování je díky cílenému rozvoji dle Elkonina na dobré úrovni ve vztahu se vstupním testem. Díky možnosti použití žetonů dívka celkem dobře rozlišuje slabiky na úrovni tříslabičného slova. Vlivem velmi špatné výslovnosti dívka opakuje slova nesrozumitelně, vynechává hlásky, nahrazuje vývojově jednoduššími, dokonce v některých případech vůbec slovo nezopakuje, ale zvládne ho správně slabikovat. Technika je také jako v případě dívky AB podpořena vytvářením obloučků rukou ve vzduchu, tak jak doporučuje metodika dle Elkonina.

Rozpoznávání hlásek na základě obrazové podpory dívce činí stále obtíže, ale je možné sledovat pozitivní posun. Rozlišování v tomto případě zvládá u slov, která nejsou složitá na výslovnost, neobsahují vibranty a jsou složena z jedné slabiky. Víceslabičná slova jsou náročná na čas, při kterém je dívka schopna úkol dokončit. Při pseudoslovech, která se dívce jeví jako složitější, bylo možné pozorovat motorický neklid, zahledění se.

Při **izolaci hlásek v sadě jedna** se dívka mírně zlepšila proti vstupnímu testu. Úroveň rozeznání iniciální hlásky je sice na lepší úrovni, ale stále nedosahuje uspokojivých výsledků. Při prvním testování nebylo úspěšně dosaženo více jak poloviny položek. Po cíleném tréninku se jeví tato část subtestu výrazně úspěšněji. Dívka s jistotou pozná hlásky jako b, m, k, l. Hlásky řady ostrých a tupých sykavek dívka zaměňuje. Část subtestu ale dívka zvládla dokončit.

Izolace hlásek sada dvě je při bližším zkoumání subtestu proti vstupnímu šetření na vzestupu. Dívka je v bloku jedna pseudoslov schopna rozlišit hlásku v pěti položkách a v bloku 2 tohoto subtestu dokonce ve třech položkách oproti vstupnímu testování. Cíleným tréninkem fonemického uvědomování zde bylo možné zachytit velmi výrazný posun.

U skládání hlásek dívka v prvním testování nebyla schopna zvládnout syntézu ani u jednoho slova v první části položek. Proto byl test předčasně ukončen. Dívka byla unavená a pozornost minimální. Při druhém výstupním testu dívka zvládla 5 z 24 položek, což je považováno za dobrý úspěch. Testování zvládla dívka dokončit v čase, pozornost při posledním úkolu byla ještě stále na dobré úrovni. Bylo již ale možné pozorovat zvýšenou potřebu pohybu.

6.3. Případová studie EF

Chlapec EF ve věku 6 let a 4 měsíce, školní docházka odložena o jeden rok. Jedná se o chlapce s atypickým autismem F84.1, nerovnoměrným socio-emočním vývojem, ADHD. Docházka do mateřské školy dle § 16odstavce 9 ŠZ je pravidelná. Z Doporučení ŠPZ nastavena podpůrná opatření třetího stupně, individuální vzdělávací plán a asistent pedagoga.

Tabulky 7 a 8 znázorňují dosaženou úroveň dítěte ve sledovaných oblastech testu při počáteční a závěrečné analýze schopností participantů v oblasti scholarity a v oblasti fonologických schopností. Sledované oblasti jsou podrobněji rozebrány.

MaTeRS	Vstupní test	Výstupní test
Kresba postavy	5 %	43 %
Překreslování bodů	6 %	36 %
Grafomotorika	0 %	8 %
Zrakové rozlišování	8 %	100 %
Geometrické tvary	23 %	100 %
Sluchové vnímání	0 %	33 %
Početní a předpočetní představy	13 %	56 %
Všeobecné znalosti	6 %	93 %

Tabulka 7– Souhrn výsledků počáteční a závěrečné analýzy scholarity dítěte EF prostřednictvím standardizovaného testu MaTeRS.

V **oblasti grafomotoriky a kresby** je zjevný zvýšený přitlak na podložku. Kresba postavy neodpovídá vývojové úrovni dítěte. Kresba je stále bez dvojdimenzionálních prvků, bez detailů. Postava je disproporční, malá. Tahy a linie jsou nenapojené, tažené bez větší pozornosti. Grafomotorická cvičení činí obtíže, chlapec dokončuje s nechutí, úkol odbývá. Ve srovnání se vstupním testem ale úkol dokončuje. U překreslování bodů je dítě velmi soustředěno a činnost dokončuje s přesností. Body zakresluje přesně podle předlohy. Chlapcovu preferenci ruky je možné dobře vysledovat, dává přednost ruce pravé.

Zrakové rozlišování chlapce při vstupním testu moc nezaujalo a úkol tak dokončuje velmi rychle a nedbale. Při výstupním testování je schopen se soustředit, úkol dokončuje bezchybně a za velmi krátkou dobu. Je možné sledovat velkou preciznost a systematickosti vzhledem k diagnóze. První část zrakového rozlišování považuje za velmi jednoduchou, druhá část chlapce zaskočila, ale byl schopen si poradit velmi lehce a rychle. Figura a pozadí při vstupním testu chlapci nebyla blízká, činnost jednoduše ignoroval. Ve druhé části testu figura a pozadí chlapci výrazně nečinila problémy a dokončil ji bez odkladu

Sluchové vnímání je při vstupním testu výrazně oslabeno, díky cílenému rozvoji fonologických schopností dle Elkonina je možné pozorovat při výstupním testování vzestupnou tendenci při rozlišování počáteční hlásky, slabikování a sluchové diferenciaci. Počáteční hlásku je chlapec schopen určit s přesností, obtíže ale činí výslovnost jednotlivých hlásek. Při rytmičtosti je zjevná snaha o maximální dodržení rytmu slova, soustředí se na přesnost. Chlapec je schopen slabikovat všechna slova v subtestu. Sluchová diferenciacie chlapce při výstupním testování dosahuje lepších výsledků, přesto chybí. Při zkoumání krátkodobé paměti si chlapec při post testu zapamatoval krátkou větu obsahující tři slova. Vlivem nesrozumitelnosti řeči není schopen přesně zopakovat složitější věty. I přesto chlapec projevuje velkou snahu úkol dokončit.

Předpočetní a početní představy chlapci při post testu nečiní obtíže, velmi často se zaměřuje na mechanické počítání, řazení prvků atd. I při zhoršené výslovnosti je možné zaznamenat, že chlapec napočítá mechanicky do 25. S jistotou určí, kde je více prvků, je schopen odečíst a přičíst prvky s názorem do pětky, operační schopnosti přes desítku nedokáže určit ani při výstupním testování. Zvládá utvořit veličiny více a méně. Řadí obrázky dle velikosti vzestupně i sestupně. Chlapec všechny úkoly související s předpočetními představami dokončuje velmi rychle, ale celkem chybí. Geometrické tvary zvládá velmi dobře rozeznat i pojmenovat a správně umístit na podložku. Tvary zvládne překreslit velmi

rychle a bezchybně. Dodržuje přesnou instrukci, kterou zadává lektor. Je možné pozorovat diagnostická vodítka určující zaměření na upřednostňované oblasti při diagnóze „Atypický autismus“.

Chlapec při **všeobecných znalostech** dokáže odpovědět, kde bydlí, s přesností celé adresy. Barvy, jako je červená, oranžová a zelená, dokáže bez problémů rozeznat na semaforu přesně s jejich umístěním. Jmenuje dny v týdnu. Při výstupním testování je schopen rozlišit některé dny v týdnu na přeskáčku, s vysokou chybovostí. Roční období označí a zvládne vyjmenovat, ví, ve kterém ročním období jsou Vánoce. Při výstupním testu je již schopen tvořit nadřazené pojmy předmětů denní potřeby. Při výstupním testování zvládá tvořit antonyma k pojmům jako je velký, studený apod.

BTFS	Vstupní test	Výstupní test
Slabikování v pseudoslovech	7 %	27 %
Rozpoznávání hlásek v pseudoslovech	14 %	41 %
Izolace hlásek sada 1	29 %	32 %
Izolace hlásek sada 2	15 %	24 %
Skládání hlásek	37 %	62 %

Tabulka 8– Souhrn výsledků počáteční a závěrečné analýzy fonologických schopností dítěte EF prostřednictvím standardizovaného testu BTFS.

V oblasti subtestu **slabikování v pseudoslovech** při vstupním šetření chlapci trvalo delší dobu, než byl schopen porozumět tomu, že při slabikování není nutné, aby slovům porozuměl. Manipulace s žetony chlapci výrazně pomáhala. Ve srovnání s výstupním testem je možné pozorovat markantní rozdíl v pozitivním slova smyslu. Úspěšnost při druhém testování přesahovala více než 60 %subtestu. Chlapci se dařilo pseudoslova slabikovat díky cílenému rozvoji fonologických schopností dle Elkonina. Chlapec si při slabikování více hláskových pseudoslov výrazně pomáhal technikou obloučkování, kterou si osvojil z metodiky Elkonina.

Při **rozpoznávání hlásek v pseudoslovech chlapec** celkově tápe. Je-li porovnán a podrobně prozkoumán vstupní test s výstupním, je evidentní, že proběhl proces rozvíjející fonematické uvědomování. Úroveň dosažených schopností je ale stále velmi malá. Chlapec při výstupním testování s jistotou označí hlásku, která není souběžně za sebou spojena se souhláskou. Určení a hlásky chlapci nečinilo těžkosti, avšak zopakování pseudoslova již ano

(např. označení hlásky ve slovech sukeč a moudát). Chlapec označil správně iniciální hlásku, ale slovo již velmi těžko a nesrozumitelně zopakoval. Časová dotace se při výstupním testování výrazně zkrátila, ale v celkovém pohledu chlapcův výkon i nadále přesahoval sumární časovou dotaci, která byla určující pro splnění testu.

Izolace iniciální hlásky vstupního šetření chlapec zvládal s obtížemi. Cíleným tréninkem dle metodiky Elkonina se podařilo chlapci výrazně zvýšit úspěšnost při zvládnání subtestu při určení první hlásky ve slově a jeho následného zopakování. Slova v tomto subtestu obsahovala maximálně pět hlásek (např. kep, lec, rat, švit, blouch). Při zopakování náročnějších pseudoslov se chlapec delší dobu zamýšlel, a začal se ošívát. Postupně se v chlapci objevovala potřeba zvýšeného pohybu, manipulace s prsty, postrkování židličky atd. Náročnost testování je pro děti vysoká. Při první sadě subtestů byl již na této úrovni zjevný velký neúspěch a minimální chuť dítěte úkol dokončit.

V **sadě číslo dvě izolace hlásek** nebylo možné s chlapcem začít tento subtest, neboť jeho pozornost nedosahovala možnosti, aby úkol dokončil. Chlapci umožnila lektorka projít se, osvěžit nápojem, a následně zkusit pokračovat, ale ani to nebylo možné. Tento subtest byl předčasně ukončen. V druhé části šetření po cíleném rozvoji metodikou dle Elkonina se ale výsledky zlepšily. Nejen, že chlapec subtest dokončil, ale také začal rozeznávat hlásku na konci slova. To poukazuje na výrazný posun proti vstupnímu šetření, i když úspěšnost dosahovala asi 40 % v tomto subtestu. Obtíže při vyhledávání hlásek na konci slova byly zjevné ve slovech, kde na konci slova bylo nutné rozlišit měkčení (ť) a tupé sykavky (č, š, ž). Chlapcova motivace dokončit úkol byla při výstupním testování vysoká, motivací byl hlavně jeho úspěch a podpora lektorky.

Posledním subtestem bylo **skládání hlásek**, které v části, kdy chlapec procházel vstupním šetřením, nebylo vůbec možné realizovat již s ohledem na to, že předchozí část izolace hlásek č. 2 chlapec nedokončil. I zde je možné pozorovat výrazné zlepšení, ve srovnání s počátečním šetřením. Následně po aplikaci metodiky dle Elkonina chlapec sice nedosáhl ani poloviny subtestu, ale zvládl syntézu dvou hláskových slov, jako je např. (o–n, ů–l), kde se ve slově nachází samohláska na počátku. Dvouslabičná slova počínající souhláskou již chlapec nebyl schopen syntetizovat. Po aplikaci metodiky Elkonina se zvýšila chlapcova motivace činnost dokončit, neměl oproti vstupnímu šetření takovou potřebu pohybu. Postupoval více systematicky a koncentrovaně. Při syntéze hlásek postupoval pomocí techniky obloučkování, a zopakování slova šeptáním.

6.4. Případová studie GH

Chlapec GH ve věku 7 let, doporučen odklad školní docházky o jeden rok vlivem verbálních obtíží a emoční nevyzrálosti. Jedná se o chlapce s vývojovou dysfázií smíšeného typu (receptivní i expresivní složka). Docházka do mateřské školy dle § 16 odstavce 9 ŠZ je pravidelná. Z Doporučení ŠPZ nastavena podpůrná opatření třetího stupně, individuální vzdělávací plán není doporučován.

Tabulky 9 a 10 znázorňují dosaženou úroveň dítěte ve sledovaných oblastech testu při počáteční a závěrečné analýze schopností participantů v oblasti scholarity a v oblasti fonologických schopností. Sledované oblasti jsou podrobněji rozebrány.

MaTeRS	Vstupní test	Výstupní test
Kresba postavy	43 %	84 %
Překreslování bodů	6 %	36 %
Grafomotorika	6 %	18 %
Zrakové rozlišování	37 %	100 %
Geometrické tvary	48 %	100 %
Sluchové vnímání	3 %	75 %
Početní a předpočetní představy	24 %	92 %
Všeobecné znalosti	6 %	79 %

Tabulka 9– Souhrn výsledků počáteční a závěrečné analýzy scholarity dítěte GH prostřednictvím standardizovaného testu MaTeRS.

Z oblasti **grafomotoriky a kresby**. Úchop kresebného náčiní je momentálně pravoruký, s nekorektním držením ruky bez špetky. Přítlak na podložku při kresbě je zvýšený, uvolnění ruky je malé. Nevyzrálosti je ještě možné pozorovat při utváření tahů a tvarů v požadovaném tvaru a linii. Chlapec je schopen dle předlohy znázornit tvary, které jsou požadovány (kruh, čtverec, trojúhelník). Kresba postavy je umístěna v dolní polovině papíru, je možné pozorovat dvojdimenzionální vyobrazení končetin, které správně vystupují z trupu. Disproporce v kresbě se objevují pouze u některých částí těla (například dlouhý krk, velké nohy). Grafomotorické cvičení chlapec dokončuje systematicky, soustředěně, dbá na úpravu. Při překreslování bodů chlapec dodržuje vzdálenosti, ale body kreslí v nesprávném pořadí.

Při **zrakovém rozlišování** je možné si povšimnout systematickosti a vyzrálosti. Chlapec dodržuje vertikální i horizontální rovinu. Chybovost se objevuje jen občas. Úkoly dokončuje velmi rychle s minimálními chybami. V obou případech šetření se chlapec dobře soustředí, jeho pozornost není lehce odklonitelná, postupuje systematicky. První část zrakového rozlišování dokončuje velmi rychle v obou případech šetření. Druhá část je při výstupním testování již také dokončena velmi rychle. Chlapec rád plní úkoly a je přirozeně pozitivně motivovaný k činnosti. Ve srovnání s jeho jednovaječným bratrem **IJ** je motivace chlapce zahájit a dokončit úkol na vysoké úrovni. Pozitivita a chuť pracovat je nesrovnatelně vyšší než u bratra.

V oblasti **sluchového vnímání** je možné zaznamenat obtíže při rozlišování jednotlivých fonémů (L/R, Ž/Š, M/N). Identifikace iniciální hlásky chlapec zvládá bez zjevných obtíží. Slabikování a rytmičtější hlásek chlapec zvládá bezchybně, má-li za úkol rozčlenit čtyř i více slabičná slova. Sluchová diferenciací v první části subtestu ukázala mírné nedostatky. Po cíleném intenzivním tréninku jazykových schopností dle Elkonina je možné konstatovat zlepšení. Sluchová diferenciací měkčení ve slově byla ve výstupním testu bez chyby. Chlapec je na činnost soustředěný. Pozornost neodklání, pracuje s nadšením. Vybavení věty z krátkodobé paměti chlapci nečiní nesnáze. Bez problému zopakuje větu skládající se ze tří slov. Chybovost se objevuje při vstupním testu ve větě obsahující více než tři slova. Výstupní šetření naznačuje vzestup na vyšší vývojovou úroveň. Vlivem cíleného rozvoje a intenzivního tréninku se verbální projev chlapce a jeho jazykové schopnosti velmi zlepšily navzdory určené diagnóze.

Početni a předpočetní představy poukazují na zlepšující se trend týkající se úsudkového myšlení a řešení logických úkolů. Chlapec mechanicky napočítá do 25, tj. o sedm více než při vstupním šetření. Je schopen určit množiny více a méně, vědomě rozhodnout, kde je více a kde je méně. Matematické úkony zvládá bez větších obtíží, je schopen určit s názorem počet předmětů. Orientace přes desítku je problematická. Řazení dle velikosti zvládá s lehkostí vzestupně i sestupně, určí nejmenší, největší a jejich mezistupně.

Všeobecné znalosti dítěte dosahují úrovně věku. Chlapec určuje barvy na semaforu, zná a umí pojmenovat barvy základní i odvozené a některé odstíny barev. Pamatuje si adresu, kde bydlí, ale pouze ulici a město, na přesné číslo popisné si nevzpomíná. Pojmenuje většinu toho, co jej obklopuje. Při vstupním testování pletl roční období, následně při výstupním testování určí přesně roční období jdoucí za sebou a určí, kdy jsou Vánoce. Dny v týdnu vyjmenuje tak, jak jsou řazené, při konkrétním dotazování je možné pozorovat, že je chlapec zaskočený a pojem předcházející nebo jdoucí po předchozím určuje velmi těžko. Tvoření

nadřazených pojmů chlapec zvládá velmi dobře. Má-li chlapec tvořit antonyma, bezpečně zvládá protiklady známých slov jako je krátký/dlouhý, dobře/špatně, slova, jako je například světlý/tmavý, chlapec nezvládl. Snaživým přístupem a pozitivní vnitřní motivací chlapce je možné sledovat vzestupný trend ve všech oblastech scholaryity dítěte po aplikaci metodiky dle Elkonina.

BTFS	Vstupní test	Výstupní test
Slabikování v pseudoslovesch	15 %	53 %
Rozpoznávání hlásek v pseudoslovesch	28 %	74 %
Izolace hlásek sada 1	26 %	44 %
Izolace hlásek sada 2	23 %	38 %
Skládání hlásek	45 %	82 %

Tabulka 10 – Souhrn výsledků počáteční a závěrečné analýzy fonologických schopností dítěte GH prostřednictvím standardizovaného testu BTFS.

V oblasti jazykových schopností při **slabikování pseudoslov** si chlapec vytvořil návyk na techniku obloučkování dle metodiky Elkonina. Prstem si ukazuje obloučky a následně manipuluje s žetony. Již při slabikování ve vstupním testu chlapec dobře vyznačoval rytmus ve slově, to poukazovalo již na úroveň vědomého členění slov na slabiky. Dítě zvládalo rozčlenit slova skládající se ze dvou, ale i více slabik při výstupním testování. Slova ale chlapec přesmykoval, některé hlásky v pseudoslovesch vynechával. V průběhu výstupního testování se ale objevovalo vlivem cíleného rozvoje daleko méně chyb než při vstupním šetření. Časová dotace ukazuje také menší potřebu času na řešení úkolu. Artikulace chlapce je stále ale nekorektní, zjevná hlavně při hláskách L/R. Často se objevovaly záměny hlásek a přesmykování hláskové struktury slova. Tyto chyby mohly souviset se zhoršenou sluchovou diskriminací pojící se s diagnózou dysfázie.

Rozpoznávání hlásek v pseudoslovesch ve vstupním testování bylo možné pozorovat velké množství chyb souvisejících s nízkou úrovní sluchové diferenciaci, která ale výrazně stoupla vlivem intenzivního tréninku dle metodiky Elkonina. Při výstupním šetření bylo možné pozorovat výrazně vyšší úroveň sluchového vnímání o více než jednu třetinu v porovnání s výkonem ze vstupního testu. Stále se ale objevuje v oblasti artikulace vysoká chybovost při zopakování pseudoslov. Zjevně se při výstupním šetření dá konstatovat, že úroveň krátkodobé paměti a zpracování a vybavení zadaného slova a iniciálního fonému dítěte

zvládá výrazně lépe. Určování iniciální hlásky při zrakové podpoře základního slova s určeným fonémem dítěti výrazně pomáhá při dokončení úkolu.

V části subtestu **izolace hlásek sada jedna** v prvním bloku zadání chyboval chlapec pouze jednou, kdy zaměnil iniciální hlásku za hlásku koncovou. Tento moment je jeden ze základních projevů vztahujících se k vývojové dysfázii (viz podkapitola 2.5). Stabilně bez rozmyslu ale určuje ve většině případů foném správně bez potíží. Ve druhém bloku diskriminace počáteční hlásky nebylo zaznamenáno dokonce žádné pochybení. Zpracování subtestu chlapec dokončil v polovičním čase oproti vstupnímu šetření. Chlapec vědomě a systematicky pokračoval v jednotlivých blocích pseudoslov diskriminoval správně všechny fonémy, pozornosti byla i v části pokročilého času testování na vysoké úrovni a dítě bylo schopné svou pozornost zaměřovat cíleně a vědomě.

Izolace hlásek sada dvě poukazuje na diskriminaci fonému v části závěru slova, kde většina participantů chybovala. I v tomto případě chlapec v části výstupního tetování úkol dokončil svíce chybami, ale v porovnání se vstupním testem se úroveň sluchové diferenciacce zvýšila. Chyby se prokázaly na úrovni diskriminace ve slovech obsahující měkčení, např. **višť** – chlapec označil hlásku **Č** jako správnou odpověď. Ve slově **zal**, označil chlapec jako správnou koncovou hlásku **R**. Rovněž i v tomto subtestu je možné vysledovat souvislost se stanovenou diagnózou – vývojová dysfázie.

Subtest **skládání hlásek** chlapec dokončil z pěti participantů jako jediný. Vysoká chybovost ale ukazuje na nízkou úroveň vytrvalosti fonematického uvědomování. Při bližším rozboru post testu se ale ukázala vysoká míra přičinění cíleného rozvoje fonologických schopností dle Elkonina. Chlapec projevil snahu dokončit tento subtest, některá slova mu byla zopakována dvakrát, a s vyšší časovou dotací, byl schopen slovo určit.

6.5 Případová studie IJ

Jedná se o chlapce ve věku 7 let, který je jednovaječným dvojčetem chlapce **GH**. Oba chlapci byli narozeni předčasně v29. týdnu těhotenství matky císařským řezem a byli zařazeni do kritické skupiny novorozenců. Jedná se o chlapce s osobní anamnézou vývojová dysfázie smíšeného typu (expresivní i receptivní složka), se závažnou poruchou pozornosti. Diagnóza se shoduje u obou bratrů v oblasti vývojové dysfázie smíšeného typu. VMŠ probíhá intenzivní logopedická intervence. ŠPZ dle doporučení nastavilo stupeň podpůrných opatření tři a u chlapce **IJ** je oproti jeho bratrovi nastaven individuální vzdělávací plán. Odklad povinné školní docházky doporučuje ŠPZ o jeden rok.

MaTeRS	Vstupní test	Výstupní test
Kresba postavy	43 %	84 %
Překreslování bodů	12 %	36 %
Grafomotorika	6 %	8 %
Zrakové rozlišování	14 %	37 %
Geometrické tvary	8 %	23 %
Sluchové vnímání	3 %	28 %
Početní a předpočetní představy	19 %	24 %
Všeobecné znalosti	8 %	48 %

Tabulka 11 – Souhrn výsledků počáteční a závěrečné analýzy scholarity dítěte IJ prostřednictvím standardizovaného testu MaTeRS.

Z oblasti **grafomotoriky a kresby** je možné pozorovat aktuální pravoukový úchop kresebného náčiní, který je nekorektní s odklonem tužky od ramene, což může přispívat ke zvýšenému tlaku na podložku. Kresbu postavy chlapec rozložil přes celý formát papíru s disproporčními částmi těla. Linie končetin je jednodimenzionální, což neodpovídá vývojovému stádiu kresby lidské postavy (viz část1.1 Charakteristika předškolního věku). Chlapec velmi nerad kreslí, jeho přístup k úkolu byl laxní a pracoval z nutnosti. Vnitřní motivace byla ve srovnání s bratrem na velmi nízké úrovni. Překreslení bodů chlapec zvládl bez problémů, ale nezachoval postup. Grafomotorické cviky chlapec dokončil laxně tak, aby bylo zjevné, že splnil zadání. Proti bratrovi je zajímavé pozorovat pracovní tempo a zájem o činnost.

Zrakové rozlišování poukázalo na fakt, že vlivem vysoké míry nepozornosti a častého odklonění soustředěnosti chlapec často chyboval, neorientoval se správně v horizontální ani vertikální úrovni. Při výstupním šetření již bylo možné pozorovat mírnější vzestup schopností vizuomotorické koordinace, která nedosahovala úrovně odpovídající věku. Při dokončování subtestu zrakové rozlišování dvě z pozice výstupního šetření bylo možné zaznamenat vzestupný trend, ale stále nedosahující vývojové úrovně. Subtest zaměřený na rozlišování figury a pozadí chlapcovi v pretestu komplikoval dokončení zadání. Časová dotace byla v obou případech šetření, a to při vstupním i výstupním testu, velmi podobná. S rozdílem toho, že při post testu chlapec odmítal úkol dokončit. Lze předpokládat, že jeden z vlivů při nedokončení úkolu byla vysoká míra nesoustředěnosti.

Oblast sluchového vnímání je u chlapce výrazně ovlivněna stanovenou diagnózou vývojová dysfázie. Sluchová diferenciacie nedosahovala v obou případech subtestu nadpoloviční většiny úspěšně zvládnutých bloků. Častá chybovost byla vlivem poruchy pozornosti (viz část 2.4) příčinou neúspěchu. Určování iniciální hlásky se při vstupním šetření jevílo z interpretace chlapce jako nahodilé, bez vědomého rozlišování. Mírně zlepšené bylo zjevné na úrovni výstupního testování, ale i zde byla viditelná chlapcova vysoká demotivace k dokončení úkolu. Při rytmiizaci slov byly zjevné pouze náznaky techniky obloučkování z metodiky dle Elkonina. Bok sluchové diferenciacie chlapec při vstupním testování bojkotoval. Po aplikaci cíleného rozvoje fonematického uvědomování dle Elkonina byla zaznamenána viditelná snaha o rozlišení správného slova sluchem. Krátkodobá paměť dítěte byla závislá od momentálního nastavení chlapcovi osobnosti a schopnosti se soustředit na daný úkol. Při vstupním testování byl chopen si zapamatovat a vybavit krátkou větu obsahující tři slova.

Bloky úkolů týkající se **početních a předpočetních představ** byl chlapec schopen dokončit v obou případech šetření. Bližší zkoumání úkolů z posttestu poukazuje na výrazný pozitivní posun. Chlapec byl schopen vzestupně napočítat do dvaceti, sestupně dokázal jmenovat v řadě od deseti. Číselná představa je utvořena do deseti. Rozklady čísel zvládá určit do šesti, operační pojmy zvládá při sčítání předmětů s názorem nepřesahující desítku. Řazení předmětů za sebou chlapci činilo obtíže ve smyslu rychlého dokončení úkolu a nepozornosti. Geometrické tvary zvládne pojmenovat, označit, ale nesprávně umístit na podložku. Často je výkon chlapce ovlivněn přílišnou rychlostí a nepozorností. Pravolevá orientace a orientace v prostoru je nevyzrálá, chlapec často chybuje.

Všeobecné znalosti chlapce neodpovídají vývojovému stupni dítěte (viz část 1.2). Chlapec v obou případech šetření označil a pojmenoval správně barvy na semaforu, zvládl určit jejich význam, ale jejich polohu už ne v obou případech. Poznal a pojmenoval doplňkové barvy, odstíny nezvládl rozeznat. Ve srovnání s bratrem si nebyl schopen vybavit přibližnou adresu bydliště, pouze označil název města. Názvy ročních období pojmenoval bez řazení v čase při vstupním šetření, při výstupním testování pojmenoval roční období jdoucí chronologicky za sebou. Při vybavování názvů dní v týdnu chlapec vědomě rozlišil názvy a určil dny chronologicky i v rozdílném pořadí. Při tvoření nadřazených pojmů se chlapec již soustředil jen minimálně, neboť se postoupilo k úkolům, které pro něj byly neatraktivní. Na otázky odpovídal stroze, nekorektně, vymýšlel si, Pozornost rapidně klesla a možnost dokončení šetření před zahájením metodiky dle Elkonina nebyla možná. Při výstupním šetření těsně po aplikaci metodiky dle Elkonina chlapcova vnitřní motivace výrazně stoupla a dokončení šetření neznamenal zásadní problém.

BTFS	Vstupní test	Výstupní test
Slabikování v pseudoslovech	16 %	32 %
Rozpoznávání hlásek v pseudoslovech	12 %	41 %
Izolace hlásek sada 1	26 %	34 %
Izolace hlásek sada 2	24 %	32 %
Skládání hlásek	63 %	80 %

Tabulka 12 – Souhrn výsledků počáteční a závěrečné analýzy fonologických schopností dítěte IJ prostřednictvím standardizovaného testu BTFS.

Slabikování v pseudoslovech ovlivňovala chlapcova vysoká míra nepozornosti při vstupním šetření. Pozornost dítěte se ubírala směrem mimo zadané subtesty. Chlapec byl schopen již slova vědomě rozčlenit na slabiky, vlivem nízké míry pozornosti často chyboval, nesprávně artikuloval a velké množství pseudoslov vědomě přetvářel a vymýšlel. Slova přesmykoval, nesprávně artikuloval, což je možné připsat na vrub narušené komunikační schopnosti ve smyslu vývojové dysfázie. Cíleným rozvojem dle metodiky Elkonina bylo možné sledovat pozitivní posun s využitím techniky obloučkování a manipulaci s žetony při slabikování. V porovnání s výkony bratra se o výrazně lišící schopnosti nebylo možné nezmínit. Na vědomé úrovni chlapec rozčlenil maximálně tříslabičná až čtyř slabičná slova

a dále odmítl pracovat. Zvýšená potřeba pohybu a nesoustředěnost vedla k tomu, že na dokončení subtestu bylo nutné prodloužit časový fond.

Následující subtest zjišťoval úroveň **rozpoznávání hlásek v pseudoslovech**. Mezi jednotlivými subtesty bylo nutné vyčlenit krátký čas na protažení a relaxaci. S obrazovou podporou se chlapci dařilo vybavit si z krátkodobé paměti a označit iniciální hlásku ve slově. Vlivem cíleného rozvoje pomocí metodiky dle Elkonina se podařilo nastartovat vnitřní motivaci a schopnost vědomě rozlišovat určené fonémy ve slovech. Proto bylo možné sledovat ve výstupním testu zvyšující se pozitivní tendence. Chlapec ze šesti bloků správně určil slova ve třech blocích subtestu, což ve výstupním šetření znamenalo více jak poloviční nárůst úspěšnosti.

Izolace hlásek v sadě jedna subtestu prokázala vyšší vývojový stupeň chlapcových schopností týkající se fonologického uvědomování, které ale výrazně ovlivňovalo osobní nastavení a pozornost chlapce. S přibývajícími úkoly, tak jak postupovaly chronologicky za sebou, bylo možné pozorovat vzestupně rychlejší unavitelnost a laxnost při dokončování závěrečných bloků subtestu. Blok jedna subtestu dítě zvládlo dokončit celkem rychle a bezchybně. V bloku dva tohoto subtestu již ale převládala výrazná únava a chybovost v jedné třetině slov. Převládala zhoršená artikulace a záměna fonémů, především B/P.

Izolace hlásek sada dvě poukazuje na velmi podobné chování jako při subtestu izolace hlásek jedna. Značná chybovost při vstupním šetření se především odvíjela od lehce odklonitelné pozornosti. Cíleným rozvojem se podařilo alespoň zčásti nastartovat schopnost fonologického uvědomování, ale také schopnost dokončit činnost i přes zjevný nezájem. Obtíže spojené se znělostí hlásek se u chlapce cíleně nepodařilo zcela odbourat, ale bylo možné zaznamenat i tak výrazně vyšší pozitivní posun v oblasti izolace koncové hlásky. Fonologické schopnosti chlapci již umožňují rozlišit koncovou hlásku u více než poloviny slov v subtestu, což se dá považovat ve srovnání se vstupním testem za významný posun.

V poslední části sledovaných schopností chlapce se autorka zaměřila na oblast skládání hlásek. Vzhledem k rozboru vstupního a výstupního šetření bylo možné pozorovat vyšší vývojovou úroveň fonematického rozlišování (vizčást3.2) po aplikaci metodiky rozvoje fonologických schopností dle Elkonina. Díky cílenému rozvoji se podařilo tyto schopnosti sice nastartovat, ale chlapec i tak zvládl syntézu hlásek pouze v několika málo případech při výstupním šetření (např. o–k–o, l–e–s, ů–l). Dokončení tohoto subtestu se ani v jednom případě šetření, tj při vstupním i výstupním šetření, nepodařilo dokončit.

6.6 Závěry výzkumného šetření

Nyní se bude pozornost obracet směrem k závěrům výzkumného šetření, stanoveným cílům diplomové práce a zodpovídání výzkumných otázek.

Výzkumná otázka č. 1

V jakých sledovaných oblastech rozvoje fonemického uvědomování u dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami dojde ke zlepšení po aplikaci metody „Trénink jazykových schopností podle D. B. Elkonina“?

Děti se speciálními vzdělávacími potřebami v období předškolního věku, tj. kolem šestého roku věku dítěte nebo před zahájením školní docházky, disponují určitými schopnostmi na vývojové úrovni, ale v tomto období je také možné zaznamenat deficity v oblasti verbálního projevu. To především ve většině jazykových rovin (tj. fonologicko-fonetické, lexikálně-sémantické, morfologicko-syntaktické a pragmatické). Předškolní děti se v tomto předškolním období pohybují na prahu vědomého a záměrného edukativního procesu, ale také jsou ještě především dětmi, které ke svému rozvoji potřebují hru, jakožto základní stavební jednotku poznání.

Následující tabulka 13 ukazuje souhrnné srovnání výsledků vstupního (1) a výstupního (2) šetření prostřednictvím Baterie testů fonologických schopností, které byly u jednotlivých účastníků výzkumného šetření dosaženy na počátku a po ukončení cíleného rozvoje fonologických schopností v průběhu sledovaného půl roku.

Participant	AB		CD		EF		GH		IJ	
	(1)	(2)	(1)	(2)	(1)	(2)	(1)	(2)	(1)	(2)
Slabikování v pseudosloveh	3 %	14 %	8 %	8 %	7 %	27 %	15 %	53 %	16 %	32 %
Rozpoznávání hlásek v pseudosloveh	18 %	41 %	28 %	61 %	14 %	41 %	28 %	74 %	12 %	41 %
Izolace hlásek sada 1	24 %	36 %	25 %	36 %	29 %	32 %	26 %	44 %	26 %	34 %
Izolace hlásek sada 2	21 %	26 %	22 %	26 %	15 %	24 %	23 %	38 %	24 %	32 %
Skládání hlásek	47 %	87 %	47 %	79 %	47 %	82 %	45 %	82 %	63 %	80 %

Tabulka 13 – Výsledky vstupního a výstupního testu analýzy šetření prostřednictvím BTFS

Vstupní analýza fonologických schopností se stala **prvním dílčím cílem výzkumného šetření**. Jednotlivé oblasti analýzy se zaměřovaly na několik subtestů (tj. rozpoznávání slabik, identifikace počáteční a koncové hlásky ve slově, rozpoznávání hlásek ve slově a skládání hlásek do slov).

Všichni participanti (AB, CD, EF, GH a IJ) výzkumného šetření dosahovali při vstupním testování celkem dobrých výsledků při vědomém **členění pseudoslov na slabiky**. Tyto děti zvládly rozčlenit a rytmizovat až tříslabičné slovo. Při dělení slov na slabiky byly dětem nápomocny žetony, se kterými vědomě manipulovaly.

Izolace počátečního i koncového fonému v pseudoslovech byla ve většině případů náročným úkolem. Častým jevem bylo přesmykování hlásek, zaměňování vývojově vyšší úrovně hlásky za nižší (například L za R). Participanti v případě vstupního testování zvládli určit počáteční hlásku ve slově. Určování koncové hlásky bylo při vstupní analýze velmi těžkým úkolem s vysokou časovou náročností.

Posledním sledovaným blokem bylo **skládání hlásek**, které bylo schopné při vstupním testování absolvovat pouze jedno dítě s celkem několika úspěšnými pokusy. Další participanti tomuto subtestu a úkolu nedokázali porozumět. Proto byl subtest velmi často předčasně ukončován pro nemožnosti jeho dokončení. Často bylo možné se setkat s poruchami krátkodobé paměti, kdy si děti nebyly schopné vybavit hlásky z krátkodobé paměti.

Vstupní analýza tedy poukázala na značnou nevyzrálou fonologických schopností těchto participantů a bylo tedy možné aplikovat cílený rozvoj jazykových schopností dle D. B. Elkonina zaměřující se právě na oblast slabikování, porozumění slova ve smyslu nosného významu a stavebních kamenů slova (tj. fonémů) a jejich struktury.

Výstupní analýza fonologických schopností výstupním testem BTFS byla stanovena jako dílčí cíl číslo tři (tj. rozpoznávání slabik, identifikace počáteční a koncové hlásky ve slově, rozpoznávání hlásek ve slově a skládání hlásek do slov).

Ve všech subtestech bylo možné pozorovat výrazný posun při rozčleňování jednotlivých slov na slabiky a v izolaci počáteční i koncové hlásky.

Minimální vzestup bylo možné sledovat u posledního subtestu skládání slov, tento subtest i po aplikaci metodiky dle Elkonina činil participantům obtíže, ale již byli schopni porozumět zadání a zvládli skládání velmi jednoduchých slov, které velmi dobře znali a setkali se s nimi v průběhu cíleného rozvoje tréninku jazykových schopností dle Elkonina (například o–k–o, l–e–s a pod.).

V prvním subtestu rozčleňování slov na slabiky bylo možné pozorovat vědomé rozlišování slabik a využití techniky obloučkování prostřednictvím metodiky dle Elkonina. Participantů nyní zvládají bezchybně a vědomě rozčlenit slova na jednotlivé slabiky s názorem, i bez názoru.

Rozpoznávání hlásek v pseudoslovesch je dalším souborem. Subtest se orientuje na jednotlivé stavební části slov, tj. fonémy, a na práci s nimi. Děti nyní zvládají vyčlenit počáteční hlásku ve slově se zřetelnou oporou. Cíleným rozvojem fonologických schopností se podařilo nastartovat touto schopností. Ukázalo se, že schopnost udržet podněty v krátkodobé paměti má vzestupnou tendenci. Intenzivním tréninkem se podařilo dětem zvládat úkol v rychlejší době a také byla pozitivně ovlivněna míra soustředění.

Izolace počáteční a koncové hlásky slova je další úroveň fonemického povědomí. Tato schopnost se u dětí výrazně rozvinula hlavně v části určování koncové hlásky. Z pohledu kvantity není nárůst u všech dětí markantní. Vezmeme-li v potaz kvalitativní pohled, vytváří tato schopnost významný posun v oblasti fonemického uvědomování. Čtyři z pěti dětí dosahovaly při výstupním testování velmi dobrých výsledků.

Na úrovni skládání hlásek do pseudoslov bylo možné zaznamenat kvalitativní pozitivní posun, alespoň v pochopení zadání subtestu. Výsledky testu nejsou nijak vysoké, přesto se podařilo cíleným rozvojem na úrovni syntézy slova dosáhnout kvalitativně lepších výsledků než při vstupním šetření.

Výstupní analýza poukázala na jasné a významné pozitivní posuny v oblasti fonologických schopností u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Častým jevem byla zkrácená časová dotace požadovaná dítětem na dokončení subtestu v porovnání se vstupním testem.

Míra soustředění, unavitelnosti a schopnost dokončení úkolu se po cíleném rozvoji výrazně zvýšila. Díky cílenému rozvoji fonologických schopností dle Elkonina bylo možné u všech účastníků pozorovat nejvyšší vývojovou úroveň fonologických schopností. Díky tréninku jazykových schopností dle Elkonina se děti naučily pracovat se slovy a pochopily, že slovo je nositelem významu.

Výzkumná otázka č. 2

V jakých sledovaných oblastech školní připravenosti a zralosti dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami dojde k posunu po aplikaci metody „Trénink jazykových schopností podle D. B. Elkonina“?

Předškolní děti se speciálními vzdělávacími potřebami mívají časté těžkosti i v oblastech školní připravenosti a nevyzrálosti v oblasti školní zralosti. Proto se výzkumná otázka č. 2 zabývá touto problematikou. Analýza pomocí vstupního a výstupního šetření baterií MaTeRS. Vývojová úroveň dětí se speciálními vzdělávacími potřebami nebývá vždy optimální a je možné zaznamenat deficity v oblasti zrakového vnímání, sluchového vnímání, grafomotoriky, předpočetních představ a v oblasti všeobecných znalostí.

Následující tabulka 14 ukazuje souhrnné srovnání výsledků vstupního (1) a výstupního (2) šetření prostřednictvím baterie testů MaTeRS, které byly u jednotlivých účastníků výzkumného šetření dosaženy na počátku a po ukončení cíleného rozvoje fonologických schopností v průběhu sledovaných pěti měsíců.

Participant	AB		CD		EF		GH		IJ	
	(1)	(2)	(1)	(2)	(1)	(2)	(1)	(2)	(1)	(2)
Kresba postavy	43 %	84 %	5 %	84 %	5 %	43 %	43 %	84 %	43 %	84 %
Překreslování bodů	12 %	100 %	1 %	6 %	6 %	36 %	6 %	36 %	12 %	36 %
Grafomotorika	6 %	53 %	8 %	36 %	0 %	8 %	6 %	8 %	6 %	8 %
Zrakové rozlišování	14 %	37 %	14 %	100 %	8 %	100 %	37 %	100 %	14 %	37 %
Geometrické tvary	23 %	100 %	23 %	100 %	23 %	100 %	48 %	100 %	8 %	23 %
Sluchové vnímání	4 %	64 %	0 %	23 %	0 %	33 %	3 %	75 %	3 %	28 %
Početní a předpočetní představy	3 %	56 %	7 %	24 %	13 %	56 %	24 %	92 %	19 %	24 %
Všeobecné znalosti	6 %	75 %	1 %	29 %	16 %	93 %	6 %	79 %	8 %	48 %

Tabulka 14 – Výsledky vstupního a výstupního testu analýzy šetření prostřednictvím testu MaTeRS

Oblast výstupní analýzy vycházející ze standardizovaného testu MaTeRS poukázala na fakt, že díky cílenému rozvoji jazykových schopností metodikou dle D. B. Elkonina je možné dosáhnout pozitivních výsledků týkajících se scholarity u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami.

Kresba postavy a grafomotorika je spojována s jednou ze základních schopností dítěte předškolního věku, která poukazuje na určitý stupeň vyzrálosti a schopností dítěte před vstupem do základní školy. V oblasti kresby a grafomotoriky bylo možné zaznamenat pozitivní posun směrem k vyšší vývojové úrovni schopností dětí. Kresba postavy vykazovala ve všech případech značné zlepšení, postava se blížila odpovídajícímu vývojovému stupni s přihlédnutím na diagnostická vodítka jednotlivých dětí. Bylo možné pozorovat posun směrem k rozvoji grafomotoriky, orientaci na ploše, schopnosti soustředit se na detail a vědomé dokončení úkolu. Kresba vykazovala prvky dvojdímenzionálnosti, schopnosti zaznamenat detail a přiblížit obraz skutečnosti. Po stránce grafomotorické je u poloviny participantů možné zaznamenat kvalitativní deficity směřující k úchopu psacího náčiní (nekorektní úchop), zvýšený přítlak na podložku, nenavazující linie a vyšší unavitelnost z pohledu klesající úrovně grafického projevu. Při záměrném obkreslování bodů účastníci výzkumného šetření vykazovali vyšší soustředěnost, lepší orientaci při zanášení bodů na podložku a menší časovou dotaci, po kterou daný úkol plnili. Díky cílenému rozvoji tréninku fonologického uvědomování a využití manipulativních činností obsažených v metodice je možné pozorovat vyšší výkony i v oblasti vizuomotoriky, která je úzce spjata s grafomotorikou a kresbou.

Díky intenzivnímu tréninku metodiky dle Elkonina bylo možné zaznamenat vzestup v oblasti **zrakového rozlišování**. Výstupní šetření poukázala na fakt, že cíleným tréninkem nejen fonologických schopností, ale i využití obrazového materiálu, práce s hláskovými schémata, žetony a dalšími pomůckami se podařilo zlepšit schopnosti v oblasti zrakových rozlišovacích schopností. Výstupní test zrakového rozlišování číslo jedna zvládlo dokončit v dobrém časovém horizontu a bezchybně každé dítě. Zrakové rozlišování číslo dvě již činilo participantům obtíže, ale s lehkým návodem tak, aby se lépe zorientovalo ve vertikální pozici řádku, byli všichni participanté schopni úkol dokončit, ale ne již s maximální úspěšností. Orientaci ve vertikální i horizontální úrovni na ploše se podařilo u participantů úspěšně nastartovat a tři ze dvou participantů úkol bezchybně zvládli.

Výstupním testováním se zabývala také oblast zaměřená na **sluchové vnímání**, které bylo rozděleno do pěti menších bloků zaměřujících se na rozlišování iniciální hlásky, rytmičtí slov, sluchovou diferenciaci a sluchovou paměť. Velký rozdíl mezi bateriemi BTFS a bateriemi MaTeRS je možné zaznamenat v tom, že v oblasti sluchového vnímání participanté rozlišují slova v prvním případě, která jsou pro participanty neznámá a smyšlená. V případě testu MaTeRS je blok sluchového vnímání složen ze slov, která participanté někdy slyšeli nebo jim jsou alespoň známá. Při rozlišování iniciální hlásky ve výstupním testu si

participanti byli jistí svou odpovědí v drtivé většině tohoto bloku. Rytmizace díky intenzivnímu tréninku dle Elkonina dětem nečinila žádné obtíže. Bylo možné zaznamenat při rytmizaci techniku obloučkování u čtyř participantů, kteří si tuto techniku osvojili díky metodě tréninku jazykových schopností dle D. B. Elkonina. V oblasti sluchové diferenciaci stejných slov a slov, kde se objevuje měkčení, byly zaznamenány mírné výkyvy. Úspěšnost tohoto bloku byla ve srovnání nižší než při úkolu rytmizace. Blok sluchové paměti i přes cílený rozvoj stále participantům ztěžuje dokončování úkolu v maximální bodové výši. I přes intenzivní trénink se nepodařilo u dětí markantně zlepšit úroveň sluchové paměti. U dvou participantů bylo možné pozorovat dobré výsledky na začátku projektu i po skončení.

Zaměříme-li se na **oblast početních a předpočetních představ**, můžeme konstatovat i v této oblasti vzestupné tendence. Nepřímo se projevil trénink i při početních představách, kde je možné celkový posun přisuzovat i k fyziologickému vývoji participantů. Oblast předpočetních představ se ale díky intenzivní práci podařilo pozitivně ovlivnit a všechny děti se velmi dobře orientovaly v oblasti tvoření množin více a méně, řazení obrazového materiálu vzestupně i sestupně. V tomto případě se velmi podobně pracovalo s obrazovým materiálem obsaženým v metodice, participanti si tak dokázali utvořit lepší pracovní tempo, lépe se zorientovat v zadaném úkolu a schopnosti soustředit se na dokončení činnosti úspěšně. Nebylo možné prokázat přímou souvislost se zlepšujícím se trendem v oblasti početních představ a zvládnání základních operačních úkonů sčísly.

Všeobecné znalosti se při vstupním testování ve všech případech kromě jednoho participanta pohybovaly na nižší vývojové úrovni. Výstupní testování prokázalo vyšší úroveň schopností a vědomostí v oblasti všeobecných znalostí u všech dětí. Umístěním a orientací barevných terčů na ploše semaforu, umístěním na ploše s prostorovými instrukcemi bylo možné zachytit velmi výrazný kvalitativní posun směrem k získání větší jistoty při plnění úkolu a jeho úspěšného zvládnutí, pojmenování základních i odvozených barev a využití semaforu v běžném životě. Při orientaci v časové ose – například orientace napříč ročními obdobími participantům nezpůsobovala obtíže ani při vstupním testování před aplikací metodiky dle Elkonina. Podíváme-li se na orientaci v čase směrem k názvům dne v týdnu, bylo možné poukázat již při vstupním testu na velmi výrazné deficity, které se ale nepodařilo zcela odbourat i přes pozitivní a vzestupnou tendenci schopností participantů. Tvoření nadřazených pojmů bylo možné velmi dobře ovlivnit a cíleně posilovat v rámci tréninku jazykových schopností dle Elkonina. Proto bylo možné zaznamenat velmi dobré výsledky v tomto bloku. Posledním blokem bylo tvoření antonym, které bylo pro participanty při výstupním šetření jedním z náročných úkolů. Slova důvěrně známá a používaná ve slovníku

jednotlivých participantů se dařila velmi dobře tvořit. Obtíže ale nebylo možné odstranit ani po intenzivním a cíleném tréninku, neboť slova jako světlý/tmavý se třem dětem nepodařilo vytvořit vlivem omezeného aktivního i pasivního slovníku a narušením komunikačních schopností.

Výzkumná otázka č. 3

Jak významnou pozici zastupuje motivovanost dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami při rozvoji fonemického uvědomování dle metodiky D. B. Elkonina, vycházející ze zúčastněného pozorování autorky práce?

Tato otázka výzkumného šetření byla položena na základě možností a schopností participantů, ale také možností a schopností lektora, který je schopen svým působením ovlivnit vnitřní motivaci jedince ke zvýšenému úsilí a zapojit ho do činnosti tak, aby participant sám chtěl pracovat a činit pozitivní pokroky. Motivace prostupovala a byla jedním z hlavních pozitivních činitelů metodiky dle D. B. Elkonina u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v období předškolního věku.

Hlavními pohony motivace dětí při činnostech spojených s tréninkem jazykových schopností dle D. B. Elkonina byly **slovní motivace lektora, fantazijní představy, systém pochval a systém odměn.**

Pozitivní slovní motivace byla lektorem velmi často využívána při cíleném rozvoji a aplikaci u metodiky dle D. B. Elkonina. Participantů byli výrazně lépe motivováni k udržení pozornosti a jejich zájmu při plnění úkolů jednotlivých lekcí. K motivaci participantů velmi dobře sloužil přechodový rituál, který vhodně využíval přenesení do tzv. Kouzelné krajiny slov a hlásek, kde se jednotlivé lekce odehrávaly. K přechodovému rituálu sloužily jednotlivé rekvizity lektorky, jako např. klobouk, maňásci apod. Díky využití prozodických faktorů verbálního projevu lektora bylo možné děti velmi dobře zaujmout a tím prodloužit schopnost koncentrace a zadání instrukcí. Motivace se ukázala jako jeden ze stěžejních podnětů pro následné pokračování a budování schopností v oblasti fonologického uvědomování. U dětí se speciálními vzdělávacími potřebami je velmi náročné udržet koncentraci a motivovat participanty tak, aby byli schopni aktivně pracovat 45 minut dvakrát v týdnu. Velkým překvapením bylo zjištění, že při lekcích je možné pozorovat vysokou míru koncentrace a motivace jednotlivých participantů.

Díky aktivnímu zapojení do neznámé krajiny vytvořené pouze pro určitou skupinu dětí bylo možné velmi rychle nastartovat **fantazijní představy**, protože toto kouzelné prostředí metodiky dle D. B. Elkonina velmi důvěrně poznali účastníci v určené skupině, ale jinak byla kouzelná krajina všem ostatním zapovězená (viz část 1.2 metodiky tréninku jazykových schopností dle D. B. Elkonina). K vytvoření prostředí sloužily přechodové rituály, které autorka zmínila již výše, a také pomůcky, které si lektorka vyráběla dle návodu metodiky (postavy jednotlivých obyvatel krajiny, obrazový materiál a další pomůcky). Neobvyklá hra v účastnících vzbuzovala fantazijní představy, které ale velmi dobře napomáhaly k upevnování nově představovaných poznatků z oblasti fonologických schopností (úkoly s Hláskulkami, mistrem Slabikou apod.).

Za systém pochval a odměn by bylo možné považovat i to, že si účastníci mohli po ukončení jednotlivých lekcí na omezenou dobu pohrát s maňásky. Pochvala byla velmi často i verbální ze strany lektorky v průběhu lekcí (například skvěle, výborná práce, zatleskejte kamarádovi a podobně). Tento systém velmi dobře podporoval zejména fixaci a automatizaci nově vštípeného. Odměny byly dětem poskytovány i materiální formou (např. nálepky nebo razítka na vypracovaném pracovním listu, který si účastníci odnášeli domů). Odměnou byla i možnost vybarvení splněného úkolu na tzv. mapě krajiny slov a hlásek. Po ukončení bloku jednotlivých lekcí si účastníci společně s lektorkou mohli vybarvit část mapy, kam pokročili. Mapa zároveň sloužila jako zpětná evaluace a účastníci se tak velmi dobře orientovali, v jaké oblasti metodiky se pohybují, kolik práce již dokončili, a kolik práce jim ještě zbývá.

7 Diskuze

Předmětem závěrečné diskuse je zhodnocení, bilancování, dokazování a konfrontace dat vycházejících z analýzy výzkumného šetření této diplomové práce. Autorka se v této části kapitoly vyjadřuje k jednotlivým metodám sběru dat, metodám analýzy dat, k výzkumným otázkám, a porovnává výsledky výzkumného šetření s jinými již zveřejněnými výzkumy.

Díky velmi intenzivní a cílené komunikaci s vedením Mateřské školy Trutnov, zřízené dle § 16 odstavce 9 Školského zákona, se podařilo navázat úzkou spoluprací se zákonnými zástupci dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Na základě informovaného souhlasu zákonných zástupců s účastí dětí ve **výzkumném šetření**, se projekt diplomové práce podařilo úspěšně odstartovat.

Vzorek výzkumného šetření představoval pět participantů navštěvujících mateřskou školu. Věkové složení skupiny dětí dosahovalo při začátku projektu pět let a sedm měsíců až šest let a pět měsíců. Při výstupním šetření participantů bylo věkové složení v rozmezí šest let a jeden měsíc až sedm let.

Výzkumné šetření proběhlo v Mateřské škole zřízené dle §16 odstavce 9 ŠZ. Časová dotace projektu postupně nabývala. Výzkumné šetření probíhalo od podzimu 2018 do května 2019 (viz podkapitola 5.4). Součástí celého zpracování výzkumného šetření a teoretické části diplomové práce bylo mimo pracovních zkušeností studium odborné literatury a vymezení hlavního cíle výzkumného šetření.

Koncept diplomové práce je v části výzkumného šetření zaměřen na kvalitativní design (viz kapitola 5), který byl cíleným rozvojem fonologických schopností, skrze případové studie pěti participantů se speciálními vzdělávacími potřebami vzdělávajících se v mateřské škole zřízené dle §16 odst. 9 ŠZ ve znění pozdějších předpisů.

Cíleným rozvojem fonologických schopností „Trénink jazykových schopností dle D. B. Elkonina“ je možné hodnotit jako velmi významný v období předškolního věku u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Po aplikaci metody cíleného rozvoje dle metodiky bylo možné zaznamenat výrazný pozitivní posun v oblastech jazykových schopností jednotlivých participantů. Také v oblasti školní připravenosti a zralosti. Participant si po aplikaci metody dle D. B. Elkonina počínali vědomě, získali vyšší sebejistotu při plnění úkolů. Pozornost a schopnost dokončit úkol, kvalitativní posun v oblasti vizuomotoriky, prostorové orientace, orientace na ploše, vědomé práce se slovem jako nositelem významu, grafomotoriky a všeobecných znalostí výrazně přispělo vzestupu úrovně scholarity a celkové připravenosti na školu. Participant byli schopni ve výstupním testování dokončovat subtesty

v rychlejším čase a s lepším důrazem na přesnost s minimální unavitelností. K výsledkům práce také značně přispěla motivovanost participantů vyvolaná zpočátku prostřednictvím lektora a následně vedoucí k dlouhodobému pozitivnímu pracovnímu návyku a chutí participantů přijímat nové vědomosti a dovednosti.

Limitní mezníky výzkumného šetření jsou autorkou spatřovány v možnosti aplikace metodiky dle D. B. Elkonina, která je určená především dětem v období předškolního věku, tj. nejlépe od 5 let věku dítěte. V tomto období již nastávají výrazné posuny na úrovni vývoje osobnosti a poznávacích procesů (viz část 1.1), které se mohou pokládat za jakousi startovací pozici pro cílený rozvoj nejen fonologických schopností dítěte prostřednictvím tréninku jazykových schopností dle D. B. Elkonina. Určitým limitem je pro zvládnutí cíleného rozvoje určitý stupeň mentální úrovně a další těžké stupně přidruženého postižení, jako jsou například těžké zrakové postižení nebo těžké stupně sluchového postižení participanta. V těchto případech by bylo dodržení přesných postupů metodiky velmi obtížné. Za limitní lze pokládat i početnost skupiny, kde cílený rozvoj probíhá. Mikulajová, Nováková Schöffelová (2016) v metodické příručce doporučují početnosti skupiny v případech participantů, kteří se mohou označit jako riziková, nejvýše šest dětí ve skupině. Také předkládá to, že jednotlivé lekce v metodice je možné rozdělit na menší časové oddíly s využitím pouze tzv. předgrafémové etapy. Autorčiny osobní limity spočívají hlavně v časové náročnosti realizace metodiky dle D. B. Elkonina, a také při zpracování velkého množství podkladů vycházejících z metod sběru dat, následné analýzy a interpretace dat.

Mikulajová, Nováková Schöffelová, Tokárová a Dostálová (2016) uvádí, že již klíčový dokument Rámcový vzdělávací program, který je zpracováván jako základní kurikulum pro všechny stupně vzdělávání uvedené v zákonu č. 561/2004 Sb. O předškolním, základním, středním, vyšším a jiném odborném vzdělávání (školský zákon) ve znění pozdějších předpisů uvádí v oblastech vzdělávání i okruhy rozvoje verbálních schopností. Dítě by na konci předškolního období mělo zvládnout základní dovednosti týkající se předčtenářských schopností. RVP PV (2018, s. 17) uvádí v oddílu kapitole „5.2.1 Jazyk a řeč. *Dílčí vzdělávací cíle (co učitel u dítěte podporuje) rozvoj řečových schopností a jazykových dovedností receptivních (vnímání, naslouchání, – porozumění) i produktivních (výslovnosti, vytváření pojmů, mluvního projevu, vyjadřování), rozvoj komunikativních dovedností (verbálních i neverbálních) a kultivovaného projevu – osvojení si některých poznatků a dovedností, které předcházejí čtení i psaní, rozvoj zájmu – o psanou podobu jazyka i další formy sdělení verbální i neverbální (výtvarné, hudební, pohybové, dramatické)*“.

Všechny tyto oblasti uvedené v RVP PV jsou součástí výborně sestavné metodiky Mikulajové, Novákové Schöffelové, Tokárové a Dostálové (2016). Dalšími možnými alternativními metodami pro rozvoj předčtenářských schopností uvádí Fasnerová (2018) Metodu dobrého startu založenou na rozvoji psychomotorických dovedností (tj. schopnost dítěte současně zapojovat oblast psychického poznávání a oblast motoriky). Autorka této metody Thea Burnetová využívala hru jako nástroj intenzivního tréninku pro cílený rozvoj předčtenářských dovedností. Jako další alternativy rozvoje předčtenářských dovedností je možné uvést i přístup ve vzdělávání dle Marie Montessori nebo Waldorfské školy. Tokárová (2015, s 29) v součinnosti s dalšími programy rozvíjejícími předčtenářské schopnosti reaguje na možnosti rozvoje a uvádí následující program: „*Road to theCode - Blachman, Ball, Black, Tangle (2000). Program bol vyvinutý špeciálnepre tréning detí s identifikovaným rizikom pri budúcom osvojovaní si čítania v predškolskom veku a na 1. stupni ZŠ. Po prvý krát bol opísaný v štúdiuBlachman v r. 1987, od vtedy niekoľkokrát modifikovaný. Náplňou programu je tréning rýmovania, fonémovej analýzy a syntézy slov a grafémovo fonémových korešpodencií*“. Obdobným způsobem zaměřená výzkumná šetření autorka nacházela zejména prostřednictvím e-zdrojů v bakalářských, diplomových i disertačních pracích.

Jako **doporučení vyplývající z výzkumného šetření** této práce autorka práce uvádí pokračování v intenzivním tréninku jazykových schopností dle metodiky. Dotažení předgrafémové etapy, která pokračuje až po lekci 33(nadstavba tvrdých a měkkých souhlásek) v metodické příručce Mikulajové, Novákové Schöffelové, Tokárové a Dostálové (2016). Pokračování v cílené pozitivní motivaci participantů prostřednictvím kouzelné krajiny slov a hlásek, která je uvedena v metodické příručce tréninku jazykových schopností dle D. B. Elkonina, využívání obrazového materiálu, rozmanitých pomůcek, her rozvíjejících nejen jazykové schopnosti, ale například i scholary v oblasti předmatematických schopností, kresby a grafomotoriky. Nadále formou hry v dětech probouzet chuť učit se, poznávat a zažít úspěch a pochvalu. Neboť děti v období předškolního věku by měly především zažívat úspěch a radost z učení, které jim později dodají chuť a jistotu při zvládnání školních dovedností, a pomůže jim získat nenásilnou formou mnoho schopností, které následně po vstupu do základní školy mohou využít.

Závěr

Zaměření diplomové práce se orientuje na problematiku vlivu tréninku fonemického uvědomění dle D. B. Elkonina na školní zralost a připravenost dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Oblast scholarity a fonologických schopností u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami je často diskutované téma. Setkáváme se s obtížemi v oblasti fonologických schopností, porozumění řeči, všeobecných znalostí, předmatematických dovedností, zrakového vnímání a oblasti kresby a grafomotoriky.

Hlavním cílem výzkumného šetření byla stanovena analýza pěti případových studií a analýza vlivu rozvoje fonologických schopností a úrovně scholarity u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami.

V teoretické části je nejprve představena kapitola charakterizující předškolní věk, vývoj poznávacích schopností a procesů a také vymezení pojmů školní zralost a školní připravenost. Druhou kapitolou autorka představovala problematiku spojenou s pojmy jako je dítě se speciálními vzdělávacími potřebami, vymezení mentálního postižení, problematika týkající se poruch autistického spektra, poruchy spojené s hyperaktivitou a oblast narušené komunikační schopnosti, zejména pak oblast dyslálie a dysfázie. Tyto kapitoly se vztahují k výběru vzorku participantů, kteří jsou uvedeni v části výzkumného šetření práce. Poslední kapitolou teoretické části je kapitola s názvem Fonologické schopnosti dítěte předškolního věku a oblast rozvoje fonologických schopností dle D. B. Elkonina. Cílený rozvoj tréninku jazykových schopností dle D. B. Elkonina je velmi podrobně nastíněný v části výzkumného šetření diplomové práce.

Kapitola 4 se již obrací na část výzkumného šetření práce a na cílený rozvoj tréninku jazykových schopností a rozvoje scholarity dětí se speciálními vzdělávacími potřebami předškolního věku. Design výzkumného šetření je kvalitativního charakteru, který využívá triangulace metod, metody případové studie, zúčastněného pozorování, baterie testů fonologických schopností BTFS a baterie testů mapujících připravenost pro školu MaTeRS. Výzkumné šetření bylo možné provést prostřednictvím informovaného souhlasu zákonných zástupců jednotlivých participantů, souhlasu vedení mateřské školy, kde se projekt mohl realizovat. Také prostřednictvím spolupráce speciálně pedagogického centra v součinnosti s proškoleným pracovníkem, který prováděl vstupní a výstupní analýzu pomocí testů BTSF a MaTeRS.

Samotné výzkumné šetření probíhalo na základě vstupního šetření prostřednictvím školeného pracovníka SPC testy BTFS a MaTeRS. Následně byla část výzkumného šetření zaměřená na intenzivní rozvoj fonemického uvědomování „Trénink jazykových schopností dle D. B. Elkonina“, který trval pět měsíců po sobě jdoucích, a intenzita tréninku odpovídala dvěma lekcím v týdenním rozsahu ve třídě mateřské školy zřízené dle §16 odstavce 9 ŠZ ve znění pozdějších předpisů.

Analýza výzkumného šetření poukázala na pozitivní kvalitativní charakter výstupního šetření testů fonologických schopností BTFS a baterie testů mapujících školní připravenost MaTeRS. Participanti získali díky cílenému rozvoji povědomí o slově jako nositeli významu, dokázali pochopit oblast jazyka na úrovni slov a vědomě pracovat se slovy na úrovni slabik a fonémů. Další analýzou bylo zjištěno, že díky cílenému tréninku jazykových schopností bylo možné sledovat kvalitativní zlepšení na úrovni sluchové diference, zrakového rozlišování, grafomotoriky a kresby a v neposlední řadě na úrovni předmatematických schopností a všeobecných znalostí. Tyto schopnosti jsou klíčové při zvládnutí úkolů a činností po vstupu do základní školy, což je pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami velmi důležité. Jejich schopnosti často nedosahují úrovně intaktních dětí stejného věku, a proto autorka práce považuje trénink jazykových schopností dle D. B. Elkonina za velmi přínosnou metodu v oblasti rozvoje fonologických schopností, ale i úrovně scholary.

Vzhledem k tomu, že autorka metodiku využívala při praxi v mateřské škole zřízené dle §16 odst. 9 školského zákona, zaměřila svou pozornost na téma trénink jazykových schopností dle D. B. Elkonina při realizaci diplomové práce. Přesvědčení autorky bylo, že cíleným rozvojem fonemického uvědomování je možné rozvíjet nejen fonologické schopnosti, ale také schopnosti spojené s oblastí scholary (tj grafomotoriky a kresby, vizuomotoriky, sluchového vnímání, všeobecných znalostí, předpočetních schopností a další) u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami.

Stanovený cíl práce byl z pohledu autorky naplněn. Tím ale autorka nepovažuje tyto cíle za uzavřené a dál se bude zaměřovat na možnosti rozvoje schopností dětí předškolního věku se speciálními vzdělávacími potřebami. Své nabyté zkušenosti bude využívat k dalšímu zkoumání v této oblasti.

Shrnutí

Diplomová práce se zaměřuje na vliv tréninku fonemického uvědomění dle Elkonina na školní zralost a připravenost dětí se speciálními vzdělávacími potřebami prostřednictvím intenzivního rozvoje

Teoretická část i část výzkumného šetření je členěna dvou zásadních částí. Teorie je rozvržena do tří kapitol, na které navazuje část vlastního výzkumného šetření. V první kapitole je možné získat poznatky z oblasti poznávacích procesů dítěte předškolního věku a souhrnnou charakteristiku tohoto vývojového stupně. Druhá kapitola přibližuje problematiku spojenou s pojmy, jako jsou děti se speciálními vzdělávacími potřebami, mentální postižení, porucha autistického spektra, narušené komunikační schopnosti, dyslálie a vývojová dysfázie. Ve třetí kapitole je možné se seznámit se základními poznatky z oblasti fonologických schopností dítěte v období předškolního věku a možným rozvojem prostřednictvím standardizované metodiky tréninku jazykových schopností dle D. B. Elkonina. Kapitola čtvrtá se již věnuje samotnému výzkumnému šetření, stanovení hlavního cíle výzkumného šetření, stanovení výzkumných otázek a dílčích cílů. Kapitola se zaměřuje na vstupní analýzu schopností jednotlivých participantů v oblasti fonologických schopností – test BTFS atest MaTeRS mapující připravenost na školu. Následovalo období pěti měsíců zaměřené na intenzivní trénink jazykových schopností dle metodiky trénink jazykových schopností dle Elkonina na jejímž konci byli participanté šetření při výstupní analýze prostřednictvím stejných sledovaných oblastí, které byly využity při vstupním šetření.

Závěrečné výstupní šetření poukázalo na fakt, že díky intenzivnímu tréninku oslabených schopností dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v období předškolního věku má pozitivní vliv kvalitativního charakteru na oblast scholarity dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Také intenzivní intervence prostřednictvím metodiky pomohla participantům dokázat se záměrně koncentrovat na zadání činnosti a následného úspěšného zvládnutí úkolu. Významné změny nastaly ve schopnosti udržet pozornost, v chování jednotlivých dětí, a také ve schopnosti zvládat aktivity školského profilu.

Summary

These master thesis focus on the influence of Elkonin's Phonemic Awareness Training on school maturity and readiness of the children with special educational needs. Through intensive development

These thesis consist of two basic parts – the theoretical part and the part of own research. The theoretical part is divided into three chapters, which are followed by part of the own research. In the first chapter, a reader can gain knowledge in the field of cognitive processes of preschool children and a general description of this development stage. The second chapter explains problematic in relation to the terms as a child with special educational needs, mental disabilities, autism spectrum disorder, impaired communication skills - dyslalia and developmental dysphasia. In the third chapter there is a possibility to get acquainted with the basic knowledge from the area of the phonological abilities of the child in preschool age and possible development through the standardized methodology Language skills training by D. B. Elkonin. The chapter number four already deals with own research survey, defining the main goals of the research, defining main questions and partial goals. The chapter is focused on the input analysis of the abilities of individual participants in the field of phonological abilities – the BTFS test and the MaTeRS test mapping readiness for school. There was a period of five months focused on intensive training of language skills with the use of the Language training methodology by Elkonin and at the end of this period all participants had been evaluated during the output analysis using the same monitored areas that were used in the initial survey.

The final analysis pointed out the fact that due to intensive training of weakened abilities of children with special educational needs in the preschool age has a positive influence of a qualitative character on the area of scholarship of those children. Intensive intervention with the use of the methodology also helped the participants to be able to intentionally concentrate on the assigned activities and consecutive successful accomplishment of the tasks. Significant changes have been observed in the ability to keep attention, in the behavior of individual children and also in the ability to handle the activities of the school profile.

Seznam bibliografických zdrojů

BALAŠOVÁ, Jana. *Kapitoly z logopedie*. Praha: Vysoká škola J. A. Komenského, 2003. ISBN 80-86723-05-4.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Brno: ComputerPress, 2007. Dětská naučná edice. ISBN 978-80-251-1829-0.

BRUCE, Tina. *Předškolní výchova: deset principů moderní pedagogiky a jejich aplikace v praxi*. Praha: Portál, 1996. Výchova dětí od 3 do 8 let. ISBN 80-7178-068-5.

BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. *Komunikace dětí předškolního věku*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3008-0.

ČAČKA, Otto. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Brno: Doplněk, 2000. ISBN 80-7239-060-0.

ČERNÁ, Marie. *Česká psychopedie: speciální pedagogika osob s mentálním postižením*. Praha: Karolinum, 2008. ISBN 978-80-246-1565-3.

Duševní poruchy a poruchy chování: *popisy klinických příznaků a diagnostická vodítka: mezinárodní klasifikace nemocí - 10. revize*. 3. vyd. Praha: Psychiatrické centrum, 2006. ISBN 80-85121-11-5.

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

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-485-4.

HORŇÁKOVÁ, Katarína, Svetlana KAPALKOVÁ a Marína MIKULAJOVÁ. *Jak mluvit s dětmi: od narození do tří let*. Praha: Portál, 2009. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-80-7367-612-4.

HORT, Vladimír. *Dětská a adolescentní psychiatrie*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-404-5.

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

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Neklidné a nesoustředěné dítě ve škole a v rodině: základní projevy ADHD, zásady výchovného vedení, působení relaxačních technik, dospívání hyperaktivních dětí*. Praha: Grada, 2010. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2697-7.

KLENKOVÁ, Jiřina. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Praha: Grada, 2006. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1110-2.

KLENKOVÁ, Jiřina. *Kapitoly z logopedie*. 2. přeprac. vyd. Brno: Paido, 2000. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-88-5.

KRČMOVÁ, Marie. *Úvod do fonetiky a fonologie pro bohemisty*. Vyd. 3. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2008. ISBN 978-80-7368-636-9.

KREJČÍKOVÁ, Jarmila a Zuzana KAPROVÁ. *Náměty pro logopedickou prevenci: -hrátky se slovíčky pro kluky a pro holčičky-*. Ilustroval Eva KOLBÁBKOVÁ. Praha: Fortuna, 2000. ISBN 80-7168-691-3.

KUTÁLKOVÁ, Dana. *Logopedická prevence: průvodce vývojem dětské řeči*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2005. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-7367-056-9.

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1284-9.

MAZÁNKOVÁ, Martina. *Inkluze v mateřské škole: děti s PAS, ADHD a handicapem*. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-13-65-9.

MERTIN, Václav a Ilona GILLERNOVÁ, ed. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-627-8.

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

- Mikulajová, M., & Kapalková, *Terapie narušeného vývoje řeči*. In LECHTA, Viktor. *Terapie narušené komunikační schopnosti.2., aktualiz. vyd.* Přeložil Jana KŘÍŽOVÁ. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-901-9.
- MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1362-4.
- NEUBAUER, Karel. *Speech-languagetherapy and neurogenic disorders of communication*. Červený Kostelec: Pavel Mervart, 2016. ISBN 978-807465194-6.
- OTEVŘELOVÁ, Hana. *Školní zralost a připravenost*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-10-92-4.
- PIAGET, Jean a Bärbel INHELDER. *Psychologie dítěte*. Vyd. 5., V nakl. Portál 4. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-263-8.
- PIPEKOVÁ, Jarmila. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3., přeprac. a rozš. vyd. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-198-0.
- RIEF, Sandra F. *Nesoustředěné a neklidné dítě ve škole: praktické postupy pro vyučování a výchovu dětí s ADHD*. Vyd. 4. Přeložila Lenka STAŇKOVÁ. Praha: Portál, 2010. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-807367-728-2.
- REICHEL, Jiří. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada, 2009. Sociologie (Grada). ISBN 978-80-247-3006-6.
- RICHMAN, Shira. *Výchova dětí s autismem: aplikovaná behaviorální analýza*. Vyd. 2. Přeložil Miroslava JELÍNKOVÁ. Praha: Portál, 2008. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-80-7367-424-3.
- ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem: [vývojová psychologie] : přepracované vydání*. 3. vyd. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0772-6.
- SKUTIL, Martin. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-778-7.
- SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1733-3.

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

Sovák, M. (1981). *Logopedie*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

SYSLOVÁ, Zora, Jana KRATOCHVÍLOVÁ a Táňa FIKAROVÁ. *Pedagogická diagnostika v MŠ: práce s portfoliem dítěte*. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1324-6.

ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Přehled vývojové psychologie*. 2. nezm. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003. ISBN 80-244-0629-2.

ŠKVOROVÁ, Jaroslava a David ŠKVOR. *Proč zlobím?: lehká mozková dysfunkce LMD/ADHD*. V Praze: Triton, 2003. ISBN 80-7254-407-1.

ŠVARCOVÁ-SLABINOVÁ, Iva. *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. Vyd. 3., přeprac. Praha: Portál, 2006. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-7367-060-7.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.

THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra: dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom, dezintegrační porucha*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-091-7.

THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra: včasná diagnóza branou k účinné pomoci: [informační příručka]*. Vyd. 2. Praha: APLA, c2008. ISBN 978-80-254-6339-0.

VÁGNEROVÁ, Marie. (2001). *Testy sluchové percepce*. In SVOBODA, Mojmír, Dana KREJČÍŘOVÁ a Marie VÁGNEROVÁ, *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Vydání třetí. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0899-0.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Současná psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0696-5.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1

VALENTA, Milan, Jan MICHALÍK a Martin LEČBYCH. *Mentální postižení: v pedagogickém, psychologickém a sociálně-právním kontextu*. Praha: Grada, 2012. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3829-1.

VALENTA, Milan. *Psychopedie: [teoretické základy a metodika]*. 4., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Parta, 2009. ISBN 978-80-7320-137-1.

Zákon č. 561/2004 Sb. ze dne 24. září 2004, Školský zákon.

Vyhláška č. 27/2016 Sb. Ze dne 1. října 2016, *Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných*.

Internetové zdroje:

BATERIE TESTŮ FONOLOGICKÝCH SCHOPNOSTÍ (BTFS)[online], [cit. 2020-05-17].
Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/diagnostika/projekt-dis/baterie-testu-fonologickych-schopnosti-btfs>

DĚTI, ŽÁCI A STUDENTI SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI[online]. NÚV - Národní ústav pro vzdělávání, 2020 [cit. 2020-05-01]. ISBN 978-1-58562-491-1. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/specialni-vzdelavani>

EĽKONINOVA METÓDA RANEJ GRAMOTNOSTI A JEJ EFEKTIVITA: Dizertační práce[online], 2015. Bratislava: UNIVERZITA KOMENSKÉHO V BRATISLAVĚ PEDAGOGICKÁ FAKULTA [cit. 2020-05-14]. Dostupné z: https://elkonin.webnode.cz/_files/200000331-60eac61e43/Tokarova_Dizertacna%20praca.pdf

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání[online], 2018. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 1. 1. 2018 [cit. 2020-05-14]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-predskolni-vzdelavani-od-1-1>

Speech and Language Development[online]. 2017 [cit. 2020-05-01]. ISBN 978-1-58562-491-1. Dostupné z: <https://www.mottchildren.org/posts/your-child/speech-and-language-development>

TEST MAPUJÍCÍ PŘIPRAVENOST PRO ŠKOLU (MATERS)[online], [cit. 2020-05-17].
Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/diagnostika/projekt-dis/test-mapujici-pripravenost-pro-skolu-maters>

Understanding mental disorders[online]. 2015 [cit. 2020-05-01]. ISBN 978-1-58562-491-1

Zákon č. 101/2000 Sb.: Zákon o ochraně osobních údajů a o změně některých zákonů[online], 2000. [cit. 2020-05-17]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2000-101>

Seznam použitých symbolů a zkratek

AAMR	Americká asociace pro mentální retardaci American Association for Mental Retardation
AAIDD	Americká asociace pro mentální retardaci a vývojové postižení American Association on Intellectual and Developmental Disabilities
ADD	Porucha pozornosti Attention deficit disorder
ADHD	Porucha pozornosti shyperaktivitou Attention deficit hyperaktivity disorder
AP	Asistent Pedagoga
BTFS	Baterie testů fonologických schopností
CNS	Centrální nervový systém
IVP	Individuální vzdělávací plán
JM	Jemná motorika
LMR	Lehká mentální retardace
MaTeRS	Test mapující připravenost pro školu
MKN-10	Mezinárodní klasifikace nemocí – desátá revize
MR	Mentální retardace
MŠ	Mateřská škola
PAS	Poruchy autistického spektra
SVP	Speciální vzdělávací podmínky
SPC	Speciálně pedagogické centrum
ŠPZ	Školské poradenské zařízení
ŠZ	Školský zákon
ZŠ	Základní škola

Seznam příloh

Příloha č. 1 Informovaný souhlas zákonného zástupce

Příloha č. 2 Souhlas ředitele mateřské školy

Příloha č. 3 Fotografie schémat slov, barevné žetony, slabikové schéma

Příloha č. 4 Fotografie karet ticho, společná práce a postav z metodiky

Příloha č. 5 Fotografie ukázky pracovních listů z pracovního sešitu „Hláskář“

Příloha č. 6 Fotografie ručně šitých maňásků

Informovaný souhlas zákonného zástupce s účastí dítěte při realizaci ve výzkumném šetření diplomové práce Ivy Bednářové na téma:

Vliv tréninku fonemického uvědomění dle D. B. Elkonina na školní zralost a připravenost dětí se speciálními vzdělávacími potřebami

Svým podpisem stvrzuji, že jsem se seznámil/a s obsahem Informačního listu diplomové práce a souhlasím s účastí mého dítěte ve výzkumném šetření diplomové práce realizovaném Ivou Bednářovou od listopadu 2018 do května 2019.

Beru na vědomí, že účast je dobrovolná, a považuji sdělené informace za dostačující pro mé rozhodnutí.

Jméno a příjmení dítěte:

.....

V Trutnově, dne

Jméno a podpis zákonného zástupce

Příloha č. 2 Souhlas ředitele mateřské školy.

Souhlas ředitelky školy s realizací výzkumného šetření diplomové práce.

Ředitelka Mateřské školy Trutnov, Na Struze 129, souhlasí s realizací výzkumného šetření diplomové práce Bc. Ivy Bednářové.

Výzkumné šetření bude probíhat v mateřské škole od listopadu 2018 do května 2019 na základě informovaných souhlasů zákonných zástupců jednotlivých participantů výzkumného šetření.

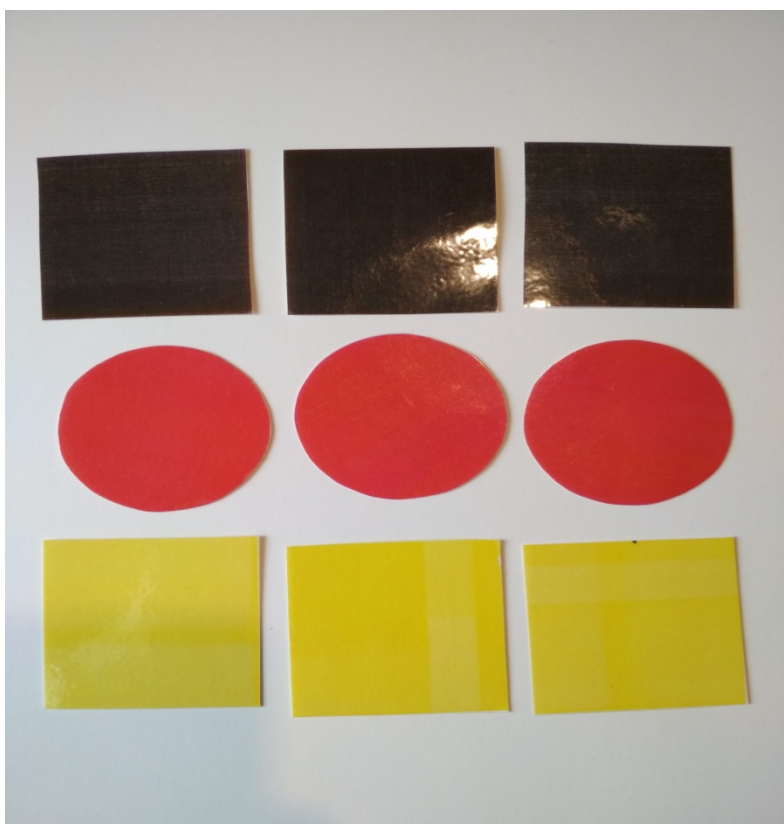
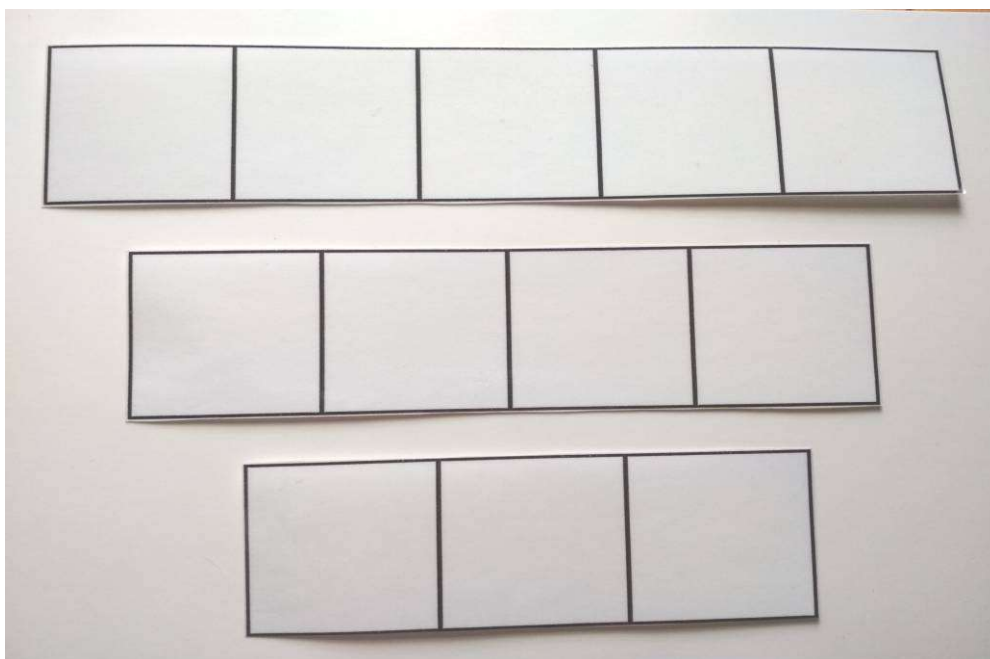
Autorka diplomové práce se zavazuje, že veškeré informace vztahující se k oblasti výzkumného šetření budou výhradně sloužit k realizaci a dokončení výzkumného šetření.

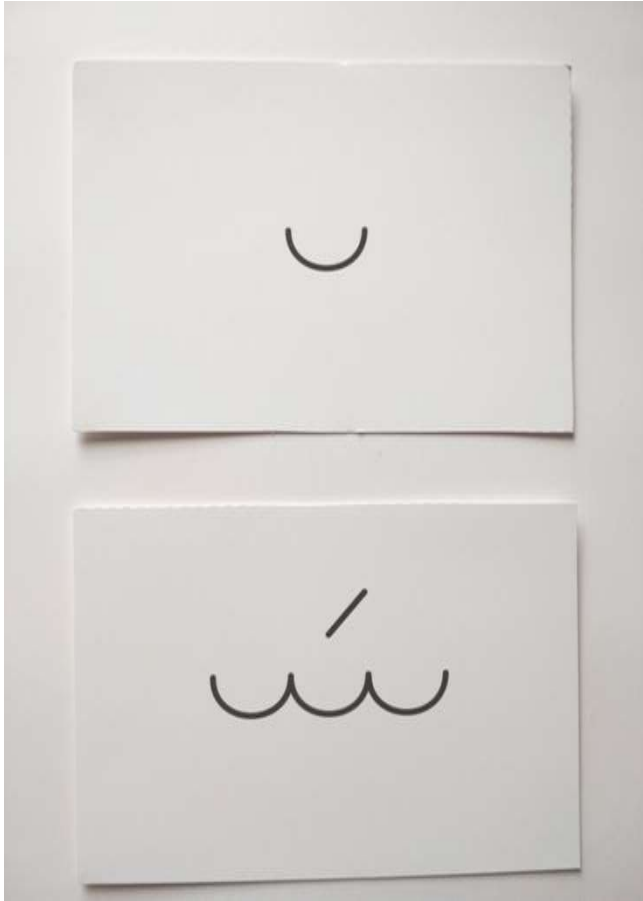
Název diplomové práce: *Vliv tréninku fonematického uvědomění dle D. B. Elkonina na školní zralost a připravenost dětí se speciálními vzdělávacími potřebami*

V Trutnově, dne.....

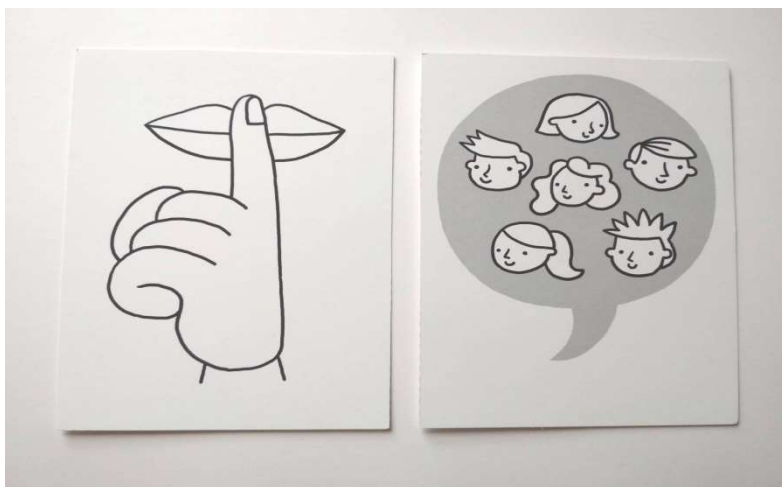
Razítko a podpis ředitelky školy.....

Příloha č. 3 Fotografie schémat slov, barevné žetony, slabikové schéma

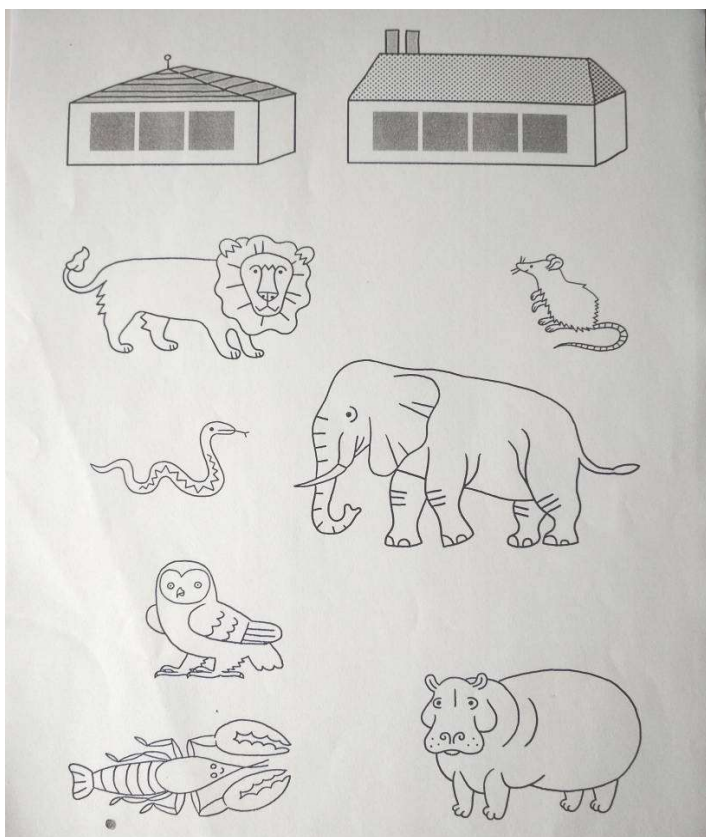
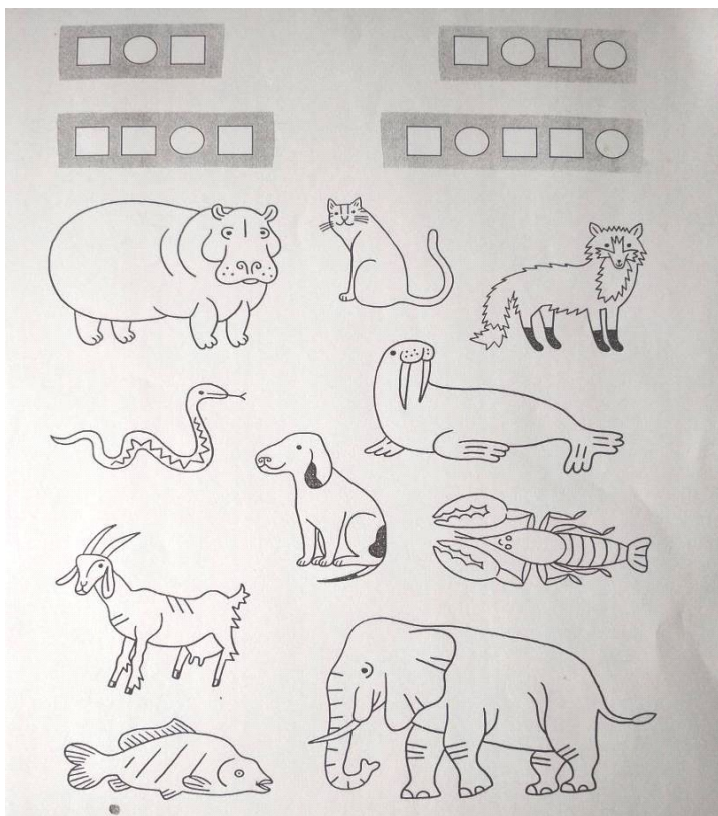




Příloha č. 4 Fotografie karet ticho, společná práce a postav z metodiky



Příloha č. 5 Fotografie ukázky pracovních listů z pracovního sešitu „Hláskář“



Příloha č. 6 Fotografie ručně šitých maňásků



ANOTACE

Jméno a příjmení:	Iva Bednářová
Katedra:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	Mgr. Kristýna Krahulcová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2020

Název práce:	Vliv tréninku fonemického uvědomění dle D. B. Elkonina na školní zralost a připravenost dětí se speciálními vzdělávacími potřebami
Název v angličtině:	Influence of phonemic awareness training by Elkonin on school maturity and readiness of children with special education needs.
Anotace práce:	Diplomová práce zkoumá vliv tréninku fonemického uvědomění na školní zralost a připravenost dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v mateřské škole dle §16 odst. 9 ŠZ. V diplomové práci jsou rozebrány jednotlivé percepčně – kognitivní schopnosti a dovednosti důležité pro školní zralost a připravenost před zahájením povinné školní docházky. Výzkumné šetření je uchopeno prostřednictvím kvalitativního designu, úžeji zaměřeného na pět případových studií před a po aplikaci metodiky “Trénink jazykových schopností dle D. B. Elkonina“.
Klíčová slova:	Fonologické schopnosti včetně fonemických, školní zralost, školní připravenost, mateřská škola dle §16 odst. 9 ŠZ., předškolní věk, mentální postižení, autismus, závažné vady řeči, trénink, dle D. B. Elkonina,
Anotace v angličtině:	These master theses examine and evaluate the influence of the phonemic awareness training on school maturity and readiness of children with special educational needs in kindergarten. The diploma thesis analyzes particular perceptual–cognitive abilities and skills important for school maturity and readiness prior the start of compulsory school attendance. The research uses qualitative design closely focused on five case studies before and after the application of the methodology “Training of language skills by D. B. Elkonin.
Klíčová slova v angličtině:	Phonological skills, school readiness, kindergarten, preschool age, mental disability, autism, speech defects, training according to D. B. Elkonin
Přílohy vázané v práci:	Příloha č. 1, příloha č. 2, příloha č. 3, příloha č. 4, příloha č. 5, příloha č. 6
Rozsah práce:	102 stran
Jazyk práce:	Český