



Závěrečná práce

Aplikace metody Elkonina v podpoře čtenářské gramotnosti

Studijní program:

DVPP Další vzdělávání pedagogických pracovníků

Studijní obor:

Rozšiřující studium učitelství pro 1. st. ZŠ

Autor práce:

Mgr. Alena Kladivová, DiS.

Vedoucí práce:

PhDr. Mgr. Simona Kiryková, Ph.D.
Katedra pedagogiky a psychologie

Liberec 2022



Zadání závěrečné práce

Aplikace metody Elkonina v podpoře čtenářské gramotnosti

Jméno a příjmení:

Osobní číslo:

Studijní program:

Studijní obor:

Zadávací katedra:

Akademický rok:

Mgr. Alena Kladivová, DiS.

P20C00008

DVPP Další vzdělávání pedagogických pracovníků

Rozšiřující studium učitelství pro 1. st. ZŠ

Katedra pedagogiky a psychologie

2020/2021

Zásady pro vypracování:

Na příkladech vybraných kazuistik ukázat možnosti metody Elkonina v podpoře čtenářské gramotnosti.

Rozsah grafických prací:
Rozsah pracovní zprávy:
Forma zpracování práce: tištěná/elektronická
Jazyk práce: Čeština

Seznam odborné literatury:

- MIKULAJOVÁ, M., NOVÁKOVÁ SCHÖFFELOVÁ, M., TOKÁROVÁ O., DOSTÁLOVÁ, A., 2016. *Trénink jazykových schopností podle D. B. Elkonina: předgrafémová a grafémová etapa*. 2. aktual. a dopl. vyd. Praha – východ: Centrum ROZUM. ISBN 978-80-260-8261-3.
- THOROVÁ, K., 2015. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0714-6.
- VYGOTSKIJ, L. S., 2017. *Psychologie myšlení a řeči*. 2. vyd. (jako komentovaný výběr). Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1258-4.
- PRŮCHA, J., 2011. *Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3603-7.
- WILDOVÁ, R., 2005. *Rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. ISBN 80-7290-228-8.

Vedoucí práce: PhDr. Mgr. Simona Kiryková, Ph.D.
Katedra pedagogiky a psychologie

Datum zadání práce: 17. června 2021
Předpokládaný termín odevzdání: 28. dubna 2022

prof. RNDr. Jan Pícek, CSc.
děkan

L.S.

prof. PhDr. Tomáš Kasper, Ph.D.
vedoucí katedry

V Liberci dne 1. září 2021

Prohlášení

Prohlašuji, že svou závěrečnou práci jsem vypracovala samostatně jako původní dílo s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé závěrečné práce a konzultantem.

Jsem si vědoma toho, že na mou závěrečnou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci nezasahuje do mých autorských práv užitím mé závěrečné práce pro vnitřní potřebu Technické univerzity v Liberci.

Užiji-li závěrečné práce nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti Technickou univerzitu v Liberci; v tomto případě má Technická univerzita v Liberci právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Současně čestně prohlašuji, že text elektronické podoby práce vložený do IS/STAG se shoduje s textem tištěné podoby práce.

Beru na vědomí, že má závěrečná práce bude zveřejněna Technickou univerzitou v Liberci v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů.

Jsem si vědoma následků, které podle zákona o vysokých školách mohou vyplývat z porušení tohoto prohlášení.

Poděkování

Děkuji vedoucí práce paní PhDr. Mgr. Simoně KIRYKOVÉ, Ph.D. za odborné vedení a cenné rady, které mi během zpracovávání práce poskytla.

Zároveň děkuji rodičům dětí, kteří mi poskytli rozhovory a materiály k napsání kazuistik o jejich dětech.

Abstrakt

Závěrečná práce se zabývá aplikací metody Elkonina v podpoře čtenářské gramotnosti. Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Teoretická část se zabývá čtenářskou gramotností, metodami ve výuce čtení, fonetikou, fonologií a představuje metodiku Trénink jazykových schopností dle D. B. Elkonina. Empirická část je kvalitativního charakteru a popisuje tři děti v podobě kazuistik.

V kazuistikách jsou představeny dvě děti s logopedickou vadou nebo odlišným mateřským jazykem, byla jim věnována intenzivní a systematická péče v předčtenářském období a v první třídě se naučily číst bez obtíží. Na rozdíl od dítěte, které logopedickou vadu ani odlišný mateřský jazyk nemá, a přesto má problémy se čtením právě z důvodu nedostatečné péče v předčtenářském období.

Klíčová slova: čtenářská gramotnost, Elkonin, fonematický, fonetický, fonologický, metody čtení.

Abstract

The final thesis deals with the application of the Elkonin method in the promotion of reading literacy. The thesis is divided into theoretical and practical parts. The theoretical part deals with reading literacy, methods in teaching reading, phonetics, phonology and presents the method of Language Ability Training according to D. B. Elkonin. The empirical part is qualitative in nature and describes three children in the form of case studies.

The case studies present two children with speech disorder or a different mother tongue, were given intensive and systematic care in the pre-reading period and learned to read without difficulty in the first grade. This is in contrast to a child who does not have a speech impediment or a different mother tongue and yet has reading difficulties precisely because of the lack of care in the pre-reading period.

Keywords: literacy, Elkonin, phonemic, phonics, phonological, reading methods.

Obsah

Seznam obrázků a tabulek.....	8
Úvod.....	9
1 Čtenářská gramotnost.....	10
2 Metody ve výuce čtení.....	12
2.1 Analyticko-syntetická metoda.....	12
2.2 Genetická metoda.....	13
2.3 Globální metoda.....	13
3 Fonologické schopnosti dítěte při vstupu do základní školy.....	15
3.1 Vymezení základních pojmů.....	15
3.2 Rozvoj fonologických schopností.....	17
3.3 Fonematické uvědomování.....	20
3.4 Vývoj řeči.....	21
3.5 Materiály užívané k diagnostice a stimulaci fonologických schopností dětí předškolního věku.....	22
4 Trénink jazykových schopností podle D. B. Elkonina.....	24
4.1 Osobnost D. B. Elkonina.....	25
4.2 Adaptace metodiky na české prostředí.....	25
4.3 Charakteristika metodiky.....	26
4.4 Metodika v rámci péče o rizikové skupiny dětí.....	30
4.5 Stručná charakteristika metody.....	31
5 Kazuistiky.....	32
5.1 Aplikace metody Elkonina.....	32
5.2 Petr.....	38
5.3 Klauďie.....	41
5.4 Karina.....	44
6 Závěr.....	47
Použitá literatura.....	49

Seznam obrázků a tabulek

- Obr. 1: Obyvatelé Krajiny slov
- Obr. 2: Pomeranč, banán
- Obr. 3: Pes
- Obr. 4: Kočka
- Obr. 5: Kůň
- Tab. 1: Algoritmus hláskové analýzy slov

Úvod

Tématem závěrečné práce je aplikace metody Elkonina v podpoře čtenářské gramotnosti. Vzhledem k tomu, že již devátým rokem pracuji v přípravné třídě a šestým rokem ve třídě aplikuji Trénink jazykových schopností dle D. B. Elkonina, téma závěrečné práce se mi samo nabízelo.

Toto téma jsem si zvolila, protože mě zajímá a domnívám se, že by mohlo být přínosné zjištění, jak podporovat děti v čtenářské gramotnosti právě pomocí metody Elkonina.

Děti s logopedickými vadami a děti s odlišným mateřským jazykem jsou běžnou součástí vzdělávání v základních školách. Právě tyto děti mívají většinou problémy se čtením, pokud jim není věnována dostatečná péče v předčtenářském období. Zkušenosti kolegyň a mých vlastních ukazují, že nástup do první třídy bez dostatečně rozvinutých komunikačních a předčtenářských dovedností velmi zpomaluje (omezuje) jejich výuku čtení a tím i rozvoj čtenářské gramotnosti.

Komunikace nás provází celým životem. Děti při nástupu do základní školy, kdy se začínají učit novým věcem – číst, psát a navazovat přátelství, by již měly mít dobře rozvinuté komunikační schopnosti, jsou totiž důležitým faktorem pro jejich budoucí úspěch.

Dospělý člověk, například rodič nebo učitel, hraje důležitou roli při rozvoji komunikačních kompetencí dětí, společnými činnostmi jim pomáhá, aby byly úspěšné ve škole i v životě.

Hlavním cílem závěrečné práce je na příkladech vybraných kazuistik ukázat možnosti metody Elkonina v podpoře čtenářské gramotnosti.

Součástí práce je také výzkumné šetření, které je kvalitativního charakteru. Použitou výzkumnou metodou je kazuistika a polostrukturovaný rozhovor. Zkoumaný vzorek budou tvořit tři žáci z prvních (resp. druhých) tříd v běžné základní škole, kde pracuji, jejich pedagogové a zákonní zástupci.

Ke zpracování práce byly použity tyto techniky: analýza odborné literatury a její komparace, kvalitativní výzkum skrze techniku kazuistiky, analýza odborné dokumentace a polostrukturované rozhovory se zákonnými zástupci dítěte a jejich pedagogy, jejich interpretace a u dvou dětí vlastní poznatky o nich z předchozího školního roku.

1 Čtenářská gramotnost

Ve své závěrečné práci se zabývám podporou čtenářské gramotnosti pomocí metodiky Elkonina, je tedy nezbytné věnovat prostor i teoretickému vymezení související problematiky a definovat některé základní pojmy, které budu používat.

„Čtenářská gramotnost je celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů textů v různých individuálních i sociálních kontextech.“ (www.nuv.cz, 2011) Definice čtenářské gramotnosti se často měnila, ani tato pravděpodobně není konečná.

Rozvíjení čtenářské gramotnosti by mělo být jedním z hlavních cílů celého vzdělávacího procesu, žáci by si měli čtenářské dovednosti a návyky budovat už v raných fázích vzdělávání tak, aby na konci základní školy měli čtenářské dovednosti dobře zvládnuté a zvyky pevně zakořeněné.

Čtenářská gramotnost dětí je jedním z významných faktorů určujících jejich úspěšnost ve studiu – zdatní dětští čtenáři jsou ve studiu úspěšnější než ti, které čtení minulo. Čtenářství dětí vyžaduje hodně podpory ze strany dospělých, a navíc podpory v pravý čas a v užitečné podobě.

V první etapě rozvoje gramotnosti mají na děti největší vliv rodiče (resp. rodina). Působení rodiny je pro dítě od narození až po vstup do školy pro vztah ke čtení, čtenářským dovednostem a postojům klíčové. Je velice důležité, aby si dospělí (rodiče, prarodiče) s dětmi četli, předčítali, vyprávěli o knihách. Zkrátka, aby dítě přišlo do přímého kontaktu s knihou již od raného dětství.

Období rozvoje čtenářské gramotnosti zahrnuje období povinné školní docházky. Rozvoji čtenářské gramotnosti ve škole však předchází období pregramotnosti. *„Spory se dnes vedou o to, do jaké míry má být proces rozvoje pregramotnosti ponechán spontánnímu vývoji dítěte, či kdy a jakým způsobem do tohoto vývoje zasahovat.“* (Wildová, 2005, s. 13)

Wildová (2005) uvádí, že proces rozvíjení počátečního čtení bývá spojován již s prvním prohlížením obrázků. Postupně je grafický kód obrázků nahrazován znakovým kódem tištěné řeči a dítě si začíná uvědomovat rozdíl obrázek – písmeno, později i psané slovo.

Důležitý význam pro rozvoj počáteční čtenářské gramotnosti je spatřován v předškolním období. V období rozvoje tzv. *pregramotnosti* je zdůrazňována aktivita

dítěte a rozvoj komunikačních, expresivních, poznávacích, případně dalších funkcí, které jsou pro dosažení její optimální úrovně důležité. (Wildová, 2005)

L. S. Vygotskij v této souvislosti obecně uvádí, že psychický vývoj dítěte probíhá při učení ve styku s dospělým. *„Co nemůže udělat dítě samo, může udělat s pomocí dospělého. A to určuje jeho další vývoj.“* (Vygotskij, 1970, in Wildová, 2005) Vygotskij také ocenil přínos M. Montessoriové k prohloubení poznatků k osvojování dovednosti čtení a psaní. Napsal: *„Podařilo se jí např. ukázat, že při raním učení čtení a psaní děti ve věku 4–5 let se pozoruje tak plodné bohaté a spontánní využívání psané řeči, které se nepozoruje v pozdějším věku.“* (Vygotskij, 1970, in Wildová, 2005)

Z uvedených konstatování lze tedy shrnout, že rozvoj počátečního čtení a psaní probíhá spontánně již v nejranějších stádiích společně a osvojováním mluvené řeči a že schopnost dětí osvojit si řeč samostatně aktivním experimentováním je možno využít právě v procesu rozvoje počáteční gramotnosti.

2 Metody ve výuce čtení

Čtení je zvláštním případem zrakového vnímání, znamená porozumění znakům tištěné nebo psané řeči. Spolu se psaním patří k základním složkám lidské gramotnosti. Předpokládá znalost grafického vyjádření slov, dovednost převést je v mluvenou řeč.

Metoda výuky počátečního čtení dítěte jsou závislé na prostředí, které ho během dospívání obklopuje a determinuje. Jedná se především o rodiče, školu a knihovny.

Počátky metod čtení pro začátečníky sahají až do 19. století. Postupem času se vymezily dvě základní skupiny metod: Syntetické metody a analytické metody výuky počátečního čtení. Často využívaná je také metoda, která stojí na rozhraní těchto dvou skupin: *synteticko-analytická metoda*.

V současné době se v českých školách k výuce elementárního čtení v 1. ročníku nejvíce využívá metoda *analyticko-syntetická*. V menší míře se vyučuje metodou *genetickou* a *globální*. Všechny metody mají společný cíl – naučit prvňáčka číst.

2.1 Analyticko-syntetická metoda

Tato metoda je v českých zemích nejrozšířenějším způsobem, jak naučit děti číst a psát. V roce 1864 ji rozpracoval K. D. Ušinskij. Jako jediná se mohla používat od roku 1951 až do roku 1990. Metoda analyticko-syntetická zvuková je založena na akustickém vnímání. Dochází při ní k analýze mluvené řeči. Bývá nazývána i metodou „*zvukovou*“ nebo „*slabikovací*“. Její podstata spočívá v pochopení hláskové stavby slov.

Metoda vychází z mluvené řeči a učí děti slova analyzovat na slabiky a hlásky. Nejprve se začíná se samohláskami. S vyvozením prvních souhlásek dochází ke spojování se samohláskami a ke tvoření prvních slabik. Vychází se ze skutečnosti, že český jazyk je fonetický, tedy takový, že písmenu odpovídá hláska, která se píše tak, jak se vyslovuje. Tato metoda kombinuje postup analytický (rozkládá slova na slabiky a hlásky) a postup syntetický (spojuje písmena do slabik a slov). Žáci při čtení slabikují (no-ta, bro-ko-li-ce). Děti se současně se čtením učí i psát, seznamují se se všemi tištěnými i písemnými podobami hlásky. Podstatným znakem této metody je vzájemný vztah čtení a psaní.

Za velký nedostatek této metody považuje Tokárová a Mikulajová (2012) učení se dvěma věcmi zároveň, jednak poznávání písmen, a současně vyčleňování hlásek slovech, což je pro děti velmi náročné.

2.2 Genetická metoda

Genetická metoda si po roce 1989 postupně našla cestu do některých základních škol v naší republice. Ač není tak často používaná, nejde o žádnou nově objevenou metodu, není převzata ze zahraničí a nejde ani o žádný experiment. Tuto metodu pro český jazyk vymyslel básník Josef Kozíšek.

V letech 1995–96 ji pro současnou dobu upravila PhDr. Jarmila Wagnerová, CSc., která je zároveň autorkou metodického materiálu a učebnic. Často se jí říká metoda „*hláskovací*“ nebo „*písmenková*“.

Tato metoda vychází ze zkušeností, že se děti učí číst po hláskách. Metoda klade důraz na rozvoj sluchového vnímání. Slova se vůbec nerozkládají na slabiky, nýbrž rovnou na jednotlivé hlásky (písmena). Žáci při čtení hláskují (n-o-t-a, b-r-o-k-o-l-i-c-e). Dítě si má každé písmeno zároveň propojit s odpovídající hláskou a tím urychluje proces učení čtení. U této metody se začíná pouze s velkou tiskací abecedou, kterou děti zvládnou velmi brzy, a proto mají pocit, že čtou opravdu rychle a čtenému písmu rozumí. K bezchybnému čtení musí dítě výborně ovládat syntézu hlásek. Výuka psacího písma se v této metodě odkládá až na druhé pololetí první třídy. Díky tomu je více času na uvolňovací cviky, které jsou velmi důležité pro správné psaní.

Tato metoda však vědomě odbourává přirozené využívání slabik a při minimálním deficitu v jazykově kognitivních schopnostech hrozí riziko vzniku dvojího čtení či odhadování slov.

2.3 Globální metoda

Teoreticky vychází z tvarové psychologie (Gestaltpsychologie), podle níž čtenář vnímá celky, jimž jsou části a prvky podřízeny. Proto globální metoda vychází z celků (věty nebo slova) a zachovává je tak dlouho, dokud žák sám nedojde vlastním vývojem k jejich rozboru.

U nás byl propagátorem globální metody Václav Příhoda. Zastánci této metody přehlíželi techniku čtení a zdůrazňovali, že čtení musí být přímým poznáváním smyslu.

Globální metoda jde cestou opačnou, než analyticko-syntetická metoda. Postupuje od celku k jednotlivostem, tedy od celého slova k jednotlivým hláskám. U globálního čtení si žák nejprve osvojuje slovo, které vnímá neboli vidí jako určitý obraz. Cíleným opakováním a procvičováním si žák zapamatuje obrazy tištěného písma, takže rozumí textu, aniž by znal jednotlivá písmena. Až v závěrečné etapě nácviku čtení se žák učí rozkládat slovo na jednotlivá písmena, čímž dochází k pochopení principu samotného čtení. Cílem globálního čtení není tedy mechanický pochod, tedy skládání hlásek, ale pochod myšlenkový, kdy žák od počátku rozumí obsahu čteného.

Odmítavý postoj ke globální metodě měl například lingvista Josef Kožíšek, který tvrdil, že metoda není vhodná pro výuku elementárního čtení v češtině, nýbrž se hodí spíše pro angličtinu, z důvodu krátkých slov a téměř žádné flexe.

Nelze jednoznačně říci, která ze jmenovaných metod je nejlepší, nebo nejhorší, každá má svá pozitiva a negativa. Výukovou metodu prvopočátečního čtení je třeba volit tak, aby umožňovala co největšímu počtu žáků ve třídě efektivní a trvalé osvojení předloženého učiva. Při výběru metody je ale vždy důležitý přístup učitele a typ žáka. Každému žákovi vyhovuje jiný způsob osvojování čtení, a proto je třeba klást velký důraz na individuální přístup k výuce. Při výuce čtení můžeme metody kombinovat.

3 Fonologické schopnosti dítěte

při vstupu do základní školy

Kulhánková a Málková (2008) uvádí, že psycholingvistický přístup se začal v 70. letech 20. století rozvíjet na mezinárodní úrovni, přičemž americké autory Reada a Libermanovou řadí mezi ty, kteří jako první upozornili na to, že některé děti předškolního věku se pokouší o zápis slov podle fonetického uspořádání. Read si všiml, že děti samy najdou způsob zápisu slov, a i když nepíší gramaticky správně, velmi efektivně se jim daří slovo napsat tak, jak je „slyší“. Libermanová jako první poukázala na souvislost problémů v rozvoji čtení a psaní s narušeným vývojem fonologického povědomí. Lze tedy konstatovat, že v procesu psaní a čtení je pro děti důležité uvědomování si fonetické stavby slov (Smolík, Seidlová Málková, 2014). Seidlová Málková (2012) doplňuje, že v literatuře již existuje mnoho dokladů o vztahu úrovně rozvoje fonologického povědomí v předškolním věku a pozdější úspěšnosti ve čtení a psaní. Pokud je dítě schopné slovo bezchybně napsat podle diktovaného nebo je nahlas přečíst, můžeme hovořit o gramotnosti.

Před samotnou prezentací Elkoninovy metody čtení je potřeba vymežit základní pojmy v oblasti vývoje fonologických schopností.

3.1 Vymezení základních pojmů

Zvukovou stránkou jazyka se zabývají fonetika a fonologie (fonémika).

Fonetika a fonologie se zabývají lidskou řečí. Fonologie je vlastně funkční fonetika. Zkoumá, jak řečové jednotky fungují ve struktuře jazyka. Fonetika se zabývá zpracováním řečového signálu. (Dlouhá et al., 2017)

„Fonetika (název z řeckého fóné – hlas, zvuk lidské řeči) je nauka o zvukové stránce lidské řeči a o její funkci při mluvení. Fonetika se zabývá tvořením hlásek, jejich vnímáním a užitím ve zvukové stavbě jazyka. Nejnižšími stavebními jednotkami řeči jsou fonémy (hlásky).“ (Klenková, 2019, s. 41) Lze tedy říci, že fonetika se zabývá všemi hláskami. Zkoumá a popisuje především artikulační, akustickou a percepční stránku mluvených projevů. Konkrétně u dětí: jak hlásky tvoří, jak je vnímají a jak je používají při komunikaci. Fonetika se liší od fonologie tím, že se zabývá zejména projevy zvukových prostředků jazyka.

„Fonologie je jazykovědný obor, který studuje soustavu zvukových prostředků jazyka a jeho systém fonémů, zkoumá funkce hlásek, jejich schopnost rozlišovat slova svou přítomností či záměnou.“ (Klenková, 2019, s. 42)

Fonologii lze charakterizovat jako *„jazykovědný obor, zkoumající využívání a fungování zvukových signálů v jazyce“*. (Dvořák, 1998, s. 59) Klenková a Dvořák shodně konstatují, že fonologie se zabývá více teorií. Klade větší důraz na systémové uspořádání zvukových prostředků jazyka. Lze tedy říci, že fonologie zkoumá a popisuje složky zvukové stránky jazyka z hlediska jejich funkce a systémového uspořádání. Další přiblížení fonologie pomocí definice ve slovníku.

„Fonologie (fonémika) či hláskosloví je lingvistická věda, která podobně jako fonetika zkoumá zvukovou stránku přirozeného jazyka. Na rozdíl od fonetiky ji však zajímají pouze zvukové rozdíly, které mají v daném jazyce nějakou funkci (schopnost rozlišovat význam). Fonologie je nauka o funkci hlásek, zatímco fonetika je nauka o tvorbě hlásek ve zvukovém ústrojí, jejich šíření a vnímání. Hlavním zájmem zkoumání ve fonologii je foném – nejmenší zvuková jednotka, která odlišuje slova mezi sebou.“ (<https://cs.wikipedia.org/wiki/Fonologie>) Foném je abstraktní jednotka, která má schopnost rozlišovat významy slov: den – ten, rok – bok, čelo – tělo.

Fonetická a fonologická hlediska se vzájemně doplňují. Pokud je východiskem popisu zvukové hledisko, používáme ve fonetice pojem hláska a ve fonologii pojem foném.

Fonologické zpracování, tj. fonologické povědomí, rychlé jmenování a fonologická paměť u dětí předškolního věku, označuje *„procesy zpracování zvuků mluveného jazyka, které souvisejí s tvorbou zápisu jazyka (čtení a psaní) nebo s mluveným projevem“* (Seidlová Málková a Smolík, 2014, s. 13).

Stanovich (1986, in Lechta, 2005, s. 368) fonologické uvědomování definuje jako *„vědomý přístup k fonémové úrovni proudu řeči a určitou schopnost kognitivně manipulovat s reprezentacemi na této úrovni“*.

Dvořák definuje fonematický sluch jako *„schopnost rozlišovat ve slovech sluchem hlásky s distinktivní funkcí“*. (Dvořák 1998, s. 152)

„Fonémy mají v daném jazyce distinktivní platnost: odlišují od sebe jednotlivé lexikální jednotky.“ (Dlouhá et al., s. 50)

Fonematický sluch je tedy schopnost jemného sluchového rozlišování. Dítě by mělo zvládnout rozlišit sluchem rozdíly mezi správným a nesprávným zněním hlásky. Schopnost fonematického rozlišování (diferenciace) je základním předpokladem správného řečového vývoje. Bez toho, aby se dítě naučilo poslouchat, vydělovat

a diferencovat zvuky řeči, nemůže správně vyslovovat obzvláště znělé a neznělé hlásky a sykavky.

Z pojmu fonemického uvědomování vyplývá, že se jedná o vědomou dovednost na úrovni fonémů. Pojem fonemický sluch asociuje spíše dovednost smyslovou než jazykově-kognitivní a vědomá snaha z pojmu nevyplývá.

3.2 Rozvoj fonologických schopností

Sluch je jedním z prostředků komunikace, významnou měrou ovlivňuje rozvoj řeči a tím i abstraktní myšlení. Sluchové vnímání se vyvíjí již v prenatálním životě. Od pátého měsíce plod vnímá zvukové podněty z vnějšího i vnitřního. Od šestého měsíce reaguje diferencovaným pohybem na různé zvuky (hlasy známých osob, hudba). Po narození reaguje dítě na zvukový podnět nediferencovanou pohybovou reakcí. Později se liší reakce na zvukové podněty příjemné a nepříjemné. Od třetího týdne vyvíjí aktivitu směřující k lepšímu vnímání hlasu. Vývoj sluchového vnímání směřuje ke stále větší ostrosti a diferenciaci. Je předpokladem nejprve globálního vnímání řeči, později rozlišování jejích elementů, tj. slov, slabik a hlásek.

Současný životní styl není příznivý pro rozvíjení této funkce. Děti jsou obklopeny množstvím zvuků, které dosahují v některých rodinách značné intenzity. Přírozenou obranou organismu dítěte je potom „zavírání uší“. Dítě se odnaučuje slyšet. Tím trpí nejen vývoj rozlišování jemnějších zvuků, ale i schopnost naslouchat podnětům z okolí, především pak lidské řeči. (Zelinková, 2003)

Sluchové vnímání je základem pro rozvoj řeči, čtení a psaní, a proto je potřeba se zaměřit na úroveň fonemického uvědomování, na schopnosti:

- naslouchání,
- rozlišení figury a pozadí,
- sluchová diferenciacie (rozlišování),
- sluchová analýza a syntéza,
- sluchová paměť,
- vnímání rytmu.

Naslouchání

„Schopnost naslouchat úzce souvisí s vývojem řeči, koncentrací pozornosti i odlišením figury a pozadí. Dítě by mělo být schopné pozorně vyslechnout pohádku, příběh, vyprávění. Rozvoj této schopnosti je významně ovlivněn rodinou, jejím přístupem.“

Figura a pozadí

„Jedná se o zaměření pozornosti a vyčlenění zvuků z pozadí. Jde o schopnost soustředit se na určitý sluchový podnět. Některé námi vybrané zvuky z okolí vnímáme přednostně, ostatní se pro nás stávají nepodstatné, vytěšňujeme je. Například při vedení rozhovoru se soustředíme na hlas druhé osoby a přestáváme vnímat hluk z ulice. Hlas druhého člověka je pro nás figurou, hluk pozadím.“

Sluchové rozlišování (diferenciace)

„Je důležité pro vývoj řeči, výslovnosti, ve škole potom pro psaní a čtení. Pro správnou výslovnost musí dítě odlišit jednotlivé hlásky. Diferenciace je stejně významná pro psaní a čtení. Pokud je hláska chybně rozlišená, je posléze i chybně napsána nebo přečtena (např. rozlišení slabik di-ti-ni, dy-ty-ny ovlivňuje uplatnění gramatických pravidel).“

Sluchová paměť

„Ve škole je většina informací podávána verbálně. Dítě musí včas zachytit a zapamatovat si instrukce a pokyny ke své práci a rovněž výklad učitele.“

Sluchová analýza a syntéza

„Pokud chceme napsat text, musíme rozlišit hranice slov, vyčlenit jednotlivá slova z vět. Poté si uvědomit jednotlivé slabiky a posléze jednotlivé hlásky, ze kterých se slovo skládá (analýza). Při čtení potřebujeme z hlásek složit slabiku, ze slabik slova (syntéza).“

Vnímání rytmu

„Dobré vnímání rytmu ovlivňuje mnoho každodenních i školních dovedností. Významný dopad má na rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek.“
(www.digifolio.rvp.cz)

Zelinková, Axelrood a Mikulajová (in Lechta 2011, s. 369) uvádějí, „že v předškolním věku dochází k započetí vývoje fonologického uvědomování. Ve vývoji odlišují následující stádia:

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

V zahraničí existuje celá řada testů pro odhad úrovně fonologických dovedností. M. J. Adams (1990, in Kulhánková, Málková, 2008) sestavil klasifikaci testů fonologického uvědomování podle toho, jak se jednotlivé dovednosti objevují v průběhu jazykového vývoje dítěte. Každá úroveň tak vyjadřuje konkrétní stupeň rozvoje fonologických dovedností.

- „Mít ucho pro zvuky“ – dítě na této úrovni zná říkanky a má cit pro rýmy v básničkách či písničkách. Například: *Ententýky – z električky, bos – nos.*
- *Úkoly na odhalení odlišnosti a na párování fonémů – úkoly druhé úrovně vyžadují, aby dítě navzájem porovnálo slova a určilo, zda se foneticky liší (úkoly na odhalení odlišnosti). Odlišnost mezi slovy může spočívat v prvním, v koncovém nebo v prostředním fonému, přičemž platí, že identifikace prostředního fonému je nejobtížnější. Úkoly na párování fonémů vyžadují obdobnou operaci. Dítě porovnává slova a má určit, která si jsou foneticky podobná.*
- *Skládání fonémů do slov – třetí úroveň vyžaduje schopnost skládat jednotlivé fonémy do slov. Například dítěti je položena otázka, co vznikne z hlásek /p/.../e/.../s/, když se dají dohromady.*
- *Manipulace s fonémy – na čtvrté úrovni jsou úkoly, které vyžadují manipulaci s fonémy. Tento typ úkolu předpokládá dovednost izolovat jednotlivé fonémy, poté je vynechat (elize hlásek), nově uspořádat (transpozice hlásek) nebo přidat ke slovu foném navíc.*
- *Segmentování slov na fonémy – pátá úroveň zahrnuje úkoly na segmentování slov na fonémy. V tomto případě má dítě izolovat jednotlivé fonémy ve slově a vyslovit je popořadě, hlásku po hlásce.*

(M. J. Adams, 1990, in Kulhánková, Málková, 2008, s. 30)

Pokud děti budou vyrůstat v nepodnětném prostředí, je velmi pravděpodobné, že rozvoj jejich fonologických schopností bude opožděn. S tím souvisí i rozvoj řeči a de facto i počátky čtení a psaní. V současné době, tj. od září 2022, mám ve třídě dítě, které bylo přibližně do 5 let velmi zanedbané. Bylo odebráno matce a svěřeno do péče babičky. Je velmi opožděné v psychomotorické oblasti a samozřejmě i v oblasti řeči. Momentálně je opožděné o 3–4 roky. Procvičuji s ním především sluchové vnímání, ale vzhledem ke složení dětí ve třídě se nemohu věnovat pouze jemu. Začátkem října, po návštěvě pracovnice z PPP ve třídě, mu byla doporučena asistentka pedagoga a nástup do 1. třídy ve speciální škole. Asistentku zatím nemám.

3.3 Fonematické uvědomování

Fonematické uvědomování je v mezinárodní literatuře již více než 30 let ústředním pojmem ve výzkumu vývoje gramotnosti. Výzkumy věnované studiu vztahu fonematického uvědomování a vývoje čtení a psaní v různých alfabetských jazycích opakovaně ukazují fonematické uvědomování jako klíčovou dovednost v procesu nabývání gramotnosti.

Fonematické uvědomění představuje vědomou dovednost jedince členit slova na jednotlivé fonémy a pracovat s nimi. Vývoj tedy postupuje od fonematického uvědomování k fonologickému. (Kulhánková, Málková, 2008) Dítě vnímá slovo jako celek. V průběhu předškolního věku postupně zvládne diferencovat slovo na určité tzv. fonologické jednotky. Dítě mezi druhým a třetím rokem věku by mělo rozpoznat vzájemně se rýmující slova. Čtyřleté dítě je schopné říci slova po slabikách a opačně – ze slabik utvoří slovo. První hlásku ve slově je dítě schopné rozpoznat nejčastěji po pátém roce života. Přibližně v pěti nebo šesti letech teoreticky umí izolovat jednotlivé hlásky (fonémy) ve slově.

Podle Kulhánkové a Málkové (2008) se v české literatuře pojem fonematické uvědomování objevuje prozatím dosti zřídka nebo velmi nejednotně. Nejčastěji se zde užívá pojmu fonematický sluch, zejména v publikacích zaměřených na logopedickou praxi nebo diagnostiku (např. Kutálková, 1996).

Fonematické uvědomování lze definovat jako: „*vědomá schopnost objevit v jazyce fonémy a manipulovat s nimi..., a to bez ohledu na význam a reprezentaci fonémů v psaném jazyce*“ (Sodoro et al., 2002, s. 223 in Kulhánková, Málková, 2008, s. 28). Představuje: „*porozumění tomu, že každé mluvené slovo se dá představit jako sled fonémů*“ (Sodoro, et al., 2002, s. 225 in Kulhánková, Málková, 2008, s. 29).

Mikulajová et al. připisují „*zvláštní význam fonematickému uvědomování – chápání, že slova kromě významu mají zvukovou formu a tu tvoří řetězce plynule vyslovených hlásek. Uvědomování si hláskové (přesněji fonémové) struktury slov, jako například identifikování hlásek ve slově ve správném pořadí, hlásková analýza a syntéza, schopnost manipulovat s hláskami (přidat, odebrat, spočítat, změnit pořadí apod.) – to všechno patří do fonematického uvědomování.*“ (Mikulajová et al., 2016, s. 8)

„*Dobré čtenáře charakterizuje dobrý jazykový cit, dobré porozumění řeči a dobré fonematické schopnosti*“. (Mikulajová et al., 2016, s. 8)

Podíl fonemického uvědomování na kvalitě čtení se potvrzuje u neslyšících a nedoslýchavých, u pacientů s afázií, u dětí s vývojovými poruchami řeči či s dyslexií. Absence této schopnosti byla zjištěna u negramotných dospělých.

„Význam fonemického uvědomování pro čtení a psaní v raných stádiích osvojování gramotnosti byl experimentálně potvrzen v různých jazycích, které využívají hláskové písmo: v angličtině, španělštině, francouzštině, češtině a slovenštině. (Caravolas et al. 2012, Caravolas et al, 2013 in Mikulajová et al., 2016, s. 9), stejně jako ve finštině, v holandštině, maďarštině a portugalsštině. (Ziegler et al., 2010 in Mikulajová et al., 2016, s. 9)

„Za nejúčinnější prevenci dyslexie vědci považují rozvíjení fonemického uvědomování u předškoláků a rizikových skupin dětí a žáků.“ (Mikulajová et al., 2016, s. 9) Nedostatečně rozvinuté fonologické schopnosti jsou jednou z hlavních příčin vývojových poruch čtení a psaní.

3.4 Vývoj řeči

V útlém věku se navzájem ovlivňuje fonologické vnímání a tvoření při vývoji řeči: *„opakování má vzápětí zachytit a převést sluchový vjem v artikulační útvar, a to usnadňuje fonologickou analýzu tohoto vjemu.“ (Dlouhá et al., 2017, s. 56)*

Prvním komunikačním projevem dítěte je novorozenecký křik. Kolem 7. týdne života dítě začíná broukat. Broukání patří do tzv. předřečového období. Přejdem z broukání se objevuje žvatlání – důležité období pro normálně slyšící dítě, které vlastní vydávané zvuky sluchem srovnává se zvuky okolí. Vzniká tzv. akusticko-fonační reflex. Po 1. roce života dítě rozumí jednoduchým pokynům a opakuje jednoduchá slova, která slyší. Následuje tvorba vlastních slov zpočátku jedno až dvojslabičná (zdvojování stejných slabik). Rozvíjí se pasivní slovník dítěte. Rozvoj aktivního slovníku nastupuje mezi 10.–14. měsícem a zrychluje se zejména před 2. rokem života.

U normálně se vyvíjejícího dítěte se sluchové vnímání výrazně zkvalitňuje mezi 4.–5. rokem věku. Chápání složitějších dějů se objevuje až později, mezi 5.–6. rokem věku.

Šestileté dítě má aktivní slovník kolem 2500 slov, stabilní gramatickou strukturu a pragmatické užití řeči. (Dlouhá et al., 2017)

Ve věku 5–6 let by dítě již mělo zvládnout fonetickou stránku mateřského jazyka. Nadále mohou přetrvávat problémy s výslovností některých hlásek (zejm. vibrant). Je třeba se u dětí zaměřit na správnou výslovnost, kulturu a výraznost řeči a poskytovat

jim správný řečový vzor. Správnou výslovnost lze procvičovat zařazením artikulačních, řečových, sluchových a rytmických her, her se slovy, slovních hádanek a vokálních činností. Například reprodukce pohádek, říkanek, vypravování vlastních zážitků. V tomto období se postupně dokončuje vývoj fonematické diferenciaci. Je vhodné zařazovat cvičení na diferenciaci hlásky ve slově (na začátku, uprostřed, na konci). Děti by měly být schopné rozlišovat věty dle modality (věta oznamovací, tázací, přací, rozkazovací). Před vstupem do základní školy by děti měly správně artikulovat všechny hlásky. Pokud tomu tak není a doposud nebyla zahájena logopedická intervence, je třeba doporučit logopedické vyšetření. (Bytešníková, 2007)

Podle Mutera (2004 in Kulhánková, Málková, 2008) rozlišení pojmů fonematického a fonologického uvědomování odráží specifický vývoj fonologických dovedností, který postupuje od uvědomování větších fonologických jednotek, po členění slov na jednotlivé fonémy. První fonologické reprezentace se vztahují k celým slovům. Dítě vnímá slovo jako celek. V průběhu předškolního věku se vyvíjí dovednost členit slovo na určité fonologické jednotky. Dítě staré 2–3 roky je schopné rozpoznat, jaká slova se navzájem rýmují. Přibližně ve 4 letech dítě člení slova na slabiky nebo umí ze slabik slova složit (například první hlásku ze slova „máma“ dítě identifikuje jako /má/). První foném ve slově je dítě schopné rozpoznat nejčastěji po pátém roce života. Děti přibližně v 5–6 letech umí izolovat jednotlivé fonémy ve slově. V této fázi dokáže rozčlenit slovo „pes“ na jednotlivé fonémy /p/, /e/ a /s/.

Význam fonologického uvědomování pro rozvoj gramotnosti se v literatuře dokumentuje až v souvislosti s rozvojem psycholingvistického přístupu.

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

Před vlastní diagnostikou sluchového vnímání a fonematického sluchu je potřeba vyloučit sluchové vady u dítěte.

„Diagnostika dítěte předškolního věku: Co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let“ od Bednářové a Šmardové (2011) obsahuje úlohy k diagnostice různých oblastí sluchového vnímání (naslouchání, sluchová diferenciaci slov, slabik i hlásek, sluchová paměť, sluchová analýza a syntéza a vnímání rytmu). V publikaci jsou uvedeny náměty na aktivity pro rozvoj sluchového vnímání ve dvou obtížnostech: 4–5 let a 5–6 let.

Ucelené materiály, které se využívají k diagnostice fonologických schopností, jsou dostupnější než stimulační. Podle Seidlové Málkové (2017) je v současnosti jediným uceleným stimulačním programem upraveným pro český jazyk metodika „Trénink jazykových schopností podle D. B. Elkonina“, kterou blíže charakterizují v následující kapitole.

„Screening fonemického uvědomování“ od Mikulajové a Dostálové (2004), který byl vydán k „Tréninku jazykových schopností podle Elkonina“, je zaměřen na hodnocení schopnosti fonemického uvědomování. Tvoří ho jedenácti subtestů (např. uvědomování rýmů, produkce rýmů, izolace první hlásky, syntéza a analýza hlásek).

„Sluchové vnímání“ od Michalové (2015) je svým obsahem vhodná přibližně pro děti od 5 let věku. Publikace je rozdělena do čtyř oddílů: rytmizace, říkadla a rozpočítadla, sluchová diferenciaci slabik a sluchová diferenciaci hlásek. Úlohy jsou odstupňované podle obtížnosti a slouží k rozvoji sluchové analýzy a syntézy, ale i jazykového rozvoje. Trénovat by se mělo každý den, zhruba 12 týdnů u každé oblasti.

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

4 Trénink jazykových schopností podle

D. B. Elkonina

S metodikou vyučování čtení založené na rozvoji fonemického uvědomování jsem se poprvé setkala v roce 2015 v církevní logopedické ZŠ a MŠ Don Bosco v Praze 8, kde jsem vykonávala praxi, která byla povinnou součástí kurzu logopedický asistent. Do již zmíněné mateřské školy dojížděl také můj synovec, který má vývojovou dysfázii. Viděla jsem, jak mu tato metodika velmi pomohla. Synovec nastoupil do běžné základní školy s individuálním vzdělávacím plánem a čtení zvládal poměrně dobře.

Tato metodika mě natolik zaujala, že jsem se přihlásila na nejbližší volný termín a hned v únoru 2016 jsem základní kurz „Trénink jazykových schopností dle D. B. Elkonina – předgrafémová a grafémová etapa“ absolvovala.

Pracuji devátým rokem v přípravné třídě v Praze na Černém Mostě. Ve třídě pravidelně mívám děti s odkladem školní docházky, které mají logopedické vady, děti s odlišným mateřským jazykem, děti romské národnosti, které rovněž neumí česky. K tomu děti mívají další přidružené diagnózy (např. ADHD, autismus, Aspergerův syndrom, zrakové postižení).

Rozhodla jsem se, že Elkoninovu metodu zkusím realizovat také v přípravné třídě. Domluvila jsem se s vedením školy a s rodiči dětí (hlavně kvůli platbě pracovních sešitů) a od září 2017 jsem začala.

Zpočátku byla výuka náročná, protože ve třídě bývá 15 dětí (doporučováno je asi 6 dětí ve skupince). Některé nadstavbové aktivity jsem musela vynechat nebo lehce upravit vzhledem k počtu a také složení dětí. Nicméně jsem zjistila, že mé rozhodnutí bylo správné. Od mých kolegyň, které učí v 1. třídě, mívám pravidelně pozitivní zpětnou vazbu.

Sama jsem se přesvědčila, že úroveň fonemického uvědomování před vstupem do základní školy (tedy v předškolním věku) má vliv na pozdější úspěšnost ve čtení a psaní, proto je vhodné tuto oblast dostatečně rozvíjet. Metodika slouží hlavně předškolákům před vstupem do školy a všem dětem, které mohou mít nebo již mají potíže v učení ve škole.

Cílem je, aby dítě před vstupem do základní školy ovládalo dovednosti předcházející čtení a psaní. Jednou z klíčových dovedností je fonemické uvědomování, proto tato metodika může být vhodným materiálem k naplňování cílů.

4.1 Osobnost D. B. Elkonina

Profesor psychologie Daniil Borisovič Elkonin (1904–1984) patřil mezi zakladatele ruské psychologické školy. Byl spolupracovníkem a následovníkem Lva Semjonoviče Vygotského v oblasti vývojové psychologie. Věnoval se fundamentálním otázkám vývojové psychologie, jako jsou periodizace psychického vývoje a psychologie hry.

Zvláštní místo v jeho činnosti patří metodologickým a teoretickým základům psychologie učení a vzdělávání. Společně s V. V. Davydovem vytvořili a zavedli do praxe vzdělávací systém, založený na tvořivém rozvíjení poznávací činnosti dětí, známý jako rozvíjející učení. Tento přístup D. B. Elkonin konkrétně uplatnil i ve své dlouholeté práci, věnované rozvíjení gramotnosti. Se svými kolegy následně vytvořil slabikář, založený na organickém propojení řečového vývoje s vývojem čtení a psaní (první vydání po autorově smrti v roce 1992).

Tato metoda vstoupila do mezinárodního povědomí. Dnes je v oblasti kognitivní psycholinguistiky, jež se zabývá vývojem gramotnosti a úlohou fonemického uvědomování ve čtení a psaní, považována za jedinečnou a v současnosti patří mezi nejpropracovanější metody, jakými můžeme naučit děti číst. (www.elkonin.cz, 2022)

4.2 Adaptace metodiky na české prostředí

O metodice vyučování čtení založené na rozvoji fonemického uvědomování slyšela propagátorka metodiky prof. PhDr. Marína Mikulajová, PhD. ještě jako studentka na přednáškách z vývojové psychologie D. B. Elkonina v 70. letech 20. století. Podstatně později, v rámci zájmu o vývoj řeči v normě a patologii, začala hledat původní zdroj.

Ukázalo se, že D. B. Elkonin se zabýval tímto tématem již koncem 50. let 20. století. Klíčovým momentem bylo vydání díla „Jak učit děti číst“ z roku 1976. Z dnešního hlediska můžeme konstatovat, že autor o několik desetiletí předběhl dobu a pravděpodobně motivoval výzkum fonemického uvědomování i v zámoří.

D. B. Elkonin na svém Slabikáři experimentálně pracoval mnoho let. V ruském originále je vytvořen pro první ročník základní školy a obsahuje i část zaměřenou na psaní. Metodika, kterou autorky vytvořily, je výsledkem dlouhodobé výzkumné a praktické práce v této oblasti, které se věnovaly na Slovensku i v České republice. Metodika byla nejdříve adaptována z ruského originálu na slovenský jazyk (v roce 2001). O pár let později (v roce 2004) byla vydána i česká verze metodiky. Obě verze (oproti ruské) jsou určené pro děti v předškolním věku.

Autorky metodiku adaptovaly na český jazyk (fonologie, abeceda, pravopisná pravidla, výběr slov) a pro předškolní věk. Teoretický základ, psycholingvistická východiska a uplatnění metody učení však nezměnily.

Další, rozšířené vydání metodik vychází v roce 2014 na Slovensku (s doporučující doložkou Ministerstva školství, vědy, výzkumu a sportu SR) a poté v roce 2016 v České republice (Mikulajová et al., 2016). Vznikla hlubším přepracováním prvního vydání, které bylo zaměřeno na předgrafémovou etapu rozvoje gramotnosti – fonematické uvědomování, a doplněním metodiky o grafémovou etapu (poznání písmen). Autorky ji obohatily o poznatky získané na základě více než desetiletých zkušeností s prací s předškoláky a rizikovými skupinami dětí.

4.3 Charakteristika metodiky

Jedná se o metodiku tréninku speciálních jazykových schopností, které jsou nezbytné a klíčové pro správný nácvik čtení a psaní. Tato metodika může pomoci systematicky stimulovat výše zmíněné schopnosti předškolních dětí tolik důležité pro jejich „školní úspěšnost“, ale pomáhá i starším dětem s dyslexií či narušeným vývojem řeči.

Na rozdíl od tradičních přístupů ke čtení v České republice tato metoda učí děti chápat podstatu čtení slov na základě poznávání jejich hláskové struktury v mluvené řeči, tedy nejdříve zcela bez poznání písmen. Až poté, co dítě v mysli „slyší“ jednotlivé hlásky ve slově, se zavádějí písmena. Písmena zastupují hlásky, ne naopak.

Mluvený projev se učíme spontánně a bez vlastního úsilí tím, že jeho prostřednictvím komunikujeme s okolím, tzn. řeč je osvojována implicitně (skrytě), automaticky a nevědomě. Psaný jazyk se učíme soustředěně, vědomě, potřebujeme na to speciální úkoly. Pokud se takové okolnosti a úkoly nevyskytnou, člověk zůstane negramotný.

V tradiční pedagogice učitelé postupují často naopak – začínají písmeny. Ve starších i novějších slabikářích předgrafémová etapa absentuje, pokud se v slabikáři nachází, je zařazována společně s grafémy. Dle D. B. Elkonina by proto mělo být „*obsahem hodin čtení poznávání hláskové struktury slov.*“ (Mikulajová et al., 2016, s. 11)

V současnosti je mnoho vědeckých důkazů, a potvrzují to i zkušenosti z praxe, o tom, že rozvoj jazykových schopností v předškolním věku pomáhají „nastartovat“ čtení a psaní ve škole a významně snižuje riziko dyslexie a dysortografie.

Metodika je vytvořena jako didaktická pomůcka na rozvíjení předgramotnostních schopností v mateřských školách a u dětí s potížemi v učení v prvních ročnících

základních škol. Je to strukturovaný stimulační program, který má kvalitní teoretický základ a prokázanou efektivitu. Potvrzují to zkušenosti pedagogů, speciálních pedagogů a logopedů v české republice.

Realizace celé metodiky se uskutečňuje formou hry „V krajině slov a hlásek“. Obsahem je učení o jazyce. Aby bylo učení názorné a zábavné, v metodice (Krajině slov) vystupují postavy reprezentující klíčové pojmy a vlastnosti jazykového materiálu, které dítěti pomáhají zformovat si nové, abstraktní jazykové pojmy: Mistr Slabika, Mistr Délka, Hlásulky, Hláskojedi Ham a Mlk, kamarádi Tap a Ťap a další.

Důležitým bodem učení podle D. B. Elkonina je i rozvíjení osobnosti dítěte a jeho kognitivního potenciálu. Děti jsou vedeny k tomu, aby byly pozorné, kritické a „nenaletěly“ na každé nabízené řešení, ani pokud ho předkládá dospělý (úkoly, ve kterých působí Bacil Omyl). V metodice jsou proto zařazeny i úkoly s nedostatečnými údaji či „chytáky“ (úkoly, ve kterých působí Bacil Omyl). Metoda rozvíjí i schopnost spolupráce – děti nacházejí společná řešení, vzájemně si pomáhají. Učí se komunikovat, pozitivně kritizovat i přijímat kritiku, pracovat ve dvojicích. Oceňována je nejen správnost řešení úkolů, ale i spolupráce.

Celá metodika je strukturována do dvou etap: 1. předgrafémové, obsahující 33 lekcí, 2. grafémové (poznávání písmen), která obsahuje 42 lekcí.

„Předgrafémová etapa:

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

(Mikulajová et al., 2016, s. 13)

Tato etapa začíná učením o slabikové struktuře slova. Slabika je přirozená artikulační jednotka slova (slabiku vyslovujeme na jedno otevření úst). Dělení slov na slabiky vývojově souvisí s citem pro rytmus, který děti procvičují v básničkách a říkankách.

Hláska ve slově je pro dítě abstraktní věc. Mnoho dětí zná písmena, ale nepoznává hlásky ve slovech. Proto se v metodice věnuje velká pozornost rozpoznávání hlásek ve slovech. V celé metodice je výběr slovního materiálu kontrolovaný, aby slova vyhovovala vývojové náročnosti, stejně jako jsou promyšleny typy úkolů, které po sobě následují. „*Cílem první části metodiky je naučit děti orientovat se sluchem v hláskové struktuře běžných kratších slov.*“ (Mikulajová et al., 2016, s. 13)

V přípravné třídě používám pouze předgrafémovou etapu v režimu jednu lekci týdně. Při počtu 15 dětí ve třídě to ani jinak není realizovatelné. Mám ovšem také zkušenost se soukromým doučováním chlapce s odlišným mateřským jazykem, kdy jsem s ním prošla obě etapy (předgrafémovou i grafémovou) během školního roku, kdy chlapec navštěvoval 1. třídu.

Elkonin navrhl následující postup (viz tab. 1), podle něhož se děti naučí této náročné poznávací činnosti (Mikulajová et al., 2016):

Tab. 2: Algoritmus hláskové analýzy slov

Algoritmus hláskové analýzy slov:	Příklad:
1. Řekni slovo a poslouchej, jak zní.	víla
2. Natáhni (hlasem zdůrazni) první hlásku. Která je to hlásla?	Vvv íla. První hlásla je v . Je to souhlásla.
3. Označ tuto hlásku žetonem (značkou).	Označím ji žlutým žetonem (později čtvercem).
Natáhni (hlasem zdůrazni) druhou hlásku ve slově. Která je to hlásla? Označ tuto hlásku žetonem (značkou).	Vvíí la. Druhá hlásla je í . Je to samohlásla. Označím ji červeným žetonem (později kroužkem). Dítě prodlužuje schéma.
Zkontroluj, jestli už máš všechny hlásky ve slově víla.	Vvv ííí . Ne to není celé slovo. Dítě pokračuje v analýze.
Při určování každé další hlásky ve slově opakujeme tyto kroky: natáhni (zdůrazni) hlásku, označ ji, zkontroluj (přečti) hlásky ve slově.	
Poslední krok: Zjisti, jestli už máš celé slovo. Přečti ho po slabikách.	Vvvííííílla . Dítě jde podle schématu: ví-la . Víla.

Zdroj: Elkonin, 1993, in Mikulajová et al., 2016, s. 15.

„Grafémová etapa:

I. Samohlásky

II. Dvojhásky

III. Tvrdé souhlásky

IV. Měkké souhlásky

V. Obojetné souhlásky

VI. Ostatní souhlásky, spodoba souhlásek

VII. Čtení

VIII. Jazyková cvičení (doplňkové téma)“

(Mikulajová et al., 2016, s. 16)

Tato část navazuje na předgrafémovou etapu a v ní se už děti učí písmena. Logika metodiky spočívá v tom, že by děti měly hlásky ve slovech postupně nahrazovat písmeny. Dokud neznají všechna písmena, „zapisují“ slova jako kombinace grafických značek a písmen. Zavádí se pouze velké tiskací tvary písmen. Nevyžaduje se dokonalá znalost grafémů. Čtení se věnuje závěrečných pět lekcí. *„Jedná se o propedeutiku čtení – o pochopení principu, jak se z písmen tvoří slova, ne o čtení v pravém slova smyslu (čtení textu).“* (Mikulajová et al., 2016, s. 16)

„Cílem grafémové etapy metodiky je, aby si děti prohloubily fonematické uvědomování i ve spojení se znalostí písmen a pochopily techniku čtení slov.“ (Mikulajová et al., 2016, s. 17)

Metodika nemá naučit děti v mateřské škole číst nebo psát. Jejím účelem je zábavnou formou rozvíjet rozumové a jazykové schopnosti důležité pro čtení a psaní. Poutavá, hravá forma metodiky – putování po Krajině slov – je pro děti přitažlivá, ale je zároveň i logická a rozvíjí nové dovednosti. Není záměrem, aby všechny děti zvládly celý obsah programu. Děti mají svoje individuální tempo, které je třeba respektovat.

Z metodického hlediska je příručka zpracována tak, aby byla pro učitele jednoduchá a přehledná. Každá hodina má konkrétní téma, cíl (vyjádřený na konci lekce jako „Co jsme se dnes naučili“), pojmy, se kterými pracuje (ty symbolizují jednotlivé postavy, např. Hlásulky), a pomůcky, které se budou používat. Množství úkolů je vybráno tak, aby lekce zpočátku trvaly 25-30 minut, později okolo 45 minut. Metodiku jako celek (33 lekcí v předgrafémové etapě a 42 lekcí v grafémové etapě) lze realizovat v průběhu jednoho roku v optimálním režimu 2 lekce týdně (75 lekcí za 38 týdnů). Další možností je rozdělení jednotlivých lekcí na kratší úseky (cca 15 minut

deně). Grafémovou část považují autorky za fakultativní, nicméně velmi užitečnou složku předgramotnostní výchovy.

4.4 Metodika v rámci péče o rizikové skupiny dětí

Metodika je určena především pro děti z běžné populace v posledním roce před nástupem do základní školy. Zvláště efektivní je pro děti s odkladem školní docházky, které tvoří nezanedbatelné procento budoucích prvňáčků, dlouhodobě okolo 20 % (www.rizeniskoly.cz, 2020). Takový „získaný“ rok je optimální časový prostor pro rozvoj předgramotnostních schopností včetně poznávání písmen. Metodika se osvědčila (i dle mých vlastních zkušeností) v přípravných třídách zejména u dětí s dyslálií (artikulační vývojovou poruchou) a s opožděným či narušeným vývojem řeči.

Autorky mají nejvíce zkušeností s dětmi s narušeným vývojem řeči. Další kladné zkušenosti autorek s aplikací metody pochází z oblasti surdopedie: konkrétně chlapec s vrozenou těžkou nedoslýchavostí. Dle autorek je rovněž efektivní trénink u některých dětí s kochleárním implantátem. V závislosti na závažnosti deficitu je potřeba metodiku adekvátně přizpůsobit vývojovým možnostem dítěte. Je doporučována práce v malých skupinkách do šesti dětí.

Moje osobní zkušenost je, že tuto metodu lze úspěšně aplikovat i u dětí s vývojovou dysfázií a u dětí s ADHD (za pomoci proškolené asistentky) s individuálním přístupem.

Metodika je vhodná také pro děti s rodinným rizikem dyslexie, děti s odlišným mateřským jazykem a romské děti.

Dětí, jejichž rodným jazykem není čeština, v naší společnosti přibývá. Metodika rozšiřuje jazykové schopnosti i v ostatních rovinách, např. slovní zásobu, porozumění řeči, vyjadřování či komunikační dovednosti ve společnosti jiných dětí.

Romské děti tvoří zvláštní kategorii z hlediska připravenosti dětí na vstup do školy. Jsou znevýhodněné sociálně, kulturně, ale i jazykově, protože čeština je pro ně de facto cizím jazykem. Dle mé zkušenosti je největším problémem, že tyto děti nechodí dostatečně pravidelně ani do přípravné třídy, ani do 1. třídy. Jinak trénink měl slibné výsledky.

Elkoninovu metodu v souvislosti s rozvojem fonemického uvědomování a terapií specifických poruch učení vyzdvihují například Lechta v publikaci Terapie narušené komunikační schopnosti (2005), Kerekrétiová a kol. v Základech logopedie (2009) nebo Zelinková v publikaci Poruchy učení (2009).

4.5 Stručná charakteristika metody

Elkoninova metoda se odlišuje od běžných metod, které se používají ve vyučování čtení. Její východiska a zvláštnosti můžeme shrnout následovně:

- Děti se nejdříve naučí mluvit, teprve poté číst. Čtení je vývojová nadstavba nad mluvenou řečí. Ne všechny děti na světě umí číst. Čtení potřebuje učení.
- Čtení je ve věku okolo 6 let vývojovým úkolem. Na rozdíl od mluvené řeči musí dítě vyvinout úsilí, aby se naučilo číst. Motivované dítě se naučí číst snáze. Proto má být čtení úkolem, ale i zábavnou činností, hrou.
- Základem čtení je luštění kódu, odhalení vztahu mezi písmeny a hláskami ve slovech. I když se to na první pohled zdá jako zraková úloha, ve skutečnosti jde o „ozvučení“ čtených slov. Jen slova, která děti při čtení „ozvučí“, mají význam. Řada písmen (P-E-S) ještě není přečtené slovo, které něco znamená.
- Čtení se proto považuje za jazykový úkol. Zpracování čteného slova probíhá v jazykových jednotkách. Jen tak je možné porozumění čtenému.
- V této metodě, na rozdíl od jiných klasických metod, se postupuje od mluveného slova ke čtenému. Děti se nejdříve naučí chápat hláskovou strukturu mluvených slov (říkáme, že se naučí slyšet hlásky ve slovech) a až potom se učí, jak se tyto hlásky dají označit písmeny. Například až ve chvíli, kdy děti pochopí, že slovo *pes* má tři hlásky *p-e-s*, se naučí, že slovo *pes* můžeme označit pomocí písmen P-E-S.
- Pro malé děti je těžké chápat, že slovo HAD je kratší než slovo ŽÍŽALA. Aby děti věděly, z jakých hlásek se slova skládají, využíváme názorné modelování: hlásky označujeme barevnými žetony a děti skládají slova ze žetonů. Postupně se naučí slyšet hlásky ve slovech i bez pomoci žetonů.
- Celá metodika je zpracovaná přitažlivou formou příběhu, děti poznávají *Krajimu slov a hlásek* a seznamují se s jejími obyvateli. Například *Mistr Délka* prodlužuje hlásky ve slovech, *Mistr Slabika* dělí slova na slabiky atd.
- Hlavní odlišnost metody podle Elkonina však spočívá v tom, že děti se neučí jednotlivosti pokusem a omylem, ani mechanicky, nazpaměť. Učí se chápat principy a pravidla, jak se z hlásek tvoří slova a jak se mluvená slova dají zapsat písmeny. Když si osvojí tato všeobecná pravidla, poté dokáží přečíst každé slovo. Přemostňujeme vývoj mluvené řeči a čtení/psaní a posilujeme porozumění slovům. Metoda tak rozvíjí myšlení a poznávací schopnosti dětí. (www.elkonin.cz, 2022)

5 Kazuistiky

V praktické části závěrečné práce jsem se zaměřila na kazuistiky tří dětí. Jména dětí jsem pro zachování anonymity změnila. Zákonní zástupci souhlasí, abych o jejich dětech napsala kazuistiky a použila je ve své závěrečné práci. Vybrala jsem si dvě děti, které měly odklad školní docházky a poslední rok před vstupem do 1. třídy navštěvovaly přípravnou třídu, ve které učím (tedy prošly metodou Elkonina). Od září 2021 chodí do 1. třídy (resp. od září 2022 již do 2. třídy). Dále jedno dítě, které nemělo odklad školní docházky a rovněž od září 2021 chodí do 1. třídy (neprošlo metodou Elkonina). Shodou okolností chodí každé dítě do jiné 1., resp. 2. třídy (máme ve 2. ročníku tři třídy).

5.1 Aplikace metody Elkonina

Petr a Klaudivie absolvovali v přípravné třídě celý Trénink jazykových schopností podle D. B. Elkonina (předgrafémovou etapu), který se pravidelně konal 1x týdně.

Při samotném tréninku děti používají „Hláskář 1 – Předgrafémová etapa“ (včetně žetonů pro dítě a schémat s okénky). Nejdříve se děti seznámí se samotným Hláskářem a obyvateli Krajiny slov (Královnou Grafíí a Bacilem Omylem) a značkami na obrázcích, které ukazují, jak se mají děti v Krajině slov chovat (být potichu, hlásit se, když ví odpověď; pracovat ve dvojicích, ve skupinkách).

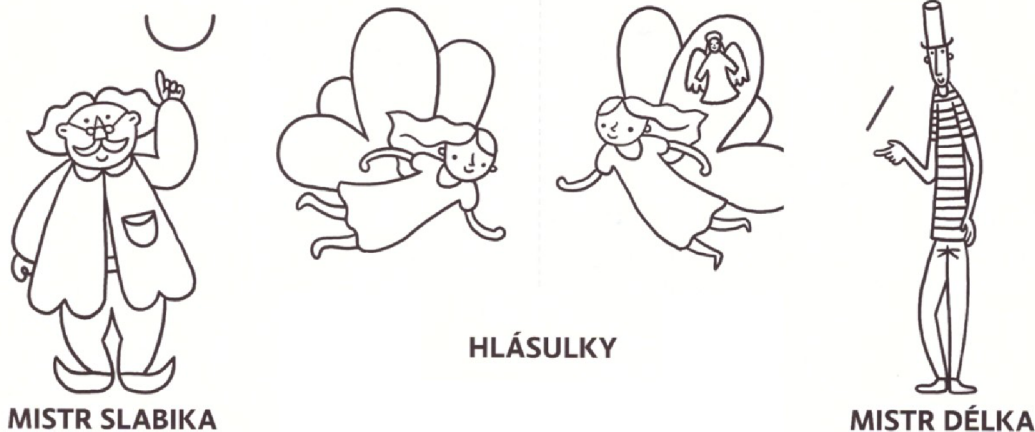
Analýza slov na slabiky a zápis schémat.

První přijde děti pozdravit obyvatel Krajiny slov – Mis-tr Sla-bi-ka (viz obr. 1). Dělí slova na sla-bi-ky. Děti při slabikování dělají rukou ve vzduchu obloučky (jedna slabika = jeden spodní oblouček jako mistička). V Hláskáři je nakreslený obrázek krajiny. Co všechno můžeme vidět v krajině? Děti vyhledávají slova jednoslabičná (např. dům, les, vlak), dvojslabičná (např. tráva, okno, dveře), tříslabičná (např. sluníčko, motýli, květiny), čtyřslabičná a pětislabičná (např. koloběžka, helikoptéra, lokomotiva). Dále slabikují básničky, říkanky, jména dětí apod. Slabiky děti vytleskají, zadupají, rukou kreslí do vzduchu obloučky.

Děti do Hláskáře zakreslí obloučkové schéma (viz obr. 2) názvů květin. Dodržují postup: 1. říct jméno květiny, vytleskat, 2. vyslovit slovo po slabikách a současně znázornit obloučky rukou do vzduchu, 3. nakreslit obloučkové schéma do Hláskáře.

Vše procvičují např. při pojmenování pohádkových postav, ovoce a zeleniny. Děti hledají nejdelší slova a zakreslují schéma.

Obr. 1: Obyvatelé Krajiny slov



Zdroj: vlastní.

Aktivita jsou doprovázené také pohybem např. děti hledají správná schémata, která jsou rozmístěná ve třídě, ke slově, která řeknu. Děti pracují jednotlivě i ve dvojicích.

Obr. 2: Pomeranč, banán



Zdroj: ms-palackeho.cz

Seznámení se s čárkou.

O znaku čárky přijde dětem vyprávět další obyvatel Krajiny slov – Mistr Délka (viz obr. 1). Učí děti prodlužovat slabiku ve slově. Děti doplňují čárky do schémat (viz obr. 2), přiřazují správné schéma ke slově, opravují „popletená“ schémata. Zapisují schéma svého jména v různých podobách. Společně zapisujeme obloučková schémata básničky nebo říkanky na tabuli – děti doplní čárky. Rozlišují krátkou a dlouhou slabiku.

Pohybová aktivita např. děti se postaví, při dlouhé slabice vzpaží, při krátké udělají dřep.

Určování první hlásky ve slově.

Děti se postupně seznamují s Hlásulkami (viz obr. 1), které mají na křídlech nakreslené obrázky. Jméno Hlásulky začíná stejně jako nakreslený obrázek např. Hlásulka s nakreslenou sovou je S. Jak by se mohla jmenovat? Děti hledají jméno Hlásulky (např. Soňa, Simona). Děti vymyslí slovo, které začíná stejnou hláskou, jako jejich jméno. Obrázek tohoto slova nakreslí na křídla Hlásulky. Hledají kamaráda (příp. věc) ve třídě, začínající stejnou hláskou. V Hlaskáři pojmenovávají různé obrázky a přiřazují ke správným Hlásulkám, vytvářejí dvojice slov začínajících na stejnou hlásku, porovnávají první hlásky ve slovech.

Pohybová aktivita např. říkám slova a když děti uslyší slovo, které začíná stejnou hláskou jako MYŠ, vyskočí.

Určování poslední hlásky ve slově – souhláska.

V Hlaskáři je nakreslený DŮM (m...m...m...). Co slyšíme na konci? Hlásku m. Hledáme další slova, která končí hláskou m. Děti hledají slova, která končí stejnou hláskou (m, š, č, n).

Pohybová aktivita např. říkám slova a když děti uslyší slovo, které končí stejnou hláskou jako PES, vyskočí.

Určování poslední hlásky ve slově – samohláska.

Děti si říkají samohláskovou říkanku a ukazují si přitom šikvnější rukou na jednotlivé prsty méně šikvné ruky (dlaň proti sobě a začíná se od palce).

„*A E I O U – tancujem' spolu. Á É Í Ó Ú – zpíváme spolu.*“ (Převzata z MŠ Don Bosco.) Doporučuji mít na viditelném místě vystavené artikulační obrázky. Říkanku je vhodné nejdříve říkat v menších skupinkách před logopedickým zrcadlem. Zpočátku artikulaci trochu přeháním.

V Hlaskáři je nakreslené DĚVČÁTKO. Jakou hláskou končí? Hláskou o. Děti ve dvojicích hledají slova, která také končí na o. Řeknu dvě slova a děti určí, zda končí na stejnou hlásku nebo ne. Hodně procvičují při různých aktivitách vyčleňování první a poslední hlásky ve slovech.

Syntéza slova z počátečních hlásek jiných slov.

Děti skládají tři hlásková a čtyř hlásková slova z počátečních hlásek nakreslených předmětů (např. obraz, kaktus, opice = OKO; voda, oko, dům, ananas = VODA). Děti se tak naučí spojit hlásky do slova. Je to obtížnější, proto je někdy potřeba dětem pomoci, spojením dvou hlásek na začátku nebo na konci slova např. (v-o-da / vo-d-a).

Fixace hlásek pomocí žetonů.

Zavedení žetonů. Jedna hláska = jeden žeton (černý čtverec). Pojem značka je grafické „zapsání“ hlásky do Hláskáře. Děti společně analyzují slova v Hláskáři, při vyčlenění každé hlásky položí do okénka v Hláskáři žeton. Kolik je ve slově hlásek, tolik použijí žetonů (viz obr. 3).

Obr. 3: Pes



Zdroj: ms-palackeho.cz

Porovnávají hlásky ve slovech: stejné / rozdílné (např. meč – míč). Hrají na řetěz (podobné jako DOMINO), což je stěhování hlásek z poslední na první pozici, aby slova navazovala a tvořila řetěz (např. dům – mák – koš).

Pohybová aktivita např. děti se postaví do řady tak, aby utvořily řetěz ze svých jmen.

Pomocí žetonů tvoří **množné číslo slov**, nakreslí schéma pro slova v jednotném a množném čísle.

Sluchová analýza tří hláskových a čtyř hláskových slov.

Děti ve dvojicích pojmenují obrázky a pomocí prstů, žetonů nebo křížků ukáží nebo nakreslí počet hlásek ve slovech.

Porovnávání délky slov.

Děti přiřazují zvířátko ke správnému domečku s odpovídajícím hláskovým (okénkovým) schématem např. had (3 hlásky), sova (4 hlásky), zebra (5 hlásek), žirafa (6 hlásek).

Vztah slova k označovanému předmětu.

Vysvětlit vztah slova k označovanému předmětu má důležitý význam. Děti vnímají slovo a předmět neodděleně. Cílem je, aby pochopily, že slovo: 1. pojmenovává předměty a jevy, 2. má svoji hláskovou strukturu nezávislou na označovaném. Lev je velké zvíře, je větší než vrabec. Ale dům pro slovo LEV je malý. Slovo lev je kratší slovo než slovo VRABEC. Délku slova určíme podle počtu hlásek a slabik.

Děti si společně procvičují **orientaci v hláskové struktuře slova** pomocí „tajných slov“, „proměňování slov“, „začarovaných slov“ a „tajné řeči“. Hrají si se slovy, řeknou slovo bez některé hlásky nebo ho vysloví pozpátku.

Zavedení pojmu samohláska a souhláska.

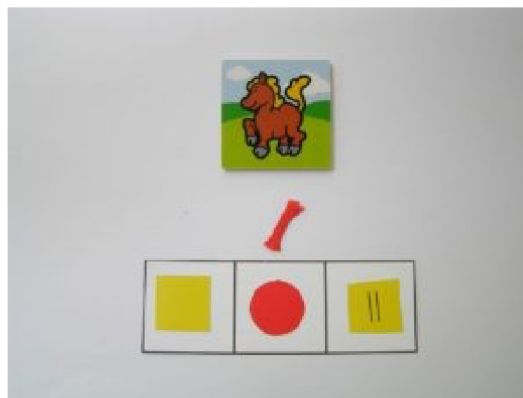
Samohlásky jsou hlásky, které si můžeme zazpívat, a rty se vzájemně nedotýkají. Souhlásky jsou ostatní hlásky. V Hláskáři v Krajině slov je HAM a MLK. HAM chce sníst všechny samohlásky (má otevřená ústa jako A) a proto označujeme samohlásky červeným žetonem (kroužkem) – bojí se červené. MLK chce sníst všechny souhlásky (má zavřená ústa) a proto je označujeme žlutým žetonem (čtvercem) – bojí se žluté (viz obr. 4 a 5).

Obr. 4: Kočka



Zdroj: ms-palackeho.cz

Obr. 5: Kůň



Zdroj: ms-palackeho.cz

Děti si fixují samohlásky pomocí žetonů („chytání samohlásek“), doplňují samohlásky, hledají slova začínající na samohlásku, rozlišují pomocí žetonů samohlásky a souhlásky, rozlišují krátké a dlouhé samohlásky, přiřazují obrázky

ke schémátům, porovnávají počet slabik a počet samohlásek ve slově, seznámí se se slabikotvorným R a L.

Seznámení s dvojhláskami.

Některé samohlásky nechtějí být ve slově samotné, ale chytí se s jinou hláskou za ruce, jako to dělají děti – vytvoří dvojici. Tato dvojice samohlásek se jmenuje dvojhláska (ou, au, eu). Vyslovujeme je najednou, na jedno otevření úst. Znějí tak dlouho jako dlouhé samohlásky, ale nejsou stejné. Označujeme je dvojitým červeným kroužkem. Děti provádí analýzu slov s dvojhláskou (b-rou-k) a syntézu slabik s dvojhláskou (b-ou-da).

Diferenciace krátké a dlouhé samohlásky a dvojhlásky.

Děti ve dvojicích přiřadí obrázky se správným schématem slova (pouta – pata; loutka – látka). Při zavádění dvojhlásek se vyhýbáme nepřiměřenému prodlužování výslovnosti dvojhlásek. Délka dvojhlásky není dvojnásobnou délkou samohlásky. Dvojhlásku zdůrazníme zopakováním s pauzou: houska, ou..., ou..., ou. Houska.

Rozlišování tvrdých a měkkých souhlásek.

Děti se seznámí se dvěma pomocníky v Krajině slov. Jsou to bratři, jmenují se TAP a ŤAP. TAP má rád všechno, co začíná na tvrdou souhlásku. Má rád tričko, tepláky, trenýrky. ŤAP má rád všechno, co začíná měkkou souhlásku (zní měkce). Raději nosí tílko, rád jí těstoviny, chodí do divadla.

TAP je označován šedým žetonem (tvrdý kámen), ŤAP – zelený žetonem (měkká travička). Vhodné je dětem poslat např. tvrdý kamínek a měkký plyšový míček. Při mačkání děti říkají buď TAP nebo ŤAP.

Děti se seznámí s párovými souhláskami d-d', t-t', n-ň, na nichž se ilustruje opozice tvrdosti a měkkosti. Přiřazují obrázky podle začínající hlásky ke správným domečkům (TAP a ŤAP), třídí slova podle první hlásky, analyzují slova končící na tvrdou nebo měkkou souhlásku, vyčleňují tvrdé a měkké souhlásky sluchem, vyhledávají ve slovech d, d', t, t', n, ň.

Na závěr si všechny poznatky o slabikách, samohláskách (krátkých a dlouhých), dvojhláskách, souhláskách (tvrdých a měkkých), upevňují opakováním a procvičováním v Hláskáři a pohybovými aktivitami.

5.2 Petr

Při vstupu do 1. třídy mu bylo 7 let a 3 měsíce.

Anamnéza

Artikulační porucha – vícečetná dyslalilie, oslabená sluchová percepce a krátkodobá sluchová paměť. Petr měl odklad školní docházky právě z důvodu artikulační poruchy. Poslední rok před vstupem do první třídy chodil do přípravné třídy v ZŠ.

Rodinná anamnéza

Matka - 38 let, otec - 39 let. Oba rodiče jsou středoškolsky vzděláni. Otec dyslektik a dysgrafik. Sourozence nemá. Úplná rodina. V pravidelném kontaktu s prarodiči.

Osobní anamnéza

Od 3 let navštěvoval mateřskou školu.

1. gravidita, porod vexem (kleštěmi) pro nepostupující porod, dále bez komplikací, nekříšen, poporodní adaptace dobrá.

PMV – dlouho lezl, začal chodit okolo 16 měsíce, rehabilitace nebyla. Jemná motorika dobrá, hrubá motorika přiměřená. Sledován na nefrologii pro asymetrii ledvin – nyní v pořádku. V 5 letech diagnostikováno astma. *Zájmy*: fotbal, mechanické věci a stavby, výtvarná výchova (velmi hezky kreslí – znázorňuje složitější situace, děj, směr pohybu vyjadřuje šipkami).

Foniatrické vyšetření ve věku 6 let a 7 měsíců:

Petr po navázání důvěry ochotně komunikuje a reaguje přiměřeně. Motorika mluvidel přiměřená, elevaci jazyka umí, čertíka i koníka umí; podjazyková uzdička nezkrácená, tonsily symetrické.

Sluch v pořádku. Lateralita – pravák.

Problémy dítěte

Vývoj řeči pomalejší, raději ukazoval, než mluvil. Matka si nepamatuje, kdy řekl první slova (slabiky asi ve 2 letech). Celkově není moc mluvný, příběhy nevypravuje. Nyní po adenotomii (odstranění nosní mandle) začal lépe slyšet a výrazněji se rozvíjet řečově. Mluví v jednoduchých větách se správným slovosledem. Ojediné chyby v předložkových vazbách, koncovkách, zvrtných zájmenech, jinak bez výraznějších dysgramatismů. Rytmizace v pořádku. Počáteční hlásku slova určí správně, koncovou hlásku neurčí. V diferenciaci nesmyslných slov dělá chyby v měkčení. Bez obtíží

zopakuje 3 a 4 slabičné slovo. Lehké obtíže při opakování 5 slabičných slov. Při opakování 5 a 6 slovných vět udělá asi 2 chyby.

Porucha výslovnosti mnohočetná – sykavky, oslabené L hlavně na konci slova, rotacismus, rotacismus bohemicus.

V logopedické péči je od 5 let a 1 měsíce. V rámci logopedické terapie se zaměřují na všechny jazykové roviny. Větší pozornost je věnována foneticko-fonologické rovině. Petra je potřeba motivovat, podporovat v činnosti a poskytovat mu pozitivní zpětnou vazbu. V terapii se osvědčilo střídat činnosti a zařadit hry.

Aplikace metody Elkonina u Petra

Rok strávený v přípravné třídě (ve školním roce 2020/2021) Petrovi velmi pomohl a prospěl. Během školního roku prošel celým intenzivním Tréninkem jazykových schopností dle D. B. Elkonina – předgrafémovou etapou (viz kapitola 5.1 Aplikace metody Elkonina). Především rozvojem fonematického uvědomování.

Petr měl zpočátku problémy s určováním poslední hlásky ve slově (hlavně, pokud slovo končilo na samohlásku). Dále mu činilo obtíže rozlišování tvrdých a měkkých souhlásek. V ostatních činnostech se mu celkem dařilo. Při určování poslední hlásky ve slově mu nejdříve velmi pomáhalo opakování samohláskové říkanky, dále sledování svých úst v zrcadle nebo mých při vyslovování slova. Pomocí žetonů si dobře fixoval hlásky ve slovech a později správně rozlišoval samohlásky a souhlásky. Při procvičování tvrdých a měkkých souhlásek u Petra dobře fungovalo propojení souhlásky s pohybem (např. bouchnutí do stolu) nebo dotekem (např. zmáčknutí měkkého míčku).

Petr byl od počátku velmi aktivní, činnosti se mu líbily a již po měsíci byly znát pokroky v určování hlásky na konci slova i při práci s žetony. Vzhledem k jeho logopedickým obtížím, jsem si Petra a ještě další 2-3 děti, brala k intenzivnějšímu procvičování problematických oblastí. Měl tedy 1x týdně trénink společně s celou třídou a příležitostně ještě v malé skupince (také 1x týdně).

Na konci přípravné třídy sám od sebe začal poznávat velká tiskací písmena, aniž by prošel grafémovou etapou. Dokázal přečíst jména spolužáků napsaná na pracovních sešitech. Během letních prázdnin začal číst různé nadpisy psané velkými tiskacími písmeny.

Současnost

Petr bez problému určí hlásku na začátku, na konci nebo uvnitř slova. Na konci prvního pololetí 1. třídy čte dobře, po slabikách (bezpečně pozná písmena). Čte rád a baví ho to. Vybírá si sám knihy, které si chce přečíst. Nadále přetrvávají menší problémy se sykavkami a hláskou L. Stále navštěvuje logopedii a se svou matkou pravidelně doma procvičuje úkoly zadané paní logopedkou. Nerad se učí angličtinu (odlišná výslovnost).

Jeho matka i třídní paní učitelka jsou toho názoru, že rok strávený v přípravné třídě byl pro Petra velmi přínosný a bez Elkoninovy metody by počátky čtení byly u něho obtížné.

Od září 2022 navštěvuje Petr již 2. třídu. Učí ho stále stejná třídní paní učitelka. Nadále navštěvuje logopedii a doma procvičuje společně se svou matkou zadané úkoly. Přes prázdniny přečetl několik knížek dle svého zájmu. Jeho zájem o čtení se prohlubuje. Angličtinu stále nemá moc rád, ale byl rád, když na dovolené mohl použít několik jednoduchých slov. Doufám, že i angličtinu časem bude mít raději.

5.3 Klaudie

Při vstupu do 1. třídy jí bylo 7 let a 2 měsíce.

Anamnéza

Artikulační porucha – vícečetná porucha výslovnosti, odlišný mateřský jazyk. Klaudie měla odklad školní docházky právě z důvodu poruchy výslovnosti a odlišného mateřského jazyka. Poslední rok před vstupem do první třídy chodila do přípravné třídy v ZŠ.

Rodinná anamnéza

Matka - 35 let, otec - 40 let. Oba rodiče jsou vysokoškolsky vzděláni.

Sourozenci: bratři 11 a 9 let, sestra 5 let.

Jedná se o úplnou rodinu žijící v panelovém bytě v blízkosti základní školy, kterou Klaudie a její bratři navštěvují. Mladší sestra chodí do nedaleké mateřské školy. Rodiče uprchli z politických důvodů z Čečenska. Všechny děti se narodily již v České republice. V rodině se hovoří: *čečensky* (hlavně rodiče, děti již méně), *rusky*, *anglicky* a *česky*.

Osobní anamnéza

Od 3 let navštěvovala mateřskou školu, kde se začala učit česky.

3. gravidita, porod bez problémů. PMV – přiměřený věku. Jemná a hrubá motorika – přiměřená věku. Prodělala běžné dětské nemoci. Ve 2,5 letech prodělal zápal plic a byla s matkou v nemocnici.

Vyšetření ve věku 6 let a 4 měsíce:

Klaudie po navázání důvěry ochotně komunikuje a reaguje přiměřeně. Motorika mluvidel přiměřená, elevaci jazyka umí, čertíka i koníka umí; podjazyková uzdička nezkrácená. Sluch v pořádku. Lateralita – pravák.

Zájmy: kreslení, malování a různé výtvarné tvoření.

Problémy dítěte

Vývoj řeči přiměřený. Matka si nepamatuje, kdy řekla první slova. Často kombinuje v jedné větě více jazyků (čeština a ruština nebo angličtina). Celkově mluví ráda a snaží se o vyprávění příběhů. V českém jazyce mluví v jednoduchých větách s ne zcela správným slovosledem. Počáteční hlásku slova určí správně, koncovou hlásku neurčí. Problémy má především se slovní zásobou, s orientací v prostoru (předložkové vazby)

a v čase (minulost, přítomnost a budoucnost). Dělá časté chyby v předložkových vazbách, koncovkách a zvratných zájmenech. Rytmizace celkem v pořádku.

Porucha výslovnosti mnohočetná – L, rotacismus, rotacismus bohemicus.

V logopedické péči je asi od 5 let. V rámci logopedické terapie se zaměřují na všechny jazykové roviny. Klaudivi je potřeba velmi motivovat, podporovat v činnosti a poskytovat jí pozitivní zpětnou vazbu. Brzy se unaví. V terapii se osvědčilo střídat činnosti a zařadit hry.

Aplikace metody Elkonina u Klaudivie

Rok strávený v přípravné třídě (ve školním roce 2020/2021) Klaudivi velmi pomohl a prospěl. Během školního roku prošla celým intenzivním Tréninkem jazykových schopností dle D. B. Elkonina – předgrafémovou etapou (viz kapitola 5.1 Aplikace metody Elkonina). Především rozvojem fonematického uvědomování.

Klaudivie měla zpočátku problémy s určováním poslední hlásky ve slově (hlavně, pokud slovo končilo na samohlásku). Dále jí činilo obtíže rozlišování krátké a dlouhé slabiky, resp. samohlásky a také dvojhlásky. Klaudivie si pletla délku s českým přízvukem na 1. slabice. V ostatních činnostech se jí celkem dařilo. Při určování poslední hlásky ve slově jí nejvíce pomáhalo opakování samohláskové říkanky a dále sledování svých úst při vyslovování slova. Při rozlišování krátké a dlouhé samohlásky u Klaudivie dobře fungovalo propojení samohlásky s pohybem (např. krátká – dřep, dlouhá – vzpažit). Dále procvičování výslovnosti slov dle obloučkového schématu, hledání slov odpovídajících obloučkovému schématu a vyhledávání Bacila Omyla (chybných schémat).

Při poznávání dvojhlásky Klaudivi pomohlo grafické znázornění (dvojitý červený kroužek) a především rozšiřování slovní zásoby v českém jazyce.

Klaudivie byla zpočátku uzavřená, v kolektivu 15 dětí se styděla. Vzhledem jejímu k odlišnému mateřskému jazyku, jsem si Klaudivi a ještě další 2-3 děti, brala k intenzivnějšímu procvičování problematických oblastí v rámci češtiny právě pro děti s odlišným mateřským jazykem. Měla tedy 1x týdně trénink společně s celou třídou a 1x týdně v malé skupince (po vyučování). Přestože se jí činnosti líbily, pokroky byly znát asi až po 3 měsících, až překonala bázlivost před ostatními dětmi. V prosinci 2020 již nabyla sebevědomí, přestala se stydět a začaly být vidět pokroky.

Tím, že ve třídě denně čtu převážně české pohádky, Klaudivie si rozšířila slovní zásobu a „napslouchala“ rozdíl mezi dlouhou samohláskou a českým přízvukem na 1. slabice.

Na konci přípravné třídy sama od sebe začala poznávat některá velká tiskací písmena, aniž by prošla grafémovou etapou. Během letních prázdnin začala číst různé nadpisy psané velkými tiskacími písmeny. Dle slov její matky současně začala číst také azbuku (krátká slova psaná v ruštině).

Současnost

Klaudie si rozšířila slovní zásobu v českém jazyce. Bez problémů používá správné tvary známých sloves k určení minulosti, přítomnosti a budoucnosti. Bezpečně určí hlásku na začátku, na konci nebo uvnitř slova. Na konci prvního pololetí 1. třídy čte plynule, spíše po hláskách. Rusky čte plynule a rychle. Čte ráda a baví jí to. Plete si písmena ruské azbuky s písmeny české abecedy, zejména ty, která se stejně píší, ale jinak vyslovují (např. české B = ruské V, české C = ruské S, české Y = ruské U). Nadále přetrvávají menší problémy s rotacismem a rotacismem bohemicem. Stále navštěvuje logopedii a se svou matkou pravidelně doma procvičuje úkoly zadané paní logopedkou.

Její matka i třídní paní učitelka jsou toho názoru, že rok strávený v přípravné třídě byl pro Klaudii velmi přínosný a bez Elkoninovy metody by počátky čtení byly u ní obtížné.

Od září 2022 navštěvuje Klaudie již 2. třídu. Učí ji stále stejná třídní paní učitelka. Nadále navštěvuje logopedii a doma procvičuje společně se svou matkou zadané úkoly. Přes prázdniny přečetla několik knížek dle svého zájmu. Čte plynule v češtině i v ruštině. Nadále se jí občas pletou písmena ruské azbuky s písmeny české abecedy, zejména ty, která se stejně píší, ale jinak vyslovují.

5.4 Karina

Při vstupu do 1. třídy jí bylo 6 let a 4 měsíce.

Anamnéza

Nezralá sluchová percepce. Problémy se čtením.

Rodinná anamnéza

Matka - 32 let, otec - 43 let. Oba rodiče jsou středoškolsky vzděláni.

Sourozenci: bratr 9 let. Úplná rodina. V pravidelném kontaktu s prarodiči.

Osobní anamnéza

Od 2 let a 4 měsíců navštěvovala mateřskou školu.

2. gravidita, porod bez problémů. PMV – přiměřený věku. Jemná a hrubá motorika – přiměřená věku. Prodělala běžné dětské nemoci.

Asi od 4 let navštěvovala logopedii. Porucha výslovnosti mnohočetná – sykavky, rotacismus a rotacismus bohemicus. Dle slov její matky bylo při vstupu do 1. třídy již vše v pořádku.

Vyšetření ve věku 6 let a 8 měsíců:

Karina po navázání důvěry ochotně komunikuje a reaguje přiměřeně. Motorika mluvidel přiměřená, elevaci jazyka umí, čertíka i koníka umí; podjazyková uzdička nezkrácená. Sluch v pořádku. Lateralita – pravák.

Zájmy: kreslení, malování a ráda si hraje s bratrem.

Současné problémy dítěte

Karina má především velké problémy se čtením. Na konci prvního pololetí 1. třídy zatím moc nečte. Nepamatuje si jednotlivá písmena. Poznává velká tiskací písmena, některá malá tiskací písmena, ale pletou se jí zrcadlově podobná. Umí se podepsat velkým tiskacím písmem, ale dospělý jí musí napovídat. Psací písmo sice obtáhne podle vzoru, ale většinou ho nepřečte.

Počáteční hlásku slova určí váhavě správně, koncovou hlásku neurčí. Neslyší danou hlásku ve slově – neurčí, zda tam je nebo není (tipuje). Pokud má najít slovo začínající danou hláskou, dělá jí to velké problémy a chybuje. Slovní zásobu má dobrou. Delší slova 4 a 5 slabičná není schopna správně vytleskat. Problém jí dělá analýza a syntéza slov, také měkčení slov a určování délky ve slově.

Dalším problémem je prostorová orientace. Karina nezná nebo si nepamatuje předložkové vazby (např. nad, mezi, okolo, do, od).

Matka s ní byla na doporučení její třídní paní učitelky na vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně a na logopedii. Dle slov specialistů měla mít odklad školní docházky.

Karina měla asi od dubna 2022 individuální doučování se svou třídní paní učitelkou. Dle paní logopedky jí bylo doporučeno, aby si nejdříve zafixovala jednotlivá písmena a teprve potom začala číst po slabikách. Bohužel i když jsem s kolegyní o tomto problému a doporučení mluvila, nebyla tomu nakloněna. Přestože je vhodné metody čtení kombinovat, kolegyně si trvá na analyticko-syntetické metodě (tzv. slabikovací).

Na konci 1. třídy udělala Karina určité pokroky ve čtení (začala číst slabiky) a zlepšila si psaní (opis textu vázaným písmem). V červnu matka uvažovala, že by Karina opakovala 1. třídu. Po rozhovoru s třídní paní učitelkou a paní zástupkyní se rozhodla, že Karina postoupí do 2. třídy.

Celý problém vznikl v důsledku zavřených mateřských škol kvůli covidu a nekonání se zápisu do 1. tříd za přítomnosti dětí – budoucích prvňáčků. Učitelky z mateřské školy sice zadávaly rodičům předškoláků různé pracovní listy k rozvoji jemné motoriky, ale v tomto případě to nestačilo. Matka se učitelek ptala, zda má Karině dát odklad, ale bylo jí sděleno, že je šikovná, že se pěkně stará o mladší kamarády a hezky kreslí. Karina chodila do věkově heterogenní třídy.

Když jsem se Kariny a její matky ptala, zda s ní procvičovaly také sluchovou percepci a fonemický sluch (musela jsem vysvětlit na několika příkladech, co to je), tak mi odpověděly negativně.

Domnívám se, že právě v případě Kariny by odklad povinné školní docházky (nejpozději v 1. pololetí 1. třídy) byl velmi prospěšný. Pokud by absolvovala intenzivní Trénink jazykových schopností dle D. B. Elkonina, (předgrafémovou etapu), především rozvoj fonemického uvědomování, na konci přípravné třídy by byla schopna se orientovat v hláskové struktuře slova.

O dodatečný odklad školní docházky matka nepožádala, je tedy třeba vycházet ze situace, která u Kariny nastala. Doporučila bych především aktivity (dle kapitoly 5.1 Aplikace metody Elkonina): analýzu slov na slabiky (vytleskávání delších 4 až 5 slabičných slov) a příp. zápis obloučkových schémat; určování první a poslední hlásky ve slově (např. pomocí pohybových her – vyskočí, když uslyší slovo, které začíná / končí stejnou hláskou jako slovo PES, UCHO); projít rozlišování krátké

a dlouhé samohlásky a dvojhásky, dále tvrdých a měkkých souhlásek. Pokud by zvládala vše optimálně (bez problémů), bylo by vhodné, aby zkusila projít grafémovou etapou Tréninku jazykových schopností dle D. B. Elkonina, v níž by si postupně fixovala jednotlivá písmena.

Z vlastní zkušenosti, jak jsem již zmínila dříve (kapitola 4.3 Charakteristika metodiky), věřím, že i pozdější začátek tréninku jazykových schopností by Karině mohl pomoci.

Učení se čtení by pravděpodobně pro ni mohlo být mnohem snadnější. Získala by od počátku kladný vztah ke čtenářství.

Bohužel ve škole tuto metodu znám a učím pouze já a jenom v přípravné třídě. Domnívám se, že by metoda Elkonina mohla být také nápomocná právě u dětí s podobným problémem, jako má Karina (např. v rámci doučování).

Od září 2022 navštěvuje Klaudie již 2. třídu. Učí ji nová třídní paní učitelka. Bohužel tato paní učitelka v září a říjnu z důvodu nemoci často chyběla, a nakonec od listopadu nastoupila na dlouhodobou neschopnost. Byla tedy často zastupována různými kolegyňmi. Na počátku listopadu místo ní nastoupila učitelka, která má vystudovanou speciální pedagogiku. Zjišťovala si, jak na tom jsou děti se čtením a s hrůzou zjistila, že některé děti neumí vůbec číst, nepoznávají písmena včetně Kariny. Pravděpodobně v nejbližší době bude Karina mít opět individuální doučování, ale je potřeba, aby s ní doma pracovala také její matka.

Domnívám se, že přes prázdniny se čtení doma moc nevěnovala. Zatím ji čtení (dle jejich slov) „nejde“ a tedy ani „nebaví“. Doufám, že se situace časem obrátí k lepšímu. Věřím, že stávající třídní paní učitelka dokáže děti zaujmout a nenásilným způsobem přimět ke čtení.

6 Závěr

Závěrečná práce se zabývá aplikací metody Elkonina v podpoře čtenářské gramotnosti. K nejprudšímu rozvoji komunikačních schopností dochází v předškolním věku, v tomto období je tedy vhodné vývoj podporovat a stimulovat nejrůznějšími aktivitami. Trénink fonemického uvědomování podle Elkonina rozvíjí u dětí jazykový cit a specifické jazykové schopnosti, nezbytné pro následující osvojování techniky čtení a psaní. Po absolvování metodiky má dítě představu o slově jako o formě nesoucí význam a umí se orientovat v hláskové struktuře slova. Záměrný rozvoj fonemického uvědomování byl navíc odborníky posouzen jako nejúčinnější prevence dyslexie.

Cílem teoretické části bylo seznámit s čtenářskou gramotností, metodami ve výuce čtení, definovat základní pojmy týkající se fonologického uvědomování a představit metodiku D. B. Elkonina.

Hlavním cílem v praktické části bylo na příkladech vybraných kazuistik ukázat možnosti metody Elkonina v podpoře čtenářské gramotnosti. Analyzovat a popsat, do jaké míry lze ovlivnit vývoj fonemického uvědomování v přípravné třídě pomocí Tréninku jazykových schopností dle D. B. Elkonina. V kazuistikách byly představeny dvě děti, jimž byla věnována intenzivní a systematická péče v předčtenářském období a v první třídě se naučily číst bez obtíží (navzdory logopedické vadě a odlišnému mateřskému jazyku). Na rozdíl od dítěte, které logopedickou vadu ani odlišný mateřský jazyk nemá, a přesto má problémy se čtením právě z důvodu nedostatečné péče v předčtenářském období.

Ve své závěrečné práci popisují pouze vzorek dětí. Za šest let, kdy metodu Elkonina praktikují, prošlo tréninkem jazykových schopností přibližně 80 dětí. Ohlasy kolegyně i rodičů shodně říkají – ano má to smysl. Je to vhodná intenzivní jazyková příprava, nejen u dětí s logopedickými vadami nebo odlišným mateřským jazykem.

Vzhledem k vysokým počtům dětí v mateřských školách i některých základních školách (v naší běžně 23-25 žáků ve třídě), je náročné věnovat se předčtenářské gramotnosti. Ve školách je mnohem více dětí s vadou řeči, s odlišným mateřským jazykem, s individuálním vzdělávacím plánem nebo s doporučeným asistentem pedagoga, než tomu bylo dříve.

Netvrdím, že je metoda Elkonina jediná správná nebo možná volba k rozvoji jazykových schopností v předčtenářském období. Chtěla bych ji pouze doporučit jako

ucelenou osobně vyzkoušenou metodiku, kterou lze použít i na prvním stupni základní školy.

Použitá literatura

- BEDNÁŘOVÁ, J. a ŠMARDOVÁ, V., 2011. *Diagnostika dítěte předškolního věku: Co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Dotisk 1. vydání. Brno: Computer Press, a. s. Moderní metodika pro rodiče a učitele. Předškoláci. ISBN 978-80-251-1829-0.
- BYTEŠNÍKOVÁ, I. 2007. *Rozvoj komunikačních kompetencí u dětí předškolního věku*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita. ISBN: 978-80-210-4454-8.
- CARAVOLAS, M. et al., 2012. *Common Patterns of Prediction of Literacy Development in Different Alphabetic Orthographies*. In: *Psychological Science* 0.1177/0956797611434536.
- *Čtenářská gramotnost ve výuce*. 2011. [online]. Dostupné z WWW: https://www.nuv.cz/uploads/Publikace/vup/ctenarskagramotnost_final.pdf
- DLOUHÁ, O. et al., 2017. *Poruchy vývoje řeči*. 1. vyd. Praha: Galén. ISBN: 978-80-7492-314-2.
- DOSTÁLOVÁ, A., 2016. *Trénink jazykových schopností podle D. B. Elkonina: předgrafémová a grafémová etapa*. 2. aktual. a dopl. vyd. Praha – východ: Centrum ROZUM. ISBN 978-80-260-8261-3.
- DVOŘÁK, J., 1998. *Logopedický slovník*. 1. vyd. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum. ISBN 80-238-2655-7.
- *Fonologie*. 2022. [online] Dostupné z WWW: <https://cs.wikipedia.org/wiki/Fonologie>.
- GOSWAMI, U., 2010. *A psycholinguistic grain size view of reading acquisition across languages*. In BRUNSWICK, N., McDOUGALL, S., DAVIES, P. *Reading and Dyslexia in Different Orthographies*. New York: Psychological Press, s. 23–42. [online]. Dostupné z DOI: 10.4324/9780203858462.
- HREHOVÁ, A., 2013. *Metóda D. B. Elkonina v primárnom vzdelávaní: Osvedčená pedagogická skúsenosť edukačnej praxe*. [online]. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum. Dostupné z WWW: <https://docplayer.cz/41177660-Metoda-d-b-elkonina-v-primarnom-vzdelavani.html>
- JOHNOVÁ, J., 2021. *Učíme děti v 1. ročníku. 1. díl. Didaktika čtení*. Liberec: Lanovka TUL. ISBN 978-80-7494-567-0 Dostupné z WWW: <https://publi.cz/download/publication/1415?online=1>

- KLENKOVÁ, J., 2019. *Logopedie*. Dotisk 1. vydání. Praha: Grada. ISBN: 978-80-247-1110-2.
- KULHÁNKOVÁ, E., MÁLKOVÁ, G., 2008. *Fonematické uvědomování a jeho role ve vývoji gramotnosti*. [online]. E-psychologie. s. 24-37. ISSN 1802-8853. Dostupné z WWW: https://e-psycholog.eu/pdf/kulhankova_etal.pdf
- LECHTA, V. a kol., 1988. *Logopedické repetitorium*. 1. vyd. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladatelství. ISBN: 80-08-00447-9.
- LECHTA, V., 2005. *Terapie narušené komunikační schopnosti*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-961-5.
- LERNER, Richard M. a kol., 2014. *The Developmental Science of Adolescence: History Through Autobiography*. 1. vyd. New York and London: Psychology press, ISBN [ebook] 978-0-203-58166-7.
- MIKULAJOVÁ, M., NOVÁKOVÁ SCHÖFFELOVÁ, M., TOKÁROVÁ O., THOROVÁ, K., 2015. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0714-6.
- INICIATIVA ELKONIN. *O autorovi metody*. [online]. 2022. Dostupné z WWW: <http://www.elkonin.cz/uvod/o-autorovi-metody/>
- *Oblast sluchového vnímání a fonematického uvědomování*. [online]. 2022. Dostupné z WWW: <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=12942>
- PRŮCHA, J., 2011. *Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3603-7.
- SEIDLOVÁ MÁLKOVÁ, G. a SMOLÍK, F., 2014. *Diagnostika jazykového vývoje: diagnostická baterie pro posouzení vývoje jazykových znalostí a dovedností dětí předškolního věku: testová příručka*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4239-7.
- SEIDLOVÁ MÁLKOVÁ, G., 2017. *Vývojový vztah fonematického povědomí a znalosti písmen*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy. Habilitační práce.
- SEIDLOVÁ MÁLKOVÁ, G., roč. 2012, 1-2. *Vývoj a diagnostika slabičného povědomí v předškolním věku*. [online]. Pedagogika: časopis pro vědy o vzdělávání a výchově. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, s. 97-110. ISSN 2336 2189. Dostupné z WWW: <http://pages.pdf.cuni.cz/pedagogika/?p=634>
- SMOLÍK, F. a SEIDLOVÁ MÁLKOVÁ, G., 2014. *Vývoj jazykových schopností v předškolním věku*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4240-3.

- SMOLÍK, F., 2006. *Časná znalost jazyka: vývoj receptivní znalosti jazyka v prvních dvou letech*. [online]. Československá psychologie. Academic research library. Dostupné z WWW: https://www.researchgate.net/publication/268059787_CASNA_ZNALOST_JAZYKA_VYVOJ_RECEPTIVNI_ZNALOSTI_JAZYKA_V_PRVNIC_H_DVOU_LETECH
- ŠKODOVÁ, E., MICHEK, F., MORAVCOVÁ, M., 1995. *Hodnocení fonemického sluchu u předškolních dětí*. 1. vyd. Praha: Realia. ISBN 80-238-0312-3.
- TOKÁROVÁ, O., MIKULAJOVÁ, M., *Čítanie podľa Elkonina: Charakteristika prístupu a opis metódy*. [online]. Pedagogika: časopis pro vědy o vzdělávání a výchově. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, roč. 2012, 1-2, s. 34-44. ISSN 2336-2189. Dostupné z WWW: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=650>
- VÁGNEROVÁ, M., 2000. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN: 80-7178-308-0.
- VÁGNEROVÁ, M., 2012. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. 2. vyd. Praha: Karolinum. ISBN: 978-80-246-2153-1.
- VYGOTSKIJ, L. S., 2017. *Psychologie myšlení a řeči*. 2. vyd. (jako komentovaný výběr). Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1258-4.
- WILDOVÁ, R., 2005. *Rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. ISBN 80-7290-228-8.
- ZELINKOVÁ, O., 2003. *Poruchy učení*. 10. přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál. ISBN: 80-7178-800-7.
- ZELINKOVÁ, O., AXELROOD, P., MIKULAJOVÁ, M., 2011. *Terapie specifických poruch učení*. In: LECHTA, V. a kol. *Terapie narušené komunikační schopnosti*. 2. vyd. Praha: Portál, s. 355-382. ISBN 978-80-7367-901-9.