

**UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI**

**PEDAGOGICKÁ FAKULTA**

Ústav speciálněpedagogických studií

**DIPLOMOVÁ PRÁCE**

Bc. Žaneta Kochová

**Rozvoj jazykových schopností podle D. B. El'konina u dětí předškolního věku v mateřské škole**

Olomouc 2022

Vedoucí práce: PhDr. Renata Mlčáková, Ph.D.

### **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, na základě konzultací s vedoucím mé diplomové práce a s použitím citovaných literárních pramenů.

Ve Znojmě dne .....

Bc. Žaneta Kochová

## **Poděkování**

Děkuji PhDr. Renatě Mlčákové, Ph.D. za odborné vedení, cenné rady a připomínky v průběhu vypracování mé diplomové práce. Dále děkuji zákonným zástupcům dětí, které se účastnily výzkumného šetření, za poskytnutí informovaných souhlasů se zapojením dětí do tréninku rozvoje jazykových schopností podle D. B. El'konina. V neposlední řadě chci poděkovat svému manželovi a svým dětem za jejich trpělivost a podporu během celého mého studia.

# OBSAH

ÚVOD.....	7
I TEORETICKÁ ČÁST.....	9
1 ŠKOLNÍ PŘIPRAVENOST DÍTĚTE .....	9
1.1 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání.....	11
1.1.1 Vzdělávací oblast Dítě a psychika.....	12
1.2 Fonologické zpracování informací.....	12
1.2.1 Rychlé jmenování .....	13
1.2.2 Krátkodobá sluchová paměť.....	13
1.2.3 Fonematické uvědomování .....	13
1.3 Jazykové roviny .....	14
1.3.1 Foneticko-fonologická rovina .....	14
1.3.2 Morfologicko-syntaktická rovina.....	15
1.3.3 Lexikálně-sémantická rovina .....	16
1.3.4 Pragmatická rovina.....	16
1.4 Sluchové vnímání.....	17
1.4.1 Naslouchání .....	17
1.4.2 Figura a pozadí.....	17
1.4.3 Sluchová diferenciacce .....	18
1.4.4 Sluchová analýza a syntéza.....	18
1.4.5 Sluchová paměť.....	19
1.4.6 Vnímání rytmu.....	19
2 FONEMATICKÉ UVĚDOMOVÁNÍ .....	20
2.1 Vymezení základních pojmů.....	20
2.2 Definování fonematického uvědomování .....	21
2.3 Vývoj fonologických schopností .....	23
2.4 Význam fonematického uvědomování.....	24
2.5 Oslabené fonematické uvědomování.....	25

2.6	Testy fonemického uvědomování.....	26
3	ROZVOJ JAZYKOVÝCH SCHOPNOSTÍ PODLE D. B. EL'KONINA.....	29
3.1	Metodika D. B. El'konina .....	29
3.1.1	Česká verze metodiky D. B. El'konina.....	30
3.1.2	Etapy učení v metodice .....	31
3.1.3	Cílová skupina.....	32
3.2	Předgrafémová etapa.....	32
3.2.1	I. Téma Slabiková struktura slova 1. - 4. lekce.....	33
3.2.2	II. Téma Hlásková struktura slova 5. - 16. lekce .....	33
3.2.3	III. Téma Samohlásky, souhlásky a dvojhásky 17. - 25. lekce .....	34
3.2.4	IV. Téma Rozlišování tvrdých a měkkých souhlásek 26. - 28. lekce .....	34
3.2.5	V. Téma Upevňování poznatků 29. - 33. lekce .....	34
3.3	Grafémová etapa.....	34
II	PRAKTICKÁ ČÁST.....	36
4	METODOLOGIE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ .....	36
4.1	Cíle výzkumného šetření .....	36
4.2.	Výzkumné metody.....	36
4.3	Charakteristika výzkumného vzorku .....	38
4.4	Průběh výzkumného šetření.....	39
4.5	Etické otázky výzkumného šetření .....	41
5	VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	42
5.1	Děti skupiny A.....	42
5.1.1	Adéla, 7 let a 1 měsíc.....	42
5.1.2	Viktorie, 5 let a 7 měsíců .....	45
5.1.3	Jan, 5 let a 7 měsíců.....	47
5.1.4	Šimon, 6 let a 3 měsíce.....	49
5.1.5	Petr, 6 let a 2 měsíce .....	52
5.2	Děti skupiny B.....	55

5.2.1	Filip, 5 let 8 měsíců .....	55
5.2.2	Pavla, 5 let a 5 měsíců .....	56
5.2.3	Josef, 5 let a 2 měsíce .....	57
5.2.4	Jana, 5 let a 8 měsíců .....	59
5.2.5	Izabela, 5 let a 5 měsíců .....	60
6	ZÁVĚRY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ .....	62
6.1	Dílčí cíl č. 1: Zjistit, v jakých sledovaných oblastech dojde ke zlepšení po absolvování předgrafémové etapy metody „Trénink jazykových schopností podle D. B. Elkonina“ .....	62
6.1.1.	Porovnání výsledků pretestu a posttestu dětí skupiny A .....	64
6.2	Dílčí cíl č. 2: Zjistit formou rozhovorů s dětmi, jak důležité jsou manipulační pomůcky v rámci „Tréninku jazykových schopností podle D. B. Elkonina“ .....	67
6.3	Dílčí cíl č. 3: Zhodnotit a popsat, které intervenující proměnné ovlivňují „Trénink jazykových schopností podle D. B. Elkonina“ .....	72
6.4	Porovnání výsledků dětí skupiny A a skupiny B .....	75
	ZÁVĚR .....	77
	SEZNAM LITERATURY .....	79
	INTERNETOVÉ ZDROJE .....	84
	SEZNAM GRAFŮ .....	85
	SEZNAM TABULEK .....	86
	SEZNAM ZKRATEK .....	87
	SEZNAM PŘÍLOH .....	87

## ÚVOD

Tato diplomová práce nese název „Rozvoj jazykových schopností podle D. B. El'konina u dětí předškolního věku v mateřské škole“. U dětí předškolního věku dochází k významným biologickým i psychosociálním změnám, které je mohou ovlivnit v dalších etapách života. Proto je důležité dát dětem zdravý základ a vést je nejsnazší cestou k tomu, aby se co nejnadhěji dokázaly připravit na základní školu. Předškolní věk zahrnuje období od dovršení tří let věku dítěte do ukončeného šestého, popřípadě sedmého roku dítěte. V tomto období prochází dítě významnými biologickými a psychosociálními změnami, které ho provázejí i ovlivňují v dalších etapách života.

V posledních letech se čím dál častěji setkáváme s tím, že k zápisu do prvního ročníku základní školy přicházejí děti, které mají nedostatečně rozvinuté sluchové vnímání. Autorka práce pracuje v mateřské škole a současně na základní škole a velmi vnímá, že oslabené sluchové vnímání je jedním z důvodů odkladu povinné školní docházky a následně vede ke školní neúspěšnosti. Děti v 1. ročnicích mají poté problémy s osvojováním si čtení, psaní, je negativně ovlivněn samotný průběh učení. Oslabené sluchové vnímání je také jednou z příčin vzniku poruch učení. Při hledání materiálů, pomůcek a různých cvičení rozvíjející fonemické schopnosti autorka práce narazila na metodiku D. B. El'konina „Trénink jazykových schopností podle D. B. El'konina“. Celá metodika je postavena na lákavém příběhu Krajiny slov, kterou děti v rámci jednotlivých lekcí tréninku prochází a seznamují se s hláskovou strukturou slova. Tato metodika autorku ihned zaujala svým metodickým a systematickým zpracováním, a proto se ji rozhodla ověřit v praxi v rámci své diplomové práce.

Tato diplomová práce je rozdělena na část teoretickou a část praktickou. Hlavním cílem teoretické části diplomové práce bylo vymezení problematiky rozvoje jazykových schopností podle D. B. El'konina. Dále jsme se v teoretické části zaměřili na školní připravenost dítěte a blíže jsme se věnovali fonemickému uvědomování.

Hlavním cílem praktické části bylo zjistit, zda cíleným tréninkem jazykových schopností podle D. B. El'konina dojde u vybrané skupiny dětí k rozvoji sluchového vnímání. Dílčím cílem výzkumného šetření bylo zjistit, v jakých oblastech sluchového vnímání dojde ke zlepšení. Výzkumné šetření bylo zaměřeno kvalitativně, ale současně bylo doplněno i o kvantitativní přístup. Hlavní výzkumnou metodou byl experiment. Doplnujícími metodami

byly volný rozhovor s pedagogy a dětmi v mateřské škole, analýza výsledků činností a pozorování dětí. Výzkumného šetření se zúčastnilo celkem 10 dětí předškolního věku. Děti se na základě screeningu jazykových schopností rozdělily na dvě skupiny – experimentální nazvanou skupinou A, která se aktivně účastnila „Tréninku jazykových schopností podle D. B. El'konina“ a na skupinu kontrolní nazvanou skupinou B, jejíž jazykové schopnosti byly rozvíjeny pouze v rámci denních činností v mateřské škole. Po ukončení tréninku byl oběma skupinám dán posttest jazykových schopností a získané výsledky byly porovnávány a následně interpretovány.



# I TEORETICKÁ ČÁST

## 1 ŠKOLNÍ PŘIPRAVENOST DÍTĚTE

Předškolní věk zahrnuje období od dovršení tří let věku dítěte po vstup do školy, tedy do ukončeného šestého roku života. V tomto období prochází dítě významnými biologickými a psychosociálními změnami, které ho provázejí i ovlivňují v dalších etapách života. (Průcha a spol., 1995)

Mění se tělesná konstituce, koncem období probíhá tzv. „perioda růstu“ – mluvíme o období vytáhlosti, ve věku 6 let se dovršuje osifikace zápěstních kůstek. To má význam pro rozvoj jemné motoriky. (Šimíčková-Čížková a spol., 2008) Dítě zvládá činnosti vyžadující složitou pohybovou koordinaci. Probíhá neustálé zdokonalování a zlepšování pohybu. Rozvíjí se také jemná motorika a manuální zručnost. Kolem 4. roku dochází k dominanci jedné ruky. (Vágnerová, 2000) S vývojem motoriky souvisí i vývoj kresby, který v období předškolního věku směřuje ke zdokonalování formálních znaků a proporcí jednotlivých částí lidského těla. V kresbě jsou již patrné detaily jako uši, vlasy, oděv. (Šturma, 2006)

U dětí v předškolním věku dochází k intenzivnímu rozvoji poznávacích procesů.

**Vnímání** je aktivní, je spojeno s činností a experimentováním. Je ovlivněno myšlením a hlavně zkušeností. Pozorujeme přechod od celostního vnímání k analytickému, proclenenému. (Šimíčková - Čížková a spol., 2008)

**Paměť** převládá krátkodobá, mechanická, dítě se stále opírá o vnější náhodné znaky. Rozvíjí se slovně logická paměť – známé a opakující se události dovede reprodukovat na základě logického sledu. Ke konci období dochází k přechodu z mimovolného, spontánního zapamatování k úmyslnému a konkrétně logickému zapamatování, rozvíjí se dlouhodobá paměť. (Langmeier, Krejčířová, 2006)

Zpočátku je **pozornost** ještě nestálá a přelétavá, ke konci období můžeme pozorovat vytvářející se počátky úmyslné pozornosti. Vybavování **představ** je plynulejší, dítě je schopno reprodukovat pohádku, popisovat události. Rozvíjí se fantazijní představy, které se uplatňují zejména v námětových hrách. (Vágnerová, 2000)

K výrazné vývojové změně dochází v **myšlení**. Piaget, Inhelderová (2010, s. 79) uvádí, že „...řeč znásobuje rozsah a rychlost myšlení.“ Dítě přechází na úroveň názorného, intuitivního myšlení, uvažuje v celostních pojmech, které vznikají na základě vystižení podstatných podobností. (Šimíčková - Čížková, 2008) Rozvíjí se také pojmové myšlení, dítě používá prvky analýzy, syntézy a srovnávání. Objevují se počátky stadia konkrétních myšlenkových

operací, které využívá zejména při práci s názorným materiálem, v kategoriích množství, pořadí, příčinnosti a následnosti. (Šturma, 2006)

Dítě v předškolním věku potřebuje partnera ke hře, vyhledává kontakty vrstevníků, a to vede k rychlejšímu rozvoji sociálních dovedností. V námětových hrách vznikají pravidla. Dítě v tomto období začíná odlišovat práci od hry. (Langmeier, Krejčířová, 2006)

V odborné literatuře, která se zabývá vývojovou psychologií zaměřenou na děti předškolního věku se můžeme setkat s používanými termíny jako školní připravenost, zralost, způsobilost, pohotovost atd. (Šimíčková - Čížková a spol, 2008, Langmeier, Krejčířová, 2006, Vágnerová, 2000).

Langmeier (1961, in Šturma, s. 303, 2006) pokládá za školní zralost: „*dosažení takového stavu somatopsychického vývoje dítěte, který je výsledkem vývoje celé předchozí etapy, je vymezen přiměřenou výkonností, přizpůsobeností, subjektivním pocitem štěstí dítěte a je zároveň předpokladem pro plnění nových úkolů a nároků.*“

V pedagogickém slovníku najdeme definování školní zralosti jako „*stav dítěte, který zahrnuje jeho zdravotní, psychickou i sociální způsobilost začít školní docházku a zvládnout požadavky školní výuky*“. (Průcha a spol., s. 225, 1995)

Bednářová a Šmardová (2015a) ve své publikaci „Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy“ vymezuje terminologii takto:

**Školní zralost** je dosažení takového stupně vývoje, kdy je dítě schopno se bez potíží účastnit výchovně-vzdělávacího procesu, nebo alespoň bez větších obtíží.

Za **školní připravenost** dítěte považuje získané kompetence v oblasti kognitivní, emocionálně-sociální, pracovní a somatické, které dítě nabývá a rozvíjí učením a sociální zkušenostmi.

Diagnostika, která nám pomáhá při posouzení školní připravenosti dítěte, je zaměřena na sledování a rozvoj následujících oblastí: **motorika, grafomotorika, zrakové vnímání a paměť, sluchové vnímání a paměť, vnímání prostoru, vnímání času, základní matematické představy, řeč, sociální dovednosti, sebeobsluha (samostatnost), hra.** (Bednářová, Šmardová, 2015b, 2015a). Pro účely této diplomové práce se zaměříme blíže pouze na oblast sluchového vnímání.

## 1.1 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

*Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (dále RVP PV) vymezuje hlavní požadavky, podmínky a pravidla pro institucionální vzdělávání dětí předškolního věku. (RVP PV, 2018, s. 5)*

Vychází z nové strategie vzdělávání, zdůrazňující klíčové kompetence, jejich provázanost se vzdělávacím obsahem a uplatnění získaných dovedností a vědomostí v praktickém životě, dále obsahuje očekávanou úroveň vzdělání pro absolventy předškolního vzdělávání.

Mezi hlavní principy RVP PV patří respektování vývojových specifíků dětí předškolního věku, umožnění rozvoje a vzdělávání všech dětí v rozsahu jejich individuálních možností a potřeb, vytvořit základy klíčových kompetencí v souladu s cíli vzdělávání, zajistit srovnatelnost vzdělávacích programů jednotlivých mateřských škol, umožnit využívání různých forem a metod vzdělávání s ohledem na konkrétní regionální a místní podmínky, možnosti a potřeby. (RVP PV, 2018).

RVP PV stanovuje tři rámcové cíle které jsou základní orientací pro každodenní práci učitele:

**1. rozvíjení dítěte, jeho učení a poznání, 2. osvojování základů hodnot, na nichž je založena naše společnost, 3. získání osobní samostatnosti a schopnosti projevit se jako samostatná osobnost působící na své okolí.**

Pokud jsou tyto cíle naplňovány, získává dítě výstupy, které se nazývají klíčové kompetence. Jsou to „*soubory předpokládaných vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého jedince*“. (RVP PV, 2018, s. 10)

Klíčových kompetencí definuje RVP PV pět: **1. kompetence k učení, 2. kompetence k řešení problémů, 3. kompetence komunikativní, 4. kompetence sociální a personální, 5. kompetence činnostní a občanské.**

Klíčové kompetence popisují úroveň znalostí a dovedností, které by dítě na konci předškolního vzdělávání mělo dosáhnout, a které jsou zároveň základem pro jeho další celoživotní vzdělávání. (RVP PV, 2018)

Vzdělávací obsah předškolního vzdělávání se stanovuje společně pro děti od 2 do 6 (7) let.

Je uspořádán do pěti vzdělávacích oblastí: **1. Dítě a jeho tělo, 2. Dítě a jeho psychika, 3. Dítě a ten druhý, 4. Dítě a společnost, 5. Dítě a svět.**

U každé oblasti jsou stanoveny **dílčí vzdělávací cíle** (kde se pedagog seznamuje s tím, co by měl u dětí sledovat), **vzdělávací nabídka** (seznam činností, které pedagog dětem nabízí),

**očekávané výstupy** (co dítě na konci předškolního období zvládne) a **rizika** (co ohrožuje úspěch vzdělávacích záměrů učitele). (RVP PV, 2018)

Ve vztahu k této diplomové práci se blíže zaměříme na oblast **Dítě a psychika**, ve které je zahrnuta podoblast **Jazyk a řeč**.

### **1.1.1 Vzdělávací oblast Dítě a psychika**

Mezi dílčí cíle této podoblasti patří rozvoj řečových a jazykových schopností a dovedností, rozvíjení komunikativních dovedností, které vedou ke kultivovanému projevu a osvojení si základních poznatků a dovedností, které předcházejí čtení a psaní. Tyto cíle může pedagog u dětí rozvíjet pomocí různých artikulačních, rytmických a sluchových her, společným vypravováním příběhů, zážitků, poslechem čtených a vyprávěných pohádek, recitací básniček, říkanek, prohlížením knížek, časopisů, grafickým napodobováním symbolů, tvarů a písmen. Pro nás jsou zejména důležité očekávané výstupy v této podoblasti. Dítě by mělo „ *správně vyslovovat, ovládat dech, tempo i intonaci řeči, pojmenovat většinu toho, čím je obklopeno, vyjadřovat samostatně a smysluplně myšlenky, nápady, pocity ve vhodně zformulovaných větách, vést rozhovor, domluvit se slovy i gesty, porozumět slyšenému, slovně reagovat, umět formulovat otázky, odpovídat na dotazy, rozvíjet aktivní i pasivní slovní zásobu, učit se zpaměti krátké texty, sledovat a vyprávět příběh, pohádku, popsat situaci, chápat slovní vtíp a humor, sluchově rozlišovat začáteční a koncové slabiky a hlásky ve slovech, utvořit jednoduchý rým, poznat a vymyslet jednoduchá synonyma, homonyma a antonyma, sledovat očima zleva doprava, poznat některá písmena a číslice, poznat napsané své jméno, projevovat zájem o knížky, soustředěně poslouchat četbu, hudbu.* “ (RVP PV, 2018, s. 18)

Mezi rizika, která mohou ovlivnit dosažení očekávaných výstupů můžeme zařadit málo podnětné komunikační prostředí, dítě má málo příležitostí k řečovým projevům, špatný jazykový vzor, omezený přístup ke knížkám, nedostatečná pozornost k aktivitám rozvíjející dovednosti předcházející čtení a psaní. (RVP PV, 2018)

### **1.2 Fonologické zpracování informací**

Fonologické zpracování informací u dětí předškolního věku zahrnuje velmi pestrý proces. Děti v předškolním věku jsou schopné vnímat přesněji zvukovou stavbu mateřského jazyka, uvědomují si existenci lingvistických jednotek, které verbalizovanou řeč utváří a postupně jsou schopné manipulovat se zvuky mateřského jazyka. (Seidlová Málková & Caravolas, 2013) Fonologické zpracování představuje schopnost využívat fonologické informace pro

zpracování mluvené a psané formy jazyka. Dovednost fonologického zpracování informací jsou také klíčovým a spolehlivým prediktorem následujícího rozvoje čtení. (Kulhánková, E., & Málková, G., 2008). Fonologické zpracování informací zahrnuje fonemické uvědomování, dovednost rychlého jmenování a kvalitní krátkodobou sluchovou paměť. (Krejčová, 2019)

### **1.2.1 Rychlé jmenování**

Gillon, 2004, Wolf & Bowers, 1999 (in Krejčová, 2019) popisují rychlé jmenování jako dovednost rychle si vybavit správný název jevu, které dítě vidí. To souvisí s propojením informací vnímaných sluchem nebo zrakem, schopností automatizace, serialitou a orientací v ploše. Jošt (2011) popisuje tuto schopnost jako rychlé a snadné získávání fonologických informací uložených v dlouhodobé paměti. K této schopnosti by dítě mělo postupným vývojem dospět. Dostatečná rychlost jmenování vede k plynulosti mluveného projevu a plynulému čtení. (Krejčová, 2019)

### **1.2.2 Krátkodobá sluchová paměť**

Díky této schopnosti se získané informace ukládají a také se mohou v krátkém čase opět vybavit. Krátkodobá sluchová paměť je významným předpokladem nejen pro příjem informací, ale i komunikaci s okolím. Umožňuje nám vědomou reprodukci určitých zkušeností. (Kynkorová, 2012)

Úroveň krátkodobé paměti ovlivňuje výkon dítěte v komplikovanějších úlohách na fonologické uvědomování. (Jošt, 2011)

U některých dětí není sluchová paměť dostatečně rozvinutá a může být jednou z příčin obtíží ve sluchové analýze, syntéze nebo sluchové diferenciaci. (Zelinková, 1994) Oslabená sluchová paměť se negativně promítá do písemného projevu dítěte. Dítě bez zrakové opory chybí. Veškeré úsilí zaměřuje na to, aby si zapamatoval sdělení mluvčího, a již se nezabývá gramatickými jevy. Avšak jeho vědomosti mohou být na dobré úrovni. Děti se hůře učí básničky, texty zpaměti, nejsou schopné si zapamatovat pohádku, později výklad učitele. (Bednářová, Šmardová, 2015a)

### **1.2.3 Fonemické uvědomování**

Fonemické uvědomování není vrozenou vlastností, ale rozvíjí se postupně. Tato dovednost se týká uvědomování si hlásek ve slovech, schopnost odlišit podobné hlásky, vyčleňování

hlásek ve slovech a v neposlední řadě manipulace s hláskami. (Krejčová, 2019)  
Fonemickému uvědomování je věnována kapitola 2 této diplomové práce.

### **1.3 Jazykové roviny**

Řeč rozvíjí myšlení, ovlivňuje kvalitu poznávání a učení. Slouží k dorozumívání a utváření sociálních vztahů. Mimořádný význam má řeč pro vývoj dítěte a jeho fungování ve škole. (Bednářová, Šmardová, 2015a)

V následujících odstavcích si blíže přiblížíme čtyři jazykové roviny, které řeč jako komplexní schopnost má. Jedná se o rovinu foneticko-fonologickou, morfologicko-syntaktickou, lexikálně-sémantickou a rovinu pragmatickou.

#### **1.3.1 Foneticko-fonologická rovina**

V této rovině jde o sluchové rozlišování hlásek a jejich výslovnost, tedy o sluchovou diferenciaci a artikulaci. (Bednářová, Šmardová, 2015b) Dítě je již brzy po narození schopno vyčleňovat ze zvuků, které ho obklopují, lidskou řeč. Postupně dokáže vyčleňovat hlásky mateřského jazyka. Tato schopnost se začíná rozvíjet v kojeneckém věku, zhruba kolem šestého - osmého měsíce. Jedná se o období, kdy dítě přechází z pudového žvatlání do žvatlání napodobujícího. Postupně se diferenciuje i ostatní hlásky. Vývoj výslovnosti začíná celkem brzy a ukončen může být mezi 5. - 7. rokem. (Klenková, 2006) Vývoj výslovnosti probíhá cestou nejmenší námahy, tedy od nejjednodušších hlásek po nejtěžší. „*Nejdříve se v dětské řeči fixují samohlásky, v pořadí fixace souhlásek jsou to hlásky závěrové, úžinové jednoduché, polozávěrové a úžinové se zvláštním způsobem tvoření.*“ (Klenková, 2006, s. 40) Vývoj výslovnosti ovlivňuje obratnost mluvních orgánů, mluvní vzor dítěte, sociální prostředí, množství řečových podnětů, úroveň intelektu a vyzrálost fonemického sluchu. Fonemická diferenciaci je ve vztahu k výslovnosti v úzkém vztahu, neboť dítě potřebuje pro správnou výslovnost rozlišovat nejen hlásky, ale také rozdíl mezi jejich správným a nesprávným zněním. (Bednářová, Šmardová, 2015b)

Se zpřesňujícím se fonemickým sluchem se v řeči objevuje měkčení. Dítě zpočátku nerozlišuje podobné zvuky jako je T, D, N oproti Ť, Ď, Ň. Tento proces se automatizuje obvykle až po 4. roce. Dobrá úroveň fonemického sluchu a fonemické diferenciaci je také důležitá pro správnou výslovnost a vývoj sykavek. (Kutálková, 2009)

Vývoj schopnosti hlásky správně diferencovat a správně je používat ve slovech, je ukončen v 6 letech. V této době se dítě ještě může splést, ale už se umí opravit. Do pěti let považujeme

nesprávnou výslovnost za fyziologickou, o prodloužené fyziologické nesprávné výslovnosti mluvíme mezi 5. – 7. rokem. V této době je již vhodné s dítětem navštívit logopedickou ambulanci a zahájit logopedickou intervenci, aby dítě při nástupu povinné školní docházky mělo výslovnost v pořádku. (Klenková, 2006)

A. Salomonová (in Bytešníková, 2012) uvádí vývoj artikulace takto:

Věk	Vývoj artikulace
1 - 2,5 let	A, E, I, O, U, B, P, M J, D, T, N, L – artikulačně se upravuje po 3. roce
2,5 - 3,5 let	AU, OU, V, F, H, CH, K, G
3,5 - 4,5 let	BĚ, PĚ, VĚ, MĚ, Ď, Ť, Ň
4,5 - 5,5	Č, Š, Ž
5,5 - 6,5	C, S, Z, R
6,5 - 7	Ř a rozlišování C, S, Z x Č, Š, Ž

*Tabulka č. 1: Vývoj artikulace podle A. Salomonové*

Oslabení v této rovině může způsobit problémy s fonematickou diferenciací, což znamená rozlišování krátkých a dlouhých hlásek, měkkých a tvrdých souhlásek, rozlišování sykavek. Dítě má potíže s analýzou a syntézou slov, tzn. potíže s rozkladem slov na hlásky a slabiky, skládáním slov z jednotlivých slabik a hlásek. (Bednářová, Šmardová, 2015b)

### 1.3.2 Morfologicko-syntaktická rovina

Tato jazyková rovina zahrnuje užívání slovních druhů, tvarosloví a správné tvoření vět. Někdy bývá označován jako gramatická rovina řeči. (Mlčáková, 2012)

Dítě nejdříve používá podstatná jména, slovesa a citoslovce. Mezi 2. - 3. rokem se v řeči objevují přídavná jména, postupně i osobní zájmena. Mezi poslední používané slovní druhy patří číslovky, předložky a spojky. Po 4. roce by dítě již mělo používat všechny slovní druhy. Skloňování se v řeči objevuje mezi 2. - 3. rokem, po 3. roce užívá jednotné i množné číslo. Kolem 1. roku dítě tvoří jednoslovné věty, mezi 1,5. – 2. rokem používá dvouslovné věty. Souvětí se v řeči objevuje mezi 3. - 4. rokem. (Klenková, 2006)

Po 4. roce by měl být mluvní projev dítěte bez výraznějších gramatických odchylek. Pokud přetrvávají obtíže ve správném používání slovních druhů, chybují v používání rodů, ve skladbě vět i před nástupem do školy, může se jednat o narušení v této rovině. (Mlčáková,

2012) Potíže se potom projevují v určování rodu podstatných jmen, s přetvářením vět z přítomného do minulého času, hledáním společného základu slov, tvořením příbuzných slov od vyjmenovaného slova atd. (Bednářová, Šmardová, 2015b)

### 1.3.3 Lexikálně-sémantická rovina

Tato rovina se zabývá vývojem slovní zásoby, a to aktivní i pasivní. Rozvoj slovní zásoby probíhá při všech činnostech, které dítě vykonává a je základem rozvoje myšlení. (Horáková, 2012) Kolem 10. měsíce pozorujeme u dítěte rozvoj pasivní slovní zásoby, dítě začíná rozumět řeči. Zhruba v 1. roce se začíná rozvíjet také aktivní slovní zásoba. Největší nárůst slovní zásoby můžeme zaznamenat okolo 3. roku. Dítě v 6 letech aktivně používá 3000 - 4000 slov. Ke konci předškolního věku dokáže dítě spontánně hovořit o různých událostech, správně realizuje i delší příkazy. (Klenková, 2006)

Marková (2009, s. 71) uvádí, že *„lexikální rovina je jediná rovina jazyka, u které se vývoj nedá ohraničit věkem. Pokud je člověk schopen se učit, pak se může rozvíjet i tato oblast“*.

Oslabení této roviny způsobuje chudší slovní zásobu, děti postrádají mluvní pohotovost a obratnost. Potřebují více času na zformulování odpovědi, na hledání správného výrazu a pojmu. Mají obtíže při popisování obrázku a děje, při vyprávění na dané i volné téma, při vyjadřování myšlenek. Nedostatky se mohou projevit i v porozumění řeči, pochopení textu, výkladu nebo zadání úkol. Problémy s přenesenými významy, metaforami a básnickou řečí. (Bednářová, Šmardová, 2015b)

### 1.3.4 Pragmatická rovina

Tuto rovinu si můžeme představit jako užití řeči v praxi. Marková (2009) uvádí tři úrovně získaných schopností této jazykové roviny. První je schopnost střídat komunikační role, druhá je schopnost vést rozhovor a třetí je schopnost uvědomit si chybu v komunikaci a opravit si ji. Lechta (1990, in Klenková, 2006, s. 40) uvádí, že *„pragmatická rovina představuje rovinu sociální aplikace, sociálního uplatnění komunikační schopnosti, do popředí vystupují sociální a psychologické aspekty komunikace.“*

Do této roviny patří dovednosti jako vyjádření pocitů, prožitků, vztahů či usměrňování sociálních interakcí. Po 3. roce se u dítěte rozvíjí komunikační schopnosti, dítě navazuje a udržuje krátký rozhovor. Ve 4 letech dokáže komunikovat přiměřeně dané situaci, je schopno konverzaci zahájit, udržet ji a pokračovat v ní. (Klenková, 2006)



Děti, které mají oslabení v této rovině, jsou v komunikaci pasivnější a často mívají menší mluvní apetit. Hůře navazují a udržují konverzaci, těžko formulují otázky, vyjadřují svoje pocity, prožitky. Mohou trpět nejistotou a trémou. (Bednářová, Šmardová, 2015b)

## **1.4 Sluchové vnímání**

Sluchové vnímání významnou měrou ovlivňuje rozvoj řeči a myšlení. (Vágnerová, 2000) Sluchové vnímání se rozvíjí již v prenatálním období, kdy plod reaguje pohybem na různé vnější zvukové podněty. Hlas matky je pro dítě zdrojem bezpečí a jistoty. Mezi 3. a 4. měsícem se začíná dítě otáčet za zdrojem zvuku, je schopné identifikovat odkud zvuk přichází, reaguje na zvuk. Tím, že dítě umí zvuk lokalizovat, rozvíjí se i prostorová orientace. V jednom roce dítě rozumí jednoduchým slovním pokynům a slovům, které se často používají. Dítě je schopno na vyzvání ukázat, jak je veliké, udělat „pápá“ a další. (Bednářová, Šmardová, 2015b) Mezi 5. – 7. rokem sluchové vnímání dozrává a dítě dovede rozlišovat všechny zvuky mluvené řeči. (Vágnerová, 2009 in Mlčáková, 2012)

Sluchové vnímání je důležitou dovedností, díky níž vnímáme řeč a později dokážeme rozlišovat její části, což jsou slova, slabiky a hlásky. (Zelinková, 1994)

### **1.4.1 Naslouchání**

S vývojem řeči a zvyšující se koncentrací pozornosti roste i schopnost naslouchat. Dítě ve třech letech dokáže vyslechnout pohádku nebo krátký příběh s jednoduchým dějem. Je důležité, aby se dětem hodně četlo, vyprávělo, protože tím se u nich rozvíjí schopnost naslouchání. Školní práce je dovedností naslouchat velice ovlivněna. Převážná část informací se k dítěti dostává prostřednictvím výkladu učitele, přichází k němu právě sluchovou cestou. Proto by dítě před nástupem do školy mělo být dítě schopné pozorně vyslechnout příběh, pohádku atd. (Bednářová, Šmardová, 2015a)

Pokud je schopnost naslouchání oslabena, projevuje se u dítěte nezájmem o čtené příběhy, vyprávění, dítě má potíže s porozuměním verbálních instrukcí a pokynů, nesoustředí se na výklad a má potíže i s komunikací, neboť má sníženou schopnost vyslechnout druhého. (Bednářová, Šmardová, 2015a)

### **1.4.2 Figura a pozadí**

V předškolním věku je dítě schopno bez problémů rozlišit okolní zvuky a elementy řeči. Jde o to, že dítě se dokáže soustředit na vybraný zvuk (např. hlas druhé osoby) a ostatní zvuky se pro něho stávají nepodstatnými, nenechá se jimi rozptylovat. Děti s oslabením v této

schopnosti se mohou často jevit jako nesoustředěné, neposlušné. Mají problémy se soustředěním se na mluvené slovo, lehce se rozptýlí okolními zvuky a často nezachytí pokyny a instrukce ze strany dospělých. (Bednářová, Šmardová, 2015a)

### 1.4.3 Sluchová diferenciacie

Schopnost diferenciacie úzce souvisí s vývojem artikulace. Abychom správně vyslovovali a následně četli a psali, musíme umět odlišit jednotlivé hlásky a to hlavně sykavky, měkké a tvrdé souhlásky, souhlásky lišící se znělostí, krátké a dlouhé samohlásky.

Dovednost sluchové diferenciacie závisí také na dobrém zvládnutí mateřského jazyka. Pozitivně jej ovlivňuje zafixovaná slovní zásoba, protože dítě bude snadněji rozlišovat známá slova. (Vágnerová, Klégrová, 2008)

Z. Matějček (1987, in Vágnerová, 2000) uvádí, že schopnost sluchové diferenciacie dozrává v průměru v 6,5 letech.

Podle Vágnerové (2000) většina dětí v 6 letech dovede rozlišovat fonémy mluvené řeči svého rodného jazyka.

Děti s nevyzrálostí v této oblasti mají obtíže ve výslovnosti, s asimilací sykavek, s rozlišováním měkkých a tvrdých slabik, obtížně rozpoznávají podobné zvuky. Nedostatečná schopnost sluchové diferenciacie se výrazně odráží i v písemném projevu při rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek, rozlišování zvukově podobných hlásek, sykavek, při rozlišování slabik dy-di, ty-ti, ny-ni.“ (Zelinková, 1994)

### 1.4.4 Sluchová analýza a syntéza

Díky této schopnosti umí dítě vyčlenit slova z vět, uvědomit si strukturu slova a její segmenty rozdělit na slabiky, hlásky. Poznává, z jakých slabik, hlásek se slovo skládá (analýza) a naopak umí ze slabik a hlásek slovo poskládat (syntéza). (Bednářová, Šmardová, 2015a)

*„Poznávání první hlásky ve slově zvládá dítě mezi 5. – 6. rokem. Na ně navazují náročnější úkoly sluchové analýzy a syntézy, které vedou až k manipulaci s hláskami ve slovech. Poznávání poslední hlásky ve slově je náročnější než identifikace hlásky první. Je jedním z kroků ke zvládnutí hláskové stavby slov.“ (Zelinková, s. 116 - 117, 2008)*

V předškolním věku se nevyzrálá sluchová analýza a syntéza může projevit potížemi při určování rýmujících se dvojic, dítě neroztleská slovo na slabiky, nevyčlení první hlásku ve slově. Potíže můžeme zaznamenat i ve výslovnosti těžších slov. Může vynechávat nebo

zaměňovat hlásky, slabiky a přehazuje jejich pořadí. Ve školním věku se objevují potíže ve čtení. Dítě si domýšlí slova, čtení je nepřesné, chybí porozumění textu, dítě obtížně vnímá čtený text. Při psaní nerozlišuje hranice slov, jednotlivá slova píše dohromady, komolí slova, vynechává a zaměňuje písmena, chybuje v psaní délek. Celkově je v písemném projevu větší výskyt gramatických chyb. (Bednářová, Šmardová, 2015a)

#### **1.4.5 Sluchová paměť**

V průběhu celého života se učíme novým věcem, přijímáme nové informace, které potřebujeme zachytit, zpracovat a uchovat v paměti. Aby dítě správně vykonalo úkoly, které mu učitel zadává, potřebuje je včas zachytit a zapamatovat si je. (Zelinková, 2008) Blíže jsme se této oblasti věnovali v kapitole 1.2.2.

#### **1.4.6 Vnímání rytmu**

Správné vnímání rytmu má vliv na mnoho každodenních i školních dovedností. Kromě hudební výchovy může pozitivně ovlivnit i chápání číselných řad, násobků, ovlivňuje čtení i psaní. Dobré vnímání rytmu má vliv na diferenciaci krátkých a dlouhých samohlásek. (Bednářová, Šmardová, 2015a)

S oslabením této oblasti souvisí obtíže v učení se básniček, říkanek, rozpočítadel. Děti nerozpoznávají slabiky ve slově, mají potíže s rozpoznáváním délek. Žlab (in Zelinková, 1994) zjistil, že potíže při vnímání rytmu a reprodukci rytmu způsobuje často chybovost ve zkouškách pravolevé a prostorové orientace, ve zkouškách sluchové analýzy, syntézy a diferenciaci a také se objevují specifické poruchy výslovnosti.

Jak jsme již zmiňovali výše, oslabení sluchového vnímání sebou nese řadu problémů, ať už ve vývoji řeči, tak i následně ve vyučovacím procesu s osvojováním čtení a psaní. Oslabené sluchové vnímání tvoří podklad pro specifickou poruchu učení dysortografií, nepříznivě se může promítat i do dyslexie. (Žáčková, Jucovičová, 2014)

## 2 FONEMATICKÉ UVĚDOMOVÁNÍ

V úvodu této kapitoly si definujeme základní pojmy, které se vztahují k danému tématu. Dále se budeme zabývat vymezením terminologie fonemického uvědomování, jeho vývojem a významem ve vztahu k procesu učení. Na závěr kapitoly si uvedeme testy, které se používají k hodnocení fonemického uvědomování.

### 2.1 Vymezení základních pojmů

**Slabika** je nejkratším úsekem řeči, nejmenší jednotkou, kterou když vyslovíme, tak je řeč stále přirozená. Jednotlivá slova můžeme dělit na slabiky. Slabika je tedy základní stavební jednotka souvislé řeči. (Dvořák, 2007)

**Hláška**, někdy označována jako segment, je základním stavebním kamenem slabiky. Hlášky dělíme na samohlásky a souhlásky. Samohlásky označujeme symbolem V (vokály) a souhlásky symbolem C (konsonanty). Pomocí těchto znaků můžeme zapsat strukturu slova, např. PES (CVC), OKO (VCV), KOLO (CVCV). (Ashby a Maidment, 2015)

Dvořák (2007, s. 79) definuje hlásku jako „*nejjednodušší, nejmenší a nedělitelný element lidské artikulované řeči.*“

**Foném** je nejmenší abstraktní jednotka řeči, která nese význam. Má ale schopnost význam rozlišit. (Dvořák, 2007)

Ashby a Maidment (2015) definují foném jako souhrn vlastností, kterým se říká distinktivní rysy. Mezi distinktivní rysy patří:

*Znělost – neznělost*

Pokud při realizaci hlásky zní hlas, říkáme, že jsou to hlásky znělé. Nezní-li při realizaci hlas, jedná se o hlásky neznělé. V českém jazyce se vyskytují hlásky, které jsou nepárové, nemají svůj neznělý protějšek. V dětské řeči se dříve ustaluje výslovnost neznělých souhlásek. (Klenková, 2006)

*Nosovost - nenosovost*

„*Je dána příměsí nosní rezonance.*“ (Klenková, 2006, s. 47)

*Kontinuálnost – nekontinuálnost*

Kontinuální jsou souhlásky úžinové, třené. Při jejich realizaci vytváří procházející výdechový proud vzniklou úžinou charakteristický třecí šum. Nekontinuální jsou souhlásky výbuchové,

závěrové. Při jejich realizaci vzniká úplné uzavření cesty výdechovému proudu. Závěr je zrušen díky aktivní činnosti mluvidel. (Pokorná, Vránová, 2007).

#### *Kompaktnost - difuznost*

Kompaktnost je dána větším soustředěním formantů ve střední části spektra. Patří sem nízké samohlásky a patrové souhlásky. Difuzní hlásky mají energii rozloženou v celém poli, patří sem vysoké samohlásky a labiální souhlásky. (Klenková, 2006)

**Grafém** je základní jednotka grafické soustavy jazyka. Je to tedy písmeno či značka. (Mlčáková, 2009)

**Fonologické uvědomování** označujeme jako dovednost hrát si s jazykem. Zahrnujeme pod ni rýmování, izolaci první nebo poslední hlásky ve slově, vynechání nebo přidání části slova a dělení slov na slabiky. (Kroupová, 2016)

**Fonematické uvědomování** Sodoro et al (2002, in Kulhánková, 2008, s. 223) definuje jako: „*Vědomou schopnost objevit v jazyce fonémy a manipulovat s nimi, a to bez ohledu na význam a reprezentaci fonémů v psaném jazyce. Porozumění tomu, že každé mluvené slovo se dá představit jako sled fonémů*“

## **2.2 Definování fonematického uvědomování**

Samotný pojem fonematické uvědomování se v odborné psychologické i speciálně pedagogické literatuře objevuje už v 80. letech dvacátého století. (Kutálková, 2009) V české literatuře se můžeme setkat s nejednotným používáním termínu fonematické uvědomování. Někdy je v odborné literatuře fonematické uvědomování nahrazováno termínem fonematické vnímání, fonematické povědomí, fonematický sluch, sluchová diferenciacce, sluchová analýza a syntéza.

Fonematický sluch D. Kutálková popisuje jako schopnost umět postřehnout odlišné kvality jednotlivých hlásek a vnímat jejich drobné rozdíly. (Kutálková, 2009)

Stejně popisuje fonematický sluch i H. Kolbábková. Ta dodává, že schopnost fonematického sluchu, tedy jemného sluchového rozlišování, je základním předpokladem správného vývoje řeči. (Kolbábková, 2003)

Zelinková, Čedík (2013) uvádí, že fonematický sluch zajišťuje spojování hlásek ve slovo a rozklad slov na hlásky. Díky fonematickému sluchu dokážeme rozlišit, zda slyšíme slovo kos nebo koš, kočka nebo čočka.

F. Synek používá pojem „fonemické slyšení“ a upozorňuje, že je potřeba při jeho rozvíjení věnovat pozornost nejen kvalitám jednotlivých hlásek, ale také rytmizaci řeči, a to zejména ve spojení s pohyby rukou i jiných částí těla. (Synek, 2004)

Bednářová, Šmardová ve své publikaci Školní zralost (2015a) a Diagnostika dítěte předškolního věku (2015b) také používá pojem fonemický sluch a fonemická diferenciacce a uvádí, že tyto schopnosti se prolínají ve všech složkách sluchového vnímání.

Kulhánková ve své práci uvádí, že fonemické uvědomování je jednou z podoblastí sluchového vnímání. Zahrnuje cílenou a vědomou manipulaci s hláskami slov a je jednou z klíčových vlastností, které umožňují jedinci číst s porozuměním. Fonemické uvědomování je chápání, že slova kromě významu mají zvukovou formu a tu tvoří řetězce plynule vyslovených hlásek. Je to uvědomování si hláskové struktury slova, vědomá manipulace s hláskami je vynechávání, záměna, přehazování. Můžeme říct, že je to převodový mechanismus mezi orální (mluvenou) a psanou řečí. K jeho intenzivnímu rozvoji dochází u dětí mezi 5. – 7. rokem a je jednou z klíčových kognitivních dovedností, které jsou důležité pro rozvoj čtení a psaní. Aby dítě mohlo začít číst a psát je nutné, aby správně porozumělo principu, že každý grafém (tj. znak) psaného jazyka reprezentují fonémy mluveného jazyka. (Kulhánková, 2008)

O. Zelinková (2008) ve své publikaci „Dyslexie v předškolním věku“ uvádí, že odborníci používají pojem fonemický sluch pro část sluchového vnímání, které se podílí na určování hláskové stavby slova a manipulaci s hláskami. Následně vysvětluje, že pod pojmem fonemický sluch je zahrnuto **fonemické uvědomování**, což je pochopení, že slova a slabiky jsou tvořeny zvuky řeči, které jsou reprezentovány písmeny. **Fonémy** jsou zvuky, které nesou významy a nelze je zaměnit. **Fonologické uvědomování** popisuje jako dovednost hrát si s jazykovými prostředky. Zahrnuje rýmování, izolaci první nebo poslední hlásky ve slově, vynechání nebo přidání části slova a dělení slov na slabiky.

Fonemické (fonémické) uvědomování představuje nejkomplicovanější stupeň fonologických procesů a je nejkvalitnějším ukazatelem foneticko - fonologických schopností dítěte. **Úroveň fonetická** se vztahuje na používání jednotlivých hlásek a představuje analytickou stránku řeči. Porucha řeči na fonetické úrovni se projevuje vynecháváním hlásek (delece), nahrazováním hlásek (substituce) a nepřesným vyslovováním (distorze). **Úroveň fonologická** se týká používání elementárních mluvních zvuků spojených do slabik, slov a vět,

kteřé jsou základem další lingvistické úrovně řeči a jsou jimi úrovně morfologicko - syntaktické, lexikálně - sémantické a pragmatické. Pojem fonologické uvědomování tedy zahrnuje vědomou manipulaci s většími fonologickými jednotkami, jako jsou slabiky a rýmy a fonematické uvědomování se týká pouze fonémů, tj. nejmenších jednotek. (Sodoro, et al. 2002 in Kulhánková, 2008).

Adams (1990, in Dvořák, 2007, s. 207) popisuje pět stupňů fonematického uvědomování. Náročnost jednotlivých stupňů je vzestupná a vyšší stupně vyžadují vyzrálější fonologické dovednosti:

- „**Mít ucho pro rýmy**“ – na této úrovni má dítě cit pro rýmy – zná básničky, písničky, umí rytmičovat.
- **Srovnávání a rozlišování fonémů ve slovech** znamená, že dítě vzájemně porovnává slova a určuje, zda jsou stejné nebo se liší. Je schopno rozpoznat, zda se slova liší prvním, prostředním nebo posledním fonémem. Nejobtížnějším úkolem je identifikace prostředního fonému.
- **Skládání fonémů do slov** chápeme jako schopnost dítěte skládat jednotlivé fonémy do slov. Chápe, že složením fonémů /n/ /o/ /c/ vznikne slovo noc.
- **Manipulace s fonémy** znamená, že dítě na této úrovni dokáže izolovat jednotlivé fonémy, vynechat je, uspořádat tak, aby vzniklo nové slovo nebo přidávat ke slovům foném navíc.
- **Segmentování slov na fonémy** je schopnost, kdy dítě izoluje jednotlivé fonémy ve slově, umí je vyslovit popořadě, tak jak jsou ve slově. (zajíc = /z/ /a/ /j/ /í/ /c/)

Ze závěrů výzkumů (Muter, 2004 in Kulhánková, 2008) můžeme předpokládat, že děti, které si již v útlém věku dokáží uvědomovat slabiky a pracovat s rýmy, budou později bez větších problémů izolovat a manipulovat i s jednotlivými fonémy.

### 2.3 Vývoj fonologických schopností

Vývoj fonematického uvědomování úzce souvisí s vývojem fonologického uvědomování. Tyto dvě schopnosti můžeme zahrnout pod pojem fonologické schopnosti.

Vývoj fonologických schopností probíhá dle Mutera (2004, in Kulhánková, 2008) tak, že dítě ve 2-3 letech je schopné rozpoznat, zda se slova rýmují. Ve 4 letech člení slova na slabiky, je schopné slabikové analýzy a syntézy, určí první slabiku ve slově. V 5 letech je dítě schopno

rozpoznat první foném (hlásku) ve slově a 5-6 leté dítě umí izolovat jednotlivé fonémy ve slově.

Bernstein a Tiegerman-Farber, 1997; Uhry, 1999 (in Lechta, 2005) popisují fonologické schopnosti jako metalingvistické schopnosti, které se vyvíjejí v předškolním věku a jsou závislé na tréninku této schopnosti.

Ve vývoji fonologických schopností rozlišují tato stádia:

- Vnímavost pro rýmy, které se objevuje už ve věku okolo tří let
- Uvědomování si segmentů řeči, rýmů a aliterací ve slovech
- Dělení slov na slabiky, které dítě zvládá v předškolním věku
- Vyčleňování všech fonémů ve slově, u některých dětí se může objevit na konci předškolního věku
- Složitější manipulace s fonémy ve slovech, což je vynechávání, nahrazování apod., které se rozvíjí ve školním věku zejména vlivem čtení a psaní.

Pokorná (2010) popisuje vývoj této schopnosti tak, že dítě vnímá nejprve celou větu jako jednu akustickou jednotku. Jednotlivá slova začíná rozlišovat mezi čtvrtým a pátým rokem. V pěti letech začíná dítě vnímat jednotlivé hlásky ve slovech. Nejdříve začíná rozlišovat, kterou hláskou slovo začíná, později dochází k rozpoznávání hlásky na konci slov. Nejtěžším úkolem je rozpoznání hlásky uprostřed slova. Teprve v šestém až sedmém roce má dítě schopnost diferenciaci dlouhé a krátké samohlásky, dokáže rozlišit mezi měkkými a tvrdými souhláskami.

## **2.4 Význam fonemického uvědomování**

Dobrá úroveň fonemického sluchu a sluchové diferenciaci je důležitá pro správnou výslovnost a vývoj sykavek. Se zpřesňujícím se fonemickým sluchem se v řeči objevuje i měkčení. Dítě zpočátku nerozlišuje podobné zvuky jako je T, D, N s Ě, Ď, Ň. Tento proces se automatizuje obvykle až po 4. roce (Kutálková, 2009). Nedostatky ve sluchové diferenciaci patří mezi jedny ze základních příčin poruch výslovnosti (dyslálie). Pokud není fonemický sluch dobře vyvinut, některé hlásky dítěti splývají, slyší je podobně, někdy i stejně. (Klenková, 2006) Svě místo a význam má fonemického uvědomování i v rámci logopedické terapie. Schopnost fonemické diferenciaci je jedním z hlavních předpokladů úspěšné logopedické terapie. Bez této schopnosti dochází v mnoha případech k neúměrnému prodlužování logopedické terapie a výsledky terapie jsou neadekvátní. Vyšetření fonemické



diferenciace by se mělo provádět u dětí s narušeným vývojem řeči, dyslálií, dysprozodií, breptavostí, dyslexií, apod. (Lechta a kol., 2003)

Ze závěrů výzkumů např. Caravalos 2004, Muter 2004, Byrne, Fielding-Barnsley, 1989 (in Kulhánková, 2008) vyplývá, že fonemické uvědomování má velmi výrazný vliv na vývoj gramotnosti. I Z. Matějček (1995, in Kulhánková, 2008) uvádí, že dosažený stupeň uvědomování fonémů nejlépe předpovídá příští úspěch ve čtení. Je tedy třeba najít vhodné metody a způsoby, jak s dětmi fonemické uvědomování rozvíjet, neboť to přispěje k jejich lepšímu čtení.

Závěrem této kapitoly můžeme tedy shrnout význam fonemického uvědomování zejména ve zlepšení porozumění mluvené řeči, zpřesnění významu slov, rozšiřování slovní zásoby, osvojování gramatických pravidel mluvené řeči, zlepšení výslovnosti a zlepšení motivace k učení. V neposlední řadě musíme zmínit i význam fonemického uvědomování ve stimulaci předčtenářských dovedností, které mají pozitivní vliv na osvojování čtení a psaní a posílení rozvoje komunikační kompetence.

## **2.5 Oslabené fonemické uvědomování**

U dětí v předškolním věku se často oslabené fonemické vnímání projevuje chybnou výslovností, obtížným poznáváním známých zvuků a diferenciací zvuků podobných, potížemi v rozkládání slov na slabiky, později na hlásky. Všechny tyto obtíže negativně ovlivňují osvojování si čtení a psaní. Deficit v oblasti fonemického uvědomování je velmi častý u dětí s opožděným nebo narušeným vývojem řeči. Potíže s fonemickým uvědomováním by měl, co nejdříve diagnostikovat klinický logoped nebo pedagogicko-psychologická poradna v rámci diagnostiky školní zralosti. (Schöffelová, 2017)

Z. Matějček (1995) uvádí fakt, že některé děti nejsou schopné sluchové analýzy a syntézy slov. Jejich nedostatečné fonemické uvědomování vede k tomu, že tyto děti mají poměrně špatnou krátkodobou paměť pro verbální informace, špatně vnímají řeč v hlučném prostředí, špatně se vyjadřují a těžko hledají jména předmětů apod.

Mikulajová, Nováková Schöffelová, Tokárová a Dostálová (2016) v souvislosti s fonemickým uvědomováním používají termín „fonologické kostry nebo fonologické matice“. Můžeme si představit, že dítě má v hlavě tabulku, kde jsou přesně uloženy jednotlivé hlásky českého jazyka. Dítě, které má dostatečně rozvinuté fonemické uvědomování se orientuje ve fonologické matici v pořádku, má mezi jednotlivými hláskami pevné hranice viz Tabulka č. 2.

A	S	Š
Á	Z	Ž
E	C	Č
É	B	P

**Tabulka č. 2:** *Fonologická matice – správný fonologický vývoj*

Dětem, které mají fonologický deficit, se hranice mezi fonémy rozptýlí, a proto nerozlišují podobně znějící hlásky viz Tabulka č. 3.

A	S	Š
Á	Z	Ž
E	C	Č
É	B	P

**Tabulka č. 3:** *Fonologická matice – fonologický deficit*

Pokud budeme chtít, aby děti rozpoznaly hlásky ve slově ŠÍT, musí si nejprve uvědomit, která hláska je na začátku. Potom musí danou hlásku najít ve své fonologické matici. Pokud mají problém s fonematickým uvědomováním, trvá jim to delší čas a blízké hlásky se jim pletou. Často děti zapíší, že slyší slovo ŽÍT. Při oslabeném fonematickém uvědomování děti častěji chybují při psaní čárek než při psaní háčeků. Je to způsobeno tím, že hlásky lišící se pouze délkou mají stejné artikulační postavení, děti nemají zrakovou oporu. Kdežto u hlásek lišících se háčkem je artikulační postavení jiné CxČ, SxŠ, ZxŽ. (Schöffelová, 2017)

V odborné literatuře se pojem fonematické uvědomování používá velmi často v souvislosti se specifickou poruchou učení dyslexií a dysortografií. Souvislost mezi fonematickým uvědomováním a dyslexií a dysortografií je vědecky prokázána. (Schöffelová, 2017)

## 2.6 Testy fonematického uvědomování

Testy používané k hodnocení fonematického uvědomování jsou často součástí testů, které hodnotí rozvoj gramotnosti a slouží zároveň pro odhalení možných problémů se čtením a psaním.

V České republice se pro odhad fonematických dovedností nejčastěji používá **Wepman-Matějčkova zkouška sluchové diferenciacce**. Pro české prostředí tento test upravil Z. Matějček, 1993. Test se zaměřuje na schopnosti dítěte rozlišovat zvuky mluvené řeči.

Obsahuje celkem 19 dvojic pseudoslov, které se dítěti předřikávají tak, aby nevidělo na ústa experimentátorovi a nemohlo z nich odezírat. Primárně je test určen pro děti od pěti let, může se použít i pro děti na druhém stupni, které mají problémy vyplývající z SPU. (Valenta, Svoboda, 2013)

Dalším používaným testem je **Zkouška sluchové analýzy a syntézy (SAM-M)**, kterou pro českou verzi opět upravil Z. Matějček, 1993. Tento test posuzuje úroveň schopnosti rozkládat slovo na jednotlivé hlásky, a naopak schopnost z hlásek slovo složit. (Vágnerová, Klégrová, 2008)

**Test sluchové analýzy pro předškolní děti (Eisler, Mertin 1980)** je upravený pro předškolní děti, kdy je úkolem posoudit, zda dané slovo obsahuje konkrétní hlásku.

**Diagnostika jazykového vývoje (Seidlová Málková a Smolík, 2015)** je test sledující jazykový vývoj v oblasti fonemického uvědomování a v oblasti užívání jazyka a řeči. Jednotlivé schopnosti a dovednosti jsou diagnostikovány deseti subtesty. (Krejčová, 2019)

Test zaměřený na diagnostiku vývojových poruch řeči u dětí a vyšetření fonemického sluchu se nazývá **Hodnocení fonemického sluchu u předškolních dětí (Škodová, Michek, Moravcová, 1995)**. Test využívá obrazového materiálu a magnetové nahrávky. Dítě postupně slyší dvojice slov, které se od sebe liší jen jedním distinktivním rysem a dítě má ukázat správné slovo, které slyší. Vyšetření probíhá individuálně, je určen pro děti ve věku 4 - 10 let. Diagnostickou hodnotu má test pro děti ve věku 4 - 7 let, pak už má orientační hodnotu. (Valenta, Svoboda, 2013)

Mezi další test zaměřený přímo na fonologické dovednosti patří **Baterie testů fonologických schopností – BTFS** autorů Seidlová Málková & Caravolas, 2017. Test obsahuje celkem sedm subtestů zaměřených na uvědomování si fonémů a práci s fonémy. Dále sledují rychlé jmenování a krátkodobou sluchovou paměť. (Krejčová, 2019)

Testy fonemického povědomí jsou součástí **Baterie diagnostických testů gramotnostních dovedností** od autorů M. Caravolas a J. Volín, 2005. Baterie diagnostických testů se skládá ze čtyř částí zaměřených na hodnocení úrovně fonemické manipulace a fonologického dekódování. Jsou určeny především pro žáky 3. - 5. třídy.

*I. Test psaní pseudoslov* měří schopnost fonologického dekódování, dítě musí analyzovat slovo na hlásky, udržet ho v paměti a poté zapsat odpovídajícími grafémy ve správném pořadí.

*II. Test čtení pseudoslov* měří schopnost dekodování ve směru grafém - foném.

*III. Test eliminace hlásek* měří schopnost fonematické analýzy. Dítě opakuje předříkávaná slova a pak je má říct s vynecháním druhé nebo předposlední hlásky.

*IV. Test transpozice hlásek* představuje náročnější způsob měření fonematického povědomí. Jednak měří úroveň fonematické analýzy, ale i schopnost fonematické manipulace. Dítě nejdříve zopakuje dvojici pseudoslov a poté má zaměnit jejich první hlásky. (Vágnerová, Klégrová, 2008)

### **3 ROZVOJ JAZYKOVÝCH SCHOPNOSTÍ PODLE D. B. EL'KONINA**

Daniel Borisovič El'konin (1904-1984) byl ruským psychologem, který patří mezi zakladatele ruské psychologické školy. Byl následovníkem Lva Semjonoviče Vygotského v oblasti vývojové psychologie. L.S. Vygotski a jeho následovníci vycházeli z přesvědčení, že vývoj člověka je usnadněn, pokud se učíme v tzv. „zóně nejbližšího vývoje“. Jednotlivé vývojové etapy nezačínají náhle, ale organismus se na ně připravuje. Zóna nejbližšího vývoje je období, které těsně předchází nové vývojové etapě. V tomto období bývá lidský organismus vnímavější, citlivější, pohotovější zareagovat na podněty zvenčí, takže se dá nástup změn urychlit. Je to prostor mezi tím, co dítě umí a mezi tím, co může dokázat pod správným vedením. (Průcha a spol., 1995)

D. B. El'konin se dlouhé roky zabýval gramotností dětí a tématem fonemického uvědomování a jeho významnou rolí při učení se číst a psát. Jeho činnosti se staly metodologickými a teoretickými základy psychologie učení a vzdělávání. Svoje poznatky dlouhé roky experimentálně zpracovával ve Slabikáři, který vyšel po jeho smrti v roce 1993. (чтения. Эльконинские чтения - Главная страница, 2021) O jeho vydání se zasloužily El'koninovi pokračovatelky E. A. Bugrimenková, G. A. Cukermanová, P. S. Žedeková a N. G. Bugrimenková. Spolu se Slabikářem byla vydaná i metodická příručka pro učitele, kde bylo popsáno, jak se Slabikářem pracovat. V současnosti je tato učebnice součástí širšího akreditovaného vzdělávacího systému El'konina-Davydova v Rusku. (Mikulajová, Schöffelová, Tokárová, Dostálová, 2016)

#### **3.1 Metodika D. B. El'konina**

Metodika je založena na propojení řečového vývoje s vývojem čtení a psaní. Dílo D. B. El'konina patří do oblasti kognitivní psycholingvistiky, zabývající se vývojem gramotnosti a úlohou fonemického uvědomování při čtení a psaní. Výjimečnost El'koninovy metody spočívá především v jeho psycholingvistických východiscích. Dítě se učí vnímat jazyk systematicky, proniká do jeho struktury. V procesu osvojování si čtení, se dítě nejdříve seznamuje se slabikami a poté s fonémy. Po dostatečném zvládnutí rozlišování jednotlivých fonémů ve slovech a manipulací s nimi, přechází na osvojování grafému. (Tokárová, 2015) To znamená, že dítě se nejdříve naučí sluchem rozlišovat jednotlivé fonémy neboli hlásky. Je schopno rozlišovat z jakých hlásek se slovo skládá, na jakém místě ve slově se daná hláska nachází. Teprve poté se zavádějí písmena. Platí, že písmena zastupují hlásky. Jeho metoda

byla inspirací pro zpracování metody ve slovenském a českém jazyce. Metodika byla nejdříve přepracovaná do slovenského jazyka v roce 2001 a o tři roky později byla upravena také pro český jazyk. V roce 2016 došlo k druhému přepracování a doplněnému vydání. Původní vydání, které bylo zaměřeno na předgrafémovou etapu (Mikulajová, Dostálová, 2004), bylo doplněno o grafémovou etapu, což je poznávání písmen. Metodika se dělí dvě části: předgrafémovou a grafémovou etapu. Realizovat ji můžeme jako celek (děti absolvují předgrafémovou i grafémovou etapu) nebo pouze její první část, předgrafémovou etapu.

### 3.1.1 Česká verze metodiky D. B. El'konina

K autorkám české verze patří přední odbornice v oblasti pedagogiky a psychologie paní M. Mikulajová, M. Nováková Schöffelová, O. Tokárová a A. Dostálová.

Metodika vytvořená profesorem D. B. El'koninem byla koncipována pro první ročník základní školy. Česká metodika je určena pro předškolní věk, přičemž dolní hranice je dosažení 5 let dítěte. Její přepracování vyžadovalo především jazykovou adaptaci na českou fonologii a přizpůsobení předškolnímu věku. Přizpůsobení spočívalo ve výběru vhodných slov. Výběr slov nebyl náhodný, musela se nastavit kritéria, podle kterých se jednotlivá slova vybírala. Mezi stanovená kritéria patřila hlásková struktura slova, frekvence užívání a známost slova v dětské řeči a jeho snadná vizualizace. Teoretický základ spolu s psycholingvistickými východisky zůstaly stejné i pro českou metodiku. (Mikulajová, Nováková Schöffelová, Tokárová, Dostálová, 2016)

*„Fonémy a grafémy se v metodice nezavádějí podle četnosti jejich výskytu, ale zavádějí se systémově – samohlásky krátké, dlouhé, dvojhásky, souhlásky tvrdé a měkké, obojetné atd. Děti se tak seznamují i se základy pravopisných principů (tvrdé Y po tvrdých souhláskách apod.), s vlastnostmi fonémů při tvorbě nových slov (víla – vila, kosa – koza, sít – síť) a s tím, že záměnou jednoho fonému může vzniknout zcela jiné slovo (pes – les) nebo jiný tvar slova (noha – nohy).“* (Mikulajová, Nováková Schöffelová, Tokárová, Dostálová, 2016, s. 11)

Nepozměněna zůstala i metoda, jakým způsobem děti těmito schopnostem učíme. I v české metodice se využívá podstata „zóny nejbližšího vývoje“. To znamená, že dítě si s pomocí dospělého dokáže poradit i s úkoly, které by samo nebylo schopno splnit. Učení je tak o krok před spontánním vývojem. Svou významnou úlohu má i individuální učení. I na to je v metodice myšleno. Metodika respektuje individuální tempo každého dítěte, a proto se nevyžaduje, aby všechny děti dorazily do stejného cíle a zvládly celý obsah tréninku. Někdo zvládne všechny úkoly a nepotřebuje dopomoc dospělého, a naopak se mohou tréninku

účastnit děti, které nebudou schopny bez pomoci dospělého pracovat, budou mít pomalejší pracovní tempo, sníženou koncentraci pozornosti, a proto je na konci každé lekce doporučení, jak s těmito dětmi dále postupovat. Je nutné děti podporovat v osobním růstu a vyvarovat se toho, abychom je vzájemně mezi sebou neporovnávali. Dále je při výuce využíván názorný model. K modelování hláskové struktury slova se využívá žetonů a posléze grafických schémat. (Mikulajová, Nováková Schöffelová, Tokárová, Dostálová, 2016)

Mikulajová (in Tokárová, 2015) uvádí, že vizualizace a modelování názornými pomůckami umožňuje dítěti organizovat získané poznatky, rychleji si vybavovat nové znalosti a kontrolovat práci. Modelování pomáhá dítěti rychleji přejít od slyšeného fonému ke znázornění grafému. Postupně si děti jednotlivé úkony automatizují a zvnitřňují. Poté již nepotřebují používat žetony ani grafická schémata, ale vše dělají v mysli.

Metodika je určena pro předškolní věk. Tento věk je typický přechodem od hry k učení. Cílem této metodiky je zábavnou formou rozvíjet rozumové a jazykové schopnosti, které jsou důležité pro čtení a psaní. Z tohoto důvodu je celá metodika postavena na lákavém pohádkovém příběhu. Děti během tréninku prochází Krajinou slov, kterou je provází pohádkové postavičky a seznamují je s novými informacemi. V krajině slov žije i Bacil Omyl, který děti učí, aby byly pozorné a kritické k nabízenému řešení úkolů, i když je předkládá dospělý. Bacil Omyl může splést úplně všechny a děti ho mají odhalit. Práce s chybou je důležitou součástí celé metodiky. Děti se učí komunikovat, přijímat kritiku a spolupracovat s ostatními. (Mikulajová, Nováková Schöffelová, Tokárová, Dostálová, 2016)

### 3.1.2 Etapy učení v metodice

Zde uvádíme etapy učení neboli INTERIORIZACE: **1. Etapa orientačního základu, úkonu.** **2. Etapa předmětného materiálního úkonu**, kdy dítě používá žetony, má možnost kontroly, např. při analýze slova MÁK dává dítě postupně 3 žetony. **3. Etapa předmětného materializovaného úkonu**, kdy dítě již nepoužívá žetony, ale píše si místo nich rámečky a nebo xxx. **4. Etapa realizace úkonu v mluvené řeči**, kdy si dítě nahlas říká hlásky, z nichž je slovo složené. **5. Etapa realizace úkonu šeptem** znamená, že dítě si šeptá hlásky, z nichž je slovo složené a **6. Etapa mentální realizace úkonu** představuje etapu, kdy si dítě hlásky, z nichž je slovo složené promítá pouze v mysli. (Lechta, 2005)

Práci se žetony v Hláskáři nebo ve schématech můžeme mít po celou dobu tréninku. Vycházíme z individuálně dosažené úrovně dítěte. Kdykoli je potřeba, vracíme se s dítětem na nižší úroveň. Může se stát, že dítě, které již bylo ve 3. etapě učení náhle onemocní a nemůže

se dlouhodobě zúčastnit tréninku. Po návratu se již analýza a syntéza slov na úrovni 3. etapy učení nedaří, tudíž se s ním vracíme do 2. etapy učení, kde dítě opět pracuje s žetony a schémata.

### 3.1.3 Cílová skupina

Metodika je určena především pro předškolní děti v mateřských školách a zvláště efektivní je pro práci s dětmi s odkladem školní docházky. Dále je trénink jazykových schopností podle D. B. El'konina vhodný u dětí s rodinným rizikem dyslexie, u dětí s jazykovými deficity, včetně dětí s vývojovou dysfázií. Mnoho zkušeností s velmi dobrými výsledky má tento trénink u dětí se speciálně vzdělávacími potřebami (u dětí s narušeným vývojem řeči, u dětí s kochleárním implantátem, u dětí s mentální retardací nebo Downovým syndromem). Metodika napomáhá nejen k rozvíjení fonemického uvědomování, ale rozvíjí i slovní zásoby, proto je vhodná i k práci s dětmi cizinců. (M. Nováková Schöffelová, 2016)

## 3.2 Předgrafémová etapa

Předgrafémová etapa je rozdělena do 33 lekcí. Obsahem tréninku je analýza slov na slabiky, hlásky, diferenciaci samohlásek, souhlásek a dvojhlásek, diferenciaci tvrdých a měkkých souhlásek. Těchto 33 lekcí je dále rozděleno do 5 témat. (Mikulajová, Nováková Schöffelová, Tokárová, Dostálová, 2016)

El'konin (1993, in Mikulajová, Nováková Schöffelová a spol., 2016, s. 14 - 15) navrhl algoritmus, který pomáhá dětem s diferenciací jednotlivých fonémů a orientací v hláskové struktuře slova. Postup je následující:

<b>Algoritmus hláskové analýzy slov:</b>	<b>Příklad:</b>
1. Řekni slovo a poslouchej, jak zní:	Víla
2. Natáhni (hlasem zdůrazni) první hlásku. Která je to hláska?	<b>V</b> víla. První hláska je v. Je to souhláska.
3. Natáhni (hlasem zdůrazni) druhou hlásku ve slově. Která je to hláska? Označ tuto hlásku žetonem.	Ví <b>í</b> la. Druhá hláska je í. Je to samohláska. Samohlásku označím červeným žetonem (později kroužkem). Dítě prodlužuje schéma.
5. Zkontroluj, jestli už máš všechny hlásky ve slově víla.	<b>V</b> <u>vy</u> <b>í</b> <u>í</u> . Ne, to není celé slovo. Dítě pokračuje v analýze.
6. Při určování každé další hlásky ve slově opakujeme tyto kroky: natáhni (zdůrazni) hlásku, označ ji, zkontroluj (přečti) hlásky ve slově.	
7. Poslední krok: Zjisti, jestli už máš celé slovo. Přečti ho po slabikách.	<b>V</b> <u>vy</u> <b>í</b> <u>í</u> <b>l</b> <u>l</u> <b>a</b> <u>a</u> . Dítě jde podle schématu: <b><u>vi</u>-<u>la</u></b> . Víla.

**Tabulka č. 4:** Algoritmus hláskové analýzy slov



Po ukončení předgrafémové etapy tréninku by mělo dítě dokázat vyslabikovat kratší i delší slova. Mělo by vědět, že slova se skládají z hlásek, dokázat vyjmenovat několik hlásek nebo alespoň první hlásku ve svém jméně. Dále zvládnout zaznamenat „zapsat“ krátká jednoduchá slova pomocí žetonů nebo značek a umět vyhláskovat několik jednoduchých krátkých slov (CVC, CVCV) i bez pomoci žetonů. Chápat rozdíl mezi významem a zvukovou formou slova. Mělo by znát pojmy slabika, hláska, samohláska, souhláska, dvojhlasika. Na konci této etapy rozumí korespondenci jedna hláska rovná se jeden znak, chápat smysl zápisu slov pomocí žetonů nebo značek (jako předstupeň psaní a čtení) a určit počet hlásek v jednoduchých krátkých slovech. (Mikulajová, Nováková Schöffelová, Tokárová, Dostálová, 2016)

### **3.2.1 I. Téma Slabiková struktura slova 1. - 4. lekce**

Děti se seznamují s pohádkovým příběhem Krajiny slov, který je bude provázet po celou dobu tréninku. V rámci prvních 4 lekcí se děti učí dělit slova na slabiky, s tímto jim pomáhá první postavička Mistr Slabika. Dále se děti učí ve slově vnímat a diferencovat dlouhou slabiku, na pomoc jim přichází Pan Délka, který se při vyslovení dlouhé slabiky natáhne. Graficky zapisují počet slabik pomocí obloučků a čárkou nad obloučkem znázorňují kvantitu. Slabikování je pro děti přirozené, souvisí si to s rytmizací řeči. Pokud si s dětmi říkáme říkanky, vytleskáváme např. Paci, paci pacičky.... nemají s analýzou slov na slabiky většinou větší problémy. Uvědomování si slabik je důležitým základem pro budoucí čtení. (Mikulajová, Nováková Schöffelová, Tokárová, Dostálová, 2016)

### **3.2.2 II. Téma Hlásková struktura slova 5. - 16. lekce**

Jedná se o nejobsáhlejší etapu tréninku jazykových schopností. Děti se učí vnímat hláskovou strukturu slova a vědomě manipulovat s fonémy. V průběhu jednotlivých lekcí se naučí diferencovat první a poslední hlásku ve slově, provést analýzu a syntézu slov, porovnávat slova lišící se jedním fonémem a porovnávat délku slov v závislosti na počtu fonémů. Tématem je provází Víly Hlásulky. Na označení jednotlivých hlásek používají děti černé žetony. Jeden žeton označuje jeden foném. Graficky znázorňují fonémy pomocí xxx nebo obdélníčků. V Hláskáři se pracuje se slovy, které mají jednoduchou strukturu, střídá se v nich konsonant (C) a vokál (V). Převážně se pracuje se slovy, které mají strukturu CVC, CVCV. Analýza a syntéza slov je pro děti oproti slabikování kognitivně náročnější a vyžaduje větší míru abstrakce a pozornosti. V rámci této etapy se rozvíjí i morfologicko - syntaktická rovina řeči, kdy děti tvoří přidáním jednoho fonému množné číslo podstatného jména, např. HAD – HADI CVC - CVCV. (Mikulajová, Nováková Schöffelová, Tokárová, Dostálová, 2016)

### **3.2.3 III. Téma Samohlásky, souhlásky a dvojhásky 17. - 25. lekce**

V této etapě děti diferencují samohlásky a souhlásky. S rozpoznáváním samohlásek nám pomáhá další postavička, a to kouzelník HAM. Podpořit rozlišování samohlásek můžeme i písničkou „A, E, I, O, U tancují spolu“. Pomoci může zvýšená artikulace a vizualizace samohlásek, tak že ústa jsou při artikulaci samohlásek otevřená. Samohlásky označujeme červeným žetonem ve tvaru kolečka. Souhlásky zastupuje v Krajině slov Hláskojed MLK a označuje se žlutým žetonem ve tvaru čtverce. S dvojháskami se seznamují děti na koci této etapy a označují se dvojitým červeným žetonem. Pro samohlásky používáme v Hláskáři schéma kroužek, pro souhlásky čtvereček a pro dvojhásky dvojitý kroužek. (Mikulajová, Nováková Schöffelová, Tokárová, Dostálová, 2016)

### **3.2.4 IV. Téma Rozlišování tvrdých a měkkých souhlásek 26. - 28. lekce**

V tomto tématu zavádíme pojmy tvrdé a měkké souhlásky. Diferenciace tvrdosti / měkkosti souhlásek se používá pouze na párových souhláskách d - d', t - t', n - ň. I zde pomáhají postavičky Tap, který zastupuje tvrdé souhlásky a Ťap, který zastupuje souhlásky měkké. Pro označení měkkých souhlásek se používá zelený žeton ve tvaru čtverce a pro označení tvrdých souhlásek šedý žeton ve tvaru čtverce. Ostatní souhlásky jsou i nadále označovány žlutým žetonem. (Mikulajová, Nováková Schöffelová, Tokárová, Dostálová, 2016)

### **3.2.5 V. Téma Upevňování poznatků 29. - 33. lekce**

Jde o závěrečné shrnutí a upevnění všech vědomostí, které jsme získali v průběhu jednotlivých témat a lekce. Úkoly jsou zaměřeny na rozpoznávání první a poslední hlásky ve slově, určování počtu hlásek ve slově, diferenciaci dlouhé a krátké slabiky a opakování učiva o samohláskách, souhláskách a dvojháskách.

## **3.3 Grafémová etapa**

Grafémová etapa je rozdělena do 40 lekcí, během nichž děti postupně nahrazují jednotlivé fonémy za grafémy. Při zavádění jednotlivých grafémů se využívá v metodice opět lingvistický princip. Grafémy nejsou zaváděny podle jejich frekvence výskytu, ale vychází se z jejich uspořádání v českém jazyce. Protože je metodika uzpůsobena pro předškolní děti a není tudíž jejím cílem naučit děti číst ani psát, zavádí se v metodice pouze tvary velkých tiskacích písmem. Cílem grafémové etapy je prohloubení fonematického uvědomování ve spojení se znalostí písmem a pochopení techniky čtení slov. (Mikulajová, Nováková Schöffelová, Tokárová, Dostálová, 2016)

I tato část metodiky je pojata pro děti lákavou formou pohádkového příběhu. Děti mají mapu města, kde jsou jednotlivé grafémy rozděleny do skupin, např. tvrdé a měkké souhlásky, obojetné souhlásky. Každá skupina je zastoupena opět barevnými žetony. Děti se seznamují i s dalšími postavami, které žijí ve městě písmen a které nám vysvětlují, co jednotlivé skupiny hlásek v našem jazyce znamenají. Dokud děti neznají všechny grafémy, používají k „zapisování“ slov kombinaci grafických značek a písmem. Grafémová etapa je rozdělena do 7 témat. (Mikulajová, Nováková Schöffelová, Tokárová, Dostálová, 2016)

I.	Téma Samohlásky	34. – 39. lekce
II.	Téma Dvojhásky	40. – 42. lekce
III.	Téma Tvrdé souhlásky	43. – 50. lekce
IV.	Téma Měkké souhlásky	51. – 58. lekce
V.	Téma Obojetné souhlásky	59. – 67. lekce
VI.	Téma Ostatní písmena, spodoba souhlásek	68. – 70. lekce
VII.	Téma čtení	71. – 75. lekce

**Tabulka č. 5:** Rozdělení grafémové etapy

V těchto lekcích se věnujeme propedeutice čtení, tzn. že nám jde o to, aby děti pochopily princip, jak se z písmen tvoří slova. Používá se algoritmus, který popsal D. B. El'konin a který byl metodicky doplněn L. Vencelovou (in Mikulajová, Nováková Schöffelová, Tokárová, Dostálová, 2016, s. 17) takto: „*Označ tečkou samohlásku ve slově, napiš obloučky pod slabiky ve slově, jdi prstem po obloučcích a přečti plynulým slabikovým nahlas celé slovo.*“

Grafémová etapa je obohacena i o úkoly, které rozvíjejí jazykový cit, větnou skladbu, úlohy na rozvoj sémantické stránky řeči, zrakovou diferenciaci, kdy děti hledají daný grafém mezi ostatními. (Tokárová, 2015)

Za zvládnutí obsahu grafémové etapy považují autorky to, že dítě pozná velké tiskací tvary písmen české abecedy. Dále na základě fonemického uvědomování a rozpoznání písmen dítě pochopí, jak se z písmen tvoří slova a pochopí princip čtení jednotlivých krátkých slov (CVC, VCV, CVCV) plynulým slabikovým. (Mikulajová, Nováková Schöffelová, Tokárová, Dostálová, 2016)

## II PRAKTICKÁ ČÁST

### 4 METODOLOGIE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Pro výzkumné šetření byl zvolen kvalitativní přístup, který umožňuje do hloubky prozkoumat určitý definovaný jev (rozvoj jazykových schopností podle D. B. El'konina) a přinést o něm maximální množství informací. (Švaříček, Šed'ová, 2007). Kvalitativní přístup je doplněn kvantitativním přístupem. Výzkumné šetření se realizovalo metodou experimentu, technikou paralelních skupin (Reichel, 2009). Skupina 10 dětí z mateřské školy byla rozdělena do dvou skupin – na skupinu experimentální (skupina A) a na skupinu kontrolní (skupina B). S oběma skupinami byl proveden pretest a posttest, kterým byl screening jazykových schopností. U dětí skupiny A se provedl experimentální zásah v podobě „Tréninku jazykových schopností podle D.B.El'konina“. Získaná data jsou v závěru výzkumného šetření porovnána, vyhodnocena a interpretována.

#### 4.1 Cíle výzkumného šetření

Hlavním cílem výzkumného šetření diplomové práce bylo zjistit, zda cíleným tréninkem jazykových schopností podle D. B. El'konina u vybrané skupiny dětí, dojde k rozvoji sluchového vnímání.

Pro dosažení cíle byla stanovena **hlavní výzkumná otázka**:

„Jaký vliv má trénink jazykových schopností podle D. B. El'konina na rozvoj sluchového vnímání u dětí předškolního věku?“

Hlavní cíl je definován třemi dílčími cíli:

**Dílčí cíl č. 1:** Zjistit, v jakých sledovaných oblastech dojde ke zlepšení po absolvování předgrafémové etapy metody „Trénink jazykových schopností podle D. B. El'konina“

**Dílčí cíl č. 2:** Zjistit formou rozhovorů s dětmi, jak důležité jsou manipulační pomůcky v rámci „Tréninku jazykových schopností podle D. B. El'konina“

**Dílčí cíl č. 3:** Zhodnotit a popsat, které intervenující proměnné ovlivňují „Trénink jazykových schopností podle D. B. El'konina“

#### 4.2. Výzkumné metody

K naplnění cílů bylo využito těchto metod sběru dat: zúčastněné pozorování, opakované šetření v čase, screening jazykových schopností a trénink jazykových schopností podle D. B.

El'konina. Pomocnou metodou pro doplnění potřebných informací o dětech byl rozhovor s učitelkou mateřské školy.

Ke sběru potřebných dat v našem výzkumu jsme využili **zúčastněného pozorování**. Pozorování bylo dlouhodobé a zaměřené na chování dětí, na jejich řečové, motorické a grafomotorické projevy, na jejich motivaci a emocionální naladění během „Tréninku jazykových schopností podle D. B. El'konina“. Poznámky z pozorování byly po každé lekci zapisovány do záznamového archu a na konci tréninku vyhodnoceny.

Ke **screeningu jazykových schopností** jsme využili materiály od autorek české metodiky „Trénink jazykových schopností podle D. B. El'konina“. Jedná se o pracovní verzi autorek, není to tedy žádný oficiální a schválený testovací materiál. Aktuálně je nový screeningový materiál v rozpracované fázi. Vzhledem k tomu, že se nejedná o nic oficiálního, tak k tomu není jasně zpracovaný manuál pro vyhodnocení. Zkušenost autorek je však taková, že pokud děti dosáhnou na začátku školního (předškolního) roku kolem 50% úspěšnosti, tak jim obvykle dostačuje péče v mateřské škole, kterou dostávají v rámci třídy v průběhu celého školního roku. Pokud jsou výsledky nižší, tak se ukazuje, že je na místě cílená intervence na rozvoj fonemického uvědomování. Screening jazykových schopností, který sloužil jako pretest a posttest je uveden v tabulce č. 6. Manuál k práci se screeningem jazykových schopností je uveden v příloze č. 2. Získané hodnoty se poté pro přehlednost převedly do grafické podoby.

<b>Uvědomování rýmu</b>	<b>Produkce rýmu</b>	<b>Analýza slova na slabiky</b>
čaj – syn	les	Lano
lak – rak	nos	Ráno
zuby – duby	louka	Komár
moře – děti	nohy	Palec
nohy – koně	ryba	Koleno
<b>Syntéza slabik</b>	<b>Izolace první slabiky</b>	<b>Vynechání slabiky</b>
ka – še	ruka	šaty -ty
ho – ra	zima	káva – ká
ta – nec	pohár	zajíc – za
je – len	jazyk	balón – lón
ja - ho – da	baterka	malina – li
<b>Izolace první hlásky</b>	<b>Syntéza hlásek</b>	<b>Analýza slov na hlásky</b>
Nos	m -y - š	Zed'
Led	z - e - m	Med
Kotě	v- o -d -a	Kozy
Voda	z - u - b - y	Jana

Hodiny	p - e - ř - i - n - a	Večeře
<b>Vynechání hlásek</b>	<b>Substituce hlásek</b>	
noc /n/	dub na zub	
zem /m/	noc na nos	
hora /h/	kůl na sůl	
palec /c/	kos na koš	
vlas /l/	sud na sad	

**Tabulka č. 6 : Screening jazykových schopností**

Na základě pretestu jazykových schopností byly děti rozděleny do dvou skupin. Ve skupině A byl proveden experimentální zásah v podobě „**Tréninku jazykových schopností podle D. B. El'konina**“. S dětmi jsme stihli projít celou předgrafémovou etapu, tj. - celkem 33 lekcí. Délka jedné lekce trvala 45 minut a obsahově vycházela z metodické příručky „Trénink jazykových schopností podle D. B. El'konina“, zadávané úkoly jsme nijak nemodifikovali. Po celou dobu tréninku jsme pracovali s přiloženými žetony a schémata. Pro přehlednost a lepší orientaci jsme si žetony určené pro lektory podlepili magnetickým papírem a pracovali s nimi na tabuli. Za pomoci rodičů jsme si vytvořili látkové postavičky, které děti provázely Krajinou slov a hlásek (obr. č. 1).

Další metodou, kterou jsme v našem výzkumném šetření použili byl **rozhovor** s dětmi a s vedoucí učitelkou mateřské školy. Rozhovor byl se souhlasem všech zúčastněných zaznamenán na diktafon a získaná data byla následně zpracována.

### 4.3 Charakteristika výzkumného vzorku

Výzkumné šetření bylo prováděno od října 2020 do června 2021 v jedné mateřské škole v pohraničí na jižní Moravě. Na konci září 2020 jsme v dané mateřské škole provedli screening (pretest) jazykových schopností dětí předškolního věku. Screeningu se zúčastnilo celkem 12 dětí. Souborem výzkumného vzorku bylo celkem 12 dětí ve věku 5 - 7 let. Jednalo se o 5 chlapců a 7 dívek. Na základě výsledků pretestu byly děti rozděleny do dvou skupin: skupina A (experimentální) a skupinu B (kontrolní) – viz tabulka č. 7

SKUPINA A		SKUPINA B	
Adéla	7 let a 1 měsíc	Filip	5 let a 8 měsíců
Anna	5 let a 3 měsíce	Izabela	5 let a 5 měsíců
Eva	5 let a 8 měsíců	Jana	5 let a 8 měsíců
Jan	5 let a 7 měsíců	Josef	5 let a 2 měsíce
Petr	6 let a 2 měsíce	Pavla	5 let a 5 měsíců
Šimon	6 let a 3 měsíce		
Viktorie	5 let a 7 měsíců		

**Tabulka č. 7: Rozdělení dětí do skupiny A a B**

Zákonný zástupce Anny neposkytl informovaný souhlas se zpracováním výsledků získaných z výzkumného šetření, tudíž nemůžeme se získanými daty Anny v této diplomové práci pracovat. Eva v průběhu ledna z výzkumného šetření kvůli pandemické situaci covid-19 odstoupila a do konce školního roku již do mateřské školy nenastoupila. Konečným souborem výzkumného vzorku, jejichž výsledky budeme v této diplomové práci analyzovat a interpretovat, tedy bylo celkem 10 dětí ve věku 5 - 7 let, 5 chlapců a 5 dívek – viz tabulka č. 8

SKUPINA A		SKUPINA B	
Adéla	7 let a 1 měsíc	Filip	5 let a 8 měsíců
Jan	5 let a 3 měsíce	Izabela	5 let a 5 měsíců
Petr	5 let a 8 měsíců	Jana	5 let a 8 měsíců
Šimon	5 let a 7 měsíců	Josef	5 let a 2 měsíce
Viktorie	6 let a 2 měsíce	Paval	5 let a 5 měsíců

*Tabulka č. 8: Rozdělení dětí do skupiny A a B*

Děti skupiny A se pravidelně účastnily tréninku jazykových schopností podle D. B. El'konina, který probíhal od října 2020 do června 2021.

#### **4.4 Průběh výzkumného šetření**

Výzkumné šetření probíhalo v mateřské škole, která se nachází ve střediskové obci na Znojemsku a jejím zřizovatelem je obec. Budova mateřské školy byla uvedena do provozu v roce 1984. Od 1. 1. 2003 je součástí organizace základní školy a mateřské školy, příspěvková organizace.

Základní škola je úplná škola s devíti postupnými ročníky. V této základní škole pracuje autorka práce druhým rokem na pozici školního speciálního pedagoga a pátým rokem zde vede preventivní logopedickou péči. Současně dochází jedenkrát týdně do mateřské školy, kde pracuje jako logopedický asistent pod vedením Speciálně pedagogického centra pro vady řeči s dětmi s narušenou komunikační schopností. Logopedická péče probíhá v prostorách budovy mateřské školy, v klidné místnosti v horním patře. S dětmi pracuje individuálně, 15 - 20 minut. V září 2020 autorka práce absolvovala v Praze dvoudenní kurz „Trénink jazykových schopností podle D. B. El'konina“. Tato metoda ji ihned zaujala svou systematickostí a metodickým zpracováním. Autorka práce velmi vnímá, že oslabené sluchové vnímání je v posledních letech jedním z častých důvodů odkladu povinné školní docházky. Nedostatečné fonemické uvědomování následně vede ke školní neúspěšnosti, děti

v 1. ročnících mají problémy s osvojováním si čtení a psaní. Proto se získané zkušenosti a dovednosti rozhodla uplatnit v praxi.

Budova mateřské školy se nachází v klidné části obce. V roce 2010 prošla budova rekonstrukcí, proběhla výměna oken, zateplení pláště budovy a výměna vytápění. Je to patrová budova obklopená velkou zahradou, kde je dostatek prostoru pro venkovní hry. V okolí mateřské školy se nachází dostatek přírody, pole a lesy, které umožňují procházky. Nedaleko je také nově vybudované dětské hřiště s prolézačkami. V mateřské škole působí jedna vedoucí učitelka, dvě učitelky, jedna asistentka pedagoga a školnice. Stravování je zajištěno z vedlejší budovy základní školy, kde se nachází školní jídelna. Děti se v mateřské škole vzdělávají podle ŠVP MŠ „Díváme se kolem sebe očima zvědáků“. Při jednotlivých činnostech se respektují požadavky, schopnosti a potřeby každého jedince a vychází se z individuálního přístupu. V ranních hodinách je prostor pro péči o děti se specifickými vzdělávacími potřebami, dopolední část dne je věnována didaktickým a pohybovým činnostem. V odpoledních hodinách jsou pro nespící děti připraveny klidové aktivity a činnosti rozvíjející dílčí funkce. V současné době jsou v mateřské škole zřízena dvě dětská oddělení. V přízemí se nachází oddělení dětí ve věku 2 - 5 let (Broučci), v prvním patře se nachází oddělení předškolních dětí (Berušky). V přízemí je umístěna šatna pro všechny děti navštěvující mateřskou školu, sociální zařízení, kuchyňka pro přípravu jídla, třída a herna pro oddělení Broučků. Třída je od herny oddělena stahovacími dveřmi, po obědě se herna využívá zároveň k odpolednímu odpočinku dětí. Ráno se všechny děti schází v oddělení Broučků, do svých oddělení se rozchází v 8 hodin. V patře se nachází třída, kterou využívají děti z oddělení Berušek. Kapacita tohoto oddělení je 13 dětí. I zde se nachází místnost sloužící k odpolednímu odpočinku dětí, která je od třídy oddělena stahovacími dveřmi. Dále je zde místnost, kde probíhá každý týden individuální logopedická prevence, do které dochází děti na základě vyšetření a doporučení SPC pro vady řeči. Nechybí ani sociální zařízení. Oddělení Berušek se kvůli nárůstu dětí zřídilo před 5 lety. Vybudovalo se z dřívější „tělocvičny“, která se využívala zejména v podzimních a zimních měsících. Třída je velmi prosvětlená, vybavená novým nábytkem a působí velmi příjemně. Mateřská škola spolupracuje se základní školou, děti navštěvují různé akce pořádané základní školou. Předškolní děti jezdí do Městského divadla na divadelní představení, několikrát do roka přijíždí divadelní skupiny do mateřské školy. Mateřská škola nabízí možnost logopedické prevence formou kroužku a předškolní přípravu pro děti s oslabeným sluchovým vnímáním v podobě „Tréninku jazykových schopností podle D. B. El'konina“.



S vedením mateřské školy jsme v září 2020 domluvili setkání s rodiči předškolních dětí, kde jim byla metoda D. B. El'konina představena a bylo jim vysvětleno, pro koho je určena. Následně jim byla názorně ukázána práce s Hláskářem, s žetony a schémata. Musím konstatovat, že i rodiče byli touto metodou nadšeni. Poté jsme provedli screening jazykových schopností předškolních dětí. Po vyhodnocení screeningu jsme informovali rodiče o vhodnosti zapojení dítěte do tréninku jazykových schopností. Rodiče zakoupili dětem Hláskáře a v říjnu 2020 jsme začali s dětmi pracovat. S dětmi jsme se v měsících říjen (2020) až duben (2021) scházeli zpravidla jedenkrát týdně v dopoledních hodinách. Do období výzkumného šetření časově zasáhly podzimní prázdniny, vánoční prázdniny, nemocnost dětí a uzavření mateřské školy z důvodu karanténního opatření. V měsíci dubnu byla mateřská škola z hygienických opatření uzavřena. V této době jsme se po domluvě s dětmi a jejich zákonnými zástupci rozhodli, že trénink budeme realizovat formou online setkávání, v prostředí MS Teams. Setkávali jsem se takto po celou dobu distančního vzdělávání. Protože bylo velmi složité sladit časovou dostupnost pracujících rodičů, byly vytvořeny dvě skupiny, kdy se děti mohly k tréninku jazykových schopností připojit, a to v dopoledních hodinách a odpoledních hodinách. Po znovuotevření mateřské školy, v měsíci květnu (2021) až červnu (2021), jsme se s dětmi setkávali dvakrát týdně, a to jednou v dopoledních hodinách a jednou v odpoledních hodinách. Původně se mělo výzkumné šetření realizovat v základní škole v 1. třídě. Dětem se velice líbilo, že dochází do základní školy, zároveň se seznamovaly s jejím prostředím. Avšak kvůli pandemii Covid-19 jsme byli nuceni omezit míšení dětí z mateřské a základní školy a domluvili jsme se s vedením mateřské školy, že tréninky budou probíhat ve třídě pro předškolní děti v horním patře budovy. Ve třídě byly k dispozici dva dostatečně velké stolečky, u kterých děti seděly a pracovaly individuálně nebo ve dvojicích se žetony nebo v Hláskáři. Dále zde byla magnetická tabule, kterou jsme využívali při práci s žetony a byl zde prostor i k potřebným hrám a pohybovým rozcvičkám. Souběžné aktivity ostatních dětí se odehrávaly v dolním patře budovy nebo na zahradě.

#### **4.5 Etické otázky výzkumného šetření**

Děti a jejich zákonní zástupci byli seznámeni o povaze, průběhu, cílech a způsobu prezentace výsledků výzkumného šetření. Zákonní zástupci podepsali informovaný souhlas s účastí svého dítěte ve výzkumném šetření, s pořizováním fotodokumentace a s možností kdykoli bez udání důvodů z výzkumného šetření odstoupit. S ohledem na GDPR je zachována anonymita všech zúčastněných, jména dětí jsou nahrazena krycími, avšak věk a příslušnost k pohlaví je zachován.

## 5 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

V této kapitole se budeme zabývat analýzou a interpretací výsledků, které jsme získali z výzkumného šetření. Věk dětí je uváděn z doby, kdy byl prováděn pretest. Dále bude uváděna počáteční procentuální úspěšnost jazykových schopností, kterou jsme získali na základě screeningu, a díky které byly děti rozděleny do dvou skupin. Nejdříve bude představena skupina dětí A, a poté děti skupiny B. Výsledky všech dětí, získané v pretestu a posttestu, jsou pro přehlednost převedeny do grafické podoby.

### 5.1 Děti skupiny A

V následujících podkapitolách si postupně představíme charakteristiku jednotlivých dětí skupiny A, které se pravidelně účastnily „Tréninku jazykových schopností podle D. B. El'konina“. Popíšeme si výsledky jazykových schopností, kterých děti dosahovaly před cíleným tréninkem jazykových schopností a po cíleném tréninku jazykových schopností. Pro přehlednost jsou výsledky sledovaných oblastí znázorněny v grafech.

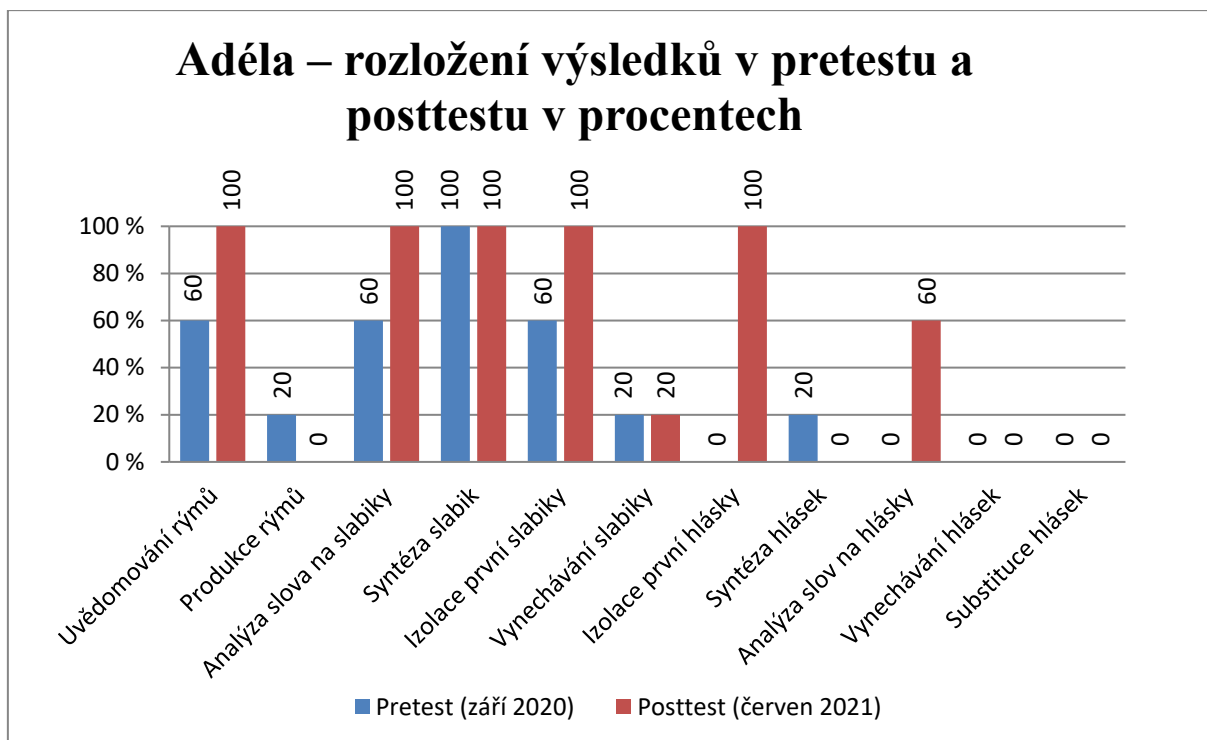
#### 5.1.1 Adéla, 7 let a 1 měsíc

Adéla pochází ze sociálně slabého rodinného prostředí. Minulý rok ji byl pedagogicko-psychologickou poradnou doporučený odklad školní docházky z důvodu výrazného oslabení dílčích funkcí a sociální nevyzrálosti. Adéla se účastnila logopedické intervence v rámci MŠ, která byla pravidelně jednou týdně. Chyběla spolupráce s rodinou, rodiče doma s dívkou nepracovali, neúčastnili se konzultací. Intervence jednou týdně byla nedostačující a dívka dosahovala pouze malých pokroků. Při jakékoli delší nemoci nebo větší nepřítomnosti v mateřské škole, se dívka vracela zase na začátek. Slovní zásoba byla vzhledem k věku oslabená, chybovala v pojmenování základních obrázků a věcí, vyjadřovala se v jednoduchých větách, ještě se objevovaly agramatismy. Adéla je pravák, úchop tužky byl správný, grafomotorika byla na dobré úrovni, tahy plynulé. Při činnostech byl zjevný motorický neklid, nesoustředěnost ovlivňovala chybovost v plnění zadávaných úkolů. Výrazné deficity byly v oblasti sluchového vnímání, Adéla měla velmi špatnou sluchovou paměť. Nezopakovala správně delší slova, větu o třech a více slovech, podle delších slovních pokynů nebyla schopna vykonat danou činnost, na naučení se říkanek a básniček potřebovala spoustu času a neustálé opakování s dospělou osobou. Velké problémy dělalo dívce i zopakování daného rytmu. Matce bylo z tohoto důvodu navrženo loňský školní rok (2019/2020) vyšetření na ORL k vyloučení případné sluchové vady. Vyšetření dopadlo v pořádku, žádná vada nebyla zjištěna. Oslabení se projevovalo i ve zrakové percepci, a to

zejména ve zrakové analýze a syntéze a zrakové paměti. Adéla si pletla pravou a levou stranu, problémy byly s orientací v prostoru i na stránce, nebyly upevněny pojmy před, pod, nad, za, vedle.

Při pretestu (graf č. 1) působila Adéla nesoustředěně, bylo nutné používat mezi jednotlivými úkoly uklidňující techniky a snažit se podpořit opětovné soustředění. Adéla potřebovala několikrát zopakovat zácvičné úkoly, aby správně porozuměla zadanému úkolu. Průměrných výsledků dosáhla Adéla při uvědomování si rýmů, avšak výrazné problémy měla při produkci rýmu. V úkolech zaměřených na slabikovou strukturu slova neměla problémy v syntéze, ve které dosáhla 100% úspěšnosti. Při manipulaci se slabikami (analýza, izolace první slabiky a elize první slabiky) vykazovala větší chybovost. Úkoly byly pro dívku náročné, namáhavé a bylo nutné opětovné vysvětlování úkolů. Z výsledků zaměřených na hláskovou strukturu slova vidíme takřka 100% neúspěšnost.

Adéla se při tréninku snažila být aktivní, ale vydržela vždy jen chvíli na začátku. Pozornost mezi jednotlivými úkoly byla často kolísavá a bylo nutné dívku neustále aktivovat a vybízet k činnosti. Pozornost si odváděla neustálým přerovnáváním věcí na stole, prohlížením Hláskáře a povídáním si s ostatními. Měla problémy s dodržováním dohodnutých pravidel. Bylo nutné se neustále ujist'ovat, že dívka ví, co má dělat. Ze začátku se neorientovala na stránce v Hláskáři, měla velké problémy pracovat podle pokynů, ale nikdy nezvedla ruku a nepřihlásila se, že neví, co má dělat. Měla strach přiznat, že úkolům nerozumí a bála se chybovat. V tomto jí velmi pomohla práce s Bacilem Omylem, po pár měsících přestala mít strach a začala být průbojnější, nebála se říct si o pomoc. Práce ve dvojicích se jí vůbec nedařila, byla pasivní, nekomunikovala. Adéla se celkem dobře orientovala ve slabikové struktuře slova, neměla problémy s grafickým zápisem. Nedostatečné sluchové vnímání se projevilo při práci s Mistrem Délkou. Adéla dlouho nedokázala rozpoznat dlouhou slabiku, ani při důrazném zvýraznění ani při manipulaci s maňáskem. Menší zlepšení nastalo po opětovné docházce do mateřské školy po distančním vzdělávání. Při práci se žetony se projevily problémy s pravolevou a prostorovou orientací, Adéla řadila žetony zprava doleva, chybovala v pojmech první, poslední. Velký důraz jsme museli klást na správné řazení žetonů do schématu. Ke konci tréninku se i tato oblast výrazně zlepšila a manipulace se žetony byla již bez větších problémů.



**Graf č. 1:** Adéla – rozložení výsledků v pretestu a posttestu v procentech

Výsledky posttestu (graf č. 1) ukázaly výrazné zlepšení v pěti oblastech. Velmi vysoký nárůst úspěšnosti je v úkolech zabývajících se hláskovou strukturou slova. 100% zlepšení bylo v izolaci první hlásky, pomocí žetonů byla Adéla schopna analyzovat hlásky v tři i čtyřhláskovém slově, správně označila žetony souhlásky i samohlásky, pomocí Mistra Délky rozpoznala, která slabika je dlouhá a správně umístila čárku nad samohláskou. Úkoly zaměřené na manipulaci s hláskami byly pro Adélu velmi obtížné a složité, nepomohla ani názorná manipulace se žetony. Nedařily se plnit ani úkoly v Hláskáři zaměřené na tyto oblasti. Můžeme si všimnout, že ani v manipulaci se slabikami nedošlo k výraznému zlepšení. V posttestu si můžeme všimnout i poklesu úspěšnosti oproti pretestu, a to v kategorii produkce rýmů. To mohla způsobit nesoustředěnost a momentální rozpoložení Adély. Celkově je produkce rýmů na podprůměrné úrovni, souviset to může s oslabeným jazykovým citem a sníženou slovní zásobou. Mluvní projev byl stále nesouvislý, vyjadřování bylo v jednoduchých větách. I nadále bude potřeba intenzivně rozvíjet sluchovou paměť a fonematické uvědomování. Vzhledem k rodinnému prostředí je potřeba dohodnout se na postupu intervence, spolupracovat s rodiči a být s nimi v kontaktu.

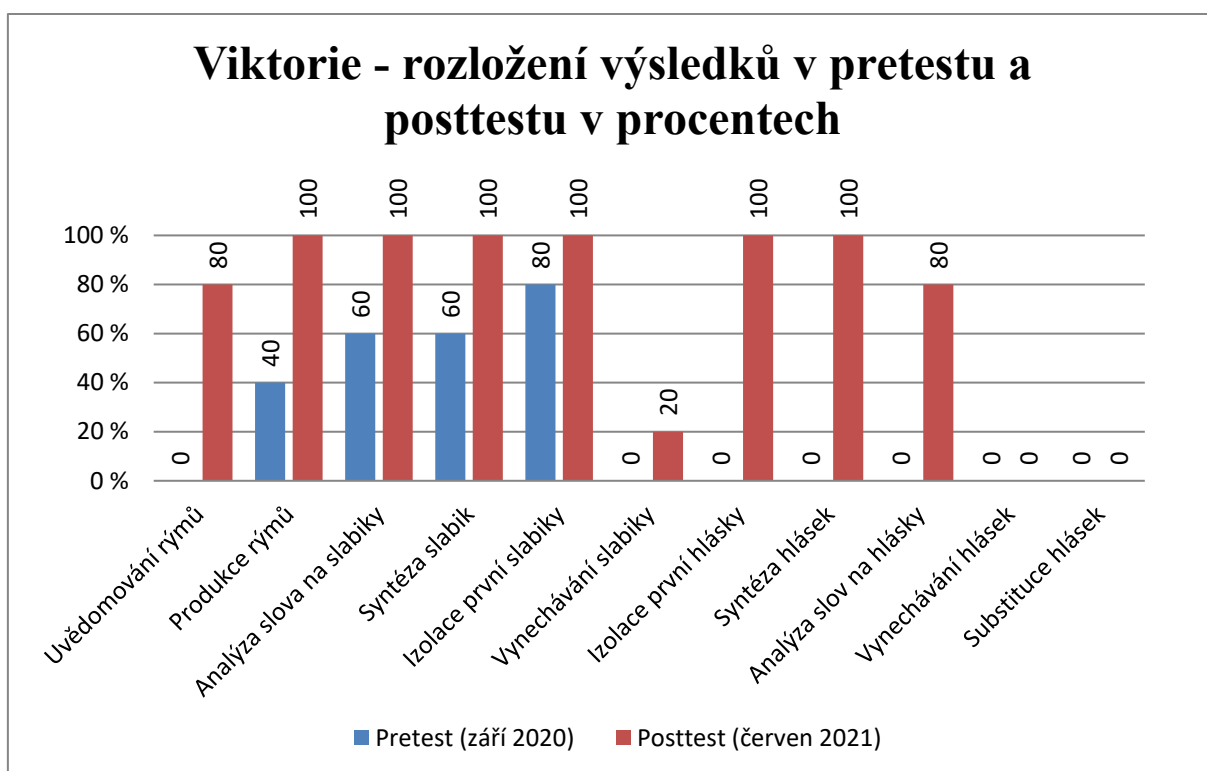
### 5.1.2 Viktorie, 5 let a 7 měsíců

Viktorie je tichá dívka, která při prvním kontaktu působí velice plaše a nejistě, ale časem se osmělí a nemá problém v komunikaci. Pochází z podnětného rodinného prostředí, má mladšího sourozence. Matka se zajímala o dění v mateřské škole, spolupracovala s učitelkami, účastnila se aktivně rodičovských schůzek. Měla však příliš ochrannou výchovu, snažila se za Viktorii vše vykomunikovat, vyřešit problémy i mezi spolužáky. Stále Viktorii převlékala při příchodu i odchodu z mateřské školy. Viktorie byla velmi nesamostatná, vyžadovala neustálou přítomnost dospělé osoby při všech úkonech, které se týkaly sebeobsluhy. Její pracovní i osobnostní tempo bylo velmi pomalé. Motoricky byla dívka méně obratná, nevyhledávala pohybové aktivity, dávala přednost klidovým aktivitám. Ráda si hrála s panenkami, skládala puzzle a kreslila. Její nejoblíbenější činností doma i v mateřské škole bylo prý plnění úkolů v dětských časopisech. Viktorie je pravák, úchop tužky je správný, grafomotorika byla na velmi dobré úrovni, kresba postavy odpovídala věku. U dívky byla vidět sociální nevyzrálость, těžko se zapojovala mezi vrstevníky, vyhledávala spíše kontakty mezi mladšími spolužáky anebo vyhledávala společnost dospělé osoby. Často se urazila a dohadovala, nerespektovala dohodnutá pravidla.

Při pretestu byla Viktorie usměvavá, komunikující, těšila se velmi na plnění úkolů. Často se vrhala do plnění úkolů ještě dříve, než jsem ji stačila vysvětlit zadání. Bylo nutné dívku zklidnit, vysvětlit jí, že není kam spěchat. V polovině pretestu bylo vidět, jak se snižuje koncentrace pozornosti a Viktorie odvádí pozornost od plnění úkolů k jiným činnostem. Měla tendenci se neustále na něco vyptávat, upravovala si vlasy, oblečení, polehávala po lavici. Momentální nesoustředěnost a zbrklost měla za příčinu neúspěšnost v kategorii uvědomování si rýmu. Velký deficit se objevil v hláskové struktuře slova. Tento deficit nebyl způsobený sníženou koncentrací pozornosti, ale nedostatečným fonematickým uvědomováním, neboť mezi jednotlivými úkoly zaměřenými na hláskovou strukturu slova měla dostatek prostoru k relaxaci.

Při tréninku jazykových schopností bylo nutné na Viktorii nespěchat a vést ji k pečlivému dokončení úkolů. Po většinu času byla spíše pasivní až apatická, nezapojovala se do dění ve třídě, nekomunikovala s ostatními, působila, jako by byla v nějakém svém světě. Bylo zapotřebí ji často vybízet k aktivitě a vhodně motivovat k plnění úkolů. Velké problémy měla v orientaci v Hláskáři a plnění úkolů podle slovních pokynů. Nepamatovala si pokyny, neustále vyžadovala opětovné vysvětlení a ujišťovala se, že teď to dělá správně. Práce ve dvojicích se vůbec nedařila, Viktorie nekomunikovala, neodpovídala spolužákům, pouze

mlčky opisovala a dělala to, co ostatní (fotka č. 5). Její pomalé tempo způsobovalo, že ačkoli měla vždy dostatek času, nikdy nestihla dokončit úkoly jako její spolužáci a působila dojmem, že úkolům nerozumí. Při individuální práci se mnou však všechny úkoly plnila bez větších problémů, s přiměřenou rychlostí a s radostí. Velmi se jí líbila práce s pohádkovými postavkami, které děti provázely Krajinou slov, na ně ihned reagovala a aktivně se zapojovala do činností. Viktorie potřebovala dostatek času, aby se správně naučila pracovat s žetony, uvědomit si, že jeden žeton značí jednu hlásku. Po pochopení tohoto principu došlo u Viktorie k velkému progresu a plnění úkolů bez větší chybovosti. Zároveň došlo k posílení sebevědomí, Viktorie si začala více věřit a byla více aktivní. K velkému nárůstu došlo i v samostatnosti.



**Graf č. 2:** Viktorie – rozložení výsledků pretestu a posttestu v procentech

Po absolvování tréninku jazykových schopností podle D. B. El'konina došlo k výraznému zlepšení ve většině sledovaných oblastí (graf č. 2). Výjimkou byly pouze poslední dvě kategorie, které jsou zaměřené na složitější fonologické schopnosti. Tyto úkoly byly pro Viktorii stále složité a nepomohla ani názorná manipulace s žetony. U Viktorie došlo k celkové vyzrálosti, zlepšila se koncentrace pozornosti a schopnosti soustředit se na daný úkol. Viktorie dosáhla 100% úspěšnosti hned v šesti oblastech, a to i v oblastech (izolace první hlásky, syntéza hlásek), ve kterých byla v pretestu neúspěšná. Analýza tříslabičných

slov se dařila i bez použití žetonů. Za pomoci žetonů se Viktorii úspěšně dařila i analýza čtyřslabičných slov. Správně označila souhlásky i samohlásky. I přestože u Viktorie došlo k výraznému zlepšení jazykových schopností, v sociální oblasti stále vykazovala známky nevyzrálosti a bylo nutné uplatňovat individuální přístup, volit vhodnou motivaci k plnění úkolů a ověřování si znalostí.

### **5.1.3 Jan, 5 let a 7 měsíců**

Jan působil při prvním setkání velmi mile a disciplinovaně, ale byla na něm vidět nervozita. Působil dojmem, že si moc nedůvěřuje, často klopil oči a neudržel oční kontakt. Mluvil velmi potichu a dlouho váhal s odpovědí. Potřeboval cítit důvěru a pocit bezpečí, aby se uvolnil a byl si sebou více jistý. Během prvního screeningu se však projevil jako bystrý kluk, ochotný spolupracovat a učit se něčemu novému. Jan je prvorozený syn, matka je vysokoškolsky vzdělaná, otec nedokončil maturitní obor a zdá se, že na syna klade přehnané nároky, ať se to týká výsledků v různých zájmových kroužcích, které Jan navštěvuje, nebo ve vzdělání. Jan je pravák, úchop tužky je křečovitý a grafomotorika byla na nízké úrovni, tlak na podložku byl velmi silný a pohyby křečovité, nerad kreslil a kresba postav byla bez detailů. Dle slov paní učitelky Jan s nechtí a někdy i s pláčem plnil grafomotorická cvičení. Jan měl dostatečnou úroveň aktivní i pasivní slovní zásoby, vyjadřoval se v rozvinutých souvětích a rád si povídal, dokázal aktivně vést i udržet rozhovor, jeho vyjadřovací schopnosti byly na velmi dobré úrovni. Rád naslouchal příběhům i čtenému textu, zajímal se o encyklopedie. Oslabení můžeme pozorovat v oblasti zrakové a sluchové percepce. Jan měl problémy se zrakovou analýzou a syntézou, dle slov učitelky se ale po malých krůčcích zlepšoval. Matka se aktivně zapojila do vzdělávacího procesu a se synem podle rad pedagoga pracovala. S Janem doma stavěla různé puzzle, obrázkové kostky a plnila pracovní listy na rozvoj této oblasti. Co se týká sluchové percepce, byl patrný deficit ve sluchové analýze a syntéze a zejména v nedostatečném fonematickém uvědomování. V kolektivu byl oblíbený, přizpůsobivý, kreativní, má rád konstruktivní stavebnice. Motoricky je obratný a rád vyhledává pohybové aktivity. Nemá problém s dodržováním dohodnutých pravidel, spíše upozorňuje na jejich porušování.

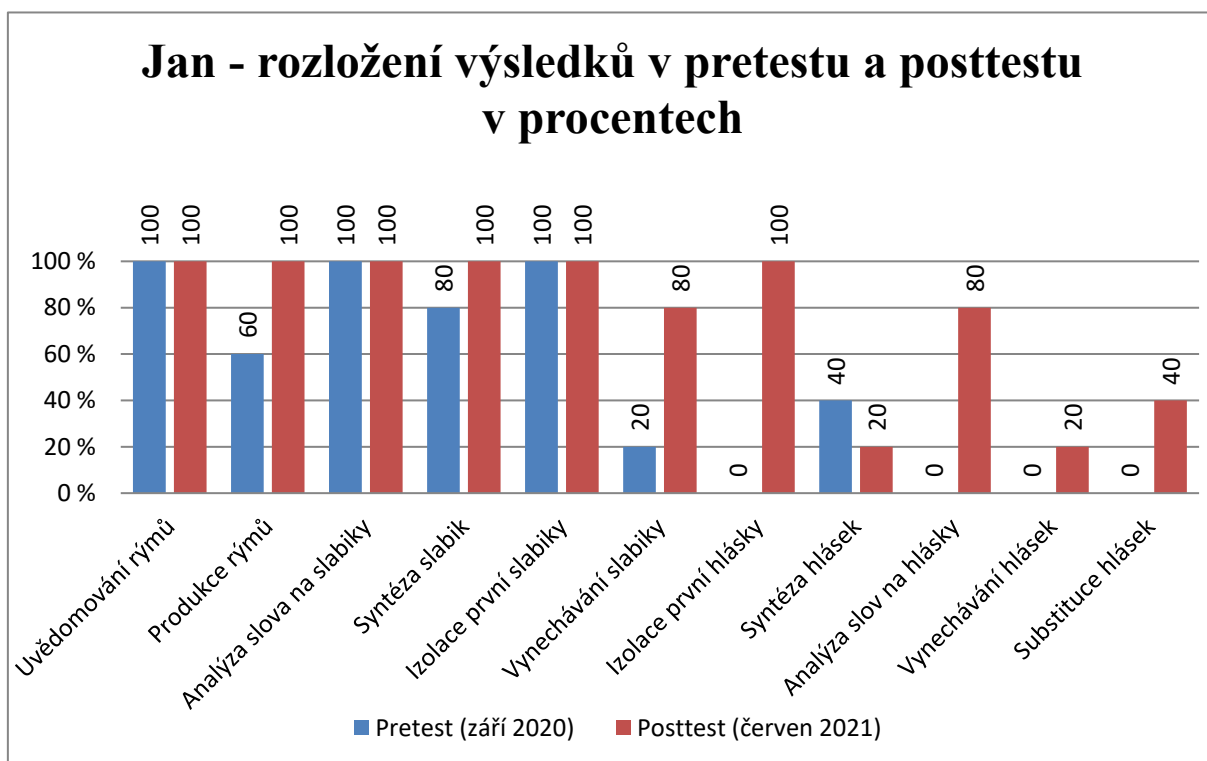
Při úvodním screeningu bylo zapotřebí Jana ujistit, že se nemusí ničeho bát, musel být ubezpečen, že nevadí, pokud se zmýlí. Velmi důležitá byla motivace a pozitivní zpětná vazba, je zapotřebí Jana hodně chválit a povzbuzovat. Snažil se plnit všechny úkoly, ale bylo vidět, že se bojí, aby něco neřekl špatně. Odpovědi často šeptal a dlouho nad nimi přemýšlel. Pokud zadání neporozuměl, nebo byly pro něho úkoly obtížné, rozplakal se. Velkou roli hrávalo,

pokud Jan správně pochopil a zodpověděl zácvičný úkol, to ho povzbudilo a nabyl na jistotě, že tento typ úkolů zodpoví správně. Můžeme si všimnout, že první polovinu pretestu (graf č. 3) zvládl s výbornou úspěšností. Nedostatečné fonemické uvědomování se projevilo v úkolech zaměřených na hláskovou strukturu slova. Jan při izolaci první hlásky určil vždy první slabiku, ani názorná práce s žetony nepomohla k pochopení zadání.

Při tréninku jazykových schopností byl Jan koncentrovaný, bylo však poznat, pokud nebyl zdravotně úplně ve formě, nebo byl unavený z předešlého dne. Velmi výraznou roli sehrávala i domácí atmosféra. V 15. lekci měly děti vymýšlet slova, která začínala danou hláskou. Jan tento typ úkolů zvládal bezproblémově, avšak v ten den byl velmi roztěkaný a nesoustředěný. Neměl zájem o úkoly, nepamatoval si zadání a všechny jeho odpovědi byly chybné. Při individuálním rozhovoru bylo zjištěno, že večer došlo k hádce mezi chlapcem a otcem, do které se později vložila i matka. Jan z toho byl velmi smutný, dostatečně nepochopil vzniklou situaci a bál se, co bude až se vrátí domů. Problémy s grafomotorikou se projevíly hned v první lekci, kdy děti měly zaznamenat slabičnou strukturu slova pomocí obloučků (fotka č. 3). Janovi se nedařily spodní obloučky a nedokázal je na sebe napojit. Udělal vždy jeden oblouček, mezeru a další oblouček. Nedokázal se udržet ani na lince, úkol pro něho byl psychicky i grafomotoricky tak náročný, že se rozplakal a nebyl schopný v tréninku dál pokračovat. To stejné se opakovalo i v druhé lekci. Jan s lehkostí rozdělil slovo na slabiky, ale nebyl schopný je grafomotoricky zapsat. Domluvili jsme si konzultaci s matkou, kde ji bylo ukázáno, jak doma trénovat, přes uvolnění ramenního kloubu, zápěstí, nácviku na svislé ploše a poté na vodorovné ploše. Na procvičování dostali pracovní listy s uvolňovacími cviky a pracovní listy na rozvoj grafomotoriky. Jan s matkou doma poctivě pracoval a výsledky se projevíly už v další lekci. Jan je bystrý kluk, s velmi nízkým sebevědomím a nedůvěrou v sebe sama. Toto ho velmi limitovalo po celou dobu tréninku a bylo nutné na tom intenzivně pracovat. Často opisoval od spolužáků, nedával na svůj úsudek, i když byl správný. Přestože věděl správnou odpověď, nepřihlásil se, nezakroužkoval ji v Hláskáři. Stejně jako u Adély, nám výrazně pomohla práce s Bacilem Omylem. Jan se učil pracovat s chybou, přestával se jí bát a stával se čím dál jistějším. Díky tomu se zlepšila i spolupráce s ostatními při skupinových činnostech. Jan dokázal říct svůj názor, prosadit svou správnou odpověď, pomoci ostatním. Stále ho bylo však nutné vhodně motivovat a povzbuzovat. Práci s žetony velmi rychle pochopil a manipulace s nimi mu nedělala problémy. Jako první ze skupiny se začal orientovat v hláskové struktuře slova, líbilo se mu, že umí vymyslet slova začínající nebo končící daným písmenem. Těžší byly úkoly zaměřené na manipulaci s hláskami (vynechání hlásky, nahrazování hlásky jinou hláskou). Při těchto typech úkolů se Jan nechtěl



zapojovat. Díky výborné paměti, kterou Jan disponuje, si snadno pamatoval význam jednotlivých postav a barevné rozlišování žetonů (fotka č. 6).



**Graf č. 3:** Jan – rozložení výsledků pretestu a posttestu v procentech

Při posttestu (graf č. 3) působil Jan daleko jistějším a sebevědomějším dojmem. Úkoly plnil s nesmírnou lehkostí a rychlostí. Dosáhl 100% úspěšnosti skoro ve všech položkách screeningu. Jako jediný z dětí zvládl i úkoly zaměřené na manipulaci s hláskami. Analýzu tříhláskových slov zvládal bez žetonů, pokud pracoval se žetony, dokázal správně barevně rozlišit jednotlivé hlásky. Syntéza hlásek je stále na nízké úrovni, oproti pretestu došlo i k mírnému poklesu. To mohlo být zapříčiněno nižší koncentrací pozornosti nebo i náročností úkolu oproti předchozím cvičením, které Janovi nečinily problémy a nemusel se na ně až tolik soustředit. Celkově ale došlo k výraznému zlepšení fonemického uvědomování, grafomotoriky i emoční stránky.

#### 5.1.4 Šimon, 6 let a 3 měsíce

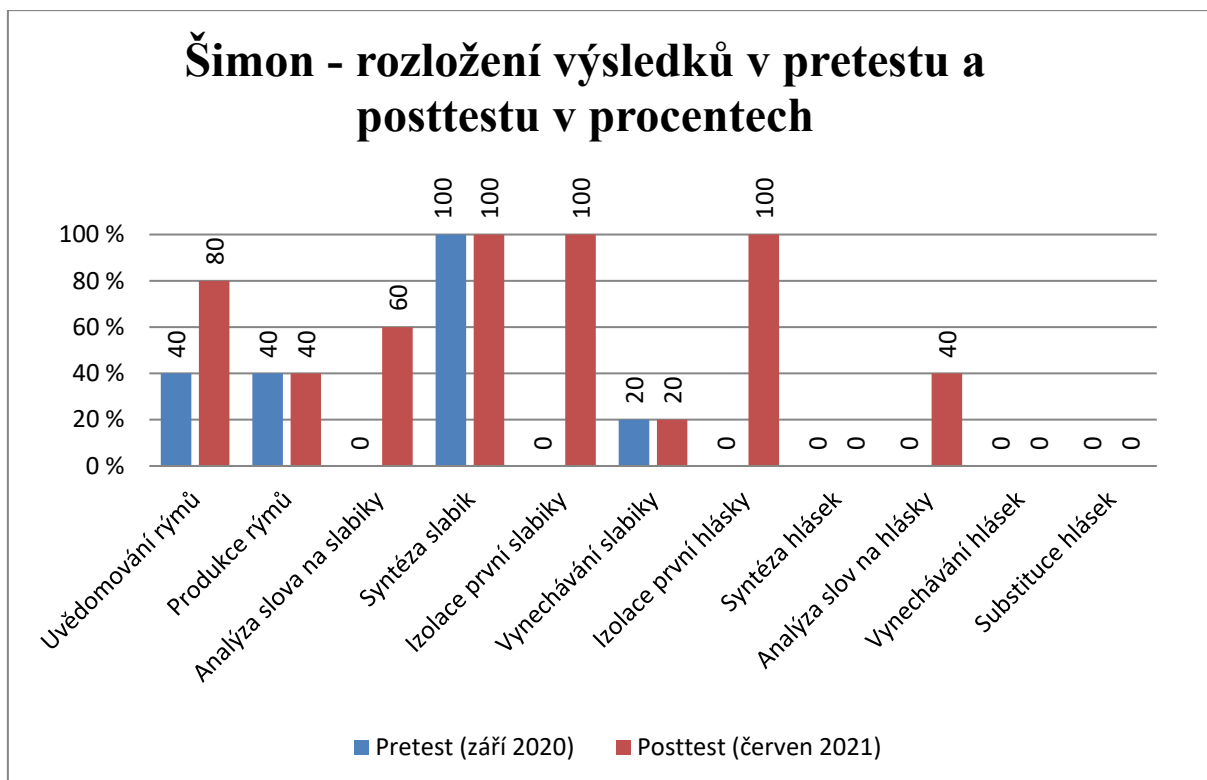
Šimon je nejmladší ze tří sourozenců. Dvě starší sestry dochází do základní školy do 3. třídy a do 7. třídy. Obě prospívají s průměrnými výsledky. Šimon je narozen v prosinci, tudíž má přirozený odklad školní docházky. I přesto bylo učitelce MŠ doporučeno, aby dala podnět zákonným zástupcům k návštěvě pedagogicko-psychologické poradny k posouzení školní

zralosti. To bylo však učitelkou i Šimonovou matku zamítnuto s názorem, že Šimon přes prázdniny dozraje a vše se v 1. třídě doučí. Šimon navštěvoval jednou měsíčně ambulanci SPC pro vady řeči, jednou týdně docházel na individuální logopedickou intervenci do MŠ, kde s ním pracoval logopedický asistent. U Šimona bylo potřeba procvičovat oromotoriku, každý den provádět artikulační cvičení a gymnastiku mluvidel. I přes neustálé vybízení matky k účasti na logopedické intervenci v MŠ jsme se setkávali s nezájmem. Doma se Šimonem nepochižovali a náprava řeči se tudíž posouvala velmi pomalu. Po nemoci nebo po prázdninách byla řeč vždy horší a začínalo se s nápravou od začátku. Šimon měl vzhledem k věku nízkou úroveň slovní zásoby, a to aktivní i pasivní. Komunikoval v jednoduchých větách, měl problém udržet linii rozhovoru, aktivně se nezapojoval, odpovídal pouze stroze na otázky. Mluvil velmi potichu a s nesprávnou výslovností, proto se řeč stávala pro ostatní často nesrozumitelnou. I přesto byl v kolektivu velmi oblíbený a děti ho vyhledávali ke svým hrám. Šimon je plachý, tichý kluk, který potřeboval dostatek času a prostoru, aby navázal spolupráci s učitelkami a cizími osobami. Ve třídě nevyrušoval, ale bylo velmi zjevné oslabení koncentrace pozornosti. Šimon si neustále s něčím pohrával, těkal očima po prostoru. Bylo nutné neustále opakovat zadání a pracovní postupy. Dle slov učitelky MŠ pracoval pouze pod individuálním vedením, které se přizpůsobovalo jeho schopnostem a dovednostem. Šimon byl velmi obratný kluk, motoricky nadaný, rád jezdí na kole, vyniká v pohybových aktivitách. Je levák, přetrvává u něj špatný úchop tužky, matce byla předána násadka na tužku, která zajišťuje správný úchop tužky. Grafomotorika je na dobré úrovni, kresba odpovídá věku. Problémy se objevovaly v prostorové orientaci, Šimon si pletl pravou a levou stranu, neorientoval se v pojmech vpřed, za, nad, po. S tím souvisela i orientace v prostoru a v pracovním sešitě, kdy Šimon nebyl schopen pracovat dle pokynů učitelky. Při skládání předmětů začínal zprava doleva. Výrazné oslabení bylo ve sluchovém vnímání, které zasahovalo všechny oblasti. Šimon často chyboval i v úkolech zaměřených na zrakovou diferenciaci, analýza a syntéza byla v pořádku. Při individuální práci se snažil úkol dokončit, ale bylo vidět, že mu to dělalo velké potíže a vyčerpávalo ho to. Pokroky byly vidět pomalu, ale při soustavné práci se dostavovaly. Bylo by však zapotřebí větší aktivity ze strany rodičů, aby věnovali přípravě na školní docházku více pozornosti.

Při pretestu byl Šimon zakřiknutý a velmi nervózní. I přestože screening probíhal ve známém prostředí a se známou osobou, potřeboval Šimon dostatek času, aby se zkoncentroval a byl schopen plnit úkoly. Výsledky pretestu (graf č. 4) potvrzují výrazné oslabení sluchové percepce, zejména nedostatečné fonemické uvědomování. Šimon často výsledky odhadoval, zejména v úkolech zaměřených na uvědomování si rýmů nelze s jistotou říct, zda opravdu

rozlišil rým nebo měl pouze správný odhad. S jistotou plnil pouze úkoly na syntézu slabik, která se dařila se 100% úspěšností. V druhé polovině pretestu už byl Šimon velmi nesoustředěný, bylo nutné dělat časté relaxační pauzy. Pomalým tempem se dostal k závěru screeningu. Neúspěšnost pretestu byla zapříčiněna deficitem v dané oblasti, snížená koncentrace pozornosti hrála spíše vedlejší roli.

Šimona můžeme nazvat tichým účastníkem tréninku jazykových schopností. Měl 100% docházku, ale pokud se s ním nepracovalo individuálně, lekce si pouze odeseděl. Ze začátku často zapomínal žetony, poté je i ztratil a musely mu být vytisknuty nové. Správné skládání žetonů do schématů jsme museli hlídat po celou dobu tréninku a ani na jeho konci nebyl schopný sám poskládat žetony zastupující dané hlásky. Při zavádění nových pojmů i pohádkových postav bylo nutné vždy znovu vše Šimonovi individuálně vysvětlit a ověřovat si i v dalších lekcích, že jednotlivým pojmům rozumí. Manipulační a názorné pomůcky byly pro Šimona velikým pomocníkem. Oproti ostatním účastníkům tréninku jazykových schopností bylo zapotřebí se Šimonem z velké většiny pracovat individuálně a z nabízených činností v metodice vybírat pouze činnosti s ohledem na jeho možné schopnosti a dovednosti. Dlouho trvalo, než si získané dovednosti osvojil a bylo třeba je před každou lekcí znovu zopakovat, procvičit a teprve poté navázat na nové učivo. Šimon neměl strach z chyby, nebál se, že odpoví špatně, ale potřeboval zažívat úspěch, měl nesmírnou radost ze správné odpovědi, proto byly voleny převážně jednodušší typy úkolů. Barevné rozlišování žetonů a dělení hlásek na souhlásky a samohlásky činilo Šimonovi velké problémy. S jednotlivými pojmy a jejich významy se seznámil, když se vysvětlovaly ostatním dětem, ale nevyžadovalo se po něm, aby se v nich orientoval, zůstávali jsme po celou dobu tréninku na úrovni jedna hláska = jeden žeton.



**Graf č. 4:** Šimon – rozložení výsledků pretestu a posttestu v procentech

Posttest (graf č. 4) prokázal, že cílený trénink jazykových schopností podle D. B. El'konina mohl mít vliv na zlepšení oblasti sluchového vnímání a fonemického uvědomování. Zejména v kategorii izolace první slabiky a první hlásky došlo k 100% zlepšení. Šimon zvládl analýzu tříslabičných slov, analýzu slov na hlásky se schématem CVC – zde je však zapotřebí pracovat se žetony a zřetelnou až přehnanou artikulací. I nadále bude zapotřebí se fonemickému uvědomování intenzivně věnovat a cíleně ho rozvíjet. Je důležité při pokračující nápravě spolupracovat intenzivně s rodinou, a to zvláště po nástupu do školy. Velkou roli hraje též motivace, pracovní tempo Šimona a možná dosažitelná úroveň jeho dovedností a schopností, které by neměly být přehlíženy. Nápravná cvičení by tomuto měla být přizpůsobena.

### 5.1.5 Petr, 6 let a 2 měsíce

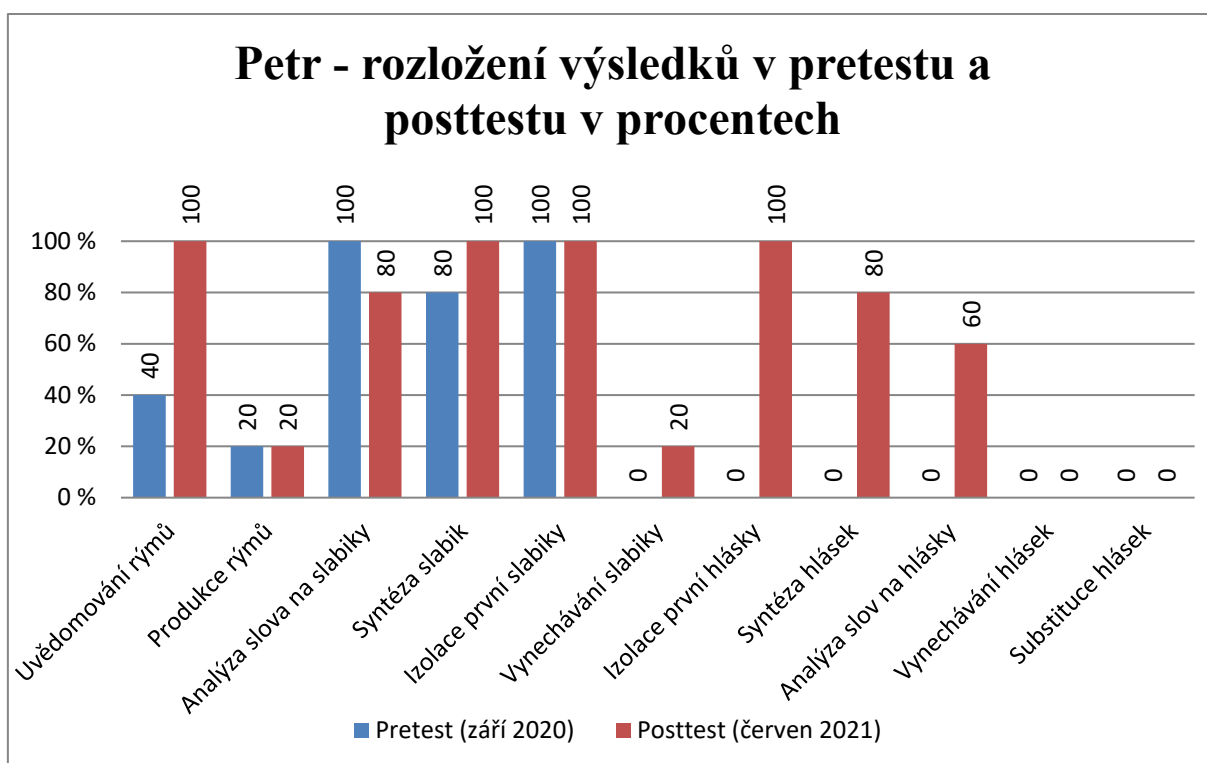
Petr se narodil jako prostřední ze tří sourozenců. Jeho starší sestra navštěvuje 5. ročník základní školy a prospívá s průměrnými výsledky. Mladšímu sourozenci jsou 2 roky a matka jej má s novým přítelem, který s nimi žije ve společné domácnosti. S otcem Petra se matka před 3 lety rozvedla, pravidelně se však s dětmi navštěvuje a tráví s nimi víkendy jednou za dva týdny. Matka vkládá do syna velké studijní i sportovní ambice, někdy klade na Petra až přehnané nároky a vystavuje ho zbytečné psychické zátěži. Petr byl velmi nerozhodný, stále

dokola se ujišťoval, že činnost, kterou vykonával, dělá dobře. Petrovi byl v loňském školním roce (2019/2020) doporučený pedagogicko-psychologickou poradnou odklad školní docházky. Petr je levák, zpočátku měl těžkopádnější úchop tužky a grafomotorická cvičení se příliš nedařila, ale pravidelným cvičením se tato oblast velmi zlepšila. V současné době je u Petra zafixován správný úchop tužky, je bez grafomotorických obtíží, kresba postavy byla však chudší na detaily. Petr je společenské a živé dítě, má rád různé stavebnice, pobyt venku, pravidelně hraje fotbal. V mateřské škole se snažil plnit veškeré činnosti, bylo však zapotřebí ho povzbuzovat k dokončení úkolů. Měl potíže s delším udržením pozornosti, což byl většinou důvod jeho chybovosti v jednotlivých úkolech. Již po krátkém pozorování bylo zřejmé, že při činnostech, vyžadujících větší míru pozornosti, odcházel Petr velmi často na záchod a následně se k činnosti vracel. V sebeobslužných činnostech a v dodržování hygieny byl víceméně samostatný. Nevšímal si však tekoucího sekretu z nosu a neuměl správně smrkat. Oslabení se projevovalo ve zrakové analýze a syntéze, prostorové orientaci a ve sluchové percepci. Při řazení obrázků začínal Petr zprava doleva, výraznější problémy byly i v orientaci na pracovním listě. Při práci podle slovních pokynů chyboval kvůli své nejistotě a pomalému pracovnímu tempu.

Při úvodním screeningu jazykových schopností působil Petr velmi nejistě a napjatě. Mezi jednotlivými úkoly odbíhal dvakrát na záchod, pro kapesník, pro pití. Při odpovědích se soustředěně díval na obličej lektora a čekal, zda z jeho výrazu pozná, jestli jeho odpověď byla správná či ne. Celý pretest probíhal ve velmi pomalém tempu, kvůli častým odchodům Petra bylo nutné opakovat zadání a zácvičné úkoly. To mohlo přispět k nerovnoměrným výsledkům (graf č. 5). Dobrých výsledků dosáhl Petr pouze ve třech sledovaných oblastech, a to v analýze slova na slabiky, v syntéze slabiky a v izolaci první slabiky. Nedostatečné fonematické uvědomování potvrzovaly zejména úkoly zaměřené na hláskovou strukturu slova, kde je 100% neúspěšnost v získaných výsledcích.

Petr byl velmi zaujat lákavým příběhem Krajiny slov a hlásek, na kterém je postavený celý trénink jazykových schopností podle D. B. El'konina. Díky výborné paměti, kterou disponuje, si dobře pamatoval význam jednotlivých postav i barevné rozlišení jednotlivých žetonů. Při práci ho však limitovalo příliš pomalé pracovní tempo a velká míra nejistoty v sebe sama. Často musel být vybízen k aktivitě a motivován k dokončení úkolů. Nedokázal se soustředit potřebnou dobu, ztrácel se ve svých myšlenkách. Neustále čekal na potvrzení správnosti výsledků, zkontrolování tahu tužkou, zaznamenávání do schématu atd. Dlouhou dobu se nedařila práce ve dvojicích, Petr se spolužákem nekomunikoval, neradil se s ním, neustále

pokukoval po ostatních, anebo mlčky pozoroval lektora. Bylo nutné ho neustále vybízet ke skládání žetonů a hlídat správný směr řazení žetonů. Velký zlom nastal po 17. lekci při zavádění samohlásek. Petr si velmi rychle zapamatoval básničku, která jim pomáhala s rozlišováním samohlásek a začala se mu současně dařit analýza tříhláskových slov (fotka č. 4). Petr se cítil čím dál jistější, zažíval úspěch a radost ze správně zodpovězeného úkolu, začal být více aktivní, hlásil se o aktivitu. Větší sebejistota a motivovanost přispěla i k větší samostatnosti. Petr již tolik nepotřeboval zpětnou vazbu, snažil se plnit úkoly v Hláskáři sám, spoléhal na sebe. Při práci ve dvojicích (fotka č. 3) se stal aktivním, nabízel spolužákovi své možnosti řešení, přemýšlel o správnosti spolužákova řešení. Velice dobře se orientoval i v rozlišování samohlásek a dvojhásek, měkkých a tvrdých souhlásek.



**Graf č. 5:** Petr – rozložení výsledků pretestu a posttestu v procentech

Postestem (graf č. 5) se ukázalo, že u Petra došlo k výraznému zlepšení v oblastech zaměřených na hláskovou strukturu slova. S jistotou určoval první hlásku ve slově, velice dobrých výsledků dosáhl i v syntéze hlásek. Na konci tréninku dokázal správně poskládat pomocí barevných žetonů slovo se schématem CVCV, tříhláskové slovo rozložil bez pomoci žetonů. 60% úspěšnost v této oblasti při posttestu mohla být zapříčiněna nižší mírou koncentrace pozornosti. Celkově Petr působil při posttestu jistěji, vyrovnaněji, nečekal na zpětnou reakci.

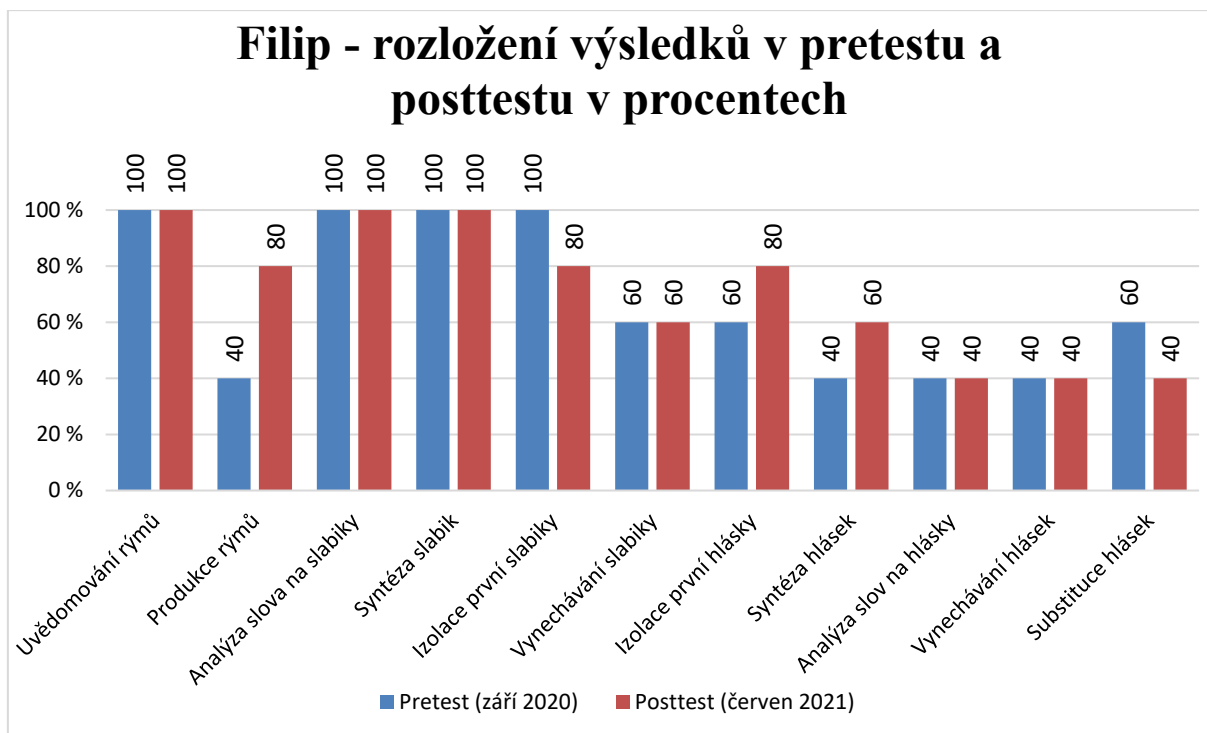
## **5.2 Děti skupiny B**

Děti skupiny B dosáhly při prvotním screeningu jazykových schopností úspěšnosti minimálně 50 % v sledovaných oblastech, a nebylo tedy nutné je zařazovat do cíleného „Tréninku rozvoje jazykových schopností podle D. B. El'konina“. Sluchové vnímání bylo rozvíjeno v rámci denních aktivit v mateřské škole. I zde si v následujících podkapitolách blíže představíme jednotlivé děti a seznámíme se s výsledky sledovaných oblastí jazykových schopností. Přiložené grafy slouží pro lepší přehlednost a možnost porovnání výsledků, kterých děti dosáhly na začátku a na konci školního roku.

### **5.2.1 Filip, 5 let 8 měsíců**

Filip pochází z úplné rodiny, kde rodiče plní své pracovní i rodinné povinnosti, velice dobře a intenzivně spolupracují s mateřskou školou. Chlapec je velmi pohybově nadaný, hraje aktivně volejbal, florbal, rád jezdí na kole. Slovní zásoba byla přiměřená k věku, skloňoval, pojmenoval základní prvky, vyjadřoval se v souvislých větách a gramaticky správně. Filipovi nedělala problém prostorová orientace ani orientace v čase. Filip je levák, úchop tužky je správný. Přestože neměl rád kreslení a grafomotorické úkoly plnil s velkou nechutí, byl jeho grafomotorický projev bez větších obtíží, kresba postavy odpovídala věku. Celkově je Filip klidné rozvážné povahy, je kamarádský a v kolektivu dětí je oblíbeným společníkem. Dokáže se podřídit pravidlům hry, dodržuje je a v případě potřeby je schopen se domluvit na jejich změně. Sluchová i zraková percepce byla na odpovídající úrovni.

Při pretestu působil lehce nervózně, což zřejmě způsobilo, že nevěděl, co ho bude čekat. Ale byl soustředěný po celou dobu a pěkně spolupracoval. Pozornost mezi úkoly dokázal udržet, došlo pouze k prvotnímu rozptýlení, než se zbavil nervozity. Při špatném porozumění úkolu dokázal říct, že nerozumí a chce zadání zopakovat.



**Graf č. 6:** Filip – rozložení výsledků pretestu a posttestu v procentech

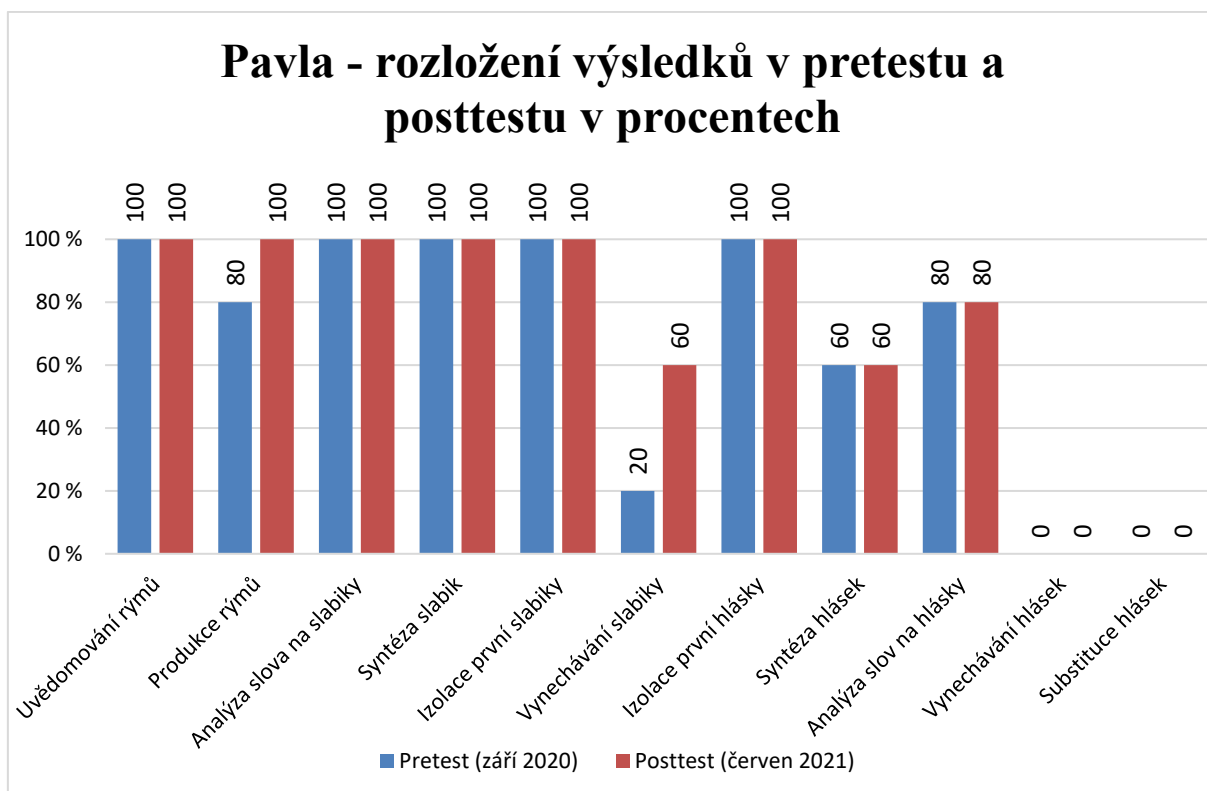
Při posttestu již působil klidným a vyrovnaným dojmem. S daleko větší jistotou plnil zadávané úkoly a po celou dobu pretestu byl velice soustředěný. U Filipa nedošlo k žádnému výraznému zlepšení ve zkoumaných oblastech (graf č. 6). Lepších výsledků oproti pretestu dosáhl v úkolech zaměřených na reprodukci rýmů, izolaci první hlásky a syntézy hlásek. V poslední sérii úkolů zaměřených na substituci hlásek si můžeme všimnout mírného zhoršení. To mohlo být způsobeno již sníženou mírou koncentrace pozornosti.

### 5.2.2 Pavla, 5 let a 5 měsíců

Pavla pochází z úplné rodiny, je prostřední ze tří sourozenců. Na první pohled působí jako sebevědomá, nebojácná a velmi akční dívka. Je ráda středem pozornosti, ve skupině dětí má vůdcovské sklony, ráda organizuje dění kolem sebe a často přebírá roli vedení, i když to není potřeba. Nemá ráda, když někdo upravuje její pravidla hry, nerada přistupuje na kompromisy a nesouhlas s pravidly řešila odchodem ze hry nebo se urazila. Chce být ve všem nejlepší, těžce zvládá neúspěch, do věcí, které jsou obtížnější nebo se jí nedaří, se nerada pouští. Pavla je pravák, držení psacího náčiní je v pořádku, grafomotorický projev byl bez obtíží. Pavla je živé dítě, ale dokáže zaměřit a udržet potřebnou pozornost. Měla zájem dozvídat se nové věci, aktivně se zapojovala do dění ve třídě. Dosažená úroveň kognitivních funkcí odpovídala věku Pavly.



K úkolům v pretestu přistupovala bez rozpaků, brala je jako hru. Vykazovala velice dobré výsledky v jednotlivých úkolech, větší chybovost se objevila v úkolech zaměřených na manipulaci se slabikami, zde si Pavla odpovědi vymýšlela, nesoustředila se tolik na odpovědi jako v předchozích úkolech. Těžší úkoly na manipulaci s hláskami Pavla nezvládala, ani ji svou obtížností nebavily, byla roztěkaná a začala se neustále vyptávat, kdy už bude konec.



**Graf č. 7:** Pavla – rozložení výsledků pretestu a posttestu v procentech

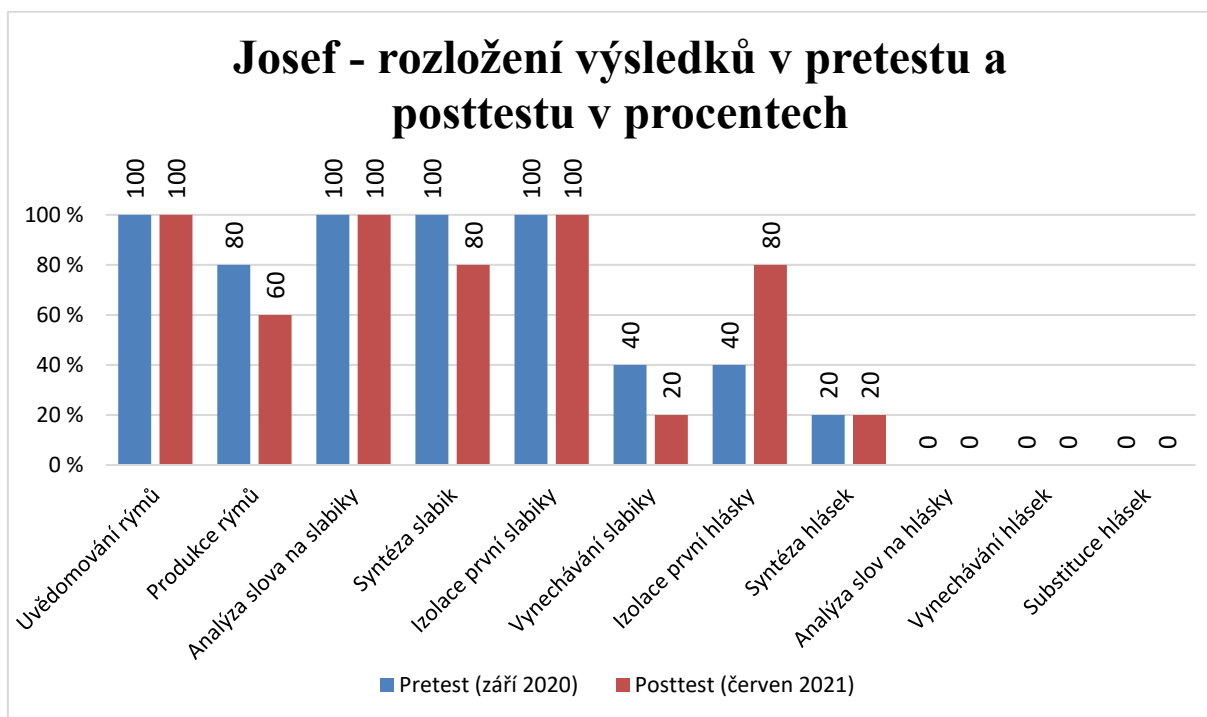
I u Pavly nezaznamenáváme nijak výrazné zlepšení v jednotlivých oblastech oproti pretestu (graf č. 7). Výsledky jsou celkově na dobré úrovni a odpovídají zcela dosaženým schopnostem a dovednostem. Pozitivní posun vidíme v úkolu vynechání slabiky, Pavla se oproti pretestu na tento typ úkolů více soustředila a dávala si větší pozor na správnou odpověď. Důvodem mohla být i skutečnost, že Pavla již úkoly znala a pamatovala si je z pretestu.

### 5.2.3 Josef, 5 let a 2 měsíce

Josef je skromný chlapec, který pochází ze silně věřící rodiny. Narodil se jako čtvrtý syn z šesti sourozenců. V mateřské škole se projevuje jako chlapec, který si dovede se vším poradit a nestresuje se. Jeho oblíbenými činnostmi jsou konstruktivní stavebnice, prohlížení encyklopedií o zvířatech a hry s autíčky. Má rád spíše klidové aktivity, i při pobytu venku

dával přednost činnostem na písku než pohybovým hrám. Se spolužáky dokáže spolupracovat, domluvit se na pravidlech hry a dohodnutá pravidla dodržuje, nemá však rád jejich porušování a měnění v průběhu hry. V takovém případě si odcházel často stěžovat paní učitelce. V kolektivu nebyl pro svou povahu příliš vyhledávaným společníkem, ale Josefovi to nevadilo, vystačil si sám se sebou. Josef je levák, přetrvával špatný úchop tužky, s větším přitlakem na podložku, ruka byla spastická. Bylo nutné zařazovat uvolňovací a grafomotorická cvičení. Josef vynikal výbornou zrakovou i sluchovou pamětí, snadno si zapamatoval říkanky, písničky, nedělalo mu problém pracovat dle pokynů, byl schopen samostatné práce.

Při prvním setkání působil Josef lehce znuděně a bez zájmu. Bylo nutné ho povzbuzovat a motivovat k plnění a dokončování úkolů. V první polovině pretestu dosáhl Josef vynikajících výsledků (graf č. 8) a úkoly zodpovídal s naprostou jistotou a lehkostí. Druhá polovina pretestu již byla pro Josefa obtížnější, výraznější deficity se objevily při práci s hláskami. Přemýšlení nad správnými odpověďmi stálo Josefa spoustu energie a postupně se snižovala i koncentrace pozornosti.



**Graf č. 8:** Josef – rozložení výsledků pretestu a posttestu v procentech

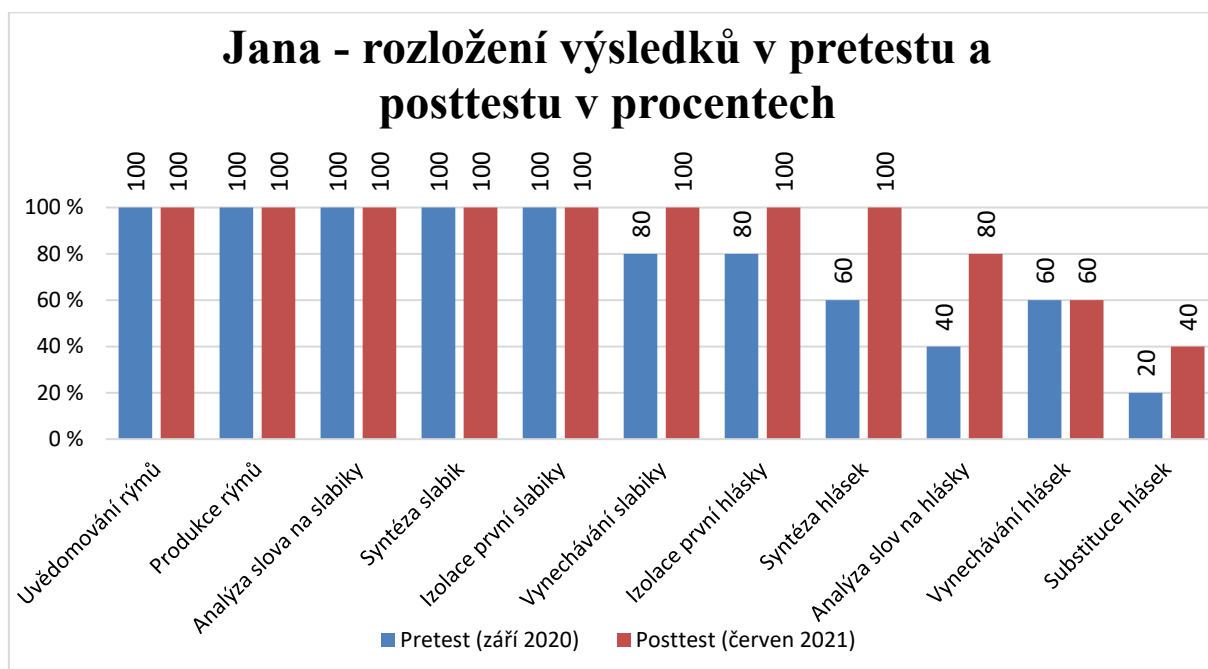
Při posttestu působil Josef velice unaveně a nesoustředěně. Vyskytovala se spousta náhodných chyb, které zapříčinily zhoršení výsledků ve třech zkoumaných oblastech.

Zlepšení nastalo pouze v oblasti zaměřené na izolaci první hlásky. Výsledky posttestu mohla nepříznivě ovlivnit únava a celkový stav Josefa po dlouhodobé nemoci.

#### 5.2.4 Jana, 5 let a 8 měsíců

Jana je jediným dítětem vysokoškolsky vzdělaných rodičů, matka je učitelkou na I. stupni základní školy, otec je inženýr. Rodiče se Janě intenzivně věnovali, Jana navštěvovala různé volnočasové aktivity. Dívka byla velmi vnímavá, pozorná a vynikala výbornou pamětí. V komunikaci působila ostýchavě, mluvila velmi potichu, ale bylo na ní vidět, jak o věcech a dění kolem sebe přemýšlí. Dle slov učitelky disponovala oproti ostatním dětem velkou, až nadprůměrnou slovní zásobou. Při dopoledních činnostech v mateřské škole pomáhla učitelce se slabšími žáky, byla schopna jim vysvětlit postup práce a dohlížet nad správností jejich plnění.

Při pretestu působila Jana velice disciplinovaně a soustředěně po celou dobu. To potvrzují i výsledky, kterých Jana dosáhla. Avšak byla z ní cítit nervozita z kontaktu s cizí osobou a z očekávání, jaké otázky a úkoly se budou v pretestu nacházet. Toto napětí v ní vydrželo po celou dobu.



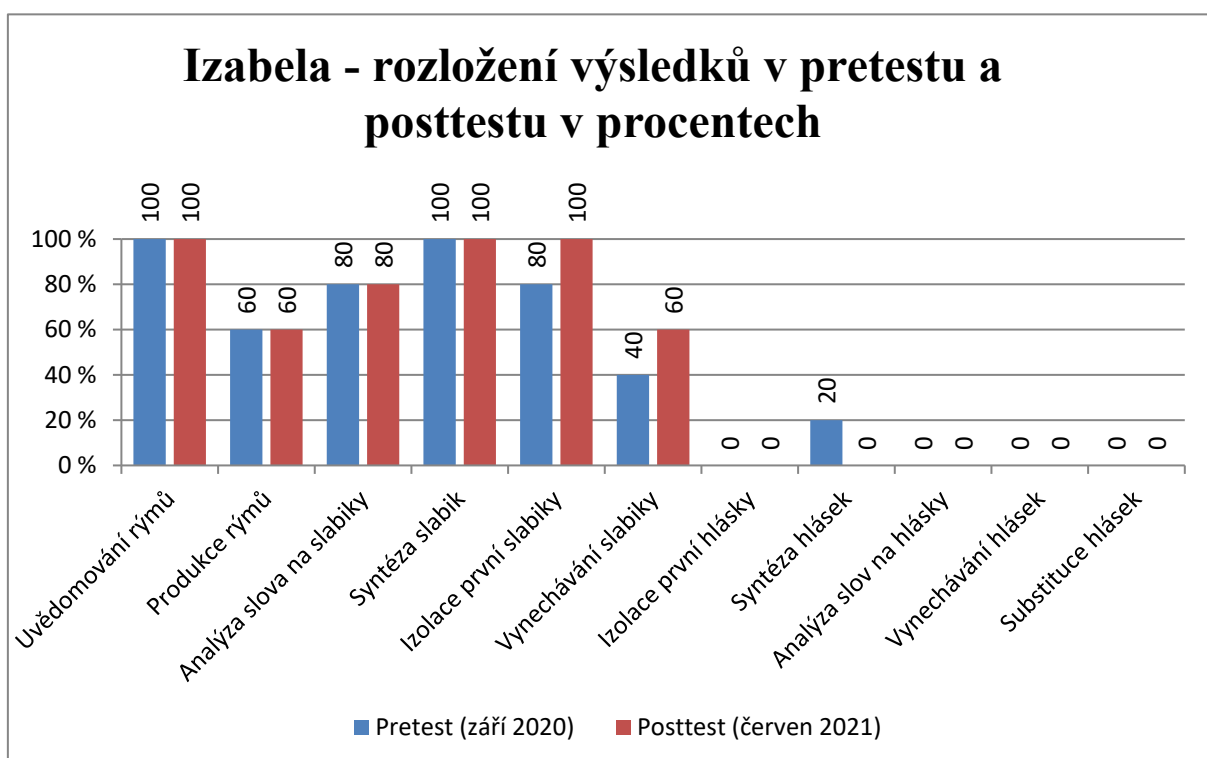
**Graf č. 9 :** Jana – rozložení výsledků pretestu a posttestu v procentech

Posttest potvrdil výbornou úroveň jazykových schopností, došlo ke zlepšení ve všech oblastech a Jana dosáhla 100% úspěšnosti hned v 8 zkoumaných oblastech (graf č. 9). Při posttestu byla již Jana daleko uvolněnější, komunikativnější a otevřenější, nebyla z ní cítit nervozita. Díky její výborné paměti si pamatovala úkoly z pretestu, což mohlo malou měrou přispět ke zlepšení v určitých oblastech. Z rozhovorů s učitelkami, Janou a krátkého pozorování jejího chování při různých činnostech je patrné vyšší rozumové nadání Jany.

### **5.2.5 Izabela, 5 let a 5 měsíců**

Izabela je drobné, velmi živé děvče. Spontánně navazuje kontakt s ostatními spolužáky i s cizími lidmi. Izabela začala docházet do logopedické ambulance v polovině roku 2019 a od září 2020 dochází na logopedickou intervenci v mateřské škole. Rodiče Izabely jsou velice pracovně vytížení, Izabela trávila většinu času s babičkou, která se však nezajímala o dění v mateřské škole, neprocvičovala doma s Izabelou výslovnost daných hlásek. Izabela ráda kreslila, kresba postavy odpovídala věku, grafomotorický projev byl bez obtíží, přetrvával však špatný úchop tužky. Dívka disponuje dobrou pamětí, znala spousty říkadel, říkanek a písniček, které si neustále propěvovala během dne. Z rozhovorů s paní učitelkou MŠ jsme zjistili, že má nedostatky ve zrakové analýze a syntéze, má problémy s prostorovou orientací a pojmy. Deficity byly zaznamenány i v oblastech sluchového vnímání. Izabela má ráda pobyt venku a různé pohybové hry, ale motoricky není příliš obratná, její pohyby nejsou koordinované. Výrazná byla i snížená koncentrace pozornosti, která se projevovala při všech činnostech, které Izabela vykonávala.

Při pretestu byla Izabela nepozorná a neustále odbíhala od plnění úkolů. Bylo nutné ji neustále znovu opakovat zadání úkolů a motivovat ji k jejich dokončení. Během pretestu jsme museli zařazovat relaxační pauzy. Její nepozornost zapříčinila chybovost v první polovině pretestu. Úkoly zaměřené na hláskovou strukturu slova se nedařily, Izabela zadání nepochopila, nepomohly ani zácvičné úkoly a Izabela si vymýšlela nesmyslné odpovědi.



**Graf č. 10 :** *Izabela – rozložení výsledků pretestu a posttestu v procentech*

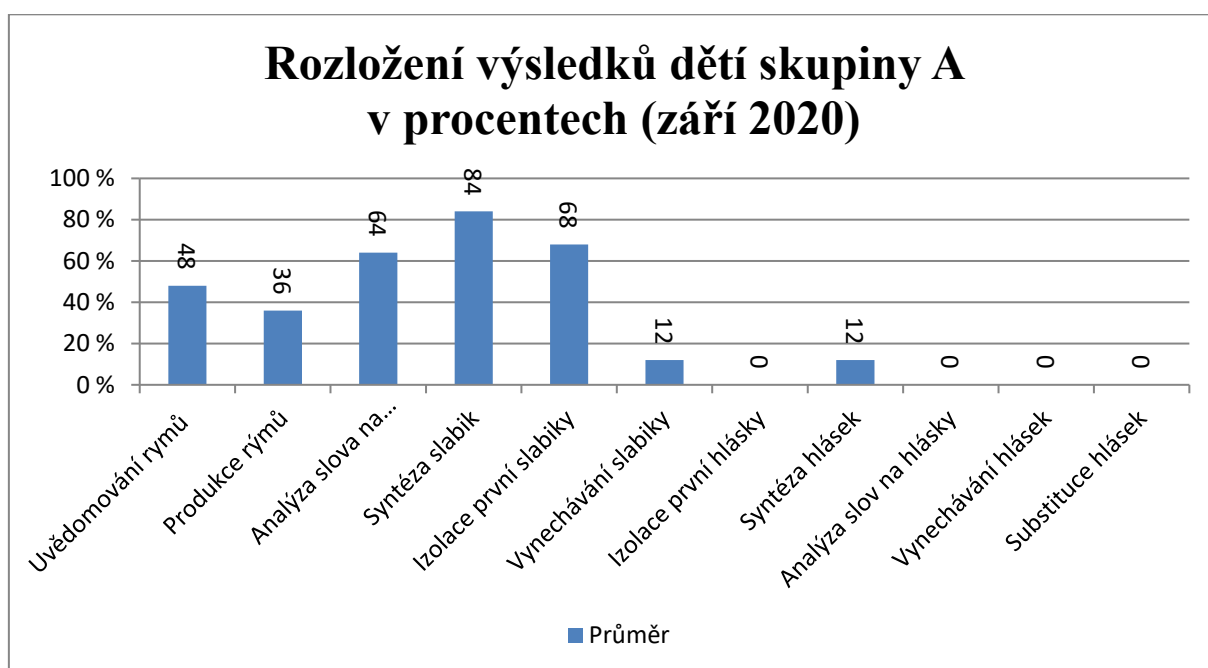
Po vyhodnocení posttestu nezaznamenáváme žádné výrazné zlepšení, dá se říct, že výsledky byly srovnatelné s pretestem (graf č. 10). Práceschopnost byla stále snižena, Izabele bylo jedno, jakých výsledků dosáhne, zda bude odpověď správná nebo chybná. Stále se nedařilo rozpoznávání první hlásky ve slově, nepomohla ani názorná práce s žetony, Izabela udávala první slabiku. Podle slov učitelky MŠ se nijak výrazně nezlepšovala ani v ostatních oblastech. K přihlídnutí její celkové nevyzrálosti, oslabené koncentraci pozornosti, snížené práceschopnosti a chybné výslovnosti, byl Izabele pedagogicko-psychologickou poradnou navrhnout odklad školní docházky.

## 6 ZÁVĚRY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

V následujících kapitolách budeme vyhodnocovat jednotlivé dílčí cíle, které jsme si stanovili na začátku výzkumného šetření.

### 6.1 Dílčí cíl č. 1: Zjistit, v jakých sledovaných oblastech dojde ke zlepšení po absolvování předgrafémové etapy metody „Trénink jazykových schopností podle D. B. Elkonina“

Dílčím cílem č.1 bylo zjistit, v jakých sledovaných oblastech dojde ke zlepšení po aplikaci předgrafémové etapy metody „Trénink jazykových schopností podle D. B. Elkonina“. Sledovanými oblastmi našeho výzkumného šetření byly oblasti screeningu jazykových schopností, viz tabulka č. 6. Na konci září 2020 jsme výsledky screeningu dětí zařazených do experimentální skupiny A zprůměrovali, abychom zjistili, v jakých oblastech je největší chybovost a naopak, kde děti dosahují nejlepších výsledků. Získané hodnoty jsme pro přehlednost převedli do grafu.

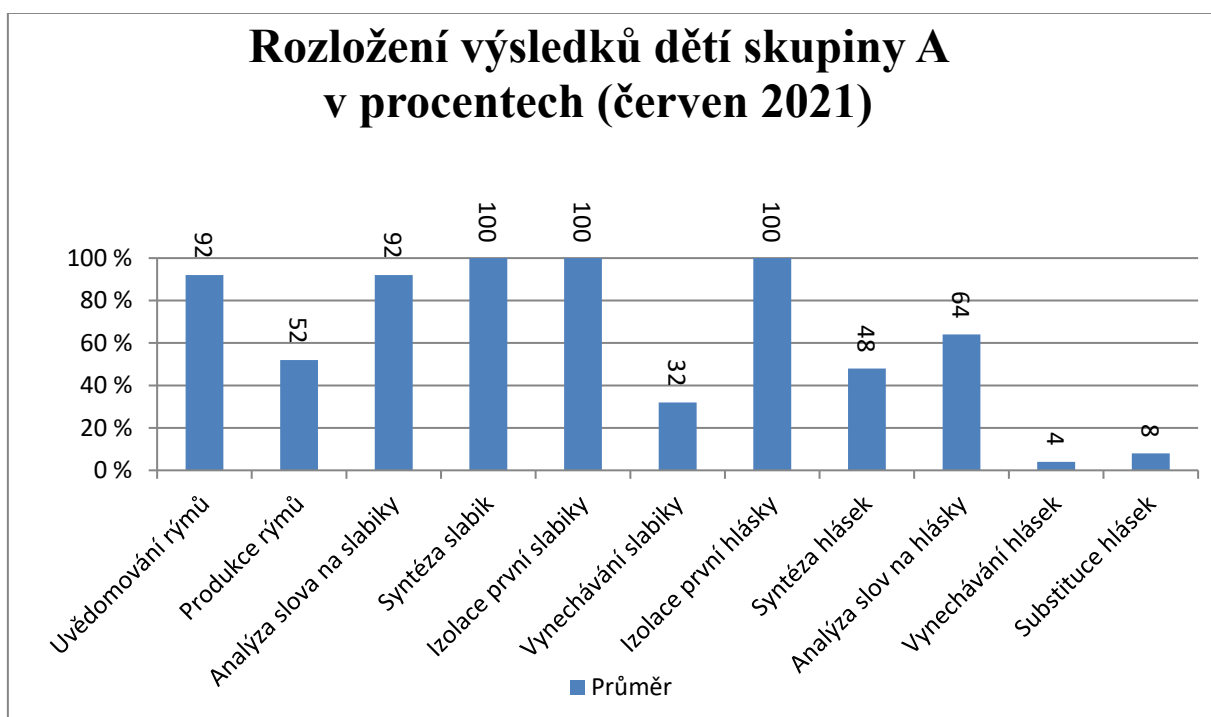


**Graf č. 11:** Rozložení výsledků pretestu dětí skupiny A v procentech (září 2020)

Zjistili jsme, že nejlepších výsledků děti dosáhly v oblastech zaměřených na slabikovou strukturu slova, což je syntéza slabik, analýza slova na slabiky a izolace první slabiky. Ovšem při těžších úkolech, jako je manipulace se slabikami, vykazovaly děti již výraznou chybovost a často docházelo k nepochopení úkolu a vymyšlení různých odpovědí. Ani v úkolech zaměřených na uvědomování a reprodukci rýmů děti nijak výrazně nevynikaly. Většina

neznala pojem rým, rýmovat se. Nevěděly si s úkolem rady a bylo zapotřebí dát dětem více zácvičných úkolů. To může být způsobeno oslabeným sluchovým vnímáním, omezenou slovní zásobou a sníženým jazykovým citem. Výrazné problémy v této oblasti pozorujeme u dětí, kterým se nepředčítají říkadla, rodiče si s nimi nepovídají nad knížkami, nerozvíjejí jejich slovní zásobu. Z grafu můžeme vyčíst, že všechny děti z experimentální skupiny A měly na konci září nedostatečně rozvinuté fonematické uvědomování. Vzhledem k věku dětí by měly být schopny rozpoznat první foném, tento úkol však nesplnil nikdo z dětí. Některé místo první hlásky určily první slabiku. Nedařily se ani ostatní úkoly zaměřené na hláskovou strukturu slova, dětem nepomáhala ani názorná práce s žetony. Nepatrně lepší výsledky se ukázaly pouze v úkolech na syntézu hlásek, tento úkol splnila pouze Adéla, která zvládla syntézu slova m-y-š a Jan, který zvládl syntézu slova m-y-š a z-e-m.

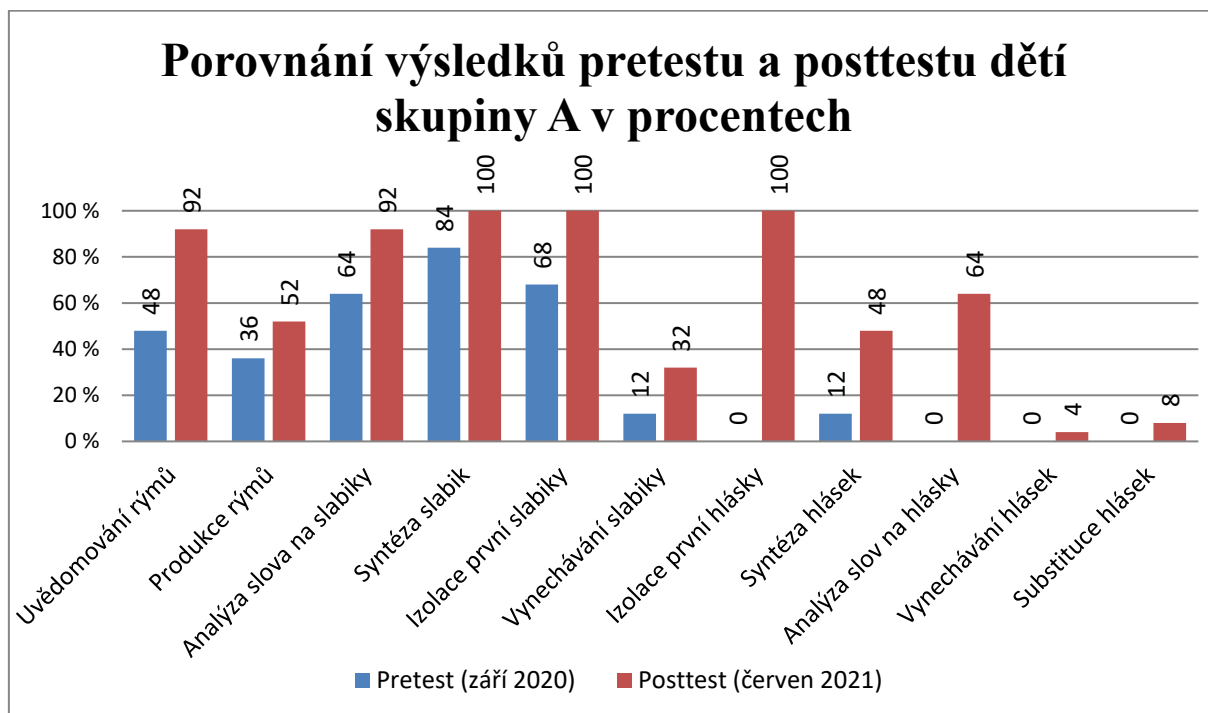
Na konci června 2021, po skončení „Tréninku jazykových schopností podle D. B. El'konina“, jsme s dětmi provedli kontrolní screening jazykových schopností, abychom zjistili, v jakých oblastech došlo ke zlepšení. Výsledky jsme opět převedly do grafu č. 12. Můžeme si všimnout, že oproti zářijovému screeningu jsou již s jistou procentuální úspěšností zastoupeny všechny zkoumané oblasti.



**Graf č. 12:** rozložení výsledků posttestu dětí skupiny A v procentech (červen 2021)

### 6.1.1. Porovnání výsledků pretestu a posttestu dětí skupiny A

Při pohledu na graf č. 13 vidíme, že kromě uvědomování rýmů došlo po ukončení „Tréninku jazykových schopností podle D. B. El'konina“ ke zlepšení ve všech zkoumaných oblastech. Nejvýraznější zlepšení nastalo v oblasti izolace první hlásky, syntézy a analýzy slov.



Graf č. 13: porovnání výsledků pretestu a posttestu dětí skupiny A v procentech

#### Uvědomování rýmů

V této oblasti došlo k **44% zlepšení**, viz graf č. 13. Děti se v rámci tréninku naučily rozpoznávat poslední slabiku i hlásku ve slově, a to přispělo i ke zlepšení oblasti uvědomování rýmů. Na druhou stranu dětem stačilo v screeningu odpovídat na otázky v této oblasti pouze ano – rýmují se, ne - nerýmují se. Mohlo se tak stát, že děti náhodně řekly správnou odpověď, aniž by si uvědomovaly, zda se slova rýmují nebo nerýmují.

#### Produkce rýmů

Zde došlo k **16% zlepšení** oproti pretestu, viz graf č. 13. Děti nad odpověďmi více přemýšlely, snažily se vymýšlet různé rýmy, často však šlo o pseudoslova. Přestože tyto úkoly nebyly v metodice určeny k procvičování, stejně jako oblast uvědomování rýmů, děti pochopily, jak vytvořit rým díky častým úkolům, které se týkaly rozpoznávání poslední hlásky ve slově. Zároveň u většiny dětí díky práci s Hláskářem došlo k rozvoji slovní zásoby a schopnosti se vyjadřovat, která též přispěla k větší úspěšnosti.



### **Analýza slova na slabiky**

Analýza slova na slabiky se dětem začala dařit velice rychle, velkým pomocníkem byla postavička Pana Slabiky, která jim názorně pokýváním hlavy naznačovala počet slabik ve slovech. Větším problémem bylo grafické zaznamenávání počtu slabik v Hláskáři, ale i s tímto se všichni vypořádali na výbornou, a i v této oblasti zaznamenáváme **28% zlepšení** oproti pretestu, viz graf č. 13.

### **Syntéza slabik**

V této oblasti dosahovaly děti velmi dobrých výsledků již v pretestu. V posttestu však zaznamenáváme 100% úspěšnost a děti se vypořádávaly s těmito úkoly s naprostou jistotou. V této oblasti došlo k **16% zlepšení**, viz graf č. 13.

### **Izolace první slabiky**

Spousta úkolů v metodice byla zaměřená hravou formou na rozpoznávání první slabiky ve slovech. Tento trénink opět zajistil 100% úspěšnost v dosažených výsledcích a **zlepšení** v této oblasti oproti pretestu o **32 %**, viz graf č. 13. Výrazného zlepšení v této oblasti dosáhl Šimon, který v pretestu chyboval ve všech pěti úkolech a v posttestu získal 100 %, u Adély též došlo k rozvoji této oblasti.

### **Vynechání slabiky**

Manipulace se slabikami dělala dětem potíže, bylo zapotřebí využívat názorných a manipulativních pomůcek. Přestože po tréninku došlo ke **zlepšení o 20 %**, viz graf č. 13, stále byla schopnost manipulace se slabikami na nízké úrovni. Úkoly v metodice zaměřené na tento typ úkolů nebyly časté a děti si z převážné většiny nevěděly s úkoly rady. Potřebovaly by častější opakování a více času na procvičování. Tento typ úkolů vyžadoval individuální práci s dětmi. K většímu zlepšení došlo pouze u Jana.

### **Izolace první hlásky**

Tato oblast jazykových schopností dosáhla po cíleném „Tréninku jazykových schopností podle D. B. El'konina“ **100% zlepšení**, viz graf č. 13. Na začátku děti nebyly schopny rozpoznat první hlásku, ve většině případů ani netušily, co se po nich chce. Při posttestu již všechny s jistotou první foném rozpoznaly a nechybovaly ani v jednom slově. Úkoly zaměřené na izolaci první hlásky jsou v metodice zapracované do různých cvičení, ať už se to týká pohybových her nebo práce v Hláskáři. K procvičování této dovednosti dochází takřka

každou lekci. Dětem k uvědomování první hlásky velice pomáhala práce s žetony. Ze začátku bylo sice zapotřebí zřetelné, až přehnané artikulace první hlásky, ale v průběhu jednotlivých lekcí se děti v této oblasti zdokonalovaly.

### **Syntéza hlásek**

K **36% zlepšení** došlo i ve schopnosti složit z hlásek slovo, jednalo se o slova se schématem CVC a CVCV, viz graf č. 13. Výborných výsledků dosáhla Viktorie, která jako jediná zvládla syntézu slova skládajícího se ze šesti hlásek. Naopak schopnost syntézy hlásek se nerozvinula u Šimona. Problémem bylo především v uvědomění si, že samostatně zní hlásky jinak, než když se spojí dohromady, jednalo se o spojení souhlásky se samohláskou. Opět šlo o úkoly, které vyžadovaly individuální přístup a dostatek času a prostoru pro osvojení této schopnosti. V metodice jsou uvedeny úkoly, které schopnost syntézy hlásek rozvíjejí, ale nejsou tak časté jako cvičení zaměřená na rozvoj analýzy hlásek.

### **Analýza hlásek**

Této schopnosti je v metodice věnována převážná část úkolů. Děti měly dlouho potíže s analýzou hlásek se schématem CV. To ovlivňovala i skutečnost, že znění izolovaných hlásek není zcela totožné s jejich zvukovou podobou v rámci slabiky nebo slova. Velice pomohla básnička k rozlišování samohlásek, děti si díky ní velice rychle zapamatovaly jednotlivé samohlásky a uvědomovaly si jejich artikulační postavení, díky kterému byly schopni rozlišit samohlásku na konci slabiky CV a postupně ve slovech CVC, CVCV. Při pretestu nikdo z dětí skupiny A nezvládal analýzu slova na hlásky, ale díky cílenému procvičování této schopnosti, došlo v posttestu k **64% zlepšení**, viz graf č. 13 a všechny byly schopny rozlišit na hlásky slovo se schématem CVC. Při analýze slov se schématem CVCV bylo nutné pracovat se žetony, všechny děti správně používaly barevnost žetonů při skládání slova.

### **Vynechávání hlásek**

V této oblasti došlo pouze **4% zlepšení**, viz graf č. 13. Úspěšný byl pouze Jan, který správně označil, že pokud vynecháme ve slově zem hlásku m, zůstane nám ze. Při plnění těchto úkolů v Hláskáři jsme společnou prací vždy našli správné řešení, ale samostatně děti nebyly schopné pracovat.

## **Substituce hlásek**

V tomto případě došlo ke **zlepšení o 8 %**, viz graf č. 13, ale jen díky Janovi, který odpověděl v posttestu správně na dva úkoly.

### **6.2 Dílčí cíl č. 2: Zjistit formou rozhovorů s dětmi, jak důležité jsou manipulační pomůcky v rámci „Tréninku jazykových schopností podle D. B. Elkonina“**

Dílčím cílem č. 2 bylo zjistit formou rozhovorů s dětmi, jak důležité jsou manipulační pomůcky v rámci tréninku jazykových schopností podle D. B. Elkonina. Rozhovor s dětmi probíhal v dopolední hodině, po svačince. Rozhovor se uskutečnil v místnosti sloužící ke spánku starších dětí v horním patře budovy mateřské školy, kde byl zajištěn klid. Nejdříve jsme dětem sdělili význam rozhovoru a zaměření otázek, oznámili jsem jim, že si rozhovor budeme nahrávat a informovali jsme se, zda s tím souhlasí. Rozhovor probíhal s dětmi individuálně, měli jsme předem připravené otázky a děti měly dostatek času na odpovědi. V případě potřeby ujasnit si odpověď jsme použili doplňujících otázek. Otázky jsme přizpůsobovali dětem tak, aby jim porozuměly. Celý záznam rozhovoru byl poté dětem přehrán a pokud chtěly, mohly odpovědi upravit nebo doplnit. Zde uvádíme přesný přepis záznamů rozhovorů s dětmi.

## ŠIMON

Líbil se Ti Hláskář?

„*Ehm.*“

Bavilo Tě tam chodit?

„*Jo.*“

Co se Ti líbilo?

„*Ty loutky a vybarvování v Hláskáři.*“

Na jaké postavičky, které nás provázely Krajinou slov a hlásek si vzpomeneš?

„*Na Pana Bacila a Pana Délku.*“

Co způsobuje Bacil Omyl?

„*Skáká na nás.*“

Co znamená, že na nás skočí?

„*Že to musíme opravit.*“

Bál si se, že uděláš chybu?

„*Jo.*“

Co dělá Pan Délka?

„*Obloučky.*“ (rukou naznačil pohyb)

Když jsme měli například určovat délku slabik, počet slabik – pomáhaly Ti postavičky?

„*Jo.*“

K čemu používáme žetonky?

„*Abysme něco poskládali*“

Pomáhaly Ti žetonky, když si skládal slovo nebo Ti stačilo si to jenom říkat?

„*S žetonkama.*“

Vzpomeneš si na básničku o samohláskách?

(po nápovědě)

„*A,E,I,O,U tancují spolu.*“

## PETR

Líbil se Ti Hláskář?

„*Jo.*“

Co se Ti líbilo nejvíc?

„*Jak jsme dokreslovali obloučky.*“

Na jaké postavičky, které nás provázely Krajinou slov a hlásek, si vzpomeneš?

„*Bacil Omyl, Pan Ham, Pan Délka, Pan Slabika, Pan Mlk.*“

Vzpomeneš si, jak se jmenovaly víly, které nosily hlásky na křídlech?

**„Jo, Hlásulky.“**

Co dělá Pan Slabika?

**„Obloučky.“** (znázorní pohyb rukou)

Co to znamená, že dělá obloučky?

**„Rozděluje slova na slabiky.“**

Co dělá Mistr Délka?

**„Čárky.“**

Když jsme měli například určovat délku slabik, počet slabik – pomáhaly Ti postavičky?

**„Jo, s nima to bylo lehčí.“**

Co způsobuje Bacil Omyl?

**„Že když řekneme nějaký, tak můžeme to, nějaký, třeba to ... Skáče po lidech a oni pak neumí počítat.“**

Jak se ho zbavíme?

**„Když budeme to...počítat dobře.“**

Bál ses, že uděláš chybu?

**„Ne, nebál.“**

K čemu používáme žetonky?

**„Hmmm....jsme to, že jsme museli dokreslovat žetonky do Hláskáře.“**

Pomáhaly Ti žetonky při skládání slov?

**„Jo, bylo to s nima dobrý.“**

**JAN**

Líbil se Ti Hláskář?

**„Líbil se mi.“**

Co se Ti líbilo?

**„Jak jsme dělali úkoly v Hláskáři a na tabuli.“**

Na jaké postavičky, které nás provázely Krajinou slov a hlásek, si vzpomeneš?

**„Mistr Slabika, Pan Délka, Bacil Omyl, Ham, Mlk, Ťap a Tap.“**

Co dělá Mistr Délka?

**„On dělá takový (ukáže čárku).... prodlužuje slabiku.“**

Co dělá Pan Slabika?

**„On dělá obloučky.“**

Když jsme měli určovat počet slabik a délku slabiky, pomáhaly Ti postavičky?

**„Jo, hodně.“**

Co dělá Ham?

**„Ten jí samohlásky a bojí se červené barvy. A tak dáváme samohláskám červený kolečko.“**

Vzpomeneš si na básničku o samohláskách?

**„Jo...A, E, I, O, U tancují spolu.“**

Co dělá Mlk?

**„Ten se bojí žluté barvy a jí souhlásky. Ty označujeme žlutým čtverečkem.“**

Co způsobuje Bacil Omyl?

**„Když někdo udělá nějakou chybu, tak mu skočí na záda.“**

Jak se potom vyléčíme?

**„Že to opravíme.“**

Bál si se, že uděláš chybu?

**„Na začátku hodně, ale teď už ne ... vždycky se to nějak opraví.“**

K čemu používáme žetony?

**„K tomu, abychom zastavili Hláskojedy a abychom poskládali slovo.“**

Pomáhaly Ti žetony při skládání slov?

**„Ze začátku ano, ale potom bylo lepší, když jsem si to jenom říkal. Ale s žetonkama mě to taky bavilo.“**

Co pro Tebe bylo nejtěžší v Hláskáři?

**„Jak jsme byli poprvé ve škole a měli dělat obloučky.“**

Co bylo naopak nejlehčí?

**„Jak uvěznil Mlk a Ham ty kluky a my je museli vysvobodit.“**

Když jsme měli například určovat délku slabik, počet slabik – pomáhaly Ti postavičky?

**„Jo, moc.“**

## **VIKTORIE**

Líbil se Ti Hláskář?

**„Ano, hodně.“**

Co se Ti líbilo?

**„Všechno, mě to moc bavilo.“**

Jaké postavy si poznala?

**„No...no...líbí se mi ten Hláskář.“**

A jak se jmenují postavičky, které v Hláskáři žijí?

**„Pan Slabika, Pan Délka a .... Bacil Omyl, Hlásulky a královna Fiona.“**

S čím nám pomáhá, co dělá Mistr Slabika?

**„Hlásky, postaví nějaký slovo.“**

Co dělá Pan Délka?

**„Zvětšuje hlásky.“**

Když jsme měli například určovat délku slabik, počet slabik – pomáhaly Ti postavičky?

**„Oni byly srandovní a pomáhalo mi to.“**

Co způsobuje Bacil Omyl?

**„Když některým děckám se to nepovede, tak jim vlezl na záda a když se opravíme, tak zase sleze.“**

Bála ses, že uděláš chybu?

**„Ne, on je Bacil Omyl srandovní.“**

K čemu používáme žetonky?

**„Na slabiky a tak, skládáme z nich slova.“**

Pomáhaly Ti žetony při skládání slov?

**„Jo, pomáhalo mi to, a hlavně mě to moc bavilo, a hlavně miluju úkoly.“**

Vzpomeneš si na básničku o samohláskách?

**„Já mám v hlavě samé myšlenky, ale nemůžu si pak na nic vzpomenout..... Jo .. a, e, i, o, u tancují spolu.“**

**ADÉLA**

Líbil se Ti Hláskář?

**„Ehm.“**

Bavilo Tě tam chodit?

**„Ehm.“**

Jaké postavičky jsme v Hláskáři poznali?

**„Nevím... (vyjmenovali jsme jí postavy) znám jenom Bacila Omyla a Hlásulky.“**

Když jsme měli například určovat délku slabik, počet slabik – pomáhaly Ti postavičky?

**„Asi jo.“**

Co způsobuje Bacil Omyl?

**„Že na Tebe skočí, když provedeš něco špatného.“**

Jak se ho zbavíme?

**„Že to napravíme.“**

Bála si se, že uděláš chybu?

**„Jo, ale teď už ne.“**

K čemu používáme žetonky?

*„Žlutý, červený a ty spojený.“*

A k čemu je používáme?

*„To nevím ještě.“*

Pomáhaly Ti žetonky, když jsme skládali slovo?

*„Jo, je to lepší s žetonkama.“*

Co Tě v Hláskáři bavilo?

*„Jak jsme dělali tam to ... jak jsme dělali kolečko, a to spojený nahoru dávali a ukazovali.“*

### **6.3 Dílčí cíl č. 3: Zhodnotit a popsat, které intervenující proměnné ovlivňují „Trénink jazykových schopností podle D. B. El'konina“**

Záměrem dílčího cíle č. 3 bylo zhodnocení a popsání intervenujících proměnných, které ovlivňují „Trénink jazykových schopností podle D. B. El'konina“. Cílený trénink jazykových schopností podle D. B. El'konina byl nezávislou proměnnou experimentální skupiny A v našem výzkumném šetření. Dobré výsledky a účinnost této metody byla ověřena již v mnoha výzkumech. My si uvedeme další intervenující proměnné, které náš trénink ovlivnily.

První intervenující proměnnou, která ovlivňovala průběh a efektivitu samotného tréninku, je **zdravotní stav dítěte a jeho momentální naladění**. Nemoc nebo únava dítěte způsobovala horší koncentraci pozornosti, děti byly méně aktivní a jejich výkony neodpovídaly běžnému rytmu. Po nemoci nebo jakékoli absenci na tréninku bylo nutné s dítětem individuálně vše doplnit, vysvětlit mu a ukázat práci s žetony, seznámit ho s novými postavami a jejich významem. To bylo velice náročné na čas. Nechtěli jsme narušovat denní režim v mateřské škole nebo zkracovat dětem pobyt venku, tak jsme docházeli po domluvě s vedoucí MŠ a rodiči do mateřské školy v době klidových aktivit pro nespící děti a individuálně se věnovali dětem, které na předešlých lekcích chyběly. Délka náhradních lekcí se časově přizpůsobovala individuálně dítěti dle jeho schopností a dovedností. Můžeme však konstatovat, že u některých dětí byly individuální náhradní lekce ku prospěchu, zejména u Petra a Viktorie, u nichž došlo po pár náhradních lekcích k velkému progresu.

Za další intervenující proměnnou můžeme označit samotné **dítě**. Velice záleží na osobní motivaci dítěte učit se novým věcem a získávat nové informace. Jeho vývojová úroveň dosažených dovedností a schopností, správná výslovnost a schopnost komunikace, pracovní a



osobní tempo také ovlivňují průběh tréninku jazykových schopností a odráží se na dosažených výsledcích.

Výraznou roli hraje **lektor**, který děti provází tréninkem jazykových schopností. Lektor se s dětmi setkává jednou nebo dvakrát týdně po dobu 33 lekcí. Měl by být v ideálním případě pedagogicky vzdělaný a měl by absolvovat akreditovaný kurz tréninku jazykových schopností podle D. B. El'konina. V našem výzkumném šetření byla touto osobou autorka práce. Pro děti nebyla cizí osobou, se všemi se osobně znali z logopedické intervence, na kterou pravidelně dochází do mateřské školy, a které se delší nebo kratší dobu účastnily všechny děti. Bylo proto velmi rychlé a snadné navázat s dětmi přátelský kontakt a vybudovat si bezpečné a klidné prostředí pro práci. Velkou výhodou bylo, že autorka práce již z logopedických intervencí znala limity a případné deficity jednotlivých dětí a hned od začátku, s ohledem k daným informacím, mohla zvolit přístup a tempo tréninku vycházející z individuálních možností jednotlivých dětí.

Nesmíme opomenout zmínit **hru**, která je u dětí v předškolním věku stále velmi důležitá a prostřednictvím které se přirozeným způsobem učí novým dovednostem a schopnostem. Trénink jazykových schopností je pojatý formou lákavého pohádkového příběhu. Děti mají pocit, že jde o hru a plnění různých tajemných úkolů a nejde jen o pouhé plnění pracovních listů v Hláskáři a skládání žetonů na tabuli. Díky různým pohybovým hrám, které byly v metodice uváděny, docházelo u dětí k upevňování získaných poznatků a dovedností a hry plnily zároveň i relaxační funkci. Děti se při ní znovu zaktivovaly, protáhly a lépe se poté soustředily na složitější úkoly.

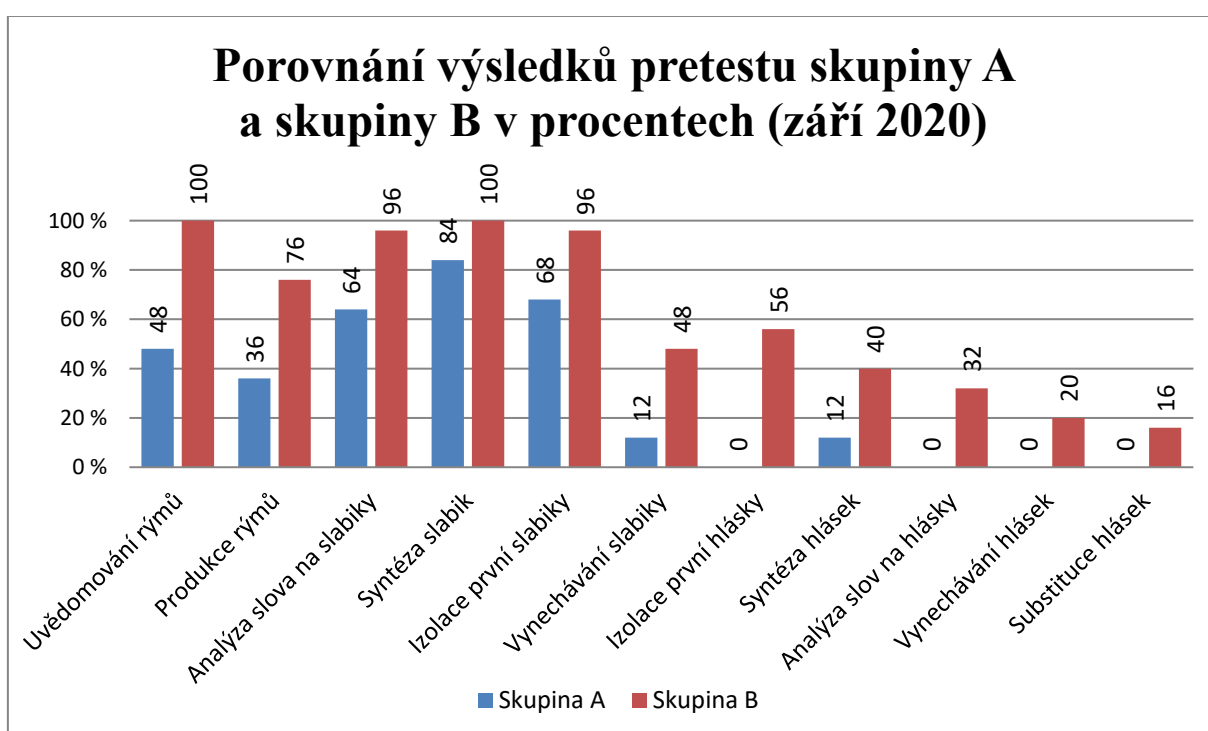
Velkou intervenující proměnnou bylo v našem výzkumném šetření **distanční vzdělávání**, které probíhalo v měsíci dubnu a částečně i v květnu. V této době jsme se s rodiči domluvili, že budeme v tréninku pokračovat prostřednictvím online setkávání v prostředí MS teams. Na sociální síti jsme si založili skupinu, kam jsme posílali potřebné informace a byli ve spojení se všemi rodiči. První online přihlášení bylo plné rozpaků a nervozity jak ze strany rodičů, tak i dětí, které se v tomto prostředí ocitly úplně poprvé. Potýkali jsme se spoustou technických problémů, někomu nešel zvuk, jinému obraz, často docházelo k přerušení spojení. Postupně jsme ale vše vyřešili a jednotlivé lekce probíhaly bez větších komplikací. Děti ztratily počáteční ostych a brzy si na online prostředí zvykly. Viděly práci se žetony na tabuli a rodiče dohlíželi na správnost skládání žetonů. Pokud byly úkoly zaměřené na práci ve dvojicích, stali se jejich pomocníky rodiče. Děti jsme musely rozdělit kvůli časovým možnostem rodičů na dvě skupiny - dopolední a odpolední skupinu. Práce se tak stala ještě více individuální.

Distanční průběh tréninku sebou nesl nakonec i spousty výhod. Některé děti se v domácím prostředí cítily jistější, nebály se chyb. Nebylo tolik absencí, protože se děti mohly online výuky účastnit i s lehkou nemocí, která je neovlivňovala na výkonnosti. Velmi pozitivně hodnotíme přítomnost rodičů během tréninku. Za prvé měli možnost vidět své dítě, jeho přístup k tréninku, dosavadní získané vědomosti a za druhé viděli, jak s dítětem pracovat, na kterých oblastech je potřeba zapracovat, čemu se více věnovat. Rodiče měli prostor po skončení lekce ke konzultaci a k zodpovězení případných dotazů. K velkému zlepšení po návratu z distančního vzdělávání došlo zejména u Adély, Petra a Šimona. Zde bylo opravdu vidět, že rodiče se dětem intenzivně věnovali. V případě Petra byl vidět již zmiňovaný tlak ze strany matky. Matka Petra neustále napomínala, okřikovala, vytrhávala mu žetony z ruky, pokud v rychlosti neumístil žeton do příslušného schématu, měla tendence to raději udělat za něj, plnila za něj i úkoly v Hláskáři. Bylo jí nutné v soukromí vysvětlit, že je potřeba dát Petrovi spíše prostor a poskytnout mu dostatek času, aby se naučil samostatnosti a získal větší sebedůvěru ve své schopnosti. I v tomto případě bylo po návratu z distančního vzdělávání vidět obrovské zlepšení. I když pomalejší pracovní tempo u Petra stále přetrvávalo, byl daleko samostatnější a sebevědomější. V online tréninku jsme poté pokračovali s dětmi, které byly nemocné nebo v nařízené karanténě.

Výraznou proměnnou jsou **rodiče dětí, rodinné zázemí a vztah rodičů k dítěti**. Velice záleží na tom, jak rodiče přijímají své děti, jak je vnímají. Můžeme se setkat s různými typy rodičů a jejich postoji k dítěti. V případě Viktorie šlo o přehnaně ochranný typ rodiče, u Jana byl otec příliš ambiciózní, kladl na syna přehnané nároky a zbytečně ho zatěžoval. U Petra jsme si mohli všimnout autoritářské matky, která nedávala dostatek prostoru, aby se Petr naučil potřebné samostatnosti a byl schopen řešit vzniklé situace. V případě Adély a Šimona šlo o nereálné vidění stavu svého dítěte, rodiče nepřijímali jejich deficity a obtíže z nich vyplývající. Nevěnovali dítěti dostatečnou pozornost, která byla potřebná pro rozvoj oslabených oblastí, přenechávali veškerou zodpovědnost za rozvoj dílčích funkcí na učitelkách v mateřské škole. Největší nedostatek však shledáváme v tom, že rodiče nevěnují dětem dostatek času, který by mohli strávit společnými aktivitami – povídáním si o zážitcích, vyprávěním nad knížkou, společenskými hrami, pohybovými aktivitami.

## 6.4 Porovnání výsledků dětí skupiny A a skupiny B

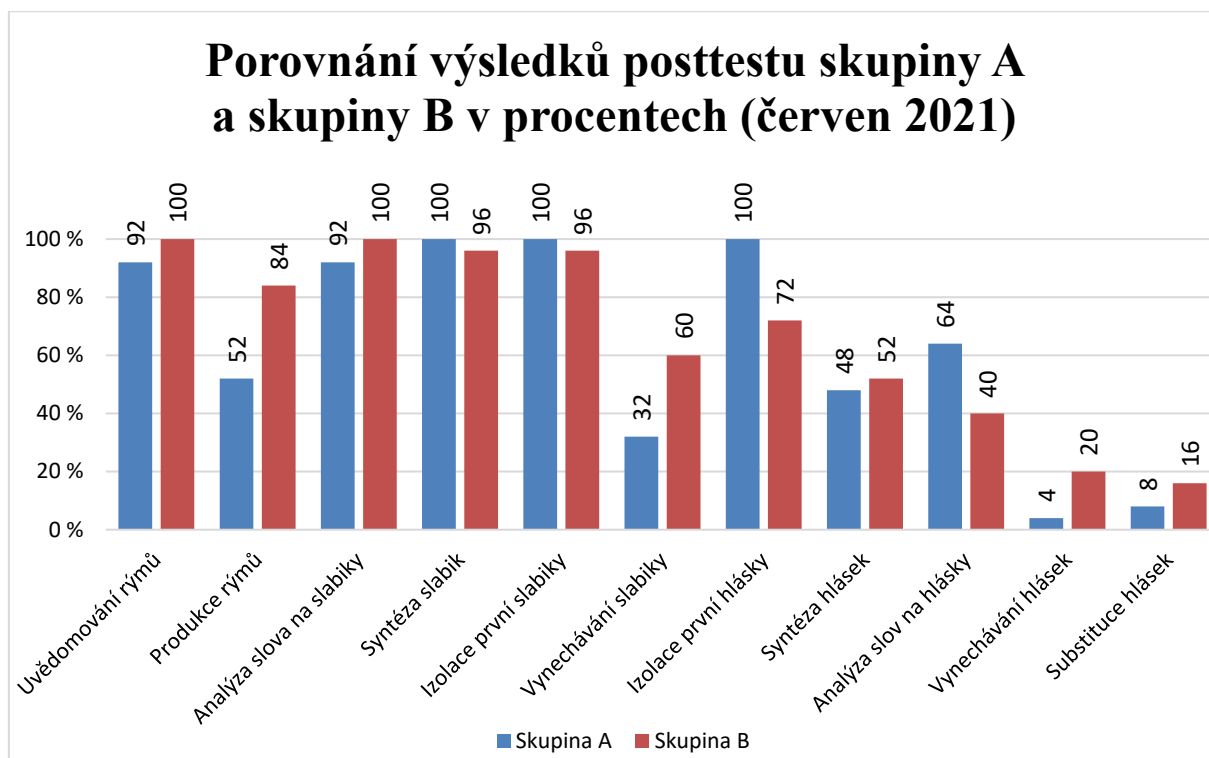
Výsledky pretestu všech dětí obou skupin jsme zprůměrovali a hodnoty dosadili do grafu, abychom získali přehled, jakých výsledků děti v jednotlivých zkoumaných oblastech dosáhly. Z grafu č. 14 vyplývá, že děti skupiny B dosáhly jednoznačně lepších výsledků ve všech oblastech. Děti skupiny A se nejlépe přiblížily skupině B v oblastech syntéza slabik, izolace první slabiky a analýza slov na slabiky, kde v průměru dosahovaly také dobrých výsledků. Ovšem velké nedostatky vidíme v hláskové struktuře slova, kdy děti skupiny A neodpověděly správně ani na jednu otázku, oproti tomu děti skupiny B celkem dobře zvládaly izolaci první hlásky, dařila se hlásková analýza i syntéza slov.



**Graf č. 14:** Porovnání výsledků pretestu skupiny A a skupiny B v procentech (září 2020)

Po cíleném tréninku jazykových schopností podle D. B. El'konina u skupiny A došlo po vyhodnocení posttestu ke zlepšení ve všech oblastech a děti skupiny A byly svými výsledky srovnatelní s dětmi skupiny B (graf č. 15). Dokonce ve čtyřech oblastech dosahovaly lepších výsledků, a to v oblastech syntéza slabik, izolace první slabiky, izolace první hlásky a analýza slov na hlásky. Zejména v oblasti izolace první hlásky a analýza slov na hlásky je rozdíl několikaprocentní. Děti skupiny B naproti tomu stále dosahovaly lepších výsledků v oblasti reprodukce rýmů, a v oblastech zaměřených na složitější operace se slovy – vynechávání slabiky, vynechávání hlásek a substituce hlásek. Můžeme však říci, že v našem výzkumném šetření došlo u dětí skupiny A, díky cílenému tréninku fonematického uvědomování,

k dorovnání deficitů v jednotlivých zkoumaných oblastech a svými výsledky v kontrolním screeningu se vyrovnaly a v některých oblastech i předběhly výsledky dětí skupiny B.



**Graf č. 15:** Porovnání výsledků posttestu skupiny A a skupiny B v procentech (červen 2021)

## ZÁVĚR

Cílem této diplomové práce bylo zjistit, zda cíleným tréninkem jazykových schopností podle D. B. El'konina dojde k rozvoji sluchového vnímání u dětí předškolního věku. Ve vybrané MŠ autorka práce na základě informovaného souhlasu zákonných zástupců provedla screening jazykových schopností a na základě zjištěných výsledků rozdělila děti do dvou skupin. Děti, které dosáhly v pretestu výsledků nižších než 50 %, byly zařazeny do skupiny A a byla na místě cílená intervence sluchového vnímání. Dětem, které dosáhly výsledků vyšších než 50 % byly zařazeny do skupiny B a postačovalo jim rozvíjet sluchové vnímání v rámci denních aktivit v mateřské škole.

Ve skupině A se děti celý školní rok 2020/2021 aktivně účastnily „Tréninku jazykových schopností podle D. B. El'konina“. Trénink jazykových schopností probíhal jednou týdně v dané mateřské škole. V průběhu dubna – května 2021 byla z hygienických důvodů a karanténních opatření mateřská škola uzavřena, a proto jsme se s dětmi a rodiči rozhodli, že v tréninku jazykových schopností budeme pokračovat online formou. Zřídili jsme si skupinu v prostředí MS Teams a nadále jsme pokračovali v tréninku. Ze začátku jsme se potýkali se spoustou technických problémů. Děti byly z nového prostředí a stylu distančního vzdělávání vystrašené, byla na nich vidět nervozita a nejistota. I pro autorku práce to byla zcela nová zkušenost. Měla obavu, jak děti toto prostředí přijmou, jak je zaujmout, aby vydržely soustředěně pracovat a práce je zároveň bavila. Navíc se autorka práce stále chtěla striktně držet metodiky a nechtěla jednotlivé lekce modifikovat. Postupně si ale všichni zvykli a jednotlivé lekce probíhaly bez větších komplikací. Děti viděly práci se žetony na magnetické tabuli a na správnost skládání žetonů do schémat dohlíželi rodiče. Rodiče se zároveň stávali dětem pomocníky při práci ve dvojicích. Distanční průběh tréninku sebou nesl nakonec i spousty výhod. Některé děti se cítily v domácím prostředí bezpečněji, jistěji a nebály se tolik chybovat. Nebylo tolik absencí, protože děti se mohly tréninku účastnit i s lehkou nemocí, která je neovlivňovala na výkonnosti.

Nejdůležitější pro autorku práce bylo zjistit, v jakých sledovaných oblastech dojde ke zlepšení po ukončení tréninku jazykových schopností podle D. B. El'konina a jak výrazné toto zlepšení bude. K tomu jsem využila screening jazykových schopností vypracovaný autorkami české metodiky „Trénink jazykových schopností podle D. B. El'konina“. Screening byl provedený před zahájením samotného tréninku jazykových schopností (září 2020) a po ukončení tréninku jazykových schopností (červen 2021). Získané hodnoty byly pro přehlednost znázorněny do grafů a výsledky byly následně interpretovány. Ze zjištěných výsledků vyplývá, že u všech

děti skupiny A došlo ke zlepšení ve všech sledovaných oblastech. Nejvýraznější zlepšení nastalo v oblasti izolace první hlásky, syntézy a analýzy slov. Při pretestu dosáhly děti skupiny B oproti dětem skupiny A jednoznačně lepších výsledků ve všech oblastech screeningu. V posttestu, který byl opět proveden u obou skupin na konci školního roku, byly děti skupiny A se svými výsledky srovnatelné s dětmi skupiny B. Dokonce ve čtyřech oblastech dosahovaly lepších výsledků, a to v oblasti syntézy slabik, izolace první slabiky, izolace první hlásky a analýzy slov na hlásky. Z výsledků je zřejmé, že díky cílenému tréninku jazykových schopností podle D. B. El'konina došlo u dětí skupiny A k dorovnání deficitů v jednotlivých zkoumaných oblastech a k celkovému rozvoji sluchového vnímání.

Dobře rozvinuté sluchové vnímání, zejména fonematické uvědomování, je významným faktorem ovlivňující čtení a psaní. Je proto velmi důležité věnovat této oblasti u dětí předškolního věku dostatek času a zjišťovat si pomocí screeningů úroveň sluchového vnímání jednotlivých dětí. V případě zjištění deficitu v některé oblasti, je nutné zvolit vhodnou intervenci. V současné době je na trhu spousta pracovních listů, které jsou zaměřené na rozvoj sluchového vnímání. Většina dětí předškolního věku dokáže u zápisu do základních škol vytleskat slovo na slabiky, případně určit první slabiku. Často se však setkáváme s problémem s určováním první hlásky. Děti neví, co vlastně mají slyšet, jak určit první hlásku. Co to vlastně je ta první hláska? V tomto ohledu má jednoznačný přínos metodika zpracovaná podle D. B. El'konina. Děti se učí struktuře slova, pomocí žetonů si uvědomují, že každé slovo je složeno z několika hlásek, že slova mohou být různě dlouhá. Díky manipulaci se žetony si děti snáze uvědomují, která hláska je první, která je poslední, co se stane, když danou hlásku vyměním za jinou. V tomto věku je velmi důležité pracovat s názorem a pomůckami a pojmout učení jako hru. To vše tato metoda splňuje. Autorka práce se domnívá, že by se metoda D. B. El'konina měla dostat více do povědomí pedagogů pracujících s dětmi předškolního věku a měla by se stát jednou z možností, jak efektivně rozvíjet fonematické uvědomování. Své využití by tato metoda našla i u žáků s oslabeným fonematickým uvědomováním na základní škole v rámci předmětu speciálně pedagogické péče.

## SEZNAM LITERATURY

ASHBY, Michael a John A. MAIDMENT. *Úvod do obecné fonetiky*. Přeložil Tomáš DUBĚDA. V Praze: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2015. ISBN 978-80-246-2322-1.

BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Kapitoly ze specifických poruch učení II: reedukace specifických poruch učení*. Brno: Masarykova univerzita, 2005. ISBN 978-80-210-3822-6.

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

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. 2. vydání. Brno: Edika, 2015a. ISBN 978-80-266-0793-9.

BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona, Radka HORÁKOVÁ a Jiřina KLENKOVÁ. *Logopedie & surdopedie: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-136-2.

DVOŘÁK, Josef. *Logopedický slovník: [terminologický a výkladový]*. 3., upr. a rozš. vyd. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum, 2007. ISBN 978-80-902536-6-7.

HARTL, Pavel. *Psychologický slovník*. Praha: Jiří Budka, 1993. ISBN 80-901549-0-5.

HORÁKOVÁ, Alena. *Lexikálně-sémantická jazyková rovina*. In: VRBOVÁ, Renáta. *Katalog posuzování míry speciálních vzdělávacích potřeb - část II*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, 2012. s. 27-31. ISBN 978-80-244-3056-0.

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

JOŠT, J. 2011. *Čtení a dyslexie: neurologie nejen pro logopedy*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-802-4730-301.

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

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Je naše dítě zralé na vstup do školy?*. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4750-7.

- KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola*. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1568-1.
- KLENKOVÁ, Jiřina. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Praha: Grada, 2006. ISBN 978-80-247-1110-2.
- KLENKOVÁ, Jiřina a Helena KOLBÁBKOVÁ. *Diagnostika předškoláka: správný vývoj řeči dítěte*. Brno: MC nakladatelství, 2003. ISBN 80-239-0082-X.
- KYNKOROVÁ, Hana, 2012. *Paměť*. In: VRBOVÁ, Renáta. *Katalog posuzování míry speciálních vzdělávacích potřeb - část II*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, 2012. s. 114-119. ISBN 978-80-244-3056-0.
- KUTÁLKOVÁ, Dana. *Průvodce vývojem dětské řeči: logopedická prevence*. 5., přeprac. vyd. Praha: Galén, 2009. ISBN 978-80-7262-598-7.
- KREJČOVÁ, Lenka. *Dyslexie: psychologické souvislosti*. Praha: Grada, 2019. ISBN 978-80-247-3950-2.
- KROUPOVÁ, Kateřina. *Slovník speciálněpedagogické terminologie: vybrané pojmy*. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-247-5264-8.
- LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. ISBN 978-80-247-1284-0.
- LECHTA, Viktor. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-801-5.
- LOVE, Russell J. a Wanda G. WEBB. *Mozek a řeč: neurologie nejen pro logopedy*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-464-9.
- MÁLKOVÁ, Gabriela a Filip SMOLÍK. *Diagnostika jazykového vývoje: diagnostická baterie pro posouzení vývoje jazykových znalostí a dovedností dětí předškolního věku: testová příručka*. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4239-7.
- MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie: specifické poruchy čtení*. 3. upr. a rozšíř. vyd. Jinočany: H & H, 1995. ISBN 80-85787-27-x.



- MARKOVÁ, J. 2009. Úvod do lingvistiky. In: KEREKRÉTIOVÁ, A. a kol. 2009. *Základy logopédie*. Batislava: Univerzita Komenského. s. 61-76. ISBN 978-80-223-2574- 5.
- MLČÁKOVÁ, Renata. *Grafomotorika a počáteční psaní*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2630-4.
- MLČÁKOVÁ, Renata. *Morfologicko-syntaktická rovina*. In: VRBOVÁ, Renáta. *Katalog posuzování míry speciálních vzdělávacích potřeb - část II*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, 2012. s. 19 - 26. ISBN 978-80-244-3056-0.
- MLČÁKOVÁ, Renata. *Sluchové vnímání*. In: VRBOVÁ, Renáta. *Katalog posuzování míry speciálních vzdělávacích potřeb - část II*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, 2012. s. 90-97. ISBN 978-80-244-3056-0.
- MIKULAJOVÁ, Marína a Anna DOSTÁLOVÁ. Trénink rozvoje jazykových schopností podle D.B.El'konina. *Zpravodaj. Pedagogicko-psychologické poradenství*. 2004, s. 4-9.
- MIKULAJOVÁ, Marína, Miroslava NOVÁKOVÁ SCHÖFFELOVÁ, Oľga TOKÁROVÁ a Anna DOSTÁLOVÁ. *Trénink jazykových schopností podle D.B. El'konina: předgrafémová a grafémová etapa*. Druhé přepracované a doplněné vydání. Praha - východ: Centrum ROZUM, 2016. ISBN 978-80-260-8261-3.
- PEUTELSCHMIEDOVÁ, Alžběta. *Logopedické poradenství: příklady a analýzy*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2666-3.
- PIAGET, J., INHELDEROVÁ, B. 2010. *Psychologie dítěte*. 5. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-798-5.
- POKORNÁ, Jaroslava a Milena VRÁNOVÁ. *Přehled české výslovnosti: logopedická a ortoepická cvičení pro dospělé*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-169-3.
- POKORNÁ, Věra. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-817-3.
- POKORNÁ, Věra. *Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-135-5.
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-029-4.

REICHEL, Jiří. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-3006-6.

ŘÍČAN, Pavel a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Dětská klinická psychologie*. 4., přeprac. a dopl. vyd. Praha: Grada, 2006. ISBN 978-80-247-1049-5.

Seidlová Málková, G., & Caravolas, M. (2013). BTFS. Baterie testů fonologických schopností. Praha: Národní ústav pro vzdělávání.

SCHÖFFELOVÁ, M. *Pohádka v televizi společné povídání nenahradí*. Informatorium, 11, 2017, s. 8-11.

SELIKOWITZ, Mark. *Dyslexie a jiné poruchy učení*. Vyd. 1., české. Praha: Grada, 2000. ISBN 80-7169-773-7.

SYNEK, František. *Říkáme si s dětmi: k praktickým otázkám výchovy jazyka a řeči u malých dětí*. 5., přeprac. vyd. Praha: ArchArt, 2004. ISBN 80-86638-04-9.

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

ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Přehled vývojové psychologie*. 2. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2008. ISBN 978-80-244-2141-4.

ŠTURMA, Jiří. *Školní zralost*. In ŘÍČAN, Pavel a Dana KREJČÍŘOVÁ *Dětská klinická psychologie*. 4., přeprac. a dopl. vyd. Praha: Grada, 2006, s. 301 - 310. ISBN 978-80-247-1049-5.

ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

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

VÁGNEROVÁ, Marie a Jarmila KLÉGRVÁ. *Poradenská psychologická diagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Karolinum, 2008. ISBN 978-80-246-15387.

VALENTA, Milan a Pavel SVOBODA. *Speciálněpedagogická diagnostika*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 978-80-244-3694-4.

ZELINKOVÁ, Olga a Miloslav ČEDÍK. *Mám dyslexii: průvodce pro dospívající a dospělé se specifickými poruchami učení*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0349-0.

ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení*. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-7178-038-3.

ZELINKOVÁ, Olga. *Dyslexie v předškolním věku?* Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-321-5.

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

## INTERNETOVÉ ZDROJE

Rozvoj jazykových schopností dle D.B. El'konina. Rozvoj jazykových schopností dle D.B. El'konina [online]. Copyright © 2014 Všechna práva vyhrazena. [cit. 06.04.2021]. Dostupné z: <http://www.elkonin.cz/>

чтения. Эльконинские чтения - Главная страница [online]. Copyright © 2021 [cit. 04.04.2021]. Dostupné z:

[http://www.elkonin.ru/publ/sposoby\\_oposredstvovaniya\\_ustno\\_rechevykh\\_form\\_dejstvija\\_na\\_nachalnom\\_ehtape\\_obuchenija\\_gramote/1-1-0-14](http://www.elkonin.ru/publ/sposoby_oposredstvovaniya_ustno_rechevykh_form_dejstvija_na_nachalnom_ehtape_obuchenija_gramote/1-1-0-14)

Definition of Dyslexia - International Dyslexia Association. International Dyslexia Association - ...until everyone can read! [online]. Copyright © 2021 [cit. 05.06.2021]. Dostupné z: <https://dyslexiaida.org/definition-of-dyslexia/>

ELKONINOVA METÓDA RANEJ GRAMOTNOSTI A JEJ EFEKTIVITA: Dizertační práce [online], 2015. Bratislava: UNIVERZITA KOMENSKÉHO V BRATISLAVĚ PEDAGOGICKÁ FAKULTA [cit. 2021-04-04]. Dostupné z: [https://elkonin.webnode.cz/\\_files/200000331-60eac61e43/Tokarova\\_Dizertacna%20praca.pdf](https://elkonin.webnode.cz/_files/200000331-60eac61e43/Tokarova_Dizertacna%20praca.pdf)

Rozvoj jazykových schopností dle D.B. El'konina [online]. Copyright © [cit. 07.06.2021]. Dostupné z: [https://elkonin.webnode.cz/\\_files/200000382-6cdcd6dd83/Informatorium%20rozhovor\\_elkonin.pdf](https://elkonin.webnode.cz/_files/200000382-6cdcd6dd83/Informatorium%20rozhovor_elkonin.pdf)

RVP PV leden 2018.pdf, MŠMT ČR. MŠMT ČR [online]. Copyright ©2013 [cit. 07.06.2021]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/45304/>

Neučte děti číst a psát jako zrakovou dovednost, mnohem důležitější je umět pracovat s jazykem | Radio Wave. Radio Wave [online]. Copyright © 1997 [cit. 29.05.2021]. Dostupné z: <https://wave.rozhlas.cz/neucte-deti-cist-a-psat-jako-zrakovou-dovednost-mnohem-dulezitejsi-je-umet-8474031#volume>

Kulhánková, E., & Málková, G. (2008). Fonematické uvědomování a jeho role ve vývoji gramotnosti. *E-psychologie* [online], 2(4), 24–37. Dostupné z [http://e-psycholog.eu/pdf/kulhankova\\_etal.pdf](http://e-psycholog.eu/pdf/kulhankova_etal.pdf) [12. 1. 2021]

## **SEZNAM GRAFŮ**

**Graf č. 1:** Adéla – rozložení výsledků v pretestu a posttestu v procentech

**Graf č. 2:** Viktorie – rozložení výsledků pretestu a posttestu v procentech

**Graf č. 3:** Jan – rozložení výsledků pretestu a posttestu v procentech

**Graf č. 4:** Šimon – rozložení výsledků pretestu a posttestu v procentech

**Graf č. 5:** Petr – rozložení výsledků pretestu a posttestu v procentech

**Graf č. 6:** Filip – rozložení výsledků pretestu a posttestu v procentech

**Graf č. 7:** Pavla – rozložení výsledků pretestu a posttestu v procentech

**Graf č. 8:** Josef – rozložení výsledků pretestu a posttestu v procentech

**Graf č. 9:** Jana – rozložení výsledků pretestu a posttestu v procentech

**Graf č. 10:** Izabela – rozložení výsledků pretestu a posttestu v procentech

**Graf č. 11:** Rozložení výsledků pretestu dětí skupiny A v procentech (září 2020)

**Graf č. 12:** Rozložení výsledků posttestu dětí skupiny A v procentech (červen 2021)

**Graf č. 13:** Porovnání výsledků pretestu a posttestu dětí skupiny A v procentech

**Graf č. 14:** Porovnání výsledků pretestu skupiny A a skupiny B v procentech (září 2020)

**Graf č. 15:** Porovnání výsledků posttestu skupiny A a skupiny B v procentech (červen 2021)

## **SEZNAM TABULEK**

**Tabulka č. 1** Vývoj artikulace podle A. Salamonové

**Tabulka č. 2** Fonologická matice – správný fonologický vývoj

**Tabulka č. 3** Fonologická matice – fonologický deficit

**Tabulka č. 4** Algoritmus hláskové analýzy slov

**Tabulka č. 5** Rozdělení grafémové etapy

**Tabulka č. 6** Screening jazykových schopností

**Tabulka č. 7** Rozdělení dětí do skupiny A a B

**Tabulka č. 8** Rozdělení dětí do skupiny A a B

## **SEZNAM ZKRATEK**

ŠVP – Školní vzdělávací program

RVP PV – Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

tzn. – to znamená

atd. – a tak dále

tj. – to je

tzv. – tak zvaně

MŠ – Mateřská škola

ZŠ – Základní škola

## **SEZNAM PŘÍLOH**

**Příloha č. 1** – Informovaný souhlas

**Příloha č. 2** – Manuál k práci se screeningem jazykových schopností

**Příloha č. 3** – Fotodokumentace z tréninku jazykových schopností podle D. B. El'konina

## **Příloha č. 1 – Informovaný souhlas**

Vážení rodiče,

jmenuji se Žaneta Kochová, studuji navazující magisterské studium na Palackého univerzitě v Olomouci, obor Speciální pedagogika – poradenství. Za účelem vypracování své diplomové práce na téma: „Rozvoj jazykových schopností podle D. B. El'konina u dětí předškolního věku v mateřské škole“, budu provádět výzkumné šetření zaměřené na oblast fonemického sluchu. Cílem mého výzkumného šetření je zjistit, zda trénink jazykových schopností podle D. B. El'konina pomáhá dětem rozvíjet fonemické schopnosti.

Děti, které se výzkumného šetření zúčastní, budou pod mým vedením pracovat podle této metody 1x týdně, po dobu 32 týdnů. Celý trénink je postavený na lákavém příběhu „Hláskového světa“, děti se hravou formou a pomocí maňásků seznamují se slabikovou a hláskovou strukturou slova. Vše je založeno pouze na sluchovém vnímání, děti se neučí hlásky číst ani psát. K dispozici budou mít Hláskáře, kde budou skupinově nebo individuálně vypracovávat různé úkoly.

Před začátkem tréninku provedu u dětí screening (test) sluchového vnímání. Stejný screening provedu i na konci tréninku a na základě porovnání obou screeningů zpracuji výsledky. Získané výsledky by měly ukázat, zda je tato metoda vhodná k rozvoji jazykových schopností u předškolních dětí.

Získaná data budou použita výhradně pro účely výzkumného šetření a v diplomové práci bude zajištěna anonymita všech dětí. Pro uskutečnění výzkumného šetření je nutný souhlas rodičů. Proto Vás prosím o vyjádření souhlasu s účastí Vašeho dítěte na výzkumném šetření (viz níže).

Tímto potvrzují, že jsem byl/a seznámena s výzkumným šetřením Žanety Kochové, prováděným v rámci její diplomové práce a souhlasím s účastí svého dítěte na tomto výzkumném šetření a s pořizováním fotodokumentace. Upravené fotografie mohou být po mém souhlasu uveřejněny v diplomové práci Žanety Kochové. Všechna poskytnutá data budou zpracována anonymně a bude s nimi důvěrně zacházeno. Zároveň jsem byl/a obeznámen/a s možností kdykoli z výzkumu odstoupit bez udání důvodu.

.....

.....

Datum podpisu

Podpis zákonného zástupce



## Příloha č. 2 – Manuál ke screeningu jazykových schopností

### SKRÍNING FONEMATICKÉHO UVĚDOMOVÁNÍ

*Alžběta B. Kucerová*  
*+ Karel Bělá*

#### 1. UVĚDOMOVÁNÍ RÝMŮ

**Instrukce:** Řeknu ti dvě slova. Ty mi řekneš, jestli se rýmují nebo ne. Rýmují se taková slova, která končí stejně. Např. slova hrom-strom se rýmují. Slova led – den se nerýmují.

**Úkol:** čaj – syn, lak – rak, zuby – duby, moře – děti, nohy – kontě

#### 2. PRODUKCE RÝMŮ

**Instrukce:** Řeknu ti slovo, ty k němu řekneš takové, které se s ním rýmují. Když já řeknu slovo med, ty může říci led. Slova led a med se rýmují.  
**Úkol:** les, nos, louka, nohy, ryba

#### 3. ANALÝZA SLOVA NA SLABIKY

**Instrukce:** Já řeknu slovo a ty ho vyřekáš na slabiky. Např. slovo dě-da. Dě a da jsou dvě slabiky ve slově děda. Slovo koruna vyřekáme: ko – ru – na.

**Úkol:** lano, ráno, komár, palec, koleno.

#### 4. SYNTÉZA SLABIK

**Instrukce:** Budu ti říkat slabiky a ty je poskládáš do slova. Řekneš to stejně co já, ale rychleji. Když řeknu: dě – da, ty řekneš děda.  
**Úkol:** ka – še, ho – ra, ta – nec, je – len, ja – ho – da

#### 5. IZOLACE PRVNÍ SLABIKY

**Instrukce:** Už víš, že slovo můžeme vyřekávat na slabiky. Teď ti řeknu slovo. Ty řekneš, která slabika je na začátku tohoto slova. Ve slově děda je první slabika dě. Ve slově koruna je první slabika ko.  
**Úkol:** ručka, zima, pohár, jazyk, baterka

#### 6. VYNECHÁVÁNÍ SLABIKY

**Instrukce:** Řeknu ti slovo a slabiku. Ty řekneš to stejné slovo, ale vynecháš v něm tuto slabiku. Řekneš slovo bez ní. Asi takhle: Já řeknu slovo děda a slabiku dě. Ty řekneš: da. Když ve slově děda neřekneš dě, zůstane da. Co zůstane, když ve slově pero neřekneš pe? Zůstane: ro.  
**Úkol:** šaty – ty, káva – ka, zajíc – za, balon – lon, malina – li

#### 7. IZOLACE PRVNÍ HLÁSKY

**Instrukce:** Hlávky jsou zvuky, které slyšíme ve slově. Každé slovo je složeno z hlásek. Např. slovo pes má tyto hlávky: p – e – s. Teď ti řeknu slovo a ty mi řekneš, jaká hlávka je na začátku tohoto slova. Např. na začátku slova rak je hlávka ( r ). Další příklady – na začátku slova stl je hlávka ( s ).  
**Úkol:** nos, led, kotě, voda, hodiny.

#### 8. SYNTÉZA HLÁSEK

**Instrukce:** Teď se zaměříme na robotu. Robot mluví velmi pomalu, každou hlávku ve slově řekne zvlášť. Já řeknu nějaké slovo pomalu jako robot. Ty ho zopakujíš rychle, tak jak mluví lidé. Já řeknu: r – a – k. Ty řekneš: rak.  
**Úkol:** m – y – š, z – e – m, v – o – d – a, z – u – b – y, p – e – f – i – n – a

#### 9. ANALÝZA SLOV NA HLÁSKY

**Instrukce:** Teď budeš pomalu jako robot mluvit ty. Řeknu ti slovo a ty ho řekneš pomalu, jako robot. Každou hlávku řekneš zvlášť. Můžeš si pomoci těmito okénky. Když řekneš hlávku, položíš jedno kolečko do okénka. Např. slovo les řekneme jako robot l – e – s. (Předvádíme pokládání koleček do okének).  
**Úkol:** zed', med, kozy, Jana, večere (kabela).

#### 10. VYNECHÁVÁNÍ HLÁSEK

**Instrukce:** Řeknu ti slovo a jednu hlávku z tohoto slova. Ty slovo zopakuješ, ale neřekneš v něm tuto hlávku. Např. jaké slovo zůstane, když ve slově nos neřekneme ( n ) ? Zůstane: os. Co zůstane když ve slově myš neřekneš ( m ) ? Zůstane: yš.  
**Úkol:** noc/nl, zem/fm/, hora/hl/, palec/cl/, vlas/l/.

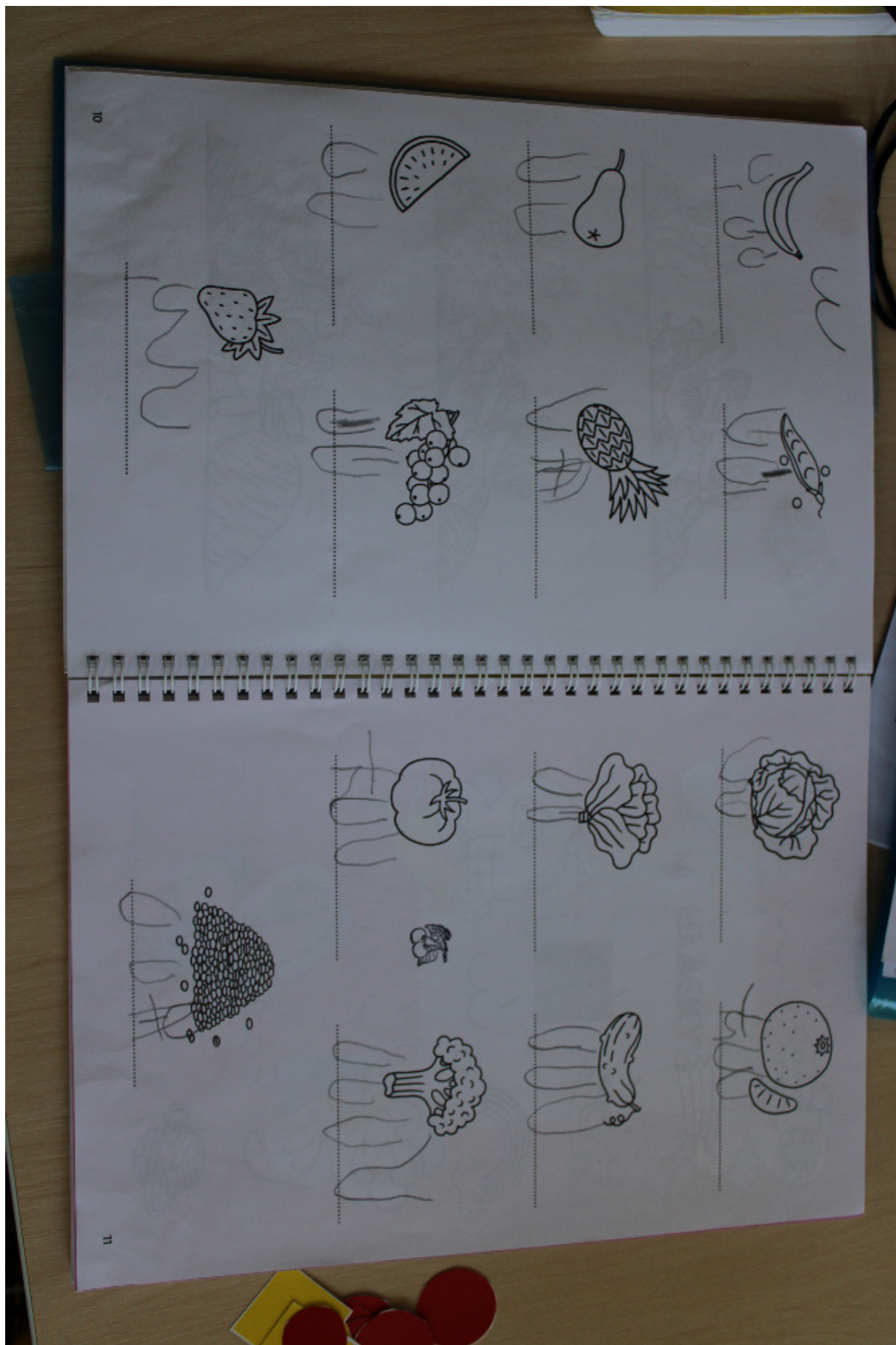
#### 11. SUBSTITUCE HLÁSEK

**Instrukce:** Teď se zaměříme na čaroděje. Budeme čarovat s barevnými kolečky a proměňovat slova. Podívej, vyčarují slovo pes (administrátor vyskládá slovo pes pomocí barevných koleček ve schématu se třemi okénky). A teď pozor, slovo pes přeměníš na slovo jes (administrátor vymění první kolečko vesešáterem). Teď vyčarují slovo med a přeměníš ho na slovo led. Které kolečko musíš vyměnit?  
**Úkol:** dub na zub, noc na nos, kůl na stl, kos na koš, sud na sad

**Příloha č. 3 – Fotodokumentace z tréninku rozvoje jazykových schopností podle D. B. El'konina**



**Fotka č. 1** Postavičky z Krajiny slov a hlásek: zleva Bacil Omyl, Pan Délka a Mistr Slabika – zdroj vlastní



Fotka č. 2 Práce v Hláskáři, slabikové schéma – zdroj vlastní



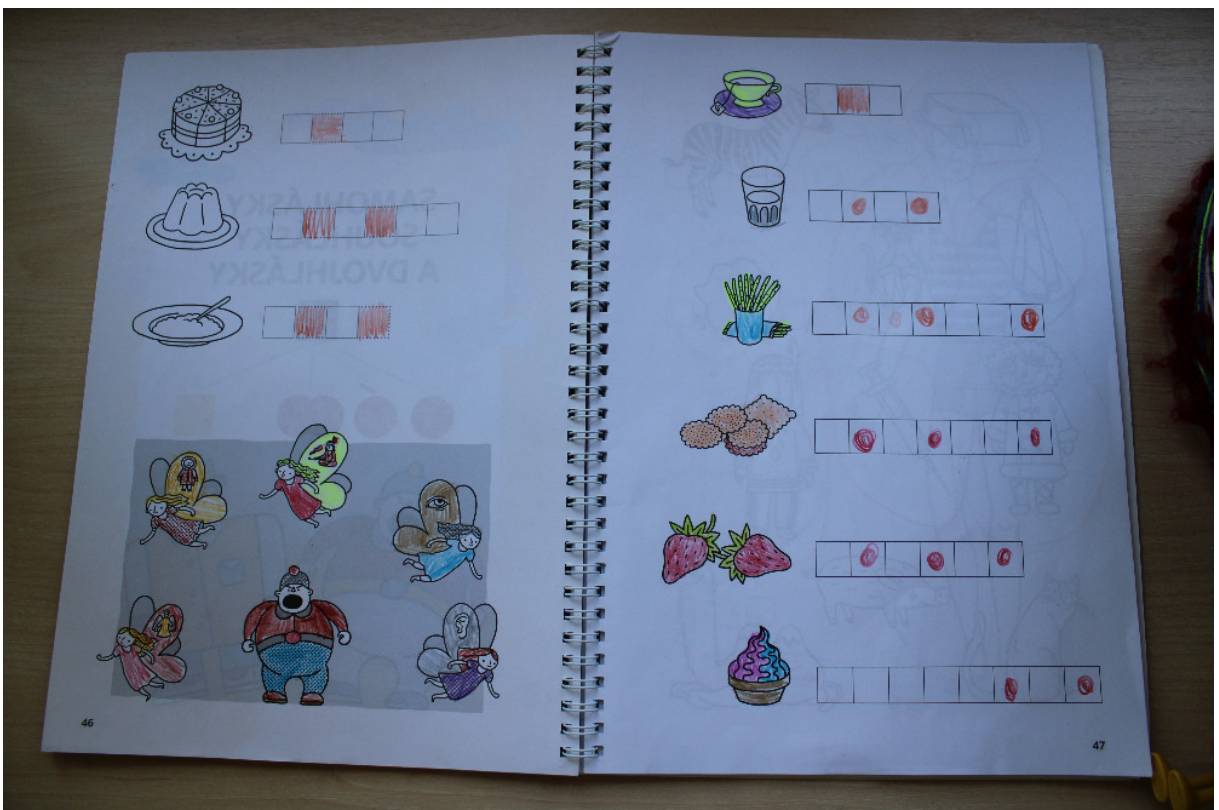
Fotka č. 3 Práce ve dvojicích – zdroj vlastní



Fotka č. 4 Rozpoznávání délky samohlásek s pomocí Pana Délky – zdroj vlastní



Fotka č. 5 Práce ve dvojicích – zdroj vlastní



Fotka č. 6 Samostatná práce v Hláskáři – zdroj vlastní



Fotka č. 7 Analýza slov na hlásky pomocí žetonů – zdroj vlastní



Fotka č. 8 Práce v Hláskáři – zdroj vlastní

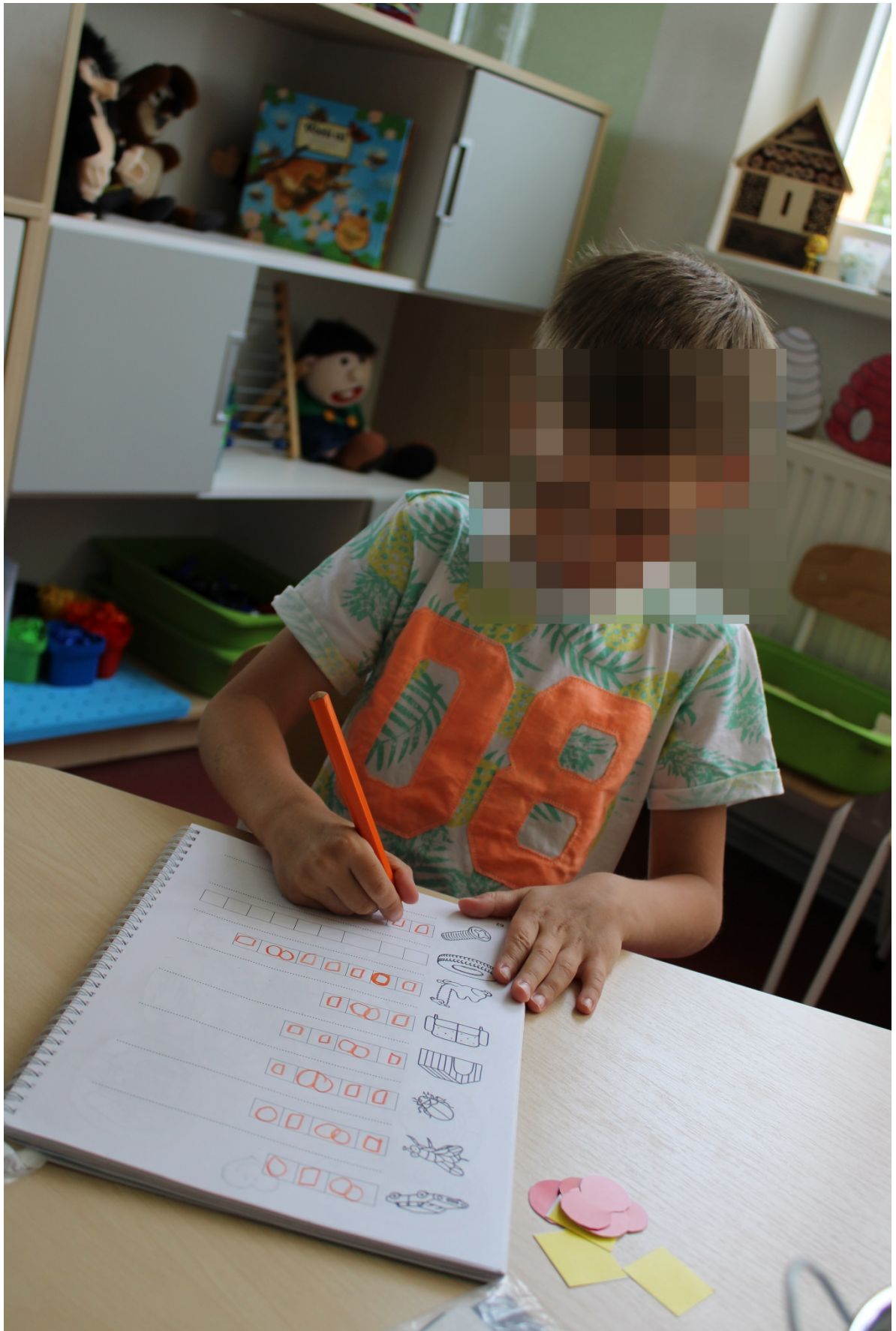


**Fotka č. 9** Analýza slov na hlásky, práce s žetony – zdroj vlastní





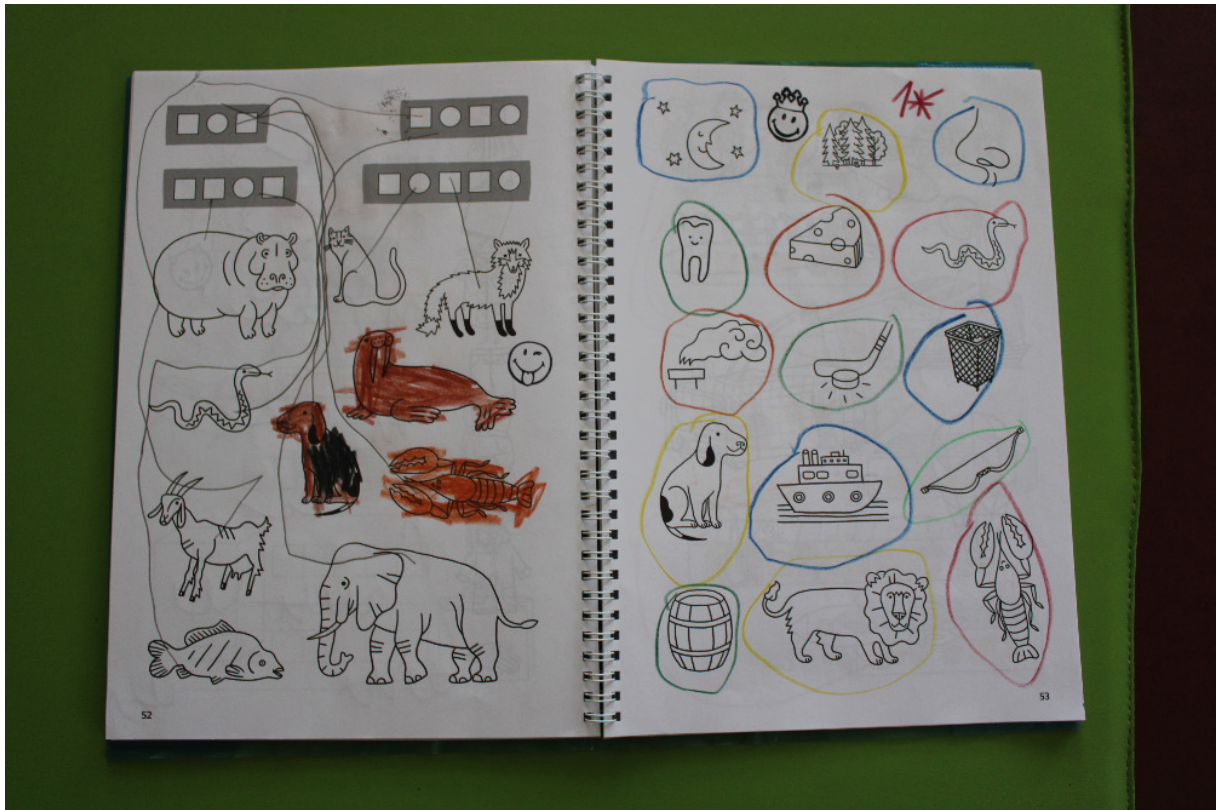
Fotka č. 10 Práce v Hláskáři – zdroj vlastní



Fotka č. 11 Práce v Hláskáři – zdroj vlastní



Fotka č. 12 Práce v Hláskáři – zdroj vlastní



Fotka č. 13 Práce v Hláskáři, přiřazování slov ke schématům -zdroj vlastní

## ANOTACE

<b>Jméno a příjmení</b>	Žaneta Kochová
<b>Katedra:</b>	Ústav speciálněpedagogických studií
<b>Vedoucí práce:</b>	PhDr. Renata Mlčáková, Ph.D.
<b>Rok obhajoby:</b>	2022

<b>Název práce:</b>	Rozvoj jazykových schopností podle D. B. El'konina u dětí předškolního věku v mateřské škole
<b>Název v angličtině</b>	The Language Skills Development of Preschoolers by D. B. El'konin
<b>Anotace práce</b>	Předmětem diplomové práce „Rozvoj jazykových schopností podle D. B. El'konina u dětí v mateřské škole“ je výzkumné šetření, které se zabývá problematikou, zda cíleným tréninkem jazykových schopností podle D. B. El'konina u vybrané skupiny dětí dojde k rozvoji sluchového vnímání. Výsledkem výzkumného šetření je zjištění, v jakých sledovaných oblastech sluchového vnímání dojde ke zlepšení u konkrétních jedinců.
<b>Klíčová slova:</b>	Školní připravenost dítěte, fonologické schopnosti, fonematické uvědomování, metodika D. B. El'konina
<b>Anotace v angličtině</b>	The diploma thesis 'The Language Skills Development of Preschoolers by D. B. El'konin' deals with research of auditory perception. The research aims to find out whether language skills training by D. B. El'konin in a group of selected children results in development of auditory perception. The outcome of the research describes auditory perception development of individual preschoolers.
<b>Klíčová slova v angličtině</b>	school readiness, phonological skills, phonological awareness, methodology of D. B. El'konin
<b>Přílohy vázané v práci</b>	<b>Příloha č. 1</b> – Informovaný souhlas <b>Příloha č. 2</b> – Manuál k práci se screeningem jazykových schopností <b>Příloha č. 3</b> – Fotodokumentace z tréninku jazykových schopností podle D. B. El'konina
<b>Rozsah práce:</b>	88 stran
<b>Jazyk práce:</b>	Český jazyk

## **Bibliografický záznam**

Kochová, Ž. (2022). *Rozvoj jazykových schopností podle D. B. El' konina u dětí předškolního věku v mateřské škole* (Diplomová práce). Znojmo.