

ČÍTANIE PODĽA EL'KONINA – CHARAKTERISTIKA PRÍSTUPU A OPIS METÓDY

Oľga Tokárová, Marína Mikulajová

Anotácia: Jazykové schopnosti dieťaťa zohrávajú významnú úlohu pri osvojovaní si čítania. Cieľom štúdie je poukázať na súvislosti medzi fonematickým uvedomovaním a schopnosťou naučiť sa čítať pomocou El'koninovej metódy čítania. Charakterizujeme psycholingvistické východiská metódy a princípy učenia, ktoré sú v nej implementované. Opisujeme jednotlivé štádiá pregrafemického a grafemického obdobia nácviku čítania. Na záver sa vyjadrujeme k efektívnosti metódy pre deti z bežnej populácie ako aj pre deti s rôznymi vývinovými poruchami.

Kľúčové slová: fonematické uvedomovanie, metóda čítania, vývin reči.

Key words: phonemic awareness, reading method, language acquisition.

1. Úvod

Problematika osvojovania čítanej a písanej reči je ústrednou témou vzdelávania zrejme už od čias zavedenia povinnej školskej dochádzky. V nasledovnom príspevku sa pokúsime zhrnúť najčastejšie používané metódy výuky čítania v našich jazykových podmienkach, pripomenieme najdôležitejšie prediktory budúceho úspešného osvojovania si čítania a predovšetkým predstavíme El'koninovu metódu výuky čítania v komparácii s inými metódami. Cieľom tohto príspevku je tiež zodpovedanie otázky, čím sa táto metóda výuky čítania líši od ostatných a akým

spôsobom prispieva k prevencii ťažkostí pri osvojovaní si čítania.

Od začiatku záujmu odborníkov o čítanie sme historicky prešli mnohými obdobiami, ktoré prinášali so sebou rôzne názory na podstatu učenia sa čítať a ponúkali rozličné metódy pre elementárne vzdelávanie, viac či menej korešpondujúce s týmito názormi. V našich podmienkach sa presadila hlavne analyticko-syntetická metóda, ktorá korešponduje s povahou slovenskej i českej ortografie, kde hlavný pravopisný princíp je fonematický: medzi fonémami a grafémami je vysoká miera korešpondencie pri čítaní (0,90¹) aj písaní (0,92). Potom

¹ Koeficient rovný 1 označuje absolútnu zhodu.

ako sa naše školy otvorili inovatívnym prístupom a máme relatívnu voľnosť výberu, badať zvýšený záujem aj o iné metódy (Wolfová, 2011). Tak napríklad v Maďarsku v období okolo roku 2000 bolo schválených 14 metód čítania, z ktorých si učiteľ mohol vybrať podľa vlastného uváženia. Aký je záver? Ak je dieťa šikovné, naučí sa čítať prakticky akoukoľvek metódou, ale ak je rizikové, metóda do veľkej miery predurčuje výsledok. K záujmu o optimalizáciu metód v oblasti ranej gramotnosti nás vedie aj neuspokojivé umiestnenie Slovenska v medzinárodnom meradle spomedzi krajín OECD pri monitorovaní čitateľskej gramotnosti v rámci projektu PISA.

2. Fonologické schopnosti a čítanie

Súčasne so vzrastajúcim záujmom o porozumenie problematiky osvojovania gramotnosti narastá záujem odbornej verejnosti aj o skúmanie predpokladov potrebných pre jej úspešné zvládnutie. Novšie vedecké poznatky (Vandervelden, Siegel, 1997; Hulme et al., 2002 a iné) presvedčivo hovoria o tom, že hoci také predpoklady ako primerané intelektové schopnosti, vizuálna a sluchová percepcia, pamäť, koncentrácia pozornosti a motorické zručnosti tu zohrávajú dôležitú úlohu, na poprednom mieste medzi prediktormi osvojovania čítania a písania sú jazykové procesy. Jednou z kľúčových jazykových schopností v tomto kontexte je schopnosť fonologického a fonematického uvedomovania.

Pod pojmom fonologické uvedomovanie chápeme schopnosť uvedomovať si zvukové segmenty hovorenej reči a realizovať vedomé manipulácie s nimi, napríklad určiť, či sa slová rýmujú alebo nie, určiť prvú slabiku v slove alebo počet slabík v slove a pod. Fonematické uvedomovanie je uvedomovanie si fonematickej štruktúry – u nás sa vzhľadom na rozšírenú analyticko-syntetickú metódu čítania najčastejšie stretávame so sluchovou analýzou a syntézou, ale existujú aj zložitejšie operácie, ako napríklad povedať slovo s vynechaním danej fonémy alebo prehadzovanie poradia foném a pod. Podľa tzv. jednoduchého modelu čítania (Gough, Tunmer, 1986) je fonematické uvedomovanie jedným zo základných stavebných kameňov čítania: čítanie s porozumením je výslednicou vzťahu medzi dvomi samostatnými schopnosťami – dekodovaním a porozumením reči, pričom samotné dekodovanie tvoria dva komponenty, a to fonematické uvedomovanie a poznanie písmen. Aby bolo porozumenie čítaného úspešné, na to je potrebné dobre fungujúce porozumenie hovorenej reči. Porozumenie hovorenej reči na úrovni viet ale samo o sebe tiež počíta s fázou fonematického spracovania slov (Marková, 2006). Takže vidíme, že bez funkčných fonologických procesov úspešné čítanie nie je možné. Okrem neho zohrávajú vo vývine čítania významnú úlohu aj ďalšie schopnosti, ako je tzv. rýchle automatické pomenovanie (rapid automatized naming – RAN), ktorým sa rozumie schopnosť rýchlo prechádzať od vizuálnych reprezentácií

k fonologickým v zmysle rýchleho vybavovania si slov a pomenovaní z pamäti, a preto sa spája hlavne s plynulosťou čítania (Uhry, 1999). Ďalším dôležitým procesom je pracovná pamäť aj celková funkčnosť krátkodobej verbálnej pamäti, umožňujúca uchovať verbálnu informáciu a rýchlo si ju opätovne vybaviť, a v neposlednom rade artikulačná rýchlosť, ktorá v prípade, že je nedostatočná, znemožňuje udržiavať v krátkodobej verbálnej pamäti fonologické vzorce (Uhry, 1999).

3. El'koninova metóda – charakteristika prístupu

V zahraničí existuje viacero tréningových programov, zameraných na tréning schopnosti fonematického uvedomovania u detí predškolského veku (Adams, 1998; Blachman et al., 2000 a iní). Ich autori sa odvolávajú na prácu ruského profesora detskej psychológie D. B. El'konina, ktorý ako prvý už v päťdesiatych rokoch 20. storočia teoreticky odôvodnil vzťah medzi fonematickým uvedomovaním a čítaním a dokázal túto ideu operacionalizovať v metóde čítania, ktorú vytvoril (El'konin, 1992). Po jeho smrti bol v roku 1993 po prvýkrát vydaný šlabikár spolu s metodickou príručkou pre učiteľa, založený na jeho teoretických východiskách a metóde, ktorý sa v súčasnosti používa ako jedna z metód vyučovania čítania a písania na ruských školách (Agarkova et al., 1993). Prvá časť tohto šlabikára, ktorá sa zameriava na fonematické uvedomovanie ako pre-

grafémové obdobie prípravy na čítanie, bola nami adaptovaná na slovenský jazyk a v roku 2001 publikovaná ako samostatná metodika pod názvom Tréning fonematického uvedomovania podľa D. B. El'konina (Mikulajová, Dujčíková, 2001). Pri adaptácii sme sa riadili usporiadaním hlások v slovenskom jazyku a fonologickým systémom slovenčiny (Mistrík a kol., 1993; Král', Sabol, 1989). Ťažisko adaptácie ďalej spočívalo vo výbere vhodného jazykového materiálu. Pri výbere slov sme rešpektovali nasledovné kritériá: primeranú zvukovú štruktúru slova (komplexnosť zvukovej štruktúry slov postupne narastala), frekvenciu slova v detskej reči (slová deťom známe), možnosť vizualizovať slovo (konkrétne slová) a taktiež sémantickú príbuznosť slov, aby sa lepšie rozvíjala slovná zásoba detí (Mikulajová, Dujčíková, 2001). Skôr ako sa budeme bližšie venovať opisu metodiky v našej úprave, objasníme východiská, na ktorých je El'koninova metóda založená, a porovnáme ich s východiskami, na ktorých sú založené iné používané metódy výuky čítania.

4. Metódy výuky čítania

Pri výuke čítania sa v minulosti používalo mnoho rôznych metód: hláskovacia, skriptologická, mnemotechnicko-skriptologická, fonomimická, fonetická, genetická, metóda Jacototova, globálna, hlásková analyticko-syntetická a iné (Santlerová, 1995). V odbornej literatúre sú najčastejšie analyzované metódy globálna, genetická a analyticko-syntetická.

Globálna metóda čítania, vychádzajúca z tvarovej psychológie, vyžaduje od čitateľa vnímanie celkov (viet alebo slov). Nácvik čítania prebieha v niekoľkých obdobiach (obdobie pamäťové, obdobie analýzy, obdobie samostatného čítania a ďalšieho nácviku). Dôraz je kladený na tiché čítanie (Santlerová, 1995). Vzhľadom k tomu, že v rámci tejto metódy nie je explicitne trénovaná analýza ani syntéza slabík a hlások a žiak má samostatne dospieť k analýze celku na časti, hrozí zvýšené množstvo chýb v čítaní a písaní.

Metóda genetická autora Kožíška z roku 1913 v adaptácii Wagnerovej (1995, in Wagnerová, 2003) zavádza pri počiatkovej výučbe čítania postupne písmaná veľkej tlačenej abecedy. Dieťaťu je prezentované slovo, ktoré prečíta po jednotlivých grafémach, a tie potom hneď spája do celého slova bez prechodu cez spájanie do slabík. Pri spájaní grafém do celku je nutné, aby dieťa malo výbornú schopnosť uskutočňovať syntézu hlások, inak slovo prečíta chybné. Prvý mesiac nácviku (september) je venovaný rozvoju zrakového a sluchového vnímania, od októbra sa deti oboznamujú s veľkými tlačnými písmenami a zároveň rozvíjajú fonemické uvedomovanie. Autori nových verzí genetickej metódy za jej najväčšie klady považujú rýchly nástup čítania slov a viet, podporu motivácie dieťaťa ku čítaniu a dobré porozumenie prečítaného (Wagnerová, 2003). Na tomto mieste je však nutné podotknúť, že táto metóda vedome odbúrava prirodzené využívanie slabík ako nositeľov artikulácie a vyža-

duje od dieťaťa výbornú schopnosť pracovnej pamäte. Nezanedbateľným je tiež fakt, že slovenský, ako aj český jazyk sú jazyky flexívne, vyžadujúce dobré morfe-matické uvedomovanie, čo pri uplatnení tejto metódy môže spôsobovať ťažkosti najmä v neskorších fázach rýchleho čítania dlhších celkov. Je nepochybné, že dieťa s dobrými predpokladmi pre čítanie sa naučí čítať touto metódou. Avšak pri akomkoľvek minimálnom deficite v jazykovo-kognitívnych schopnostiach, ktorý nemusí byť zrejmý pred vstupom do školy, dieťa nácvik čítania touto metódou pravdepodobne nevládne a hrozí riziko vzniku dvojitého čítania, odhadovania slov a nedostatočného porozumenia prečítaného.

Najčastejšie používanou metódou výučby čítania v našich podmienkach je **metóda analyticko-syntetická**. Táto metóda využíva analýzu slova na slabiky a hlásky a ich opätovné spájanie do slabík a slov. Výučba prebieha v troch etapách: predslabikárove obdobie (rozvíjanie naratívnych jazykových schopností), slabikárove obdobie (spájanie hlások do slabík) a pošlabikárove obdobie (etapa plynulého slabikovania). Grafémy sú zavádzané podľa ich frekvencie výskytu v jazyku (l, m, v, s, samohlásky...), aby čo najskôr vznikla možnosť kombinovať vytvorené slabiky do slov (Nemčíková a kol., 2008). Vzhľadom ku krátkemu prípravnému obdobiu dieťa nemusí byť dostatočne pripravené na zvládnutie analýzy a syntézy. Poradie zavádzaných grafém neposkytuje dieťaťu predstavu o usporiadaní hlások v jazykovom systéme. Za hlavný

nedostatok tejto metódy však považujeme tú skutočnosť, že deti sa učia dve nové veci naraz: poznávať písmená a súčasne vyčleňovať hlásky v slovách, t.j. fonematické uvedomovanie. V tomto prístupe sa predpokladá, že jedno aj druhé je ľahké, ale nie je tomu tak – ide o úkony vyžadujúce pomerne vysokú úroveň abstrakcie. Keď sa dieťa učí nové písmeno a nevie ešte vyčleniť patričnú fonému v slovách, ťažko pochopí, čo ich vlastne spája. Ak mu ukážeme písmeno A a povieme „toto je A, počuješ ho na začiatku slov Ananás, Alena, Anička“, automaticky predpokladáme, že dokáže už vyčleniť prvú hlásku v slovách, ale nemusí to vôbec tak byť.

V **El'koninovej metóde** sa postupuje presne naopak: od poznávania hlások v orálnej reči (fonematické uvedomovanie v pregrafemickej fáze) k ich grafémovým reprezentáciám; deti sa neučia dve nové veci naraz, lebo grafémy neskôr „len“ na papieri nahrádzajú už dobre známe hlásky v hovorených/počúvaných slovách. Deti učíme: „Odteraz budeme hlásku /a/, ktorú počujete na začiatku slov Ananás, Alena, Anička, zapisovať takýmto písmenom: A.“

Výnimočnosť El'koninovej metódy v porovnaní s inými metódami spočíva v jej ukotvení v teoretických poznatkoch z oblasti psycholingvistiky a neurofyziológie. Dieťa sa pri osvojovaní čítania od samého začiatku učí o materinskom jazyku. Témy a úlohy v pregrafemickom období sa netýkajú poznávania okolia a reálí každodenného života, ale poznávania jazykovej reality. Dieťa preniká do zvukovej štruktúry jazyka, učí sa ju vnímať sys-

tematicky, učí sa elementárne pravidlá a aj to, že existujú výnimky z týchto pravidiel (Kráľovná Výnimka). Oboznamuje sa najskôr so slabikami ako najmenšími jednotkami plynulej artikulovanej reči, neskôr s fonémami a až po dostatočnom zvládnutí uvedomovania foném a manipulácie s nimi prechádza ku grafémam. Jednotlivé písmená nie sú deťom predkladané na základe ich frekvencie, ale dichotomicky, podľa ich miesta v grafémovej štruktúre jazyka (grafémy krátkych/dlhých samohlások a dvojhlások, tvrdých/mäkkých/obojakých spoluhlások). Neustálym uvažovaním o jazyku, jeho štruktúre sa deti pohybujú na metajazykovej úrovni. Je zaujímavé, že u mnohých sa tým spontánne upravuje dyslália.

Pri akejkol'vek metóde elementárneho čítania je cieľom nájsť spôsob, ako prekonať konflikt medzi tým, čo dieťa vidí, a tým, čo pri čítaní vyslovuje. Vidí grafémy, ale najmenšou artikuláčnou jednotkou reči je slabika (Kráľ, Sabol, 1989). Prekonanie tohto nežiaduceho konfliktu medzi tým, čo má dieťa identifikovať, a tým, ako má prirodzene plynule vyslovovať, je nosným pilierom dobrej metodiky čítania. Ako to riešil El'konin? Jadro slabiky tvorí samohláska (slabikotvorná časť), preto autor v čítaní začína grafémami samohlások. Dieťa sa učí samohlásky v slovách postupne zapisovať písmenami, pre spoluhlásky naďalej používa grafické značky (tu: vodorovné čiarky). V tejto fáze napríklad slovo „mama“ zapíše takto: _A_A a prečíta: mA-mA, slovo „dom“ zapíše _O_ a prečíta dOm. Tak nachádza oporu pre syntézu okolitých

hlások do slabík. V tomto období deťom pomáha pravidlo „koľko je v slove samohlások, toľko je aj slabík“, aj keď z neho existujú výnimky. Keď sa naučia písmená samohlások, prejdú postupne na spoluhlásky, až dokážu napísať a prečítať akékoľvek slovo. Plynulým slabikovaním v záverečnej časti metodiky zabezpečíme dostatočné porozumenie prečítaného.

Okrem psycholingvistického ukotvenia spočíva výnimočnosť El'koninovej metódy i v použitých metódach učenia, ktoré považujeme za rovnako dôležité ako obsah učenia. Tu deti nie sú odkázané na tušenie súvislostí. Učenie je explicitné, jazykové javy a pravidlá sú primerane veku objasnené a prezentované: aby boli pochopiteľné, využíva sa názorné modelovanie pomocou materiálnych pomôcok (schémy, žetóny). Vizualizácia a schematické názorné modelovanie umožňuje dieťaťu organizovať získané poznatky, rýchlejšie si vybavovať nové znalosti a kontrolovať vlastné úkony. Využívanie modelov ako nástrojov znázorňujúcich pomerne abstraktné pojmy (slabika, hlásky v slove, samohláska/spoluhláska atď.) zohráva v tréningu fonemického uvedomovania aj pri prechode ku grafickej podobe slov podstatnú úlohu. Napríklad dieťa ľahšie určí počet foném v slove „pes“, ak má k dispozícii žetóny a chápe princíp nahrádzania – vie, že jeden žetón predstavuje vždy jednu hlásku. Modely (schémy, žetóny, neskôr značky) sa postupne odbúravajú, používanie modelov, ktoré umožňujú manipuláciu s hláskovou štruktúrou slov pred očami detí, prestáva byť potrebné, lebo získané znalosti

sa za aktívnej účasti hovorenej reči krok za krokom interiorizujú.

Chceme zdôrazniť, že v metodike sa prísne dodržiava princíp, ktorý L. S. Vygotskij (2004) nazval učenie v zóne najbližšieho vývinu: učenie ide krok pred spontánnym vývinom, deti riešia úlohy spolu s dospelým v spoločnej činnosti názorného modelovania a až potom samostatne. V priebehu učenia sa využíva taktiež mnoho hrových prvkov, čím sa celý proces stáva zaujímavejším a pre dieťa ľahšie uchopiteľným (Krajina slov, majster Slabika, majster Dĺžeň, Hlásulienky a pod).

5. Opis El'koninovej metódy – pregrafemické štádium čítania

Prvá časť El'koninovej metódy – nácvik fonemického uvedomovania v pregrafemovom období – pozostáva z 30 lekcii, rozdelených do 4 tém:

1. téma – slabičná štruktúra slova.

V rámci úvodných 4 lekcii sa dieťa učí deliť slová na slabiky, identifikovať v slove dlhú slabiku, prenášať dĺžku z jednej slabiky na druhú, realizovať grafický záznam slabík v slove (oblúčiky) včítane ich kvantity (dĺžeň). Uvedomovanie si slabík je základom pre budúce čítanie slov.

2. téma – hlásková štruktúra slova. Slabikovanie je vývinovo prirodzené, je založené na rytme (aj rytme reči), pre deti je ľahké, ale hláskovanie je ťažké, vyžaduje abstrahovanie od skúsenosti. Preto jadro tréningu tvorí práve táto druhá časť. V tejto téme sa postupne dieťa

učí vedome manipulovať s fonémami v slove. Učí sa vyčleniť prvú a poslednú hlásku, uskutočňovať hláskovú analýzu a syntézu slabík a krátkych slov, porovnávať slová líšiace sa minimálnym počtom hlások (LES – PES) a pod. Pri výbere slov pri adaptácii El'koninovej metódy na slovenský jazyk sme starostlivo vybrali slová vzhľadom na ich fonologickú štruktúru. Na úrovni tejto témy dieťa pracuje predovšetkým so slovami so štruktúrou CVC, CVCV prípadne CCVCV – čiže slovami, v ktorých sa rovnomerne strieda konzontan (C) s vokálom (V), keďže takéto slová sú pre dieťa ľahšie aj na analýzu aj na výslovnosť. Na označenie jednotlivých hlások používajú deti žetóny čiernej farby. Jeden žetón označuje jednu hlásku v slove. Súčasťou tejto témy sú taktiež jazykové znalosti z oblasti morfológického uvedomovania, napríklad tvorenie množného čísla podstatných mien pridaním fonémy (DOM – DOMY: CVC sa mení na CVCV) alebo zmenou koncovky v slove (RUŽA – RUŽE) – deti si majú uvedomiť nezávislý vzťah medzi fonologickou štruktúrou slova a jeho významom: RUŽA = CVCV, RUŽE = opäť CVCV, ale: jedna ruža – veľa ruží.

3. téma – samohlásky a spoluhlásky. Na úrovni tejto témy sa deti učia vnímať rozdiely medzi samohláskami a spoluhláskami. Na označenie samohlások sa používajú červené okrúhle žetóny, na označenie spoluhlások žlté žetóny v tvare štvorca. Od detí sa nevyžaduje mechanické naučenie sa a vymenovanie jednotlivých samohlások, naopak, učíme deti vnímať rozdiely medzi hláskami

a používať pomocné mechanizmy pri rozlišovaní hlások (napr. vizuálna nápoveda – ústa v kruhu pri samohláskach). V okamihu, kedy si dieťa osvojí schopnosť fonematickej diferenciacie samohlások a spoluhlások, prestáva byť používanie týchto pomocných mechanizmov aktuálne.

4. téma – tvrdé a mäkké spoluhlásky. Posledných päť lekcí tejto časti metodiky je venovaných diferenciacii dichotómie tvrdá/mäkká hláska. Na označenie tvrdých spoluhlások používajú deti žlté žetóny s jednou čiarou, na označenie mäkkých spoluhlások žlté žetóny s dvoma čiarami. Naďalej pokračujú v tréningu schopnosti hláskovej analýzy a syntézy.

Hoci v priebehu jednotlivých lekcí deti používajú žetóny a neskôr grafické značky na označenie jednotlivých hlások, postupne sa ich využívanie obmedzuje a dieťa prechádza od nutnosti používať vizuálnu oporu a vonkajšie modelovanie postupne k verbálnej realizácii úlohy – skladanie a rozkladanie slov na hlásky, prípadne iné manipulácie si hovorí nahlas a postupne len šepotom, ale stále pomocou reči. Keby sme mu v tejto fáze povedali, aby spočítalo, koľko hlások je v danom slove, ale aby si pritom držalo špičku jazyka medzi zubami, nedokázalo by úlohu splniť: artikulácia je ešte nevyhnutným medzičlánkom uvedomovania si hláskovej štruktúry slov. Až nakoniec dospeje k interiorizovaným a skráteným operáciám fonematického uvedomovania a dokáže postupne analyzovať štruktúru slova v mysli a bez pomoci dospelej osoby.

6. Grafemické štádium

Pôvodná El'koninova metóda v podmienkach ruského jazykového prostredia bola určená pre deti v prvom ročníku základnej školy a slúžila ako šlabikár na celoročnú výuku čítania a písania. Vyššie opísaných 30 lekcí je venovaných pregrafémovému obdobiu. Na túto etapu nadväzuje druhá časť – etapa grafemic-ká, kedy sa už deti postupne oboznamujú s jednotlivými grafémami materinského jazyka. Táto časť má v našej adaptácii niekoľko špecifik. Nižšie opísaná grafemická fáza El'koninovej metódy sa v súčasnosti experimentálne overuje a prebieha meranie efektivity tohto programu.

Vzhľadom k tomu, že s metódou pracujeme u detí predškolského veku, našim zámerom nie je predčasná výuka čítania u týchto detí, ale rozvoj schopnosti fonemického uvedomovania a schopnosti uskutočňovať fonémovo-grafémové a grafémovo-fonémové prevody. Preto sme pri koncipovaní metodiky zvolili možnosť, že deti aktívne pracujú iba s veľkými tlačnými tvarmi grafém. Malé tlačné tvary majú informatívne zobrazené na kartičkách, s ktorými pracujú. Zavádzanie grafém v predškolskom veku sa môže zdať diskutabilné. El'koninovo teoretické východisko aj naše skúsenosti však potvrdzujú, že ak grafemická fáza nadväzuje na pregrafemické štádium fonemického uvedomovania, dieťa sa neučí dve nové veci naraz – fonemické uvedomovanie aj spoznávanie písmen –, ale grafémy „si sadnú na pripravené miesta“, spoja sa s fonémami, ktoré dieťa

v hovorených slovách už vie identifikovať, a potom grafémy „len“ nahradia fonémy, čo je kognitívne oveľa jednoduchšie. Viaceri zahraniční autori však uprednostňujú paralelný tréning fonemického uvedomovania v kombinácii s tréningom grafémovo-fonémových korešpondencií (Blachman, 1994; Uhry, 1999; Bus, 1999), voči čomu máme teoretické aj skúsenostou podložené výhrady.

Metodika druhej – grafemickej etapy v našej adaptácii pozostáva zo 40 lekcí, rozdelených do 7 tém:

1. grafémy samohlások,
2. grafémy tvrdých spoluhlások,
3. grafémy mäkkých spoluhlások,
4. grafémy obojakých spoluhlások,
5. cudzie grafémy (q, w, x),
6. grafémy dvojhlások,
7. čítanie (propedeutika čítania).

Jednotlivé témy sú totožné so systémom usporiadania foném v slovenskom jazyku (Král', Sabol, 1989; Mistrík, 1993). Pri zavádzaní grafém sa opäť uplatňuje lingvistický princíp, grafémy nezavádzame podľa frekvencie ich výskytu v jazyku, ale podľa systému, v akom sú v jazyku usporiadané. Toto pomáha dieťaťu získať prehľad o štruktúre materinského jazyka.

V prvej téme „samohlásky“ sa deti začínajú oboznamovať s grafémami samohlások. Keďže táto etapa plynule nadväzuje na 30 lekcí pregrafemického obdobia, deti sú s pojmami samohláska a spoluhláska oboznámené a dokážu ich primerane diferencovať. Zavádzanie grafém samohlások sa uskutočňuje v dichotómii krátka-dlhá samohláska. Pri

uskutočňovaní hláskovej analýzy či syntézy sa postupuje podobne ako v prvej etape tréningu. Dieťa aktívne manipuluje s materiálnymi reprezentáciami foném – žetónmi. Analyzuje slovo na hlásky, určí, či je daná hláska samohláska alebo spoluhláska a akou značkou (žetónom) je možné danú fonému označiť. Fonému, ktorú už dieťa dokáže označiť grafémou, už neoznačí žetónom, ale použije na jej označenie písmeno na kartičke. Každá skupina grafém má svoje farebné označenie, čo deťom pomáha identifikovať, do ktorej skupiny preberaná graféma patrí. Samohlásky sú označené červenou (rovnako ako v pregrafemickom období), tvrdé spoluhlásky modrou, mäkké zelenou, obojaké žltou a dvojhásky oranžovou farbou. Toto farebné kódovanie je rovnaké na kartičkách, ktoré dieťa používa, pri písaní do šlabikára i na ostatných používaných pomôckach. Pri práci má dieťa k dispozícii niekoľko pomôcok: šlabikár, žetóny na označenie hlások, kartičky s prebranými grafémami, plastové písmená, obrázky s motivačným znázornením preberanej grafémy, pomôcku „Okienka“, ktorá umožňuje zmenu grafémy v slove posunutím pásu s viacerými grafémami.

V rámci tejto témy riešia deti napr. úlohy, v ktorých dopĺňajú chýbajúce samohlásky v hláskových schémach v šlabikári, priradujú samohláskové schémy k obrázku a pod. Oboznamujú sa s existenciou pravopisných pravidiel, napr. s pravidlom písania i/y po mäkkej/tvrdej spoluhláske. Cieľom nie je naučiť ich všetky pravopisné pravidlá, ale poskytnúť im prvý vhľad do týchto pravidiel, ako aj

naučiť ich, že pravidlá môžu mať aj svoje výnimky.

V ďalších témach sa deti oboznamujú s grafémami tvrdých, mäkkých a obojakých spoluhlások a dvojhások. Pri zavádzaní týchto grafém, ak to usporiadanie jazykového systému umožní, postupujeme v dichotómii. Grafémy sú v rámci svojej skupiny zavádzané v pároch – znelá a neznelá spoluhláska (napr. D-T, Ž-Š, B-P). Pri pohľade na celkovú štruktúru metodiky vidíme, že veľká časť tréningu je venovaná práve diferencovaniu dichotómie krátka-dlhá, znelá-neznelá, mäkká-tvrdá hláska.

V záverečnej téme „čítanie“ deti zvládnu základný mechanizmus čítania. Opäť sa tu vraciame k slabike, ale už na kvalitatívne vyššej úrovni, keďže slabika je najmenšia jednotka hovorenej reči a zabezpečuje plynulé čítanie, a nie hlasité skladanie slov z písmen. Toto Eľkonin dosahuje orientáciou pozornosti dieťaťa pri čítaní slov na samohlásku, ktorá je zvukovým jadrom slabiky. Takýto postup je propedeutikou čítania a zároveň prevenciou proti dvojitému čítaniu. Činnosti, ktoré sa so slovami robia, sú zábavné a hravé a poskytujú dieťaťu možnosť získať pozitívne skúsenosti s prvým čítaním (čítanie odzadu, vyhľadávanie chýb v slovách a pod.).

Grafemická fáza metodiky čítania podľa Eľkonina je okrem úloh na fonematické uvedomovanie obohatená i úlohami rozvíjajúcimi morfemické a syntaktické uvedomovanie (gramatický cit), ako aj úlohami na rozvoj významovej stránky reči. Súčasťou každej lekcie je taktiež

úloha na vizuálnu diskrimináciu grafémy medzi inými grafémami, čo napomáha fixácii vizuálneho obrazu písmen.

7. Záver

Ako bolo spomínané vyššie, pôvodná El'koninova metodika bola vytvorená ako šlabikár pre prvý ročník. Naša adaptácia je primárne určená pre deti predškolského veku. Viedla nás úvaha o tom, že deti s ťažkosťami v oblasti hovorenej reči (s oneskoreným vývinom reči, s narušeným vývinom reči, so symptomatickou poruchou reči pri mentálnej retardácii alebo poruche sluchu, s dysláliou a pod.) sú „kandidáti“ na ťažkosti v učení. Preto sme

vytvorili metodiku ako program stimulácie prediktorov čítania, slúžiaci na prevenciu pred možnými budúcimi ťažkosťami v čítaní. Výrazne z nej však profitujú aj deti intaktné z bežnej populácie v rámci komplexného rozvoja predčitateľských zručností. Metodika je v neposlednom rade vhodným stimulačným nástrojom pre malých školákov, u ktorých sa objavili ťažkosti s osvojovaním čítania a/alebo písania. V roku 2004 vyšla adaptácia 1. časti El'koninovej metodiky aj v českom jazyku (Mikulajová, Dostálová, 2004).

LITERATÚRA

- ADAMS, M.J. et al. *Phonemic Awareness in Young Children*. Baltimore : Paul H. Brookes, 1998. ISBN 1-55766-321-1.
- AGARKOVA, N.G. et al. *Čtenie i pismo po sisteme D. B. El'konina. Kniga dla učitel'a*. Moskva : Prosveščenie, 1993. ISBN 5-09-004824-X.
- BLACHMAN, B. et al. *Road to the Code. A Program of Early Literacy Activities to Develop Phonological Awareness*. Baltimore : Paul H. Brookes, 2000. ISBN 1-55766-438-2.
- BLACHMAN, B. What we have learned from longitudinal studies of phonological processing and reading, and some unanswered questions: A response to Torgesen, Wagner and Rashotte. *Journal of Learning Disabilities*. 1994, vol. 27, no. 5, s. 287–291.
- BUS, A. et al. Phonological awareness and early reading: A meta-analysis of experimental training studies. *Journal of Educational Psychology*. 1999, vol. 91, no. 3, s. 403–414.
- EL'KONIN, D.B. *Bukvarj*. Moskva : Prosveščenie, 1992. ISBN 5-09-004193-8.
- GOUGH, P.B., TUNMER, W.E. Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*. 1986, vol. 7, s. 6–10.
- HULME, Ch., HATCHER, P., NATION, K. et al. Phoneme awareness is a better predictor of early reading skill than onset-rime awareness. *Journal of Experimental Child Psychology*. 2002, vol. 82, no. 1, s. 2–28.
- KRÁL', Á., SABOL, J. *Fonetika a fonológia*. Bratislava : SPN, 1989. ISBN 80-08-00036-8.
- MARKOVÁ, J. *Vybrané kapitoly z aplikovanej lingvistiky a neurolingvistiky pre logopédov*. Logopaedica IX. Bratislava : Liečreh Gúth, 2006. ISBN 80-88932-20-3.

-
- MIKULAJOVÁ, M., DOSTÁLOVÁ, A. *V krajině slov a hlásek. Trénink jazykových schopností podle D. B. Elkonina*. Bratislava : Dialóg, 2004. ISBN 80-968502-2-9.
- MIKULAJOVÁ, M., DUJČÍKOVÁ, O. *Tréning fonematického uvedomovania podľa D. B. Elkonina*. Metodická príručka. Bratislava : Dialóg, 2001. ISBN 80-968502-1-0.
- MISTRÍK J. a kol. *Encyklopédia jazykovedy*. Bratislava : Obzor, 1993. ISBN 80-215-0250-9.
- NEMČÍKOVÁ, M. a kol. *Šľabikár Lipka pre 1. ročník základných škôl, 1. časť*. Bratislava : Aitec, 2008. ISBN 978-80-89375-23-3.
- SANTLEROVÁ, K. *Metody ve výuce čtení a psaní*. Brno : Paido, 1995. ISBN 80-85931-05-2.
- UHRY, J.K. Phonological Awareness and Reading. In BIRSCH, J. *Multisensory Approaches to Teaching*. Baltimore : Paul H. Brookes, 1999. ISBN 1-55766-676-8.
- VANDERVELDEN, M.C., SIEGEL, L.S. Teaching phonological processing skills in early literacy: A developmental approach. *Learning Disability Quarterly*, 1997, vol. 20, no. 2, s. 63–81.
- VYGOTSKIJ, L.S. *Psychologie myšlení a řeči*. Z vlastného prekladu ruského originálu texty vybral a napísal J. Průcha. Praha : Portál, 2004. ISBN 80-7178-943-7.
- WAGNEROVÁ, J. *Učíme se číst*. Učebnice čtení pro 1. ročník základní školy. Praha : SPN, 2003. ISBN 80-7235-000-5.
- WOLFOVÁ, R. *Terapeutická práce speciálního pedagoga u dětí s problémy ve čtení a AS a GE metodě*. Prednáška. Konferencia projektu ELDEL, Praha, 4.–5. 6. 2011.