

Metodologická východiska při tvorbě modifikací Elkoninovy metodiky

Methodological Basis for the Development of Modifications of the Elkonin Method

Miroslava Nováková Schöffelová, Marína Mikulajová

Abstrakt: V uplynulých dvou dekadách se významně prohloubily poznatky o jazykově-kognitivních prediktorech rané gramotnosti a úloze fonemického uvědomování. Ve studii popisujeme, odkud kam za toto období směřuje práce na metodě Trénink jazykových schopností dle D. B. Elkonina. Kromě původní slovenské a české metodiky (2001, 2004) vzniklo nové přepracované a doplněné vydání (2014, 2016) a modifikace pro děti se sluchovým postižením (2020) a pro třídy mateřských škol (2023). V pilotní fázi je modifikace pro děti s odlišným mateřským jazykem. Ve studii charakterizujeme tři metodologické pilíře Elkoninovy metody – čtení jako fonologická úloha, názorné modelování a učení v zóně nejbližšího vývoje – a vysvětlujeme, jak je uplatňujeme a co a jak konkrétně upravujeme při tvorbě modifikací podle specifických potřeb jednotlivých skupin dětí.

Klíčová slova: Elkoninova metoda, pregramotnost, fonemické uvědomování, riziko dyslexie, sluchové postižení

Abstract: The past two decades have seen a significant increase in knowledge about the linguistic-cognitive predictors of early literacy and the role of phoneme awareness. In this study, we describe where the work on D.B. Elkonin's Language Ability Training method has gone over this period. In addition to the first adaptation of this method to Slovak and Czech (2001, 2004), there is a new revised and expanded edition (2014, 2016) and modifications for children with hearing impairment (2020) and for kindergarten classes (2023). A modification for children with a different mother tongue is in the pilot phase. In this study, we characterize the three methodological pillars of Elkonin's method: reading as a phonological task, demonstrative modeling, and learning in the zone of proximal development, and explain how we apply them and what we specifically modify when creating modifications according to the specific needs of each group of children.

Keywords: Elkonin method, preliteracy, phoneme awareness, risk of dyslexia, hearing impairment

Úvod

Elkoninova metoda byla ve své původní podobě vytvořena ruským profesorem vývojové psychologie D. B. Elkoninem a jeho následovníky jako přístup k výuce čtení a psaní. Tato metoda je založená na systému, který zdůrazňuje rozpoznávání a práci se zvuky v jazyce, což je klíčové pro pochopení vztahu mezi zvukovou a grafickou podobou slov. Elkonin jako jeden z prvních autorů zdůrazňuje, že první problém, který je třeba řešit předtím, než začneme učit děti číst, je naučit je chápat zvukovou strukturu mluvených slov – nejen základní jednotky mluvené řeči, ale i jak se z nich tvoří slova (Elkonin, 1973; Elkonin, 1992).

Metoda zahrnuje aktivity, při nichž děti pracují systematicky se zvukovou podobou slov. Je významná systematickostí a postupným zvyšováním náročnosti úkolů, což umožňuje dětem budovat dovednosti postupně. Začíná jednoduchými aktivitami, jako je identifikace zvuků ve slovech, a přechází k složitějším úkolům, jako je analýza a syntéza zvuků a práce se slovy v různých kontextech (více o metodě a adaptaci na české a slovenské prostředí viz např. Tokárová & Mikulajová, 2012).

Pilíře Elkoninovy metody

Elkoninova metoda je založena na třech hlavních pilířích, kterých jsme se drželi při tvorbě první adaptace do slovenského a českého jazyka i při vytváření modifikací pro další skupiny dětí, jak budeme popisovat dále. Hlavními pilíři jsou:

1) Čtení je fonologická úloha

D. B. Elkonin (1973) byl jedním z prvních vědců, kteří poukázali na to, že zrakové vnímání, rozlišování písmen a oční pohyby tvoří pouze počáteční fázi čtení. Podle něj však skutečný proces čtení zahrnuje hlubší kognitivní operace se zvuky řeči, které vedou k porozumění slovům. Tento přístup je v souladu i s pozdějším Jednoduchým modelem čtení (Simple view of Reading), který představili P. Gough a W. Tunmer (1986).

Platnost tohoto tvrzení nacházíme ve výzkumech fonologických schopností ve vztahu ke čtení a psaní v normě (Caravolas et al., 2012, 2019), u dětí s rizikem dyslexie (Kucharská, 2014), s vývojovou poruchou jazyka (Moll et al., 2016) a se sluchovým postižením (Werfel, 2017).

Elkoninova metoda je založena na postupu od fonémů ke grafémům a rozvoji fonematického uvědomování (dále FU)¹ dle vývojové posloupnosti (od slabik

¹ Někteří autoři používají pro tuto schopnost označení fonematické povědomí. V tomto článku se budeme držet termínu fonematické uvědomování (FU) z anglického phoneme awareness.

k hláskám, od identifikace přes izolaci k analýze a syntéze a složitějším operacím), k znalosti písmen až po seznámení dětí se základními pravopisnými pravidly.

2) Názorné modelování jako princip práce

Klíčovým principem metody je podpora mentálních operací dětí pomocí názorných modelů. Děti při práci používají pomůcky jako obrázky, žetony a schémata, které jim pomáhají lépe uchopit, pochopit a kontrolovat fonologickou strukturu slov. Například ze žetonů vyskládané a obloučky zapsané slovo dává dítěti představu o tom, jaké prvky slovo obsahuje (počet hlásek, slabik a jejich struktura). Můžeme říci, že dítě vidí, co má slyšet. Názorné modelování jako způsob „exteriorizace“ úkonů a operací, které jinak probíhají v mysli (například určit počet hlásek ve slově), zavedl v psychologii L. S. Vygotskij (1976, 2004).

Výhodou takového přístupu je, že rozvíjí metakognitivní dovednosti, a ne jen schopnost řešit konkrétní úkoly: „*Vytváří-li dítě v procesu učení nějakou strukturu, osvojuje-li si nějakou operaci, pak jsme tím nejen v jeho vývoji odhalili možnost danou strukturu reprodukovat, ale poskytli jsme mu mnohem větší možnosti i v oblasti jiných struktur*“ (Vygotskij, 2004, s. 90–91). Názorné modelování dává dětem možnost přemýšlet o hláskové struktuře slov jako takové, vizualizovat si a kontrolovat výsledky svých poznávacích aktivit a vědomě s nimi zacházet.

3) Práce v zóně nejbližšího vývoje

Zóna nejbližšího vývoje patří k nejnvýznamnějším konceptům vývojové psychologie. Podle jeho autora L. Vygotského „... *co dítě umí dělat dnes za spolupráce, bude umět dělat zítra samostatně. ... V dětském věku je dobré jen takové učení, které předbíhá vývoj a táhne vývoj za sebou*“ (Vygotský, 2004, s. 102). Z podstaty myšlenky vyplývá, že takový přístup vyžaduje, resp. předpokládá flexibilitu a modifikace postupů. Při práci s metodikou se vyladujeme na aktuální vývojové možnosti dítěte a nabízíme mu úkoly o jeden stupeň náročnější, než dítě dokáže vyřešit samo. Jak dítě postupuje v chápání a řešení úkolů určitého typu (například v úkolech na hláskovou analýzu a syntézu slov), tak dospělý postupně snižuje svoji účast na spolupráci, až nakonec dítě dokáže řešit tento typ úkolů samostatně nebo jen s malou pomocí.

Metodicky postupujeme tak, že v první etapě učení úkoly předkládáme dětem v rovině názorně-praktické a používáme přitom materiální modely jako například žetony, se kterými děti manipulují. Když tuto etapu s jistotou zvládnou, úkoly řešíme na vyšší úrovni abstrakce v rovině názorně-obrazné. Používáme přitom grafické symboly a značky, kterými si děti pomáhají při určování hláskové struktury slov. Když vidíme, že děti už nepotřebují názornost, postupně přecházíme na verbální úroveň a úkoly tohoto typu řešíme v rovině hlasité řeči. Až nakonec děti dokážou řešit úkoly v mysli: například říct, kolik hlásek slyší ve slově DŮM.

Nastala interiorizace, děti se naučily řešit tento typ úloh.

Základní tři pilíře Elkoninovy metody považujeme za klíčové pro vytváření jakýchkoliv nových postupů či modifikací jeho metody. Naše úpravy se týkají obsahu, rozsahu či metodických postupů, ale vždy za předpokladu, že se stále precizně držíme těchto základních pilířů.

Česká a slovenská adaptace Elkoninovy metody

Elkoninova metoda byla modifikována a adaptována do češtiny a slovenštiny poprvé po roce 2000. Od prvního vydání *Tréningu fonemického uvedomovania (resp. Tréninku jazykových schopností) podle D. B. Elkonina* ve slovenské a následně v české jazykové verzi (Mikulajová & Dujčiková, 2001; Mikulajová & Dostálová, 2004) uplynuly dvě dekády. Od té doby soustavně narůstá zájem o metodu v obou zemích, což dáváme do vztahu především s těmito skutečnostmi:

- Významně se rozšířily naše poznatky a přibývají další empirické důkazy o jazykově-kognitivních prediktorech rané gramotnosti, mezi kterými klíčovou roli hraje fonemické uvědomování (Moll et al., 2014; Sigmund et al., 2024).
- Nové programy preprimárního vzdělávání v našich zemích už reflektují potřebu rozvíjení oblasti jazyka a řeči i ve vztahu k rozvoji předčtenářských dovedností v předškolním věku (Rám-

cový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání: návrh RVP k veřejné konzultaci – export z IS RVP k 28. 3. 2024.), nebo dokonce konkrétně odkazují k rozvoji jazykových základů budoucí gramotnosti: „*Hlavním cílem vzdělávací oblasti Jazyk a komunikace je rozvinutí komunikačních kompetencí dítěte ve všech jazykových rovinách s využitím specifického rozvojového potenciálu psané řeči*” (Státní vzdělávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách – konsolidované znění, 2022, s. 9). Část 2.2.2 se konkrétně zaměřuje na fonologické procesy a fonologické uvědomování (tamtéž, s. 34).

- „Dobrá praxe” ukázala efektivitu metody v práci logopedů, speciálních pedagogů a surdopedů, školních a poradenských psychologů i učitelek mateřských škol.

A právě „dobrá praxe” je hybnou silou, která nás vede k modifikacím metodiky, aby více korespondovala se vzdělávacími potřebami a podmínkami vzdělávání co nejširšího okruhu dětí. V této studii stručně objasníme základní pilíře přístupu a východiska při tvorbě těchto (a dalších) modifikací.

Proces tvorby jednotlivých modifikací

Pro každou modifikaci metodiky se rozhodujeme na základě konkrétních požadavků vyplývajících z praxe. Prvot-

ní podnět často vychází z individuálních potřeb specifického dítěte nebo skupiny dětí, pro které není vhodné použít standardní přístupy uvedené v „základní metodice“.

Při adaptaci metodiky pro specifické skupiny pracujeme v týmu, který zahrnuje jak akademické výzkumníky, tak odborníky z praxe, aby bylo možné lépe porozumět potřebám cílové skupiny, praktickým možnostem implementace metodiky a mít oporu v relevantních teoretických základech a výzkumných datech. Náš tým je multidisciplinární a kombinuje znalosti akademického výzkumu s terénními zkušenostmi odborníků, kteří mají hluboký vhled do konkrétních dětských skupin. Práce na adaptacích metodik vychází z poznatků o jazykových a vývojových procesech, stejně jako ze znalosti individuálních potřeb dětí a specifik terénu.

Každá metodika je podrobena důkladné pilotní fázi, která nám poskytuje informace o efektivitě postupů pro konkrétní skupiny dětí a zároveň o praktických možnostech implementace v zařízeních, kam tyto děti docházejí. Součástí pilotní fáze je tvorba videí z jednotlivých lekcí, zaznamenávání průběhu jednotlivých lekcí a konkrétní návrhy na změny jednotlivých postupů.

Po pilotní fázi následuje fáze integrace získaných poznatků z pilotního ověření do samotné metodiky. Teprve poté je metodika uvolněna a distribuována uživatelům. Celý proces obvykle trvá dva až čtyři roky, aby bylo zajištěno pečlivé

a důkladné vytvoření a ověření nových postupů.

Otázky, které si klademe při tvorbě modifikací metodiky:

Před započítím práce na úpravách metodiky pro specifický kontext či skupinu dětí si vždy klademe několik zásadních otázek, které určují, jakým směrem se naše práce bude ubírat.

1. Teoretické základy

Existují data o úspěšnosti v programech podobným Elkoninově metodě u cílové skupiny dětí? Jak probíhá u cílové skupiny dětí vývoj jazykových schopností? V čem se liší od typického vývoje? V první fázi je tedy vždy prostor věnován rešerši současného stavu poznání.

2. Obsah a rozsah metodiky

V této otázce se snažíme zejména specifikovat, jaké jsou naše cíle ve specifické skupině dětí a proč. Vždy pracujeme s potřebou stanovit, co bude důležitým základem pro konkrétní děti a co lze považovat za nadstavbu. Jinými slovy stanovujeme, kam až chceme s dětmi dojít a proč. Vycházíme zprv ze znalosti specifik cílových skupin dětí a za druhé ze vzdělávacího kontextu těchto dětí. Jako příklad můžeme uvést metodiku pro třídy mateřských škol, která je postavena jako preventivní program pro intaktní děti ve velkých kolektivech (blíže viz dále). V tomto kontextu cílem není naučit děti poznat písmena (české, slovenské abecedy), protože

běžné intaktní děti takovou dovednost zvládnou bez potíží po nástupu do základní školy. Navíc v kontextu mateřských škol z hlediska RVP je zavádění písmen v předškolním zařízení problematickým tématem.

Na rozdíl od nich dětem, které mají narušený vývoj jazykových schopností, může pochopení principu grafémovo-fonémové korespondence jako základního principu čtení trvat mnohem déle a ve škole by tak brzy začaly mít potíže. U takových dětí má smysl rozvíjet jak fonematische uvědomování jako jeden z důležitých předpokladů čtení, tak i poznání písmen jako předpoklad druhý, už před nástupem do školy. U dětí s narušeným vývojem jazykových schopností tomu navíc nahrává fakt vyplývající z praxe, a sice že tyto děti mají často odklad školní docházky. Díky tomu získávají rok, ve kterém můžeme dobře rozvíjet právě tyto dovednosti a lze pohodlně pracovat s celou základní metodikou, na kterou v běžném chodu velkých kolektivů MŠ není prostor.

3. Forma práce

Ve spolupráci s odborníky z praxe je nutno rozmýšlet taktéž o nejčastějších formách práce, tedy zda s cílovou skupinou bude nejčastěji práce probíhat individuálně, nebo skupinově, případně ve větším kolektivu, například ve školní třídě. Tomu se snažíme při úpravách přizpůsobit navrhované aktivity.

4. Pilíře Ekoninovy metody

Respektování základních pilířů Ekoninovy metody je pro nás klíčové ve kterékoliv úpravě metodiky. Cílová skupina i formy práce vyžadují vytvořit specifické promyšlené kroky pro jejich implementaci tak, aby odpovídaly potřebám cílové skupiny dětí.

5. Implementace v praxi

Jak začlenit modifikovanou metodiku do praktických možností institucí, kde se aplikuje? Právě v tomto nám nejvíce pomáhají spolupracující odborníci z praxe a pilotní fáze.

Základní metodika – Trénink jazykových schopností podle D. B. Elkonina: předgrafémová a grafémová etapa

V současné době je na českém a slovenském trhu metodika nazvaná *Trénink jazykových schopností podle D. B. Elkonina: předgrafémová a grafémová etapa* (Mikulajová, Tokárová & Sümegiová, 2014; Mikulajová, Nováková Schöffelová, Tokárová & Dostálová, 2016) a dnes ji označujeme jako „základní“. Je to druhé přepracované a doplněné vydání původních metodik z roku 2001, resp. 2004. Doplnění se týkalo rozšíření metodiky o grafémovou fázi tréninku (Hláskář 2), která umožňuje učení od fonému ke grafémům a tím i porozumění grafémovo-fonémové korespondence jako základu

pro budoucí čtení. Metodiku jsme částečně i přepracovali, a to tak, že jsme zohlednili zákonitosti ve vývoji fonematičtého uvědomování u českých a slovenských dětí, které nám odhalil společný mezinárodní longitudinální výzkum v rámci projektu ELDEL (Enhancing Literacy Development in European Languages, 2008-2012). Projekt ELDEL přinesl vědecké důkazy o významu jazykových schopností, zejména fonematičtého uvědomování, v počáteční fázi čtení a psaní. Prokázal, že fonematičtého uvědomování je klíčovým prediktorem budoucích čtenářských a pisatelských dovedností nejen v angličtině, ale i v jazycích, jako je čeština a slovenština (Caravolas et al., 2012, 2019). Na základě těchto výzkumných zjištění jsme v metodice pozměnili pořadí některých úkolů podle náročnosti a přidali další typy úkolů.

Základní metodika byla původně vytvořena pro skupinu dětí s vývojovou poruchou jazyka a rizikem vzniku specifických poruch učení. Již při prvním navrhování jsme vycházeli z poznatků, které identifikovaly jako rizikovou skupinu dětí s oslabenými fonologickými schopnostmi (Mikulajová & Rafajdusová, 1993). Toto bylo následně potvrzeno i dalšími daty od českých a slovenských dětí s vývojovou poruchou jazyka a rizikem dyslexie (Kucharská, 2014; Franke & Mikulajová, 2012, Jagerčiková & Kucharská, 2012).

Základní metodika je právě z tohoto důvodu nejobsáhlejší a jednotlivé celky jsou s dětmi probírány do hloubky.

Vycházíme z poznatků o oslabení dětí v oblasti fonologického vývoje a jejich typických potížích při osvojování čtení a psaní. Metodika pro ně je rozdělena na dvě etapy – předgrafémovou a grafémovou. Předgrafémová etapa nejen posiluje schopnost práce s hláskami (zejména analýzu a syntézu), ale také rozvíjí rozlišování a identifikaci samohlásek a souhlásek. Identifikace hlásek probíhá nejen na izolované úrovni, ale především v kontextu slov (analýza tzv. minimálních párů, například slov buk-puk, les-pes, dům-dým). Předgrafémová etapa je pro tyto děti zakončena celkem, ve kterém si osvojují dovednost rozlišit hlásky lišící se v distinktivním rysu tvrdost-měkkost (t-t', d-d', n-ň), což je jednak typické slabé místo těchto dětí (Mikulajová & Rafajdusová, 1993) a jednak to připravuje dobrou půdu pro pozdější rozlišování tvrdých a měkkých souhlásek při psaní.

Při tvorbě základní metodiky jsme brali v potaz i vzdělávací kontext původní cílové skupiny dětí, tedy dětí s vývojovou poruchou jazyka. Tyto děti často mají odloženou školní docházku o jeden rok, což poskytuje více času na předškolní přípravu. Proto jsme se rozhodli začlenit nejen předgrafémovou etapu, která systematicky buduje fonematičtého uvědomování, ale také grafémovou etapu, což představuje postupné seznámení s velkými tiskacími tvary písmen. Je důležité poznamenat, že Elkoninova metoda se zaměřuje na zavádění grafémů nikoliv podle frekvence fonémů v jazyku (jak je

obvyklé v metodách čtení používaných v České republice a na Slovensku), ale podle systému rozdělení hlásek v jazyce (strukturální princip). Grafémy jsou zařazovány do skupin pomocí barevných značek a symbolů a postav (Mistr Délka, Víla Ivana, Rytíř Ypsilon apod.), jež ilustrují pravopisné jevy, a to dává dětem možnost seznámit se také s těmito jevy v jazyce. Právě psaní a pravopis často představuje další překážku ve vzdělávací dráze dětí s vývojovou poruchou jazyka a rizikem dyslexie.

Výlet do krajiny slov a hlásek: Program na rozvíjení jazykových schopností podle Elkonina pro třídy mateřských škol

Tato metodika je novým dílem autorského týmu, které jsme aktuálně vydali ve slovenské a české verzi (Mikulajová, Sümegiová, Tokárová, Nováková Schöfelová & Kejřová, 2023; Nováková Schöfelová, Kejřová, Mikulajová, Sümegiová & Tokárová, 2023).

Vznik této modifikace metodiky si vyzádala praxe, kdy zájem o základní metodiku tak výrazně narostl, že začala být používána v běžných třídách mateřských škol. Původní základní metodika byla navržena pro malé skupiny rizikových dětí, což se promítlo i do charakteru úkolů. Učitelky na vzdělávacích kurzech vyjádřily potřebu rad a instrukcí ohledně

přizpůsobení celého postupu a jednotlivých úkolů pro velkou skupinu 25–28 dětí. V roce 2019 jsme proto začali v česko-slovenském autorském kolektivu připravovat novou verzi, kterou jsme nazvali *Výlet do krajiny slov a hlásek*, běžně označovanou jako „školková“ metodika. Tato metodika není intervencí pro děti s jazykovými problémy, ale spíše stimulačním programem v rámci předškolní přípravy (odtud „Výlet“, nikoliv „Trénink“).

Kromě požadavku z praxe nás k vytvoření „školkové metodiky“ motivovala také analýza učebnic počátečního čtení (Živých abeced), kterou jsme konfrontovali s daty českých intaktních dětí mapujících úroveň psycholingvistických ukazatelů klíčových pro počáteční čtení.

Data od českých intaktních dětí ukazují, že existuje velká variabilita v oblasti fonologických dovedností mezi dětmi, které vstupují do prvního ročníku základní školy. Ne všechny jsou rozvinuty v dostatečné míře u všech dětí (Caravolas et al., 2018). V Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání (RVP PV) z roku 2021 byla v očekávaných výstupech při ukončení předškolního vzdělávání zahrnuta schopnost rytmižace a slabičná analýza, rozpoznávání a určení první a poslední hlásky ve slově. Avšak podle českých dat si tuto dovednost neosvojí všechny děti, zejména pak izolaci poslední hlásky (Caravolas et al., 2018). Pokročilejší dovednosti jako určení hlásek na jiných pozicích nebo analýza a syntéza slov na hlásky nebyla v RVP PV zahrnuta. V navrhované revizi

RVP PV (2024) je z oblasti fonemického uvědomování jako výstup nyní navržen pouze identifikace první hlásky ve slově.

Na druhé straně z analýzy *Živých abeced* vyplynulo, že při seznamování s prvním grafémem dítě potřebuje schopnost identifikace nejen první a poslední hlásky, ale také hlásky uvnitř slova nebo i celkovou analýzu slov na hlásky (Nováková Schöffelová & al Haboubi, 2022). Analýza dále ukázala, že v přípravném období, tedy v části učebnic, které ještě neseznamují děti s grafémy, jsou úkoly na rozvoj FU zastoupeny minimálně nebo vůbec (ibid.)

Stimulace gramotnostních dovedností na začátku samotného čtení je sice klíčovým impulzem pro rozvoj FU (Seidlová Málková, 2015), tedy dá se předpokládat, že řada dětí tuto „mezeru“ doplní samotným tréninkem čtení. Zároveň ale, jak tamtéž autorka upozorňuje: *„Přínos výuky čtení a psaní pro stimulaci rozvoje fonemického povědomí závisí na tom, jak rozvinutý fonologický systém dítěte je, zda je na střet se světem ortografie/písmen dostatečně jazykově vybavené (dostupnost fonologických reprezentací na úrovni nejmenších jednotek, fonémů)“* (Seidlová Málková, 2015, s. 22). Jak vidíme v českých datech (Caravolas et al., 2018) a jak potvrzují i učitelky mateřských škol na našich kurzech, i mezi intaktními dětmi v mateřských školách se nacházejí děti, které dostatečnou jazykovou výbavou pro setkání se světem ortografie nedisponují. Fonologické reprezentace slov

jim zatím nejsou plně dostupné s ohledem na to, jaká úroveň této dovednosti od nich bude požadována v počátcích formální výuky čtení. Právě tuto mezeru je možné vyplnit naším preventivním programem. Tento program bude nejvíce prospěšný pro děti s oslabením v jazykových schopnostech, ale pravděpodobně přinese benefit i dětem bez potíží, které budou mít dobrý základ pro zavádění jednotlivých grafémů a prvního spojování do slabik a slov.

Program je plánován na práci se třídou předškoláků po celý školní rok. Skládá se z krátkých 10–15minutových aktivit. Víme, že děti mají různou úroveň schopností a znalostí, a to je třeba respektovat. Proto je důležité dodržovat určitou vývojovou posloupnost v tom, co děti učíme (obsah učiva), ale i posloupnost metodických kroků, jak jim prezentujeme nové informace (forma práce).

Při koncipování obsahu metodiky jsme vycházeli z modelu vývoje fonologického uvědomování, analogicky k principům základní metodiky. Postupně se zaměřujeme na oblasti rýmování, slabikování a hláskové struktury slov. Součástí je také identifikace a výběr samohlásek, neboť ty pomáhají dětem rozkrývat „fonologickou kostru“ slov (samohláska tvoří vokalistické jádro slabiky). Až děti získají tyto dovednosti, na závěr se seznámí s písmenem A, aby pochopily princip grafémově-fonémové korespondence. Tak budou lépe připravené pokračovat ve škole v seznamování s dalšími písmeny abecedy.

Metodický postup jsme změnil tak, aby bylo na jedné straně možné pracovat s velkým kolektivem třídy, ale abychom zároveň zachovali hlavní principy Elkoninovy metody. Učení pomocí názorného modelování je dobře demonstrovatelné například v úkolech, které mají charakter her v prostoru třídy a využívají materiály pro tento typ práce, které jsou součástí metodiky. Například využíváme kartičky s obrázky, ke kterým děti ve třídě dohledávají správná schémata znázorňující slabikovou strukturu slov nebo identifikují první hlásku pomocí postavy Hlásulky, ke které hledají slova dle počáteční hlásky z *Hláskového pexesa*. V rámci aplikace učení v zóně nejbližšího vývoje v každém tematickém celku postupujeme v následujících krocích:

1. Začínáme vždy frontálním výkladem – aktivitu vede učitelka, pracuje převážně na tabuli a ukazuje dětem nové poznatky.
2. Děti přebírají část aktivity, ale učitelka aktivitu stále řídí a úlohu řeší spolu s dětmi. Jedná se o práci v malých skupinkách v prostoru třídy.
3. Děti přebírají iniciativu, ale učitelka koriguje a usměrňuje jejich činnost (např. práce ve dvojicích).
4. Děti již chápou princip úkolů a pokoušejí se nebo dokážou pracovat samostatně (v pracovním sešitě zvaném *Hláskář*). Některé vyžadují větší kontrolu, k čemuž využíváme funkci „kontrolora“, tedy dětí, které mají dané dovednosti již osvojené a pomáhají ostatním zprostředkovat poznatky.

5. Fáze osvojení – děti již pracují samostatně a dokážou přenést postup na další podobné úlohy. Učitelka provádí pouze finální kontrolu.

Celá metodika nicméně do velké míry vychází z původní práce – *Tréninku jazykových schopností* dle D. B. Elkonina – předgrafémové etapy. Cílem práce s touto modifikací je naučit děti základy fonemického uvědomování a zajistit jim hladký přechod do školy v rámci primární prevence.

Když dítě vidí, co má slyšet: Trénink jazykových schopností dle D. B. Elkonina u dětí se sluchovým postižením

V případě modifikace metodiky pro děti se sluchovým postižením iniciativa nevyšla od nás, autorka základní metodiky, ale ze setkání s Mgr. Ivanou Novákovou, která vytvořila vlastní modifikaci metodiky pro tyto děti. Společnou analýzou její „dobré praxe“ a konkrétních postupů (návštěva Speciálně-pedagogického centra logopedického a surdopedického v Liberci, pozorování způsobu práce s dětmi na místě, analýza videonahrávek) jsme dospěli k tomu, jak je možné popsat a teoreticky odůvodnit vysokou efektivitu Elkoninovy metodiky u těchto dětí. Výsledkem naší spolupráce je kniha: *Když dítě vidí, co má slyšet. Trénink jazykových schopností dle D. B. Elkonina*

u dětí se sluchovým postižením Nováková, Nováková Schöffelová & Mikulajová, 2020). V ní přinášíme výzkumné důkazy ze zahraničí o úloze fonematického uvědomování v osvojování si čtení u neslyšících dětí (Perfetti & Sandak, 2000; Mayberry, Giudice & Lieberman, 2011) a o efektivitě intervenčních programů pro tyto děti (Werfel & Schuele, 2014; Werfel et al., 2016). Avšak modifikace naší základní metodiky, kterou vytvořila I. Nováková, je originální tím, že využívá názorné modelování hláskové struktury slov více kanály najednou, intermodálně, aby dítě vidělo, co má slyšet.

Kromě standardního modelování slov pomocí schémat a žetonů se dítěti paralelně předkládá další model slova pomocí artikulačních razítek („pusinek“) na „čtecím proužku“. Ty znázorňují výslovnost jednotlivých hlásek ve slově. Dítě má tak k dispozici dva názorné modely jednoho slova, které vzájemně korespondují. Na nich vidí, kde se která hláska ve slově nachází a jak se vyslovuje. Modelování slova je navíc podporované tím, že 1. slyší slovo, které vysloví logopedka (fonologická modalita), 2. vidí obrázek objektu v *Hláskáři* (sémantická reprezentace slova), 3. imituje výslovnost jednotlivých hlásek a celého slova (artikulačně-motorická modalita). Pomocí razítek a „čtecích pásků“ se nejen učí správnou výslovnost a hláskovou analýzu a syntézu slov, ale zároveň je „čte“ a „píše“.

Cíle intervence závisí na individuálním vývoji dítěte. Když zvládne hláskovou analýzu, syntézu a výslovnost

slov, je připravené na čtení a psaní. Za optimálních podmínek se daří s dětmi absolvovat i grafémovou část metodiky. Obeznamení s pravopisnými pravidly je velká přidaná hodnota, která se projeví ve škole. Práce v zóně nejbližšího vývoje je vlastně intervence „ušitá na míru“ pro každé dítě. Zohledňuje se tu nejen věk, sluchové postižení, úroveň komunikace a jazykové schopnosti, ale i schopnost imitovat, soustředit se, jak dítě postupuje v chápání a řešení jednotlivých typů úkolů. Proto se intervence uskutečňuje jen individuální formou, ne ve skupině, a trvá i několik let. Začlenění intervence do poradenské činnosti, do života rodiny a zapojení školy do tohoto dlouhodobého procesu je organizačně náročné, ale přímo ovlivňuje výsledek.

Elkoninova metodika pro děti s odlišným mateřským jazykem (OMJ) – pilotní verze v ověřování

Prvotní myšlenka nutnosti vytvořit modifikaci pro děti s odlišným mateřským jazykem vznikla před dlouhou dobou zejména v souvislosti s dětmi romského etnika, u nichž pozorujeme oslabení v jazykové oblasti nejen v našem jazyce (češtině a slovenštině), ale i v jejichrodném romském jazyce. Dalším impulzem byla dlouhodobá práce M. Novákové Schöffelové ve školce, kde se koncentrují děti z cizojazyčného prostředí (dětí rus-

ké, ukrajinské a vietnamské), kde bylo možné pozorovat specifika těchto dětí. Poslední a největší pohnutkou pro práci na tomto typu modifikace byl válečný konflikt na Ukrajině, který přivedl do našeho vzdělávacího systému mnoho dětí, které jsou postaveny před nutností naučit se poměrně rychle náš jazyk a začít se v něm vzdělávat.

U dětí s OMJ vnímáme na jedné straně nutnost rozvíjet jazyk, ve kterém se bude dítě vzdělávat, a rozvíjet fonematically uvědomování v jazyce, ve kterém budou děti číst a psát – tedy v „našem“, ale zároveň máme snahu zapojit do učení i jejich jazyk mateřský a znalosti, které v něm dosud získaly. Pracujeme s využitím konceptu transjazykovosti (*angl. translanguaging*) pro maximalizaci komunikačního potenciálu dítěte. Tento koncept (Williams, 1994, in García & Kleyn, 2014) postuluje existenci jednoho lingvistického systému v mentální výbavě vícejazyčného dítěte (a to v případě simultánního i sukcesivního bilingvismu), který se postupně vyvíjí a obohacuje jazykovými informacemi (fonologickými vlastnostmi, slovní zásobou, gramatikou a stylistickými pravidly) z jazyků, které se učí a rozvíjí se jazykovou praxí. Tento unitární systém dítěti umožní využít všechny dostupné jazykové dovednosti na komunikaci, čtení, psaní, učení a procesy verbální povahy.

L. C. Moll (2014) zavedl pojem bilingvní zóny nejbližšího vývoje, kde aktuální úroveň dětí v nějakém typu úkolů je definována jejich současnými kompe-

tencemi ve vyučovacím jazyce. Hranice zóny nejbližšího vývoje je vytyčena tím, jak daný úkol dokážou vyřešit za pomoci učitele (případně bilingvního asistenta učitele), pokud si mohou pomoci i mateřským jazykem.

Naše modifikace metodiky pro děti s OMJ necílí na osvojování českého jazyka jako celku, rozšiřování slovní zásoby či porozumění. Na to jsou zaměřené jiné programy, se kterými se pracuje obvykle v mateřských školách v rámci integrace těchto dětí. V naší metodice se držíme původního cíle – rozvoje jazykových schopností zejména na poli fonematically uvědomování. Naším cílem ale není a nemůže být rozvoj fonematically uvědomování v jazyce dítěte, ale v našem jazyce, ve kterém bude vzděláváno. Jak ukazují výzkumná data, fonematically uvědomování je metalingvistická schopnost, kterou děti částečně dokážou přenést z jednoho jazyka do druhého. V metaanalýze 47 studií autoři Melby-Lervåg & Lervåg (2011) zjistili nízkou meta-korelaci mezi prvním a druhým jazykem dětí v mluvené řeči (slovní zásobě a porozumění), ale střední až vysokou ve fonematically uvědomování a dekodování. Na druhé straně ale při modifikaci využíváme koncept transjazykovosti a bilingvní zóny nejbližšího vývoje a zapojujeme i mateřský jazyk dítěte.

Jak konkrétně přistupujeme k řešení problému? Cílem je dobré pochopení základních jevů, resp. operací v oblasti fonematically uvědomování, které děti budou potřebovat ve škole. Metodika je

rozsahem blíže „školkové“ než základní metodice, protože děti jsou v principu typicky se vyvíjející.

- 1) Principiální změna je v tom, že slova názorně modelujeme nejen v našem, ale i v jejich jazyce. Aby to bylo (pro nás) možné, používání modelů paralelně v obou jazycích provádíme zejména skrze slabikovou strukturu. Děti snadno dokážou slovo v rodném jazyce vyslabikovat (např. so-ba-ka), a my zase dokážeme slabikovou strukturu zkontrolovat. Porovnání délky slov děláme společně na slabikových schématech, které označujeme symbolem vlaječky (např. ukrajinská a česká). Například: *naš pes se do schématu vejde, ale vaše sobaka ne* (pes = 1, so-ba-ka = 3). Někde ale modelujeme i hláskovou strukturu, kde to situace a schopnosti dětí dovolí.
- 2) Rozvoj fonematického uvědomování může být efektivní i na menším rozsahu slovní zásoby – nejde nám primárně o rozvoj slovní zásoby, ale o fonematické uvědomování. V interenci je důležité dodržovat pravidlo „neuč dvě nové věci najednou“, a proto pracujeme v principu se slovní zásobou, kterou mají děti osvojenou: redukuje slovní zásobu v *Hláskáři*, vytváříme nové podnětové kartičky slov bližších zkušenosti dětí – např. sada kartiček „ve školce“ nahrazuje práci se slovním materiálem „vesmír“ nebo „názvy květin“.
- 3) Postup od slabik k hláskám a od hlásek k písmenům je dodržován, ale počítá-

me s kritickými jevy, které jsou více posilovány (např. délka slabik po celý trénink, posílení principu „jedna hláska mění význam slova“ apod.). Využíváme zrakovou a sluchovou oporu: děti s OMJ se v některých jevech učí „vidět, co mají slyšet“, podobně jako děti se sluchovým postižením (nejvíce to vidíme v tématu délky slabik, kde si po celý trénink mohou pomáhat vizualizací schémat s vyznačením délky nebo prací s „Mistrem Délkou“).

- 4) Kromě postupu v základní metodice a učení prostřednictvím učitele využíváme i učení pomocí zkušenějšího dítěte, které je ve fonematickém uvědomování a v našem jazyce dál. To ve skupině umožňuje vzájemnou spolupráci v jazyce dětí, badatelské úlohy pro „bystré hlavičky“ a využití vzájemného učení: „nauč Hlásulku vaše slovo“.
- 5) Formy práce vycházejí z nastavení pro malou skupinku, protože předpokládáme, že učitelka nebude tuto práci začleňovat do práce s celou třídou. Děti s OMJ zpravidla v jednotlivých mateřských školách tvoří malou skupinu, která může být velmi heterogenní v zastoupených jazycích. Na druhé straně se jedná v zásadě o intaktní děti, tedy není nutný individualizovaný přístup jako v případě dětí se sluchovým postižením. Předpokládáme, že děti vzhledem k omezené znalosti našeho jazyka budou postupovat pomaleji a zvládnou menší množství nových informací v jedné lekci, proto

dělíme každou lekci metodiky na dvě části.

U bilingvních dětí s romským mateřským jazykem (RMJ) v zásadě uplatňujeme všechny výše uvedené metodické postupy, které jsou vysvětlené výše. Specifikum je v tom, že děti s RMJ nejsou cizinci. Trvale žijí v naší zemi a na jedné straně mají nebo mohou mít větší zkušenost se češtinou, resp. slovenštinou v porovnání s cizinci. Navíc romský jazyk přebíral poměrně dost slov z majoritního jazyka do jádra slovní zásoby, což dětem ulehčuje komunikaci. Na druhé straně však mnohé děti pocházejí ze socio-ekonomicky znevýhodněného prostředí, a pokud žijí ve vyloučených lokalitách, o to kritičtější jsou podmínky pro jejich celkový psychický a obzvláště jazykový vývoj. Jsou takzvaně dvojnásobně rizikovou skupinou. Knižní publikace autorek O. Zápotočné a Z. Petrové *Raná jazyková gramotnost dětí ze socio-ekonomicky znevýhodňujícího prostředí* pojmenovává a analyzuje problémy s tím spojené v detailech (Zápotočná & Petrová, 2017).

Při tvorbě verze pro děti s RMJ na Slovensku jsme vycházeli z dostupných zdrojů a informací o romském jazyce, jeho slovní zásobě, fonologii a psané podobě (např. Facuna, J. et al, 2016 aj.). Pokud autoři k slovenskému slovu v romštině uvádějí více regionálních pojmenování, vybrali jsme první z nich, resp. nejfrekventovanější. Romský jazyk je transparentní, tj. má téměř pravidelné

vztahy mezi zvukovou a grafickou podobou slov. V tomto jazyce nejsou dlouhé samohlásky ani dvojhásky, proto důraz klademe na délku slabik. Slovní zásobu jsme doplnili o sémantické kategorie *tělo, zvířata a barvy*. V úvodu metodické příručky je v přehledné tabulce uvedená použitá slovní zásoba v obou jazycích. Do metodiky pro děti s RMJ jsme zahrnuli jen slabikovou a hláskovou strukturu slov. Soustředíme se na kvalitní osvojení základní práce se slabikami a hláskami (vyčleňování hlásek, jejich analýzu a syntézu do slov) a vynecháváme složitější typy úkolů. Cílem je, aby děti pochopily podobnosti a rozdíly mezi zvukovou formou slov se stejným významem v obou jazycích. V každé lekci bilingválně uvádíme slovní zásobu, způsob i konkrétní postup, jak modifikujeme jednotlivé úkoly pro děti s RMJ. Metodika je ve stádiu ověřování.

Další směřování rozvoje metodiky

Vývoj a modifikace metodiky je v neustálém procesu reflexe, analýzy a adaptace, jehož cílem je poskytnout dětem s různým typem specifických potřeb i dětem v různém vzdělávacím kontextu optimální podmínky pro rozvoj jejich jazykových dovedností a úspěšné osvojení dovedností čtení a psaní. Díky systematickému a cílenému přístupu k vývoji a modifikacím této metodiky máme šanci nejen podpořit jazykový vývoj dětí, ale také přispět k jejich úspěšnému začle-

nění do vzdělávacího systému a rozvoji jejich celkových schopností.

Tato studie vznikla v rámci projektu KEGA: *Možnosti fonemického uvedomovania bilingválnych detí so zameraním na*

rómsko-slovenský bilingvizmus. 001PEVŠ-4/2022. Hlavní řešitelka prof. PhDr. Marína Mikulajová, CSc. Výzkum, který k ní vedla, byl financovaný Paneurópskou vysokou školou v Bratislavě.

Seznam použité literatury

- Caravolas, M., Mikulajová, M., Defior, S., & Seidlová Málková, G. (2018). *Multilanguage Assessment Battery of Early Literacy*. MABEL. <https://www.eldel-mabel.net/>
- Caravolas, M., Lervåg, A., Mousikou, P., Efrim, C., Litavský, M., Onochie-Quintanilla, E., Salas, N., Schöffelová, M., Defior, S., Mikulajová, M., Seidlová-Málková, G., & Hulme, C. (2012). Common Patterns of Prediction of Literacy Development in Different Alphabetic Orthographies. *Psychological Science*, 23(6), 678–686. <https://doi.org/10.1177/0956797611434536>
- Caravolas, M., Lervåg, A., Mikulajová, M., Defior, S., Seidlová-Málková, G., & Hulme, C. (2019). A Cross-Linguistic, Longitudinal Study of the Foundations of Decoding and Reading Comprehension Ability. *Scientific Studies Of Reading*, 23(5), 386–402. <https://doi.org/10.1080/10888438.2019.1580284>
- García, O., & Kleyn, T. (Eds.). (2016). *Translanguaging with multilingual students: learning from classroom moments*. Routledge.
- Elkonin, D. B. (1973). U.S.S.R. In J. Downing, J. (Ed.), *Comparative Reading* (pp. 551–580). Collier-Macmillan.
- Elkonin, D. B. (1992). *Bukvarj* [Hláskář]. Prosvešenie.
- Facuna, J., Galyašová, S., Bartošová, N., & Menzlová, B. (2016). *Rómsko-slovenský - slovensko-rómsky slovník*. Štátny pedagogický ústav.
- Franke, H., & Mikulajová, M. (2012). Předgramotnostní dovednosti slovensky hovořících dětí s různými profily jazykových schopností. *Pedagogika*, LXII(1-2), 164–177.
- Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, Reading, and Reading Disability. *Remedial And Special Education*, 7(1), 6–10. <https://doi.org/10.1177/074193258600700104>
- Jagerčíková, Z., & Kucharská, A. (2012). Počátky gramotnosti u česky mluvících dětí s vývojovou dysfázií ve srovnání s běžně se vyvíjejícími vrstevníky. *Pedagogika*, LXII(1-2), 150–163.
- Kucharská, A. (2014). *Riziko dyslexie: pregramotnostní schopnosti a dovednosti a rozvoj gramotnosti v rizikových skupinách*. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.

- Mayberry, R. I., del Giudice, A. A., & Lieberman, A. M. (2011). Reading Achievement in Relation to Phonological Coding and Awareness in Deaf Readers: A Meta-analysis. *Journal of deaf studies and deaf education*, 16(2), 164–188. <https://doi.org/10.1093/deafed/enq049>
- Melby-Lervåg, M., & Lervåg, A. (2011). Cross-linguistic transfer of oral language, decoding, phonological awareness and reading comprehension: a meta-analysis of the correlational evidence. *Journal Of Research In Reading*, 34(1), 114–135. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2010.01477.x>
- Mikulajová, M., & Dujčíková, O. (2001). *Tréning fonematického uvedomovania podľa D.B. Elkonina*. Dialóg s.r.o.
- Mikulajová, M., & Dostálová, A. (2004). *V krajine slov a hlások: Tréning jazykových schopností podľa D.B. Elkonina*. Dialóg, s. r. o.
- Mikulajová, M., Tokárová, O., & Sümegiová, Z. (2014). *Tréning fonematického uvedomovania podľa D. B. Elkonina. Predgrafémová a grafémová etapa. 2. prepracované a doplnené vydanie* (2. vyd.). Dialóg s.r.o.
- Mikulajová, M., Nováková Schöffelová, M., Tokárová, O., & Dostálová, A. (2016). *Tréning jazykových schopností podľa D.B. Elkonina: predgrafémová a grafémová etapa* (Druhé prepracované a doplnené vydání). Centrum ROZUM.
- Mikulajová, M., Sümegiová, Z., Tokárová, O., Nováková Schöffelová, M., & Kejřová, A. (2023). *Výlet do krajiny slov a hlások: Program na rozvíjanie jazykových schopností podľa Elkonina pre triedy materských škôl*. Intelligent Solutions, s. r. o.
- Mikulajová, M., & Rafajdusová, I. (1993). *Vývinová dysfázia: špecificky narušený vývin reči*. Vo vlastnom náklade.
- Moll, K., Thompson, P. A., Mikulajova, M., Jagercikova, Z., Kucharska, A., Franke, H., Hulme, C., & Snowling, M. J. (2016). Precursors of Reading Difficulties in Czech and Slovak Children At-Risk of Dyslexia. *Dyslexia*, 22(2), 120–36. doi: 10.1002/dys.1526. Epub 2016 Apr 8. PMID: 27061124.
- Moll, L. C. (2014). *L. S. Vygotsky and education*. Routledge.
- Nováková, I., Nováková Schöffelová, M., & Mikulajová, M. (2020). *Když dítě vidí, co má slyšet: trénink jazykových schopností dle D. B. Elkonina u dětí se sluchovým postižením*. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Nováková Schöffelová, M., Kejřová, A., Mikulajová, M., Sümegiová, Z., & Tokárová, O. (2023). *Výlet do Krajiny slov a hlások: program na rozvíjení jazykových schopností podle Elkonina pro třídy mateřských škol*. Školské poradenské zařízení Centrum ROZUM.
- Nováková Schöffelová, M., & Al Haboubi, L. (2022). (Ne)úspěšné nastartování počátečního čtení. *Pedagogika*, 72(3). <https://doi.org/10.14712/23362189.2022.2111>
- Perfetti, C. A., & Sandak, R. (2000). Reading Optimally Builds on Spoken Language:

- Implications for Deaf Readers. *Journal of deaf studies and deaf education*, 5(1), 32-50. <https://doi.org/10.1093/deafed/5.1.32>
- Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání od 1. září 2021. Dostupné z www.msmt.cz (2021)
- Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání: návrh RVP k veřejné konzultaci - export z IS RVP k 28. 3. 2024.* (2024).
- Seidlová Málková, G. (2015). *Vývojový vztah fonematického povědomí a znalosti písmen*. Togga.
- Sigmund, J. L., Mehlhase, H., Schulte-Körne, G., & Moll, K. (2024). Early cognitive predictors of spelling and reading in German-speaking children. *Frontiers in Education*, 9:1378313. doi: 10.3389/educ.2024.1378313.
- Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách - konsolidované znenie*. Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky, 2022.
- Tokárová, O., & Mikulajová, M. (2012). Čítanie podľa El'konina – charakteristika prístupu a opis metódy. *Pedagogika*, LXII(1-2), 34-44.
- Vygotskij, L. S. (2004). *Psychologie myšlení a řeči*. Portál.
- Vygotskij, L. S. (1976). *Vývoj vyšších psychických funkcí*. Státní pedagogické nakladatelství.
- Werfel, K. L. (2017). Emergent literacy skills in preschool children with hearing loss who use spoken language: initial findings from the Early Language and Literacy Acquisition (ELLA) Study. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 48(4), 249-259. DOI: 10.1044/2017_LSHSS-17-0023.
- Werfel, K. L., Douglas, M., & Ackal, L. (2016). Small-group phonological awareness training for pre-kindergarten children with hearing loss who wear cochlear implants and/or hearing aids. *Deafness & Education International*, 18(3), 1-7. <https://doi.org/10.1080/14643154.2016.1190117>
- Werfel, K. L. & Schuele, M. (2014). Improving initial sound segmentation skills of preschool children with severe to profound hearing loss: an exploratory investigation. *The Volta Review*, 114(2), 113-134. DOI: 10.17955/tvr.114.2.737
- Zápotočná, O. & Petrová, Z. (Eds.). (2017). *Raná jazyková gramotnosť detí zo sociálne-ekonomicky znevýhodňujúceho prostredia*. Typi Universitatis Tyrnaviensis.

PhDr. et Mgr. Miroslava Nováková Schöffelová, Ph.D.

Fakulta humanitních studií, katedra psychologie a věd o životě
Univerzita Karlova

miroslava.NovakovaSchoffelova@fhs.cuni.cz

prof. PhDr. Marina Mikulajová, Ph.D.

Fakulta psychologie, Ústav klinickej psychológie

Paneurópska vysoká škola n.o.

marina.mikulajova@paneurouni.com