

# PŘÍPRAVA DĚTÍ S DYSFÁZIÍ NA ČTENÍ A PSANÍ

## PREPARING CHILDREN WITH DYSPHASIA FOR READING AND WRITING

PhDr. Miroslava Nováková Schöffelová, Ph.D.<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Fakulta humanitních studií Univerzity Karlovy, U Kříže 8, 150 00 Praha 5

[Miroslava.NovakovaSchoeffelova@fhs.cuni.cz](mailto:Miroslava.NovakovaSchoeffelova@fhs.cuni.cz)

### Abstrakt

Vývojová dysfázie je jednou z nejčastějších diagnóz, se kterými se klinický logoped ve své každodenní praxi setkává. Jedná se o diagnózu, která s sebou nese celou řadu potenciálních problémů, jež musí logoped řešit. Dysfázie se zdaleka netýká jen špatné srozumitelnosti řeči, ale dotýká se zpravidla i mnoha jiných oblastí, ať už jde o slovní zásobu, morfologicko-syntaktickou rovinu jazyka či porozumění řeči. Jednou z oblastí, o níž se v souvislosti s vývojovou dysfázií hovoří méně, je přenos potíží do psané řeči – tedy o vysokém riziku výskytu potíží ve čtení a psaní, které je pro děti s vývojovou dysfázií mnohem vyšší než u intaktních dětí. Cílem tohoto článku je poukázat na souvislosti vývojové dysfázie a počáteční gramotnosti v kontextu tuzemské a zahraniční literatury, shrnout aktuálně dostupné poznatky o efektivitě intervence v oblastech, které za počáteční gramotnost zodpovídají, a podnítit tak odborníky z různých oblastí k zamýšlení nad dalšími možnostmi pomoci dětem s vývojovou dysfázií tak, aby se předešlo jejich selhávání ve školních dovednostech. V závěru článku bude přiblíženo nové vydání stimulačního programu Trénink jazykových schopností podle D. B. Elkonina a jeho praktická aplikace v České republice v současné době.

### Abstract

Developmental dysphasia is one of the most common diagnoses encountered by clinical speech therapists. It is a diagnosis that brings with it a number of potential problems that the speech therapist has to solve. Dysphasia is not only about poor speech intelligibility, but also affects many other areas - vocabulary, morphology and syntax or language comprehension. One area that is less pronounced in relation to developmental dysphasia is the transmission of problems to written language - the high risk of reading and writing

difficulties, which is much higher for children with developmental dysphasia than for intact children.

The aim of this article is to highlight the relationship between developmental dysphasia and initial literacy in the context of domestic and foreign literature. We will try to summarize currently available knowledge on the effectiveness of intervention in skills that are responsible for initial literacy, and also encourage professionals from different areas to think about other possibilities of helping children with developmental dysphasia to prevent their failure in school skills. At the end of the article, a new edition of the stimulation program "Training of Language Skills by D. B. Elkonin" and its practical application in the Czech Republic at the present time will be presented.

### Klíčová slova

dysfázie, narušený vývoj řeči, fonemické uvědomování, intervence, gramotnost, čtení, počáteční čtení, trénink jazykových schopností, Elkonin

### Keywords

dysphasia, specific language impairment, phoneme awareness, intervention, literacy, reading, initial reading, language skills training, Elkonin

### Úvod do problematiky

Existuje mnoho vědeckých důkazů o tom, že mluvený jazyk je základem pro jazyk psaný. Tento princip je zakotvený již v tzv. Jednoduchém modelu čtení („The Simple View of Reading“, Hoover a Gough, 1990) a byl ověřován v mnoha studiích. Výzkumy alfabetských pravopisných systémů, jakým je i čeština, přesvědčivě ukazují na klíčové postavení jazykových schopností ve vývoji čtení a psaní. Zvláštní význam v počátku čtení se v současných studiích připisuje fonemickému uvědomování,



PhDr. Miroslava Nováková Schöffelová, Ph.D.

jehož význam v raných stádiích osvojování gramotnosti byl experimentálně potvrzen v různých jazycích, které využívají hláskové písmo: v angličtině, španělštině, francouzštině, češtině a slovenštině (Caravolas et al., 2012, Caravolas et al., 2013), stejně jako ve finštině, v holandštině, maďarštině, portugalštině a francouzštině (Ziegler et al., 2010), a je již řadu let společně se znalostí písmen a rychlým automatickým pojmenováním jednoznačně prokázáným spolehlivým a silným prediktorem pro budoucí počáteční čtení a psaní (Ehri et al., 2001, Snowling, 2001, Caravolas et al., 2013 aj.).

Pojem fonemické uvědomování (někdy též označováno jako fonemické povědomí či mezi logopedy a psychology běžně také sluchové vnímání) je definováno jako chápání, že slova kromě významu mají zvukovou formu, a tu tvoří řetězce plynule vyslovených hlásek. Jde o uvědomování si hláskové (přesněji fonémové) struktury slov, což v praxi znamená například schopnost identifikovat hlásky ve slově ve správném pořadí, provést hláskovou analýzu a syntézu či schopnost manipulovat s hláskami (přidat, odebrat, spočítat, změnit pořadí apod.) (Mikulajová et al., 2016).

## Vývojová dysfázie jako riziko selhávání ve čtení a psaní

Podobně jako u intaktních dětí je fonemické uvědomování (dále FU) klíčovou dovedností pro počáteční gramotnost i u dětí s narušeným vývojem řeči (Nathan et al., 2004) a v řadě prací bylo dokumentováno velké riziko výskytu poruch čtení u těchto dětí (Snowling, 2011). Termín narušený vývoj řeči, resp. specificky narušený vývoj řeči, v zahraničí označován jako „SLI – specific language impairment“, se do velké míry překrývá s termínem vývojová dysfázie. Zahraniční autoři (McArthur a Bishop, 2001) preferují pro označení vývojové dysfázie právě termín SLI. V naší studii se budeme držet tohoto zahraničního trendu a vývojovou dysfázi, resp. SLI budeme dále označovat jako specificky narušený vývoj řeči zkratkou SNVŘ.

Příčinu dysfázie, resp. SNVŘ spatřují zahraniční autoři v narušení fonologických procesů, které se vývojově projevuje i v dalších jazykových rovinách: lexikální, gramatické, ale i v porozumění řeči (Bishop, 1992). Kromě jiných oblastí ukazují zahraniční studie na deficit v již zmiňovaném fonemickém uvědomování (Nathan et al., 2004, Snowling, 2001). Podobné výsledky přináší i české studie (Jagerčíková

a Kucharská, 2012, Franke a Mikulajová, 2012, Kucharská, 2014). Jak již bylo řečeno, FU je jedním z nejsilnějších prediktorů čtení a psaní, a tudíž deficit v této oblasti má přímý dopad na školní úspěšnost dětí. Snowlingová (2005) uvádí, že většina dětí se SNVŘ má narušenou sémantickou i fonologickou rovinu jazyka. Tyto jejich problémy přetrvávají i ve věku, kdy se začínají učit číst, tudíž musejí velmi často čelit potížím v psaném jazyce. Mají zpravidla pomalejší tempo při dekódování slov a mívají horší porozumění textu (Snowling, 2005). Problémy se čtením a psaním mohou přispívat k celkově horším školním výkonům a následkem toho také k problémům v oblasti chování (Snowling et al., 2000). Je velmi pravděpodobné, že jejich potíže budou přetrvávat i v adolescenci a dospělosti (Bishop a Adams, 1990).

## Možnosti intervence v oblasti FU u dětí se specificky narušeným vývojem řeči

Vzhledem k povaze deficitů u dětí se SNVŘ je zřejmé, že je nutná určitá intervence, která jim pomůže eliminovat nebo zmírnit problémy v jazyce a tím předejít tak celkovému selhávání ve škole se všemi jeho důsledky. Otázka je, jak by taková intervence měla vypadat, aby skutečně byla efektivní a měla dlouhodobý přenos do čtení a psaní ve školním a později i dospělém věku.

V několika posledních letech se stále více klade důraz na to, aby každá terapie či intervence byla tzv. „evidence based“, čili založená na důkazech. Taková intervence může být definována jako „svědomité, explicitní a rozumné používání současných nejlepších důkazů při rozhodování o péči o jednotlivé pacienty integrováním individuálních zkušeností s nejlepšími dostupnými externími klinickými důkazy ze systematického výzkumu“ (Sackett et al., 1996, p. 71). Tento přístup akcentuje důležitost vědeckých výzkumných důkazů pro účelnost a efektivitu intervence, bez nichž se nelze spolehnout na vhodnost terapie pro daného klienta. Z tohoto důvodu se v tomto článku pokusíme ukázat vědecké důkazy o efektivitě tréninku fonemického uvědomování v zahraničí a u nás.

## Efektivita tréninku fonemického uvědomování

O efektivitě intervence v oblasti FU můžeme najít poměrně velké množství studií. Nejhodnotnější výsledky přináší meta-analýzy, které shrnují dosavadní výzkumy v dané výzkumné oblasti a které shodně publikují významný vliv stimulace fonemického uvědomování na oblast čtení a psaní (Ehri et al., 2001, Ecalle et al., 2009). Velký souhrn studií zaměřených na děti tzv. „at risk“, tedy se zvýšeným rizikem pro problémy ve čtení a psaní, byl proveden v roce 2000 Národním panelem čtení (National reading panel, 2000). Zde je uvedeno, že intervence v oblasti fonemického uvědomování je efektivní a zlepšuje tuto schopnost, pokud je zaměřena na fonémovou analýzu a syntézu a pokud je doprovázena intervencí vytvářející povědomí o grafémovo-fonémových korespondencích, resp. poznáváním písmen. Jak je známo z publikací Snowlingové (např. Snowling a Hulme, 2013), za děti „at risk“ pro deficity v oblasti čtení jsou považovány i děti s problematickým jazykovým vývojem, tedy i s narušeným vývojem řeči/dysfázií. Zmíněné studie tudíž prokazují efektivitu tréninku i u těchto dětí.

Autoři zaměřující se na děti se SNVŘ se snaží sledovat efektivitu tréninku FU přímo u těchto dětí, tedy nikoliv u dětí s obecně zvýšeným rizikem poruch čtení a psaní, ale u dětí s diagnostikovaným specificky narušeným vývojem řeči. Studie jsou obvykle založené na porovnávání více skupin dětí. Jedním z obvyklých designů je porovnávání dvou skupin dětí se SNVŘ srovnatelných ve sledovaných proměnných před intervencí, z nichž jedna absolvuje intervenci v oblasti FU a druhá neabsolvuje žádnou. Příkladem je např. již starší studie Warricka et al. (1993), která poukazuje na signifikantně lepší výsledky v FU u dětí se SNVŘ po absolvování intervence zaměřené na tuto oblast. V této studii je navíc uvedeno, že rok po skončení intervence výsledky těchto dětí se SNVŘ v testech FU, a také ve čtení slov, jsou srovnatelné s výsledky intaktních vrstevníků (Warrick et al., 1993). Podobným, ale novějším výzkumem, je studie Hund-Reidové a Schneiderové (2013). Autorky sledovaly efektivitu tréninku FU a povědomí o grafémovo-fonémové korespondenci u 37 dětí, které rozdělily na dvě podskupiny. Jedna (experimentální skupina) absolvovala trénink FU a druhá skupina (kontrolní) neabsolvovala žádný typ intervence. V posledním týdnu intervence a měsíc

po ukončení se u dětí měřila izolace první hlásky ve slově, hlásková analýza, poznávání písmen a čtení pseudoslov. Ve všech oblastech vykazovala experimentální skupina signifikantně lepší výsledky než skupina kontrolní, a to jak ke konci intervence, tak měsíc po jejím skončení (kromě poznávání písmen, kde byl efekt patrný až měsíc po skončení tréninku).

Na základě těchto studií můžeme usuzovat, že trénink v oblasti FU přináší dětem se SNVŘ významný benefit jak v samotné trénované oblasti, tak v počátečním čtení a psaní. Otázkou ale zůstává, zda jde o efekt konkrétně intervence v oblasti FU, nebo jsou lepší výsledky dány tzv. Hawthornovým efektem (Troia, 1999), tedy efektem zvýšené pozornosti, nikoliv konkrétní intervence. Jinými slovy, zda je nutné intervenci zaměřovat právě tímto směrem a nepřináší-li podobné výsledky jakákoliv intervence v oblasti jazykových schopností, např. taková, kterou děti běžně dostávají u klinického logopeda. Na tuto otázku se pokusila odpovědět řada studií, která porovnávala více skupin dětí – ty, které absolvovaly intervenci specificky zaměřenou na FU, dále ty, jež absolvovaly jiný typ jazykové intervence, a nakonec děti, které neprošly žádnou intervencí.

Zástupcem výzkumu s tímto designem je studie Gillona (2000). Gillon zkoumal 91 dětí ve věku 5,6–7,6, které měly za sebou minimálně 6 měsíců formální výuky čtení. 61 dětí z jeho vzorku mělo specificky narušený vývoj řeči. Tyto dále rozdělil do tří skupin. Jedna (n = 23) absolvovala systematický trénink fonemického uvědomování, druhá skupina (n = 23) intervenci v expresivním jazyce a řečové produkci a třetí (n = 15) intervenci zaměřenou pouze na řečovou produkci (resp. nácvik artikulace). V poslední skupině (n = 30) byly intaktní děti, které nebyly podrobeny žádné intervenci. Všechny skupiny se SNVŘ absolvovaly svou intervencí ve stejném čase a rozsahu (20 hodin) a na počátku měly srovnatelné výsledky v artikulaci, fonemickém uvědomování a čtení. Výsledky měřené bezprostředně po ukončení tréninku ukázaly následující: Děti, které prošly tréninkem FU, v této oblasti dosahovaly výsledků srovnatelných s intaktními dětmi a vykazovaly nejlepší výsledky ze všech tří intervenčních skupin ve čtenářských testech (měřících přesnost rozpoznávání slov a pseudoslov a porozumění textu). V navazující studii Gillon (2002) rozšířil výzkum o další fázi – testování stejných dětí 11 měsíců po ukončení intervence. V oblasti FU byly všechny

skupiny dětí se SNVŘ před intervencí srovnatelné a signifikantně horší než intaktní děti. Nejen bezprostředně po skončení intervence, ale i 11 měsíců poté byla skupina po FU intervenci signifikantně lepší než další intervenční skupiny a nelišila se od normy, na rozdíl od druhé a třetí skupiny, u nichž bylo i téměř rok po ukončení intervence patrné výrazné opoždění vývoje této schopnosti. Pozitivní efekt intervence ale můžeme pozorovat i v ostatních měřených oblastech 11 měsíců po intervenci. V testech čtení vykazuje většina dětí ze skupiny intervence v FU výsledky na hranici nebo nad hranicí úrovně očekávané od intaktních dětí v jejich věku. Naopak většina dětí, které absolvovaly jinou intervenci, se nacházela na hranici nebo pod hranicí očekávanou pro daný věk, a to i přesto, že mezi ukončením intervence a měřením schopností 12 z nich absolvovalo podpůrný program pro nácvik čtení. Z toho je zřejmé, že bez intervence v oblasti FU není možné dosahovat optimálních výsledků v oblasti čtení ani cíleným tréninkem čtení. Na základě této, ale i jiných studií (přehled viz např. Troia, 1999) je zřejmé, že systematický trénink FU prokazatelně a dlouhodobě zlepšuje čtenářské dovednosti a je v této oblasti efektivnější než logopedická péče zaměřená na jiné oblasti.

Efektivita trénování oblasti FU je tedy již jednoznačně prokázána. Na druhé straně ale existují důkazy o tom, že intervence může být ještě efektivnější, spojí-li se trénink FU s poznáváním písmen a poslelním v kontextu čtení (Snowling a Hulme, 2011). Průlomová data o zvýšení efektivity tréninku přidáním aspektu poznávání písmen přinesla již před mnoha lety studie Bradleyové a Bryanta (1983). V ní se sledovalo po dobu dvou let 65 dětí s nízkými výkony v FU ve věku 4–5 let. Některé z nich absolvovaly trénink zaměřený pouze na FU, jiné prošly intervencí spojující FU a hry poukazující na korespondenci fonémů a grafémů (včetně seznamování s tvary písmen). Další děti dostaly podporu v oblasti slovní zásoby a poslední skupina neprošla žádnou intervencí. Výsledky ukázaly výrazně lepší čtenářské výkony u dětí po tréninku FU oproti kontrolním dětem i dětem trénujícím slovní zásobu. Zároveň bylo možné vidět signifikantně lepší výkony u skupiny trénující FU v kombinaci s písmeny.

Další významnou studií byl výzkum Hatcher, Hulma a Ellise (1994) u dětí již ve školním věku, který sledoval děti ve třetí třídě, rozdělené na tři intervenční skupiny a jednu skupinu kontrolní (bez intervence).

Všechny děti se nacházely v testech čtení pod 10. percentilem, tedy šlo o děti se čtenářskými deficity. Všechny experimentální skupiny absolvovaly 20 týdnů intervence dvakrát týdně. První skupina byla trénována v FU, druhá ve čtení a čtenářských strategiích a třetí v FU, poznávání písmen a čtení (R + P intervence). Skupina v R + P intervenci byla signifikantně nejlepší oproti ostatním dvěma v přesnosti čtení, v psaní a dokonce i v porozumění čtenému, a to nejen bezprostředně po skončení programu, ale i s pětíměsíčním odstupem.

Souhrn novějších poznatků o tomto typu intervence (nazývané R + P, což znamená spojení fonemického uvědomování, poznávání písmen s aplikací vznikajících dovedností na procvičování čtení velmi jednoduchých textů) publikovali Snowlingová a Hulme (2013) a ukazují podobné výsledky, jaké přinesli Hatcher i Bradleyová a Bryant napříč studii.

Navazující studie se zabývaly otázkou, zda je nutné čekat s tímto typem intervence až do chvíle, kdy dítě již selhává ve čtenářských dovednostech, jako je tomu ve studii Hatchera. Jednu z odpovědí podává Bowyer-Crane et al. (2008), který původní intervenci Hatchera (1994) modifikoval pro mladší děti. Sledoval efektivitu u dětí, které teprve vstupují do školy (průměrný věk 4 roky a 10 měsíců<sup>1</sup>), ale již je u nich odhalena potíže v oblasti jazykového vývoje (což je, jak bylo výše vysvětleno, hlavním rizikovým faktorem pro potíže se čtením a psaním). Výzkum opět ukázal, že pro fonemické uvědomování a počáteční čtení a psaní je neefektivnější formou tréninku FU ve spojení s písmeny a aplikací do jednoduchého čtení, a to i u těchto malých dětí, které čtení teprve čeká. Při snaze o aplikaci podobného tréninku v České republice je třeba počítat s tím, že zde stále převažuje názor, že s písmeny se má dítě setkat až ve škole. Pakliže je ale známo (viz výše), že neefektivnější je kombinace intervence do oblasti FU ve spojení s písmeny, je opravdu nutné čekat až do školního věku? Pokud v české společnosti stále přetrvává přesvědčení, že do běžných mateřských škol nepatří seznamování se s písmeny, bylo by ale na místě otevřít diskusi o tom, zda je nutné na odkládání seznamování s písmeny trvat i u rizikových dětí (mezi které jednoznačně patří děti s narušeným vývojem řeči, včetně SNVŘ). Otázkou je, zda naopak není na místě spojit poznávání písmen s intervencí do FU u těchto dětí již v předškolním

<sup>1</sup> Děti ve Velké Británii vstupují do školního vzdělávání ve věku pěti let.

věku a nečekat na jejich selhávání ve škole. Někteří autoři na tuto potřebu upozorňují už i u nás (Seidlová Málková, 2016).

## Konkrétní možnosti intervence u dětí se SNVŘ v přípravě na čtení a psaní

Konkrétní příklady zahraničních intervencí, cílených na FU, zpravidla obsahují aktivity zaměřené na zvyšování povědomí o zvukové struktuře slov a úkoly vyžadující explicitní znalosti týkající se souvislosti mezi mluvenou a psanou řečí. Obvykle můžeme v takových intervencích najít např. úkoly na izolaci první a poslední hlásky, hláskovou analýzu a syntézu či složitější manipulace s hláskami (porovnávání hlásek ve dvojicích slov, přidávání či odebrání hlásek, přehazování nebo výměnu hlásek, kterou se mění tvar/význam slova apod.). Příklady zahraničního programu jsou např. program *Road to the Code: A Phonological Awareness Program for Young Children* (Blachman et al., 2000), *The Gillon Phonological Awareness Training Programme* (Gillon, 2008) nebo program *A sound linkage* (Hatcher, Dull a Hulme, 2014 in Seidlová Málková, 2016).

Jedním z takových programů je i u nás dostupný *Trénink jazykových schopností* podle D. B. Elkonina (Mikulajová et al., 2016), jehož ruský originál (Elkonin, 1993 in Mikulajová et al., 2016) je ve zmíněných zahraničních programech často citován. Jeho česká adaptace byla poprvé vydána v roce 2004 (Mikulajová a Dostálová, 2004) po vydání slovenské (Mikulajová a Dujčíková, 2001). Obě tato díla jsou výsledkem dlouhodobé výzkumné a praktické práce v této oblasti, které se autorky věnovaly na Slovensku i v České republice. Původní vydání bylo adaptací první části originálu ruské metodiky a bylo zaměřeno na intervenci v oblasti FU bez poznání písmen (předgrafémová etapa). Nové vydání z roku 2016 (Mikulajová et al., 2016) bylo obohaceno o poznatky získané na základě více než desetiletých pedagogických zkušeností s prací s předškoláky a rizikovými skupinami dětí a obsahuje již i grafémovou etapu. Trénink v současné podobě spojuje práci v oblasti FU s poznáváním písmen a jednoduchým nácvikem čtení, což odpovídá nejnovějším zjištěním o efektivitě intervence do oblasti čtení. Na Slovensku byla novému vydání (Mikulajová, Tokárová a Sümegiová, 2014) udělena doporučující doložka Ministerstva školství, vědy, výzkumu a sportu Slovenské republiky a je již poměrně běžnou součástí

předškolní přípravy jak u intaktních dětí, tak zejména u dětí s narušeným vývojem řeči, vč. SNVŘ.

Původní metodika vytvořená prof. Elkoninem byla koncipována jako slabikář pro první ročník ZŠ. České vydání vyžadovalo řadu úprav. V první řadě byla nutná jazyková adaptace na českou fonologii (nikoliv prostý překlad), která byla pečlivě konzultována s odborníky z fonetického ústavu, a ve druhé řadě její přizpůsobení předškolnímu věku dětí. Teoretický základ, psycholinguvistická východiska a uplatnění metody učení se však nezměnily. Máme-li shrnout podstatu Elkoninovy metody, lze říci, že na rozdíl od tradičních přístupů ke čtení tato metoda učí děti chápat podstatu čtení slov na základě poznávání jejich hláskové struktury v mluvené řeči, tedy bez poznání písmen. Až poté, co dítě v mysli „slyší“ jednotlivé hlásky ve slově, se zavádějí písmena. Jinými slovy: až poté, co se děti pomocí cílených aktivit a úkolů postupně zmocní „fonologické kostry slov“, přikročíme k písmenům. Přiřazujeme písmena k jednotlivým hláskám (fonémům). Platí, že písmena reprezentují fonémy. Děti postupně pochopí, jak se z fonémů tvoří slova a jak se slova čtou a píší. Na stejném principu je sestavena i česká adaptace. Z hlediska způsobů, jakými se v metodice předávají dětem poznatky o hláskové struktuře a později grafémech, vychází metodika též z původního ruského díla. Hlavním používaným nástrojem pro zprostředkování obsahů je zde názorné modelování pomocí materiálů, který je dítětem lépe uchopitelný než abstraktní obsahy jako slabika či hláska. Například řetězec hlásek ve slově se dá těžko zachytit jen poslechem. Když mluvíme rychle, slova znějí krátkou dobu, znějí jako celky, výslovnost je splyvavá. Modelování hláskové struktury slov se proto dělá pomocí žetonů a grafických schémat. Grafická schémata a žeton slouží dětem k fixaci každého fonému (chytíme hlásku „A“) a kontrolu výsledku („A“ je v prvním okénku schématu slova ANANAS). Jak učení postupuje, děti si jednotlivé úkony automatizují, zkracují a zvnitřňují až do chvíle, kdy nepotřebují takto rozvinutou vnější oporu, a to, co předtím dělaly pomocí žetonů, už dělají v mysli. S ohledem na to, že metodika je určena pro předškolní věk, se trénink realizuje formou hry, jejímž obsahem je učení o jazyce. Cílem hry je, aby dítě získalo novou představu o slově jakožto formě, která nese význam. Aby bylo učení názorné a zábavné, v metodice (Krajíně slov) vystupují postavy reprezentující klíčové pojmy a vlastnosti jazykového materiálu: Mistr

Slabika, Mistr Délka, Hlásulky, kamarádi Tap a Ťap a další (Mikulajová et al., 2016).

Efektivita nového vydání tréninku byla ověřována na slovenských dětech (Tokárová a Mikulajová, 2018). Studie byla provedena na vzorku 100 předškolních dětí (průměrný věk 5,6 let), z nichž 50 bylo intaktních a 50 bylo dětí s potvrzenou diagnózou specificky narušený vývoj řeči – vývojová dysfázie. Obě skupiny byly rozdělené na experimentální a kontrolní. Experimentální skupina intaktních dětí (Ei) i děti se SNVŘ (Esnvř) prošla systematickým sedmdesátihodinovým tréninkem dle Elkonina (předgrafémovou i grafémovou etapou). Kontrolní skupina intaktních dětí (Ki) byla zařazena do programu stimulace předgramotnostních dovedností dle kurikula MŠ. Kontrolní skupina dětí se SNVŘ (Ksnvř) byla zařazena do programu logopedické intervence ve stejném rozsahu. Studie ukazuje výsledky před tréninkem a po tréninku u těchto čtyř skupin dětí v morfe matickém uvědomování, porozumění větám a opakování vět. V žádné z těchto dovedností se dvojice skupin (Ei vs. Esnvř a Ki vs. Ksnvř.) nelišily ve výkonech před začátkem tréninku. Po jeho ukončení ale můžeme vidět rozdíly ve prospěch skupin, které absolvovaly trénink dle Elkonina. Skupina dětí se SNVŘ, která byla trénována dle Elkonina, se navíc ani v jedné z dovedností po skončení tréninku nelišila od dětí, které navštěvují běžné mateřské školy, kde rozvíjejí svoje schopnosti (Ki), přiblížila se tedy úrovni normálního výkonu. U všech dětí z výzkumu byla rok po ukončení tréninku (na konci 1. třídy základní školy) sledována jejich úroveň čtení slov, pseudoslov a textu a schopnost psát slova. Ve všech zkouškách čtení podávaly skupiny, které prošly intervencí dle Elkonina (jak intaktní, tak děti se SNVŘ), signifikantně lepší výkony než kontrolní skupiny, a skupina se SNVŘ, která absolvovala trénink dle Elkonina, se dokonce ve všech zkouškách dostala na úroveň intaktních dětí. V testech psaní se ukázaly signifikantní rozdíly v rychlosti psaní – opět ve prospěch skupin trénovaných podle Elkonina. V přesnosti psaní dosahovaly obě intaktní skupiny stropového efektu, tudíž není možné sledovat mezi nimi rozdíly. U dětí se SNVŘ ale autorky popisují signifikantní rozdíly ve prospěch „elkoninovské“ skupiny v psaní diakritiky i v množství nespecifických chyb a opět uvádějí, že tyto děti dosahují výkonů porovnatelných s dětmi intaktními. I když stále čekáme na podobný intervenční výzkum u českých dětí, lze z výsledků studie

na slovenské populaci usuzovat, že tento typ tréninku je u dětí se SNVŘ ve vztahu ke čtení velmi účinný a je na místě ho zařadit do péče o tyto děti před započatím školní docházky, aby se předešlo jejich selhávání, nebo se jejich deficity alespoň zmírnily.

## Trénink jazykových schopností podle D. B. Elkonina v současné době u nás

Elkoninův trénink je stále častěji využívanou metodou mezi českými odborníky. V tuto chvíli prošlo akreditovaným školením v metodice více než 400 odborníků a řada z nich ji ve své praxi aplikuje. Jednou z důležitých otázek zejména mezi odborníky je, do jakého typu zařízení či jakému odborníkovi by vlastně měla takováto práce náležet. V tuto chvíli je metodika často používána v pedagogicko-psychologických poradnách, v logopedických ambulancích, často také v přípravných ročnících základních škol a v mateřských školách. Jako odpověď na otázku, kdo ze zmíněných odborníků je k takové práci nejvhodnější, cituji z publikace Snowlingové a Hulmea (2012): „Nezáleží na tom, kdo poskytuje intervenci, ale především na tom, zda je zvolena dobrá intervence založená na důkazech, která odpovídá potřebám dítěte, a že osoba,

kteřá ji aplikuje, je řádně vyškolená a podporována.“ (Snowling a Hulme, 2012, str. 33). Takovou osobou nemusí být nutně jen klinický logoped, ale může tuto funkci stejně dobře zastat i školní logoped, speciální pedagog nebo poradenský psycholog. Pokud bude kladen dostatečný důraz na potřeby dítěte pro přípravu na školní dovednosti v předškolním vzdělávání a bude dostatečná podpora ze strany řídicích orgánů, mohou takovou intervenci poskytovat i dobře proškolené učitelky mateřských škol či asistenti pedagoga, čímž se intervence stane o mnoho dostupnější pro všechny děti, které ji mohou potřebovat. V současné době ještě stále není dobře dostupná pro řadu dětí. Z toho důvodu a se zvyšující se poptávkou rodičů, pro které byla práce s metodikou nedostupná v jejich spádových či blízkých ambulancích a poradnách, vznikla iniciativa Elkonin.cz ([www.elkonin.cz](http://www.elkonin.cz)). Ta organizuje veřejné tréninky určené jak pro běžné děti z mateřských škol, tak i pro skupinky dětí se speciálními potřebami vč. narušeného vývoje řeči, včetně individuální práce s dětmi, kterým skupinová práce nevyhovuje. V současné době tato iniciativa provozuje přes 20 tréninků po celé České republice a jejich počet se stále zvyšuje. Lektori v těchto skupinách jsou odborně vyškolení pracovníci, kteří absolvovali akreditovaný kurz a mají minimálně bakalářský stupeň

vzdělání v pedagogickém či psychologickém oboru (vč. logopedie).

## Shrnutí

V předchozím textu jsme se zaměřovali na intervenční možnosti logopedů, kteří chtějí dobře připravit předškolní děti s vývojovou dysfázií, resp. se SNVŘ na čtení a psaní, aby tak předešli jejich selhávání ve škole, nebo alespoň zmírnili jejich potíže. Pokusili jsme se také ukázat, že tím, kdo intervenci provádí, nemusí být nutně jen klinický logoped, který na to často ve své praxi nemá dostatečný časový prostor, ale může jim být i jiný, dobře vyškolený odborník. Cílem článku bylo podnítit odborníky k zamyšlení nad možnostmi přípravy dětí se SNVŘ na školní docházku a ukázali jsme zde jednu konkrétní možnost v současné době dostupnou a používanou v českém prostředí. Nejedná se o jedinou možnost, jak s předškolákem se SNVŘ pracovat, a je na konkrétním odborníkovi, jakou intervenci bude ve své praxi používat. Důležité však je, aby se vždy pokusil zvolit takovou intervenci, která splňuje požadavky „evidence based therapy“, tedy opírá se nejen o zkušenosti praktiků, ale také o vědecké poznatky, a stimuluje skutečně tu oblast, která je pro logopeda či jiného odborníka cílem intervence u konkrétního dítěte.

## Literatura

- BISHOP, D. D.V. a C. ADAMS. A prospective study of the relationship between specific language impairment, phonological disorders and reading retardation. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 1990, 31(7), 1027–1050. DOI: <http://dx.doi.org.ezproxy.is.cuni.cz/10.1111/j.1469-7610.1990.tb00844.x>. ISSN 0021-9630 (Print).
- BISHOP, D. V. M. The underlying nature of specific language impairment. *Journal of child psychology and psychiatry*. 1992, 33(1), 3-66. ISSN 1469-7610.
- BLACHMAN, B. A. et al. *Road to the code: A Phonological Awareness Program for Young Children*. 5. Baltimore: MD: Brookes, 2000. ISBN 9781557664389.
- BOWYER-CRANE, C. et al. Improving early language and literacy skills: differential effects of an oral language versus a phonology with reading intervention. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 2008, 49(4), 422–432. DOI: 10.1111/j.1469-7610.2007.01849.x. ISSN 0021-9630.
- BRADLEY, L. a P. E. BRYANT. Categorizing sounds and learning to read—a causal connection. *Nature*. 1983, 301(5899), 419-421. DOI: 10.1038/301419a0. ISSN 0028-0836. Dostupné také z: <http://www.nature.com/articles/301419a0>
- CARAVOLAS, M., A. LERVÅG, P. MOUSIKOU et al. Common patterns of prediction of literacy development in different alphabetic orthographies. *Psychological science*. 2012, 23(6), 678-686. DOI: 10.1177/0956797611434536.
- CARAVOLAS, M., A. LERVÅG, S. DEFIOR, G. SEIDLOVÁ MÁLKOVÁ a CH. HULME. Different patterns, but equivalent predictors, of growth in reading in consistent and inconsistent orthographies. *Psychological Science* [online]. 2013, 24(8), 1398-1407 [cit. 2016-01-16]. ISSN 09567976. Dostupné z: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=psyh&an=2013-29120-003&scope=site>
- EHRI, L. C. et al. Phonemic awareness instruction helps children learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. *Reading Research Quarterly*. 2001, 36(3), 250-287. DOI: <http://dx.doi.org.ezproxy.is.cuni.cz/10.1598/RRQ.36.3.2>. ISSN 1936-2722.
- ECALLE, J. et al. Computer-based training with ortho-phonological units in dyslexic children: new investigations. *Dyslexia*. 2009, 15(3), 218-238. DOI: 10.1002/dys.373. ISSN 10769242. Dostupné také z: <http://doi.wiley.com/10.1002/dys.373>

- FRANKE, H. a M. MIKULAJOVÁ. Předgramotnostní dovednosti slovensky hovořících dětí s různými profily jazykových schopností. *Pedagogika*. 2012, LXII(1-2), 164-177. ISSN 0031-3815.
- GILLON, G. T. The efficacy of phonological awareness intervention for children with spoken language impairment. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*. 2000, 31, 126-141.
- GILLON, G. T. *The Gillon Phonological Awareness Training Programme: An intervention programme for children at risk for reading disorder*. Christchurch, New Zealand: Canterprise Ltd, University of Canterbury, 2008.
- GILLON, G. T. Follow-up study investigating the benefits of phonological awareness intervention for children with spoken language impairment. *International Journal of Language & Communication Disorders*. 2002, 37(4), 381-400. DOI: 10.1080/136828202100007776. ISSN 1368-2822.
- HATCHER, P. J., CH. HULME a A. W. ELLIS. Ameliorating Early Reading Failure by Integrating the Teaching of Reading and Phonological Skills: The Phonological Linkage Hypothesis. *Child development*. 1994, 65, 41-57.
- HOOVER, W. A. a P. B. GOUGH. The simple view of reading. *Reading and writing: An interdisciplinary journal*. 1990, 2, 127-160. Dostupné také z: [http://homepage.psy.utexas.edu/homepage/class/Psy338K/Gough/Chapter7/simple\\_view.pdf](http://homepage.psy.utexas.edu/homepage/class/Psy338K/Gough/Chapter7/simple_view.pdf)
- HUND-REID, C. a P. SCHNEIDER. Effectiveness of Phonological Awareness Intervention for Kindergarten Children with Language Impairment. *Canadian Journal of Speech-Language Pathology and Audiology*. 2013, 37(1).
- JAGERČIKOVÁ, Z. a A. KUCHARSKÁ. Počátky gramotnosti u česky mluvících dětí s vývojovou dysfázií ve srovnání s běžně se vyvíjejícími vrstevníky. *Pedagogika*. 2012, LXII(1-2), 150-163. ISSN 0031-3815.
- KUCHARSKÁ, A.. *Riziko dyslexie: Pregramotnostní schopnosti a dovednosti a rozvoj gramotnosti v rizikových skupinách*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 2014. ISBN 9788072907847.
- MCARTHUR, G. M. a D. V. M. BISHOP. Auditory perceptual processing in people with reading and oral language impairments: current issues and recommendations. *Dyslexia*. 2001, 7(3), 150-170. DOI: 10.1002/dys.200. ISSN 1076-9242.
- MIKULAJOVÁ, M. a A. DOSTÁLOVÁ. *V krajině slov a hlásek: Trénink jazykových schopností podle D. B. Elkonina*. Bratislava: Dialóg, spol., 2004. ISBN 80-968502-2-9.
- MIKULAJOVÁ, M., O. TOKÁROVÁ a Z. SŮMEGIOVÁ. *Trénink fonemického uvedomovania podľa D. B. Elkonina: Predgrafémová a grafémová etapa, 2. prepracované a doplnené vydanie*. 2. Bratislava: Dialóg, spol. s r.o., 2014. ISBN 978-80-968502-7-3.
- MIKULAJOVÁ, M. a O. DUJČÍKOVÁ. *Trénink fonemického uvedomovania podľa D. B. Elkonina*. Bratislava: Dialóg, 2001. ISBN 80-968502-1-0.
- MIKULAJOVÁ, M., M. NOVÁKOVÁ SCHÖFFELOVÁ, O. TOKÁROVÁ a A. DOSTÁLOVÁ. *Trénink jazykových schopností podle D. B. Elkonina Predgrafémová a grafémová etapa*. 2. Praha: Centrum ROZUM, 2016. ISBN 978-80-260-8261-3.
- NATHAN, L. et al. The Development of Early Literacy Skills Among Children With Speech Difficulties: A Test of the „Critical Age Hypothesis“. *Journal of Speech, Language & Hearing Research*. 2004, 47(2), 377-391. DOI: 10.1044/1092-4388(2004/031). ISSN 1092-4388.
- NATIONAL READING PANEL. *Teaching children to read: An evidencebased assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading* [online]. In: . instruction Washington, DC: U. S. Government Printing Office.: (NIH Publication No. 00-4769), 2000 [cit. 2019-03-20]. Dostupné z: <http://www.nichd.nih.gov/publications/nrp/smallbook.htm>
- SACKETT, D. L a William M. C. et al. ROSENBERG. Evidence based medicine: what it is and what it isn't. *BMJ*: 1/13/96, Vol. 312 Issue 7023, p71-72. 2p. 1996, 312(7023), 71-72. DOI: 10.1136/bmj.312.7023.71. ISSN 0959-8138. Dostupné také z: <http://www.bmj.com/cgi/doi/10.1136/bmj.312.7023.71>
- SEIDLOVÁ MÁLKOVÁ, G.. Intervence v oblasti raných gramotnostních dovedností - přehled poznatků. *Epsychologie*. 2016, 10(4), 65-72.
- SNOWLING, M.. Literacy outcomes for children with oral language impairments: Developmental interactions between language skills and learning to read. CATTS, Hugh William a Alan G. KAMHI. *The connections between language and reading disabilities* [online]. Erlbaum: Mahwah, N. J.: Psychology Press, 2005, s. 55-75 [cit. 2019-03-19].
- SNOWLING, M., D. BISHOP a S. E. STOTHARD. Is preschool language impairment a risk factor for Dyslexia in adolescence?. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 2000, (41), 587-600.
- SNOWLING, M., J. a CH. HULME. Efficacy of language intervention in the early years. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 2013, 3(54), 280-290. ISSN 1469-7610 (Electronic).
- SNOWLING, M. a CH. HULME. Evidence-based interventions for reading and language difficulties: creating a virtuous circle. *British Journal of Educational Psychology*. 2011, 1(81), 1-23.
- SNOWLING, M. *Dyslexia*. Oxford: Blackwell publishing, 2001. ISBN 0-631-20574-8.

SNOWLING, M. J. Beyond phonological deficits: Sources of individual differences in reading disability. BRADY, Susan A., David BRAZE a Carol A. FOWLER. *Explaining individual differences in reading: Theory and evidence*. New York: Psychology Press, 2011, s. 121-136. ISBN 978-1-84872-936-0.

SNOWLING, M. J. a CH. HULME. *Interventions for children's language and literacy difficulties*. 2012, 47(1), 27-34. DOI: 10.1111/j.1460-6984.2011.00081.x. ISSN 13682822. Dostupné také z: <http://doi.wiley.com/10.1111/j.1460-6984.2011.00081.x>

TOKÁROVÁ, O. a M. MIKULAJOVÁ. Vplyv tréningu fonematického uvedomovania v predškolskom veku na osvojovanie čítania a písania. MIKULAJOVÁ, Marina, ed. *Utváranie ranej gramotnosti v norme a patológii*. Brno: Sokrates, 2018, s. 137-188. ISBN 978-80-86572-82-6.

TOKÁROVÁ, O. *Utváranie ranej gramotnosti v norme a patológii*. Editor M. MIKULAJOVÁ. Brno: Institut vzdelávania Sokrates, 2018. Theses. ISBN 978-80-86572-82-6.

TROIA, G. A. Phonological awareness intervention research: A critical review of the experimental methodology. *Reading Research Quarterly*. 1999, Vol 34(1), 28-52.

WARRICK, N. , H. RUBIN a S. ROWE-WALSH. Phoneme awareness in language-delayed children: Comparative studies and intervention. *Annals of Dyslexia*. 1993, 43, 153-173. ISSN 1934-7243.

ZIEGLER, J. C., D. BERTRAND, D. TÓTH, et al. Orthographic depth and its impact on universal predictors of reading: A cross-language investigation. *Psychological Science* [online]. 2010, 21(4), 551-559 [cit. 2016-01-16]. DOI: 10.1177/0956797610363406. ISSN 09567976.