

Gramotnostní a pregramotnostní dovednosti u dětí s vývojovou dysfázií

Literacy and Preliteracy Skills in Children with Specific Language Impairment

Alžběta Větrovská Zemánková

Abstrakt: Vývojová dysfázie představuje jednu z nejčastěji se vyskytujících poruch jazykového vývoje u dětí na počátku školní docházky. Jejich jazykové deficity se promítají do oblasti čtení a psaní, které chápeme jako jazykové dovednosti. Článek představuje přehledovou studii, která charakterizuje pregramotnostní a gramotnostní dovednosti ve vztahu k vývojové dysfázii na základě rešerše tuzemských i zahraničních výzkumů a opírá se přitom o tzv. jednoduchý model čtení (Gaough & Tunmer, 1986). Dále blíže popisuje dosavadní výzkumnou aktivitu týkající se tohoto tématu v českém prostředí, zabývá se nejvýznamnějšími environmentálními faktory ovlivňujícími gramotnost a mapuje intervenční možnosti v podpoře rané gramotnosti i čtení s porozuměním.

Klíčová slova: vývojová dysfázie, jednoduchý model čtení, domácí gramotnostní prostředí, fonemické uvědomování, storytelling

Abstract: Specific language impairment is a one of the most common diagnosis of language disorder in children at the beginning of schooling. Their deficits of language are concerned in the area of reading and writing which we understand as language skills. This publication presents a review study that characterizes pre-literacy and literacy skills in relation to specific language impairment based on a search of Czech and foreign research studies and it is in accordance with the simple view of reading (Gaough & Tunmer, 1986). The text also describes the current research activity on this topic in the Czech environment and the most important environmental factors which influence the literacy, and it maps the intervention options in supporting of early literacy and reading comprehension.

Key words: specific language impairment, simply view of reading, home literacy environment, phonematic awareness, storytelling

Úvod

Vývojová dysfázie bývá obvykle charakterizována jako porucha jazykových schopností při normální inteligenci (Hulme & Snowling, 2009; Leonard, 2014; Smolík & Seidlová Málková, 2014), která se týká přibližně 7,4% dětí (Tomblin et al., 1997), přičemž příčina problémů v jazykovém vývoji není zjevná, jako je tomu např. u sluchové ztráty, mentální retardace, neurologického poškození nebo nedostatečné jazykové stimulace (Bishop, 2006; Dlouhá, 2017; Hulme & Snowling, 2009; Leonard, 2014). Postihuje poměrně širokou škálu symptomů týkajících se jazykových schopností i dalších vývojových oblastí (Hulme & Snowling, 2009; Leonard, 2014). Jádro této poruchy ovšem tvoří specifické deficity v morfologicko-syntaktické jazykové rovině a dále specifické obtíže v rovině fonologické, týkající se zvláště omezení krátkodobé paměti pro fonologický materiál (Bishop, 2006; Conti-Ramsden, Botting & Faragher, 2001; Rice & Wexler, 2001; Leonard, 2014). Na etiologii vývojové dysfázie se podílí genetické i environmentální vlivy v poměru 2:1 (Bishop,

Monaca a Newbury, 2005; Bishop, 2006; Smolík & Seidlová Málková, 2014).

Gramotnost² můžeme definovat jako komplexní schopnost a dovednost využívat psanou formu jazyka k různým účelům (Kucharská, 2014), a to na základě interakce jazykových, kognitivních a ortografických znalostí (Hulme & Snowling, 2009). Tato schopnost vyžaduje nakládání s jazykovými prostředky na metalingvistické úrovni, které je založeno na předchozím poznání zásad fungování a struktury jazykového systému, přičemž toto poznání není závislé na institucionální edukaci (Kucharská & Šmejkalová, 2017). Takové nakládání s jazykovými prostředky označujeme též jako jazykové uvědomování a týká se všech jazykových rovin, tedy fonologické, lexikálně-sémantické a morfologicko-syntaktické.

Gramotnostní dovednosti se nezačínají rozvíjet až v souvislosti s počátkem školní docházky, ale navazují na tzv. pregramotnost, tedy soubor postupně se rozvíjejících předpokladů pro čtení a psaní, mezi něž patří zejména jazykové schopnosti, kognitivní funkce a percepčně motorické funkce. Důležitou součas-

¹ Studie na monozygotních a dizygotních dvojčatech dokládají, že na narušení v oblasti fonologických procesů a v oblasti morfosyntaxe se podílí rozdílné genetické vlivy (Bishop, Monaca a Newbury, 2005; Hulme & Snowling, 2009). Mezi relevantní environmentální vlivy pak patří nízká porodní váha, perinatální komplikace, zánět středního ucha, alergie a ekzémy, věk zahájení terapie a délka jejího trvání (Bishop, 2006).

² Termín gramotnost lze chápat v různě širokém pojetí, v tomto textu používáme pojem gramotnost ve smyslu čtenářské gramotnosti, která je pak předpokladem pro rozvoj dalších gramotností, např. přírodovědné, počítačové, mediální apod.

tí pregramotnostního období je také získávání vztahu k psané formě jazyka (Kucharská, 2014).

Obecně lze tedy říci, že čtení a psaní jsou jazykové záležitosti (Bishop, Snowling & Stothard, 2000; Hulme & Snowling, 2009; Smolík & Seidlová Málková, 2014) a vývojové poruchy jazyka, mezi něž spadá vývojová dysfázie, se tedy do osvojování čtení a psaní logicky promítají.

Pregramotnost a gramotnost v kontextu jednoduchého modelu čtení

V 80. letech byl zformulován koncept, který je znám jako tzv. jednoduchý model čtení (Gaough & Tunmer, 1986). Čtení je zde chápáno jako dovednost, která je získávána v průběhu dvou etap, jež se vzájemně ovlivňují. V první etapě čtení je klíčové osvojit si dovednost dekódovat text, tedy zvládnout technickou stránku čtení. V navazující etapě čtení jde především o kvalitní porozumění textu.

Úspěšné zvládnutí první etapy čtení, tedy dekódování textu, je podmíněno fonematickým povědomím a znalostí písmen, kombinací těchto dvou faktorů pak dochází k pochopení vztahu mezi fonémy a grafémy (Caravolas, Lervåg & Mousikou, 2012). Fonematické povědomí (též fonematické uvědomování) znamená schopnost rozpoznat zvukové jednotky (fonémy, tedy hlásky) jazyka a vědomě s nimi manipulovat (Smolík & Seidlová

Málková, 2014). Schopnost manipulovat s hláskami znamená například schopnost hlásky ve slově spočítat, přidat, odebrat nebo změnit jejich pořadí. Základem fonematického uvědomování je uvědomování si hláskové struktury slova (Mikulajová, 2016).

Kroslingvistické studie rovněž poukazují na důležitou roli tzv. RAN (rapid automatic naming = rychlé automatické jmenování) v počátcích osvojování čtení a psaní (Caravolas, 2012; Seidlová Málková, 2016). Jedná se o schopnost co nejrychleji pojmenovat řadu vysoce známých vizuálních podnětů, která poukazuje na vizuálně-verbální propojení nutné pro čtení. Podle tradičního pojetí vypovídá RAN o míře rychlosti přístupu k fonologickým informacím v dlouhodobé paměti. Ukazuje se, že je tento proces nezávislý na fonematickém povědomí, a tedy každý z těchto faktorů ovlivňuje gramotnost jiným způsobem. RAN je zodpovědné zejména za rychlost čtení (Stappen & Reybroeck, 2018).

Dle Ricketts (2011) je čtení v pokročilejších fázích, tedy po zvládnutí etapy dekódování textu, stále více determinováno jazykovými schopnostmi. Osvojení techniky čtení ještě nezaručuje schopnost číst s porozuměním. Porozumění textu totiž odráží porozumění mluvenému jazyku. Pozdější etapa čtení proto vyžaduje jazykové uvědomování na hlubších úrovních jazyka, než je fonologie. Jedná se o uvědomování morfologické, syntaktické a sémantické (Foorman, Petscher & Bishop, 2012). Podstata porozu-

mění textu tkví ve schopnosti extrahovat lexikální informaci a odvodit z ní význam sdělení (Gough, 1996). Na druhou stranu je třeba zdůraznit, že porozumění čtenému může vážnout také v důsledku přetrvávání obtíží s dekodováním textu (Kucharská, 2014). K tomu, aby bylo možné rozvíjet schopnost čtení s plným porozuměním, je třeba dobře zvládat dekodování textu i porozumění jazyku (Gough, 1996).

Do procesu čtení významným způsobem vstupuje také krátkodobá paměť pro materiál fonologické povahy, která má význam v počátečních i pozdějších stádiích gramotnosti (Weerdenburg et al., 2009; Conti-Ramsden & Durkin, 2007).

Na základě schopností a dovedností, které zdůrazňuje jednoduchý model čtení, se dá již v předškolním věku usuzovat, jaké má dítě předpoklady pro čtení a psaní. Výzkum Boudreaux a Hedberga (1999) potvrdil souvislost mezi fonologickým povědomím spolu se znalostí písmen a zvládnutím první etapy čtení (dekodování textu), dále potvrdil souvislost mezi úrovní narativních schopností a porozumění čtenému. Autoři pracovali se skupinou dětí s vývojovou dysfázií a skupinou dětí intaktních.

Charakteristiky gramotnosti u dětí s vývojovou dysfázií

Zahraniční i tuzemské výzkumy dokládají, že děti s vývojovou dysfázií mají potíže

jak na úrovni dekodování textu, tedy v první etapě čtení, tak na úrovni porozumění čtenému textu, tedy v pozdější etapě čtení (Bishop, Snowling & Stothard, 2000; Conti-Ramsden & Durkin, 2007; Whitehouse et al., 2009; Jagerčíková & Kucharská, 2012; Richterová & Seidlová Málková, 2016). Deficity v oblasti gramotnosti pak mají negativní dopad na akademické vzdělání lidí s vývojovou dysfázií i na jejich sociální vztahy a emocionalitu (Conti-Ramsden & Botting, 2008).

Pregramotnost a raná etapa čtení u dětí s vývojovou dysfázií

Úroveň pregramotnostních dovedností u dětí s vývojovou dysfázií lze zkoumat především v souvislosti s fonologickým povědomím a rychlým automatickým jmenováním. Deficity dětí s vývojovou dysfázií, v oblasti fonemického uvědomování, potvrzuje řada výzkumných studií (Bishop, Snowling & Stothard, 2000; Nathan, 2004; Zourou et al., 2010). Ukazuje se, že děti s vývojovou dysfázií mají potíže zejména v úlohách, které se týkají segmentace slov na hlásky (Thatcher, 2010). Zároveň se ukazuje, že deficity v manipulaci s fonémy nejsou způsobeny problémy se sluchovým zpracováním jazykových zvuků (Fraser, Goswami & Conti-Ramsden, 2010).

Normální úrovně v oblasti fonemického uvědomování dosáhnou děti s vývojovou dysfázií zhruba po dvou až třech letech školní docházky (Zourou et al.,

2010), což může poukazovat na jejich obecné opoždění ve vývoji jazyka i na vzájemně podporující se vztah mezi fonematičtým uvědomováním a pronikáním do psané formy jazyka, ke kterému ve školním prostředí intenzivně dochází.

V oblasti RAN, které hraje roli zejména v rychlosti čtení, vykazují děti s vývojovou dysfázií, podle některých výzkumů, rovněž pozorovatelné deficity. To se projevuje v neplynulém způsobu čtení, jenž je pro tyto děti často charakteristický (Bishop, Snowling & Stothard, 2000). Zajímavé ovšem je, že děti s dyslexií jsou obtížemi v oblasti rychlého automatického jmenování ohroženy více než děti s dysfázií (Zourou, 2010). Ve výzkumu Isoahoa, Kauppila a Launona (2015) se dokonce jeví výsledky dětí s vývojovou dysfázií v úlohách RAN jako věkově přiměřené oproti výsledkům v úlohách mapujících techniku čtení, čtení s porozuměním a lexikální vyhledávání.

V raných fázích osvojování čtení a psaní se u dětí s vývojovou dysfázií typicky objevuje pomalé tempo v dekodování textu (Bishop, Snowling & Stothard, 2000; Hulme & Snowling, 2009). Existují však výzkumné studie, podle nichž jsou potíže s dekodováním textu u dětí s vývojovou dysfázií způsobeny zejména deficity v krátkodobé fonologické paměti a v menší míře pak deficity v oblasti fonologického povědomí (Weerdenburg et al., 2009). Právě deficity v krátkodobé fonologické paměti tvoří, spolu se specifickými obtížemi v oblasti morfolgie, jakési jádro narušení jazykových

schopností u vývojové dysfázie a jsou označovány jako diagnostický marker této poruchy (Conti-Ramsden, Botting & Faragher, 2001; Hulme & Snowling, 2009; Leonard, 2014).

Některé studie (Catts et al., 2005) poukazují na podskupinu dětí s vývojovou dysfázií, které nevykazují žádné fonologické deficity ani potíže s počátečním stadiem čtení, tedy s dekodováním textu. Podle Hulma a Snowlingové (2009) mají děti s vývojovou dysfázií potíže zejména v pozdějších stadiích čtení, v nichž jde o porozumění čtenému.

Čtení s porozuměním u dětí s vývojovou dysfázií

Jak již bylo zmíněno, porozumění čtenému jazyku vychází z porozumění mluvenému jazyku. Jazykové deficity u vývojové dysfázie se projevují na úrovni fonologické, gramatické i lexikální (Bishop, 2001; Dlouhá, 2017; Hulme & Snowling, 2009; Leonard, 2014). Kucharská (2014) hovoří o hierarchickém systému modulů, který vstupuje do osvojování gramotnostních dovedností. Jedná se o moduly na úrovni fonologické, syntaktické a sémantické (zahrnující slovní zásobu a chápání slovního významu). Fonologický modul je důležitý zejména pro zvládnutí první etapy čtení, modul syntaktický a sémantický významně vstupuje do pozdějších stadií čtení, v nichž jde o porozumění textu. To potvrzuje výzkum Bishop, Snowlingové a Stotharda (2000), jenž se zaměřoval na čtenářské dovednosti adolescentů s jazy-

kovými deficity, kteří měli v počátcích osvojování čtení a psaní potíže. Výsledky studie ukázaly, že pokud se u zkoumaných adolescentů objevovaly jazykové deficity nad rámec fonologické oblasti, jejich potíže se čtením pokračovaly do současnosti. Vztah mezi deficity v jazykových schopnostech, zejména v oblasti morfosyntaxe a deficity v oblasti porozumění čtenému, byl u dětí s vývojovou dysfázií prokázán i novějšími výzkumnými studiemi (Buil-Legaz, Aguilar-Mediavilla & Rodríguez-Ferreiro, 2016).

Souvislost mezi mluveným a psaným jazykem si můžeme představit skrze souvislost mezi mluveným a psaným příběhem. Podle Spencera et al. (2013) spočívá základ čtení s porozuměním v narativních schopnostech zahrnujících schopnost porozumět vyprávěnému příběhu a orientovat se v něm, schopnost převyprávění a samostatnou tvorbu narativních celků. Vztah mezi porozuměním, vyprávění a porozuměním psaným textům byl opakovaně výzkumně prokázán (Isbell, 2004; Al-Mansoura & Al-Shormana, 2011; Cremin, 2017). Zároveň existuje řada studií, která upozorňuje na nedostatky dětí s vývojovou dysfázií mladšího školního věku v oblasti porozumění vyprávěným příběhům a jejich tvorby (Fay et al., 2004; Epstein & Phillips, 2009; Petersen, 2010; Vandewalle, 2012). Konkrétně se jedná o využívání jednodušších gramatických forem a nižší lexikální rozmanitost, zejména v oblasti sloves (Fay et al., 2004; Charest, Skoczylas & Schneider, 2020).

Ukazuje se, že děti, které mají potíže s tvorbou a porozuměním vyprávěným příběhům zároveň vykazují nedostatky ve slovní zásobě a morfologii (Vandewalle, 2012). Problémy s porozuměním textu i mluvenému slovu jsou tedy patrně důsledkem těchto deficitů. Některé výzkumy také naznačují, že čtení s porozuměním je i v pozdějším věku limitováno deficity v krátkodobé fonologické paměti, typickými pro lidi s vývojovou dysfázií (Weerdenburg et al., 2009; Conti-Ramsden & Durkin, 2007).

Environmentální faktory pregramotnostních a gramotnostních dovedností

Úroveň rozvoje pregramotnosti, která determinuje budoucí úroveň gramotnosti, je ovlivněna určitými vnějšími podmínkami. V českém prostředí se například ukazuje, že na školní výuku čtení jsou lépe připraveny děti, které mají starší sourozence a dále ty, jež dochází do předškolního zařízení (Kropáčová, Wildová & Kucharská, 2014). Důležitou součástí přípravy na osvojování gramotnostních dovedností je budování pozitivního vztahu k psaným textům (Kucharská, 2014). To se odráží v tzv. domácím gramotnostním prostředí, jež zahrnuje různé aktivity spojené se čtením a psaním, které se odehrávají v rodině. Jedná se především o společný čas, který stráví dítě v interakci s rodičem nad knihami

(společné čtení nebo prohlížení knih), dále pozorování dospělého dítětem při gramotnostních aktivitách, možnost přístupu ke knihám a tištěným materiálům, návštěvy knihoven apod. (Hamiltonová et al., 2016). Zajímavou oblastí je též zapojení chův a jiných pečovatelů do podpory domácího gramotnostního prostředí u dětí s vývojovou dysfázií (Justice et al., 2019).

Určité studie dokládají, že společné čtení rodičů s dětmi v předškolním věku má pozitivní vliv na jejich jazykový vývoj, včetně rané gramotnosti (Clark, 2007) a čtení s porozuměním (Bus et al., 1995; Hamiltonová, 2016). Otázkou je, jak tento fenomén funguje u dětí s vývojovou dysfázií. Se zajímavým zjištěním v této souvislosti přišla Hamiltonová (2016). Zjistila, že děti s vývojovou dysfázií profitují ze společného čtení až v době, kdy dosahují určité úrovně jazykových schopností. Zde se ukazuje, že tato aktivita funguje jako stimulace v rámci zóny nejbližšího vývoje. Pokud je pomyslná vzdálenost mezi aktuální vývojovou zónou a potenciální vývojovou zónou příliš velká, společné čtení nepřináší kýžené ovoce. Pokud se však děti nacházejí v blízkosti zóny vyšší úrovně, jejich jazykový vývoj je společným čtením hnán vpřed.

Domácí gramotnostní prostředí u slovenských dětí s vývojovou dysfázií zkoumala Helena Franke (2014) a zjistila, že děti s vývojovou dysfázií mají stejně bohaté gramotnostní prostředí jako jejich intaktní vrstevníci, a potíže s osvojováním gramotnostních doved-

ností tedy vychází především z jazykových a kognitivních deficitů. Výzkum Skibbe a jejích kolegů (2008) naopak hovoří o tom, že matky dětí s vývojovou dysfázií připisují gramotnostním aktivitám menší důležitost a věnují se jim v menší míře než matky dětí s typickým vývojem. Jiné výzkumy (Tambyraja et al., 2016) charakterizují domácí gramotnostní prostředí dětí s vývojovou dysfázií jako velice variabilní. Frankeová (2014) dále specifikuje, že rodiče dětí s vývojovou dysfázií se věnují se svými dětmi přímým gramotnostním aktivitám (seznamování s písmeny, jejich psaní a rozpoznávání) před nástupem do školy signifikantně méně než rodiče dětí s běžným jazykovým vývojem. To je však podle autorky dáno skutečností, že v době, kdy se intaktní děti již běžně seznamují s písmeny, se děti s vývojovou dysfázií zabývají rozvojem bazálnějších oblastí jazyka.

V otázce vztahu mezi úrovní domácího gramotnostního prostředí a výkonů v úlohách mapujících gramotnostní dovednosti se ve výzkumu Franke (2014) objevila signifikantně pozitivní korelace. To podporuje též zjištění, že nejslabších gramotnostních výkonů dosahovaly ty děti s vývojovou dysfázií, jejichž matky měly nejnižší vzdělání a nejméně se věnovaly vlastním gramotnostním aktivitám. Rovněž z výzkumu McGintyho a Justice (2009) vyplývá, že u dětí s vývojovou dysfázií se kvalita domácího gramotnostního prostředí odráží v kvalitě gramotnostních dovedností a že funguje jako jakýsi kompenzační faktor potíží s pozorností,

jež komplikují osvojování čtení a psaní a často se v souvislosti s vývojevou dysfázií vyskytují.

Tuzemské výzkumy mapující gramotnost dětí s vývojevou dysfázií

V českém prostředí se v posledních letech objevily dvě velké výzkumné studie zabývající se gramotností u dětí s vývojevou dysfázií. Prvním z těchto výzkumů je longitudinální studie Jagerčíkové a Kucharské (2012). Autorky srovnávaly výkony dětí s vývojevou dysfázií (VD) a dětí s typickým jazykovým vývojem (TV) v testech jazykových schopností, které jsou zásadní pro rozvoj gramotnosti. Testování probíhalo ve dvou fázích, první bylo uskutečněno před nástupem do školy a druhé na konci první třídy.

V první fázi testování (před nástupem do školy) byly děti v obou skupinách zkoumány v oblasti fonemického uvědomování (test izolace první hlásky), krátkodobé fonologické paměti (test opakování pseudoslov), rychlého automatického jmenování a rozpoznávání písmen. Jednalo se tedy o oblasti, které jsou výše popsány jako zásadní pro vývoj počáteční gramotnosti. V této fázi vykazovaly děti s VD ve všech testech signifikantně nižší skóre oproti skupině TV.

V druhé fázi testování (na konci první třídy) byly k testům použitým v první fázi přidány testy mapující počáteční gramot-

nost: test rychlého čtení (reálná slova i pseudoslova), test psaní a test čtení s porozuměním, v němž byla sledována jak rychlost a chybovost čtení, tak samotné porozumění vycházející ze správnosti odpovědi na otázky vztahující se k textu. V této fázi se již neukázaly rozdíly v testu RAN mezi výzkumnými skupinami jako statisticky významné. V ostatních pregramotnostních testech (opakování pseudoslov, izolace první hlásky a rozpoznávání písmen) statisticky významné rozdíly přetrvávaly.

V testech odrážejících počáteční gramotnost byly shledány statisticky významné rozdíly mezi výzkumnými skupinami jen v některých oblastech. Zajímavé je, že čtení dětí z obou skupin bylo charakteristické podobnou rychlostí i chybovostí. Statisticky významné rozdíly se však objevovaly ve sféře porozumění (správnost odpovědi). Autorky studie poukazují na to, že tento výsledek odráží značné potíže v sémantické rovině u dětí s vývojevou dysfázií.

Další českou studii zkoumající gramotnost u dětí s vývojevou dysfázií v komparaci s jejich intaktními vrstevníky je výzkum Richterové a Seidlové Málkové (2016). Autorky sledovaly čtenářské profily dětí s vývojevou dysfázií v prvním a čtvrtém ročníku základní školy. Výzkumný vzorek byl tedy rozdělen do čtyř skupin. První byla tvořena dětmi s vývojevou dysfázií v první třídě (VD1), druhá dětmi s VD ve čtvrté třídě (VD4), třetí skupina se skládala z dětí s typic-

kým vývojem jazyka v první třídě (TV1) a poslední skupina z dětí s typickým vývojem jazyka ve čtvrté třídě (TV4).

Všechny skupiny participantů byly zkoumány ve výkonech v oblasti rychlého čtení, porozumění (mluvenému) jazyku a čtení celých slov (test spojování obrázků se slovy³). Žákům ve čtvrtých ročnících (tedy skupinám VD4 a TV4) byly navíc předloženy úlohy z oblasti přesnosti dekódování (čtení pseudoslov a vybírání vhodných slov do textu) a porozumění čtenému. Výsledky výzkumu ukázaly, že u prvních ročníků nebyly nalezeny statisticky významné rozdíly mezi výzkumnými skupinami VD1 a TV1 v oblasti čtení celých slov a rychlosti a přesnosti čtení. Naopak byly zaznamenány velmi výrazné rozdíly v oblasti porozumění jazyku. U dětí ve čtvrtých ročnících se však objevovaly statisticky významné rozdíly mezi výzkumnými skupinami (VD4 a TV4) ve všech sledovaných oblastech.

Zajímavé je srovnání skupiny VD4 a TV1 v oblastech přesnosti a rychlosti čtení a v oblasti porozumění. Zatímco skupina VD4 představovala statisticky významně lepší výkony týkající se přesnosti a rychlosti čtení než skupina TV1, v úlohách mapujících porozumění tomu bylo přesně naopak. Tedy výkony skupiny VD4 byly statisticky významně horší než výkony skupiny TV1. Autorky podotýkají, že tyto závěry svědčí o značných potížích

čtenářů s vývojovou dysfázií s porozuměním textu, které odráží porozumění jazyku na různých jazykových rovinách (sémantika, morfolgie, syntax).

Možnosti podpory pregramotnostních a gramotnostních dovedností

Pregramotnost a gramotnost lze podporovat rozvojem ve dvou základních směrech. Jedná se o stimulaci schopností a dovedností, které dítěti umožní optimálně rozvíjet čtení a psaní, a současně o budování pozitivního vztahu k psané formě jazyka (Kucharová, 2014). V souladu s jednoduchým modelem čtení můžeme konstatovat, že klíčovými schopnostmi pro zvládnutí počáteční etapy čtení jsou fonemické uvědomování a znalost písmen. Pro dobré zvládnutí čtení s porozuměním je klíčový rozvoj porozumění mluvenému jazyku, který souvisí s celkovou úrovní jazykových schopností dítěte, zejména v rovině sémantiky, morfolgie a syntaxe (Foorman, Petscher & Bishop, 2012). Pozitivní vztah k psané formě jazyka pak souvisí s kvalitou domácího gramotnostního prostředí, kterému jsme se věnovali v předchozí kapitole.

³ V testu vybírá dítě k určitým obrázkům slovo ze čtyř možností, kromě správného slova se zde objevují sémantické, fonologické a nesouvisějící distraktury.

Podpora pregramotnosti a rané etapy čtení

V souladu s jednoduchým modelem čtení by podpora pregramotnosti, resp. rané gramotnosti, měla být založena na systematické stimulaci fonologických jazykových schopností ve spojení se znalostmi dítěte o zápisu mluvené řeči (Seidlová Málková, 2016). Seznamování s písmeny patří v českém prostředí (podobně jako ve většině evropských zemí) až do období školní docházky a není obvyklou součástí předškolního vzdělávání (Seidlová Málková, 2016; Nováková Schöffelová, 2019). Pregramotnost a raná gramotnost je tedy podporována prostřednictvím rozvoje fonemického uvědomování, s nímž se české děti zpravidla v nějaké formě setkávají v rámci předškolního vzdělávání (Kropáčová, Wildová & Kucharská, 2014).

Nováková Schöffelová (2019) popisuje, jak by měla vypadat intervence v oblasti fonemického uvědomování, aby byla maximálně efektivní. V první řadě je důležité, aby byla tzv. based evidence, tedy podložena výzkumnými studiemi, které poskytují důkazy o její efektivitě a účelnosti. Dále je třeba, aby tato intervence byla systematická, respektovala vývojové zákonitosti, pracovala s fonemickou syntézou a analýzou a současně vytvářela povědomí o korespondenci mezi fonémy a grafémy.

Ukazuje se, že systematický trénink fonemického uvědomování má prokazatelný a dlouhodobý vliv na rané čtenářské dovednosti a je v této věci efek-

tivnější než jiná intervence zaměřená na široké spektrum jazykových dovedností (Gillon, 2002). Je třeba podotknout, že ačkoli je systematická intervence týkající se fonemického uvědomování, na základě řady výzkumů, doložena jako dostatečně přínosná pro podporu rané gramotnosti, intervence, které zároveň pracují i se znalostí písmen, se ukazují jako ještě efektivnější (Seidlová Málková, 2016).

V českém prostředí existuje jediný intervenční program pro podporu pregramotnosti a rané gramotnosti, jenž je široce dostupný a zároveň splňuje výše zmíněná kritéria. Jedná se o Trénink jazykových schopností dle Elkonina (Mikulajová et al., 2016). Tento program zahrnuje systematický rozvoj fonemického povědomí a zároveň budování představ o vztahu mezi fonémy a grafémy. Podstatou čtení je v tomto konceptu poznání hláskové struktury slov. Až poté, co děti ovládají fonemickou „kostru slov“, začínají k hláskám přiřazovat písmena. Hlávky jsou vizuálně reprezentovány prostřednictvím žetonů a později se místo žetonů postupně zavádějí písmena (Mikulajová et al., 2016; Nováková Schöffelová, 2019).

Efektivita Elkoninovy metody byla ověřena na dětech s vývojovou dysfázií, které se po absolvování tréninku dostaly v úlohách týkajících se čtení a psaní na úroveň svých intaktních vrstevníků, již daný trénink nepodstoupily a byly vzdělávány v rámci běžných mateřských škol (Mikulajová & Tokárová, 2018).

Podpora porozumění čtenému

Porozumění čtenému je možné podpořit tzv. *storytellingem*, tedy metodou, která systematicky pracuje s vyprávěním příběhů. Zpravidla jde o poslechnutí přečteného či mluveného příběhu, jež může být podpořeno obrázkovým materiálem, následné převyprávění a odpovídání na dotazy ohledně příběhů (Spencer et al., 2013). Tato aktivita může být rovněž spojena s tzv. *storyactingem*, tedy „divadelním“ přehráním vyslechnutého příběhu dětmi (Cremin, 2017). Tato metoda bývá realizována v zahraničí v rámci předškolního a školního vzdělávání (např. Boston Public Schools) nebo v rámci intervenčních programů neziskových organizací zabývajících se podporou dětí s rizikovým vývojem (např. National Head Start Association v USA nebo Institut detskej reči na Slovensku). Implementaci *storytellingu* do českého školství se zabývá kupříkladu Voráčková (2013).

Pozitivní efekt *storytellingu* na porozumění čtenému dokládá například studie Al-Mansoura a Al-Shormana (2011), kde postačilo pravidelné hlasité čtení příběhů učitelem a jeho následné otázky k textu k tomu, aby se signifikantně zlepšilo porozumění žáků prvního stupně základní školy čteným textům oproti kontrolní skupině, která byla vzdělávána bez *storytellingu*. Isbell (2004) se svými kolegy zkoumala vliv *storytellingu* na jazykové schopnosti předškolních dětí. Participanti byli rozděleni do tří výzkumných skupin. První skupina podstoupila

la intervenci pomocí čtených příběhů, druhá skupina podstoupila intervenci pomocí stejných vyprávěných příběhů a třetí – kontrolní skupina – nepodstoupila žádnou intervenci. Výsledky výzkumu prokázaly pozitivní vliv obou forem *storytellingu* na jazykové schopnosti zkoumaných dětí. Zajímavé bylo zjištění, že skupina, jež podstoupila vyprávění příběhů bez textu, vykazovala lepší výsledky v porozumění příběhům, zatímco skupina, které byly příběhy přečteny, vykazovala lepší výsledky v jazykové složitosti při převyprávění příběhů.

Petersen (2010) provedl metaanalýzu studií, které sledovaly vliv narativně zaměřené intervence na jazykové schopnosti předškolních a školních dětí s vývojovou dysfázií. Autor konstatuje, že dané studie dokládají středně velké až velké účinky narativní intervence na vypravěčské schopnosti a porozumění příběhům v rovině makrostruktury i mikrostruktury. Dodává však, že zkoumané studie jsou limitované malými výzkumnými vzorky a nejednotným přístupem ke *storytellingu*.

Ve Španělsku byl experimentálně ověřován intervenční program pro žáky s vývojovou dysfázií, který kombinoval aktivity týkající se vyprávění a tvorby příběhů s aktivitami podporujícími automatizaci morfosyntaktických dovedností. Dlouhodobá účast na tomto programu (přes 200 čtyřicetiminutových sezení) se jednoznačně pozitivně promítla do gramotnostních dovedností participantů s vývojovou dysfázií (Ramírez-Santana et

al., 2018). Jako vhodná forma podpory pro starší žáky s vývojovou dysfázií v jejich obtížích s gramotnostními dovednostmi se jeví též podpůrné studentské týmy (Zipoli & Merritt, 2016).

Závěr

Potíže s osvojováním psané formy jazyka se u dětí s vývojovou dysfázií projevují na úrovni dekodování textu i na úrovni porozumění čtenému. Osvojování techniky čtení je narušeno v souvislosti s deficitem v oblasti fonemického povědomí a krátkodobé paměti pro fonologický materiál. Některé studie poukazují i na nedostatky v oblasti rychlého automatického jmenování, to však představuje větší problém pro děti s vývojovou dyslexií. Porozumění čtenému je pak u dětí s vývojovou dysfázií komplikováno v důsledku kombinace deficitů v oblasti slovní zásoby a morfologie, což se promítá do obtíží s porozuměním vyprávěným příběhům i psaným textům.

Pregramotnost a ranou gramotnost lze nejlépe stimulovat prostřednictvím systematické intervence v oblasti fonemického uvědomování, která je spojena s povědomím o vztahu mezi fonémy a grafémy. V českém prostředí pro tyto účely existuje Trénink jazykových schopností dle Elkonina. Porozumění čtenému textu lze podporovat skrze intervenci v oblasti porozumění mluvenému jazyku, takovou možnost nabízí tzv. storytelling. Dále je vhodné budovat v dětech (nejen) s vývojovou dysfázií pozitivní vztah

k psané formě jazyka, což se odehrává na poli domácího gramotnostního prostředí i v rámci předškolního vzdělávání.

Vzhledem k pozitivnímu vlivu předškolního vzdělávání na úroveň pregramotnosti se jeví jako vhodné tento potenciál podpořit vzděláváním učitelek mateřských škol v oblastech čtenářské pregramotnosti a gramotnosti. Na nedostatky v této věci upozorňují též Kropáčová, Wildová a Kucharská (2014). Domníváme se, že mateřské školy představují vhodnou půdu pro systematický rozvoj fonemického uvědomování a realizaci aktivit spojených se storytellingem a storyactingem, zvláště v případě, kdy terapeuticky pracují s dětmi s vývojovými poruchami jazykových schopností.

Poděkování

Tato studie vznikla v rámci řešení projektu PedF UK *Diagnostické markery v českém jazykovém prostředí* podpořeného GAUK (č. 251209) pro období 2019–2021.

Literatura

- Al-Mansour, N. S., & Al-Shorman, R. A. (2011). The effect of teacher's storytelling aloud on the reading comprehension of Saudi elementary stage students. *Journal of King Saud University - Languages and Translation*, 23(2), 69-76. doi:10.1016/j.jksult.2011.04.001
- Bishop, D. V. (2006). What causes specific language impairment in children? *Current Directions in Psychological Science*, 15(5), 217-221. doi:10.1111/j.1467-8721.2006.00439.x
- Bishop, D. V., & Snowling, M. J. (2004). Developmental Dyslexia and Specific Language Impairment: Same or Different? *Psychological Bulletin*, 130(6), 858-886. doi:10.1037/0033-2909.130.6.858
- Brady, S., Braze, D., & Fowler, C. (2018). *EXPLAINING INDIVIDUAL DIFFERENCES IN READING: Theory and evidence*. Place of publication not identified, USA: PSYCHOLOGY Press.
- Boudreau, D. M., & Hedberg, N. L. (1999). A Comparison of Early Literacy Skills in Children With Specific Language Impairment and Their Typically Developing Peers. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 8(3), 249-260. doi:10.1044/1058-0360.0803.249
- Buil-Legaz, L., Aguilar-Mediavilla, E., & Rodríguez-Ferreiro, J. (2016). Oral morpho-syntactic competence as a predictor of reading comprehension in children with specific language impairment. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 51(4), 473-477. doi:10.1111/1460-6984.12217
- Bus, A. G., Ijzendoorn, M. H., & Pellegrini, A. D. (1995). Joint Book Reading Makes for Success in Learning to Read: A Meta-Analysis on Intergenerational Transmission of Literacy. *Review of Educational Research*, 65(1), 1-21. doi:10.3102/00346543065001001
- Caravolas, M., Lervåg, A., & Mousikou, P. (2012). Common Patterns of Prediction of Literacy Development in Different Alphabetic Orthographies. *Psychological Science*, 23(6), 678-686.
- Catts, H. W., Adolf, S. M., Hogan, T. P., & Ellis Weismer, S. (2005). SLI and dyslexia: Same or different developmental disorders? *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 48, 1378-1396.
- Clark, Ch. (2007). Why families matter to literacy. *National Literacy Trust*, 1-5.
- Conti-Ramsden, G., & Durkin, K. (2007). Phonological short-term memory, language and literacy: Developmental relationships in early adolescence in young people with SLI. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48(2), 147-156. doi:10.1111/j.1469-7610.2006.01703.x

- Conti-Ramsden, G., Botting, N., & Faragher, B. (2001). Psycholinguistic Markers for Specific Language Impairment (SLI). *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42(6), 741–748. doi:10.1111/1469-7610.00770
- Conti-Ramsden, G., & Botting, N. (2008). Emotional health in adolescents with and without a history of specific language impairment (SLI). *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(5), 516–525. doi:10.1111/j.1469-7610.2007.01858.x
- Cremin, T. (2017). *Storytelling in early childhood: Enriching language, literacy and classroom culture*. London, UK: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Durkin, K., & Conti-Ramsden, G. (2007). Language, Social Behavior, and the Quality of Friendships in Adolescents With and Without a History of Specific Language Impairment. *Child Development*, 78(5), 1441–1457. doi:10.1111/j.1467-8624.2007.01076.x
- Epstein, S., & Phillips, J. (2009). Storytelling skills of children with specific language impairment. *Child Language Teaching and Therapy*, 25(3), 285–300. doi:10.1177/0265659009339819
- Fey, M. E., Catts, H. W., Proctor-Williams, K., Tomblin, J. B., & Zhang, X. (2004). Oral and Written Story Composition Skills of Children With Language Impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47(6), 1301–1318. doi:10.1044/1092-4388(2004/098)
- Foorman, B. R., Petscher, Y., & Bishop, M. D. (2012). The incremental variance of morphological knowledge to reading comprehension in grades 3–10 beyond prior reading comprehension, spelling, and text reading efficiency. *Learning and Individual Differences*, 22(6), 792–798. doi:10.1016/j.lindif.2012.07.009
- Franke, H. (2014). *Domácí gramotnostní prostředí dětí s různými jazykově-kognitivními profily* (Dizertační práce). Praha, Česká republika: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Fraser, J., Goswami, U., & Conti-Ramsden, G. (2010). Dyslexia and Specific Language Impairment: The Role of Phonology and Auditory Processing. *Scientific Studies of Reading*, 14(1), 8–29. doi:10.1080/10888430903242068
- Gillon, G. T. (2002). Follow-up study investigating the benefits of phonological awareness intervention for children with spoken language impairment. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 37(4), 381–400. doi:10.1080/1368282021000007776
- Gough, P. B. (1996). How children learn to read and why they fail. *Annals of Dyslexia*, 46(1), 1–20. doi:10.1007/bf02648168
- Groot, B. J., Bos, K. P., Meulen, B. F., & Minnaert, A. E. (2015). Rapid Naming and Phonemic Awareness in Children With Reading Disabilities and/or Specific Language Impairment: Differentiating Processes? *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 58(5), 1538–1548. doi:10.1044/2015_jslhr-l-14-0019

- Hamilton, L. G., Hayiou-Thomas, M. E., Hulme, C., & Snowling, M. J. (2016). The Home Literacy Environment as a Predictor of the Early Literacy Development of Children at Family-Risk of Dyslexia. *Scientific Studies of Reading*, 20(5), 401-419. doi:10.1080/10888438.2016.1213266
- Charest, M., Skoczylas, M. J., & Schneider, P. (2020). Properties of Lexical Diversity in the Narratives of Children With Typical Language Development and Developmental Language Disorder. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 1-17. doi:10.1044/2020_ajslp-19-00176
- Isbell, R., Sobol, J., Lindauer, L., & Lowrance, A. (2004). The Effects of Storytelling and Story Reading on the Oral Language Complexity and Story Comprehension of Young Children. *Early Childhood Education Journal*, 32(3), 157-163. doi:10.1023/b:ecej.0000048967.94189.a3
- Isoaho, P., Kauppila, T., & Launonen, K. (2015). Specific language impairment (SLI) and reading development in early school years. *Child Language Teaching and Therapy*, 32(2), 147-157. doi:10.1177/0265659015601165
- Jagerčíková, Z., Kucharská, A. (2012). Počátky gramotnosti u česky mluvících dětí s vývojovou dysfázií ve srovnání s běžně se vyvíjejícími vrstevníky. *Pedagogika*, 57(1-2), 150-163.
- Justice, L. M., Chen, J., Tambyraja, S., & Logan, J. (2018). Increasing Caregivers' Adherence to an Early-Literacy Intervention Improves the Print Knowledge of Children with Language Impairment. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48(12), 4179-4192. doi:10.1007/s10803-018-3646-2
- Justice, L. M., Chen, J., Jiang, H., Tambyraja, S., & Logan, J. (2019). Early-Literacy Intervention Conducted by Caregivers of Children with Language Impairment: Implementation Patterns Using Survival Analysis. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 50(5), 1668-1682. doi:10.1007/s10803-019-03925-1
- Kropáčová, J., Wildová, R., & Kucharská, A. (2014). Pojetí a rozvoj čtenářské pregramotnosti v předškolním období. *Pedagogická orientace*, 24(4), 488-509. doi: 10.5817/PedOr2014-4-488
- Kucharská, A., & Šmejkalová, M. (2017) Jazykové uvědomování u dětí mladšího školního věku. *Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání*, 1(1), 37-65.
- Kucharská, A. (2014). *Riziko dyslexie: Pregramotnostní schopnosti a dovednosti a rozvoj gramotnosti v rizikových skupinách*. Praha, Česká republika: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Leonard, L. B. (2014). *Children with specific language impairment*. Cambridge, MA, UK: The MIT Press.
- McGinty, A. S., & Justice, L. M. (2009). Predictors of Print Knowledge in Children With Specific Language Impairment: Experiential and Developmental Factors.

- Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 52(1), 81–97. doi:10.1044/1092-4388(2008/07-0279)
- Mikulajová, M., Schöffelová, M. N., Tokárová, O., Dostálová, A., & El'konin, D. B. (2016). *Trénink jazykových schopností podle D. B. Elkonina: Předgrafémová a grafémová etapa*. Praha – východ, Czech Republic: Centrum ROZUM, v.o.s.
- Nathan, L., Stackhouse, J., Goulandris, N., & Snowling, M. J. (2004). The Development of Early Literacy Skills Among Children With Speech Difficulties. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47(2), 377–391. doi:10.1044/1092-4388(2004/031)
- Newbury, D. F., Bishop, D. V., & Monaco, A. P. (2005). Genetic influences on language impairment and phonological short-term memory. *Trends in Cognitive Sciences*, 9(11), 528–534
- Nováková Schöffelová, M. (2019). Příprava dětí s dysfázií na čtení a psaní. *Listy klinické logopedie*, 3(1), 18–24. doi: 10.36833/lkl.2019.005
- Petersen, D. B. (2010). A Systematic Review of Narrative-Based Language Intervention With Children Who Have Language Impairment. *Communication Disorders Quarterly*, 32(4), 207–220. doi:10.1177/1525740109353937
- Ramírez-Santana, G. M., Acosta-Rodríguez, V. M., Moreno-Santana, A. M., Valle-Hernández, N. D., & Axpe-Caballero, Á. (2018). Use of Oral Narrative and Morpho-syntactic Activities to Improve Grammar Skills in Pupils with Specific Language Impairment (SLI). *Revista De Psicodidáctica (English Ed.)*, 23(1), 48–55. doi:10.1016/j.psicoe.2017.07.004
- Richterová, E., & Seidlová Málková, G. (2016). Čtenářské profily dětí s vývojovou dysfázií ve srovnání s typicky se vyvíjejícími vrstevníky. *E-psychologie*, 10(4), 9–23.
- Ricketts, J. (2011). Research Review: Reading comprehension in developmental disorders of language and communication. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 52(11), 1111–1123. doi:10.1111/j.1469-7610.2011.02438.x
- Seidlová Málková, G. (2016). Intervence v oblasti vývoje raných gramotnostních dovedností – přehled poznatků. *E-psychologie*, 10(4), 65–75.
- Senechal, M., & Lefevre, J. (2001). Storybook Reading and Parent Teaching: Links to Language and Literacy Development. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2001(92), 39. doi:10.1002/cd.14
- Skibbe, L. E., Justice, L. M., Zucker, T. A., & McGinty, A. S. (2008). Relations Among Maternal Literacy Beliefs, Home Literacy Practices, and the Emergent Literacy Skills of Preschoolers With Specific Language Impairment. *Early Education and Development*, 19(1), 68–88. doi:10.1080/10409280701839015
- Snowling, M. J., Muter, V., & Carroll, J. (2007). Children at family risk of dyslexia:

- A follow-up in early adolescence. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48(6), 609–618. doi:10.1111/j.1469-7610.2006.01725.x
- Snowling, M., Bishop, D. V., & Stothard, S. E. (2000). Is Preschool Language Impairment a Risk Factor for Dyslexia in Adolescence? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41(5), 587–600. doi:10.1111/1469-7610.00651
- Snowling, M. J., & Hulme, C. (2009). *Developmental Disorders of Language Learning and Cognition*. Chicester, UK: Wiley.
- Spencer, T. D., Kajian, M., Petersen, D. B., & Bilyk, N. (2013). Effects of an Individualized Narrative Intervention on Children's Storytelling and Comprehension Skills. *Journal of Early Intervention*, 35(3), 243–269. doi:10.1177/1053815114540002
- Stappen, C. V., & Reybroeck, M. V. (2018). Phonological Awareness and Rapid Automated Naming Are Independent Phonological Competencies With Specific Impacts on Word Reading and Spelling: An Intervention Study. *Frontiers in Psychology*, 9. doi:10.3389/fpsyg.2018.00320
- Tambyraja, S. R., Schmitt, M. B., Farquharson, K., & Justice, L. M. (2016). Home literacy environment profiles of children with language impairment: Associations with caregiver and child-specific factors. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 52(2), 238–249. doi:10.1111/1460-6984.12269
- Thatcher, K. L. (2010). The development of phonological awareness with specific language-impaired and typical children. *Psychology in the Schools*, 47(5), 467–480. doi:10.1002/pits.20483
- Tokárová, O., & Mikulajová, M. (2018). Vplyv tréningu fonematického uvedomovania v predškolskom veku na osvojovanie čítania a písania. Mikulajová, M. ed. *Utváranie ranej gramotnosti v norme a patológii*. Brno: Sokrates, 137–188.
- Tomická, V. (2012). Narušená komunikačná schopnosť a čtenářská gramotnosť. *Pedagogika*, 1(2), 178–189.
- Vandewalle, E., Boets, B., Boons, T., Ghesquière, P., & Zink, I. (2012). Oral language and narrative skills in children with specific language impairment with and without literacy delay: A three-year longitudinal study. *Research in Developmental Disabilities*, 33(6), 1857–1870. doi:10.1016/j.ridd.2012.05.004
- Voráčová, B. (2013). O praktickém využití storytellingu ve výuce. Retrieved September 10, 2020, from <https://clanky.rvp.cz/clanek/a/18071/18067/O-PRAKTICKEM-VYU-ZITI-STORYTELLINGU-VE-VYUCE.html/>
- Weerdenburg, M. V., Verhoeven, L., Balkom, H. V., & Bosman, A. (2009). Cognitive and Linguistic Precursors to Early Literacy Achievement in Children With Specific Language Impairment. *Scientific Studies of Reading*, 13(6), 484–507. doi:10.1080/10888430903162936

- Whitehouse, A. J., Line, E. A., Watt, H. J., & Bishop, D. V. (2009). Qualitative aspects of developmental language impairment relate to language and literacy outcome in adulthood. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 44(4), 489–510. doi:10.1080/13682820802708080
- Zipoli, R. P., & Merritt, D. D. (2016). Risk of reading difficulty among students with a history of speech or language impairment: Implications for Student Support Teams. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 61(2), 95–103. doi:10.1080/1045988x.2016.1202180
- Zourou, F., Ecalle, J., Magnan, A., & Sanchez, M. (2010). The fragile nature of phonological awareness in children with specific language impairment: Evidence from literacy development. *Child Language Teaching and Therapy*, 26(3), 347–358. doi:10.1177/0265659010369288

Mgr. Alžběta Větrovská Zemánková

Pedagogická fakulta, Katedra psychologie

Univerzita Karlova

Lasice.kolcava@email.cz