

# IMPROVING THE LANGUAGE SKILLS OF PUPILS IN KINDERGARTEN – AN EXAMPLE OF GOOD PRACTICE

## [ZLEPŠOVANIE JAZYKOVÝCH SCHOPNOSTÍ ZIAKOV V MATERSKEJ ŠKOLE – PŘÍKLAD DOBREJ PRAXE]

Viktor Gatial

doi: 10.18355/PG.2020.9.2.7

### Abstract

The author presents an example of good practice in the direction of systematic development of children's language skills in kindergarten. Language skills, and especially phonemic awareness, are the so-called strong predictors of possible problems, resp. written language disorders in the future. By deliberately developing them, it is possible to eliminate these problems, or reduce the risk of speech disorders. However, it is necessary to use appropriate methods, such as e.g. metacognitive strategies. One of them is the Phonemic Awareness Training according to D. B. Elkonin, which was also used in the presented research. Using this method, the language skills of a group of 21 preschool children in kindergarten were significantly improved. The results show a significant improvement in children's language skills.

### Key words

Predictors of written speech disorders, language skills, phonemic awareness training according to D. B. Elkonin, preschool age, kindergarten

### Abstrakt

Autor v článku predstavuje príklad dobrej praxe v smere systematického rozvíjania jazykových schopností detí v materskej škole. Jazykové schopnosti, a z nich najmä fonematické uvedomovanie, sú tzv. silnými prediktormi možných problémov, resp. porúch písanej reči v budúcnosti. Ich zámerným rozvíjaním je možné uvedené problémy eliminovať, prípadne znížiť riziko vzniku porúch písanej reči. Je však potrebné pritom použiť primerané metódy, akými sú napr. metakognitívne stratégie. Jednou z nich je Tréning fonematického uvedomovania podľa D. B. Elkonina, ktorý bol použitý aj predkladanom výskume. Pomocou tejto metódy sa podarilo významne zlepšiť jazykové schopnosti skupiny 21 detí predškolskej triedy v materskej škole. Výsledky poukazujú na významné zlepšenie jazykových schopností detí.

### Klíúčové slová

Prediktory porúch písanej reči, jazykové schopnosti, tréning fonematického uvedomovania podľa D. B. Elkonina, predškolský vek, materská škola

### Úvod

Aktuálne je jazykovo-kognitívna teória vzniku problémov, prípadne porúch písanej reči, prezentovaná ako najmodernejší prístup k tejto

problematike. Uvedená teória je založená na overenom predpoklade o podmienenosti porúch čítania a písanej reči najmä jazykovými schopnosťami. Z toho vyplýva, že ich systematickým rozvojom je možné uvedené problémy eliminovať, prípadne znížiť riziko vzniku porúch písanej reči, a s tým súvisiacich možných problémov v akademickom výkone žiakov, prípadne problémov osobnostných, či sociálnych. Ako uvádza Mikulajová: „Raná predikcia vývinových porúch písanej reči je principiálne možná skôr, ako sa prejavia prvé symptómy zlyhania dieťaťa v učení. Tradičný koncept posudzovania pripravenosti dieťaťa na školu, špecificky na čítanie a písanie, je načase nahradiť novým, ktorý sa opiera predovšetkým o jazykovo-kognitívne schopnosti“ (Mikulajova, M. 2008, p. 67). Je však potrebné pritom použiť primerané metódy, akými sú napr. metakognitívne stratégie. Jednou z nich je Tréning fonemického uvedomovania podľa D. B. El'konina. V nasledovnom texte uvádzame prehľad tzv. silných prediktorov problémov v čítaní a písanej reči, krátky exkurz do princípov tréningu fonemického uvedomovania a výsledky aplikovaného výskumu úrovne jazykových schopností 21 detí predškolskej triedy materskej školy vplyvom vyššie uvedenej preventívnej metódy.

### **Prediktory problémov písanej reči**

Pojmom „písaná reč“ sa v súčasnosti označuje súhrn čitateľských, pisateľských a pravopisných zručností. Moderné výskumy uvádzajú ich úzky súvis s jazykovými a kognitívnymi schopnosťami. Do našej psychologickkej, špeciálno-pedagogickkej, prípadne pedagogickkej praxe, sa však tieto poznatky premietajú len veľmi pomaly – dôkazom je tradičný koncept identifikácie predškolákov, ktorí nezodpovedajú kritériám školskej pripravenosti, skúmaním ich fyzickej, kognitívnej, emocionálnej, sociálnej, rečovej a motorickej oblasti, a to použitím metód, ktoré vznikli pred niekoľkými desiatkami rokov (Mikulajova, 2008).

V rámci uvedených oblastí sa skúma vzrast a telesné proporcie, hrubá a jemná motorika a grafomotorika, zraková a sluchová perцепcia a diferenciacia, krátkodobá a dlhodobá pamäť, vizuomotorická koordinácia, pravo-ľavá orientácia, prípadne lateralita, všeobecné rozumové schopnosti. K ich zisťovaniu máme k dispozícii celý rad štandardizovaných aj neštandardizovaných metód. V prípade intaktných predškolákov nás skúmanie týchto ukazovateľov presvedčí vo väčšine prípadov o ich školskej pripravenosti. Ak však ide o predškolákov, na ktorých v rámci ich vývinu pôsobia negatívne vnútorné, či vonkajšie vplyvy, môže sa stať, že ich danými metódami nezachytíme. Dôvodom je, že tieto metódy nemerajú v súčasnosti známe významnejšie prediktory, ktoré ovplyvňujú osvojovanie si trívia žiakmi. Takýmito prediktormi sú najmä jazykové a kognitívne funkcie. Ich kvalita zároveň predikuje ohrozenie špecifickými vývinovými poruchami učenia. V súvislosti s poruchami učenia (resp. písanej reči) sú aktuálne uvádzané ako ich bezprostredné príčiny oslabenia špecifických jazykovo – kognitívnych schopností, ktoré sú na pozadí úspešného osvojovania si čítania. Hovoríme tak o tzv. prediktorech čítania, ku ktorým zaraďujeme fonologické uvedomovanie, rýchle automatické pomenovanie (RAN), pracovnú pamäť,

gramatický cit, naratívne schopnosti, porozumenie reči, poznanie písmen (Mikulajova, 2009, Hulme a Snowlingova, 2009).

*Fonematické uvedomovanie* je jazyková schopnosť považovaná za jeden z najvýznamnejších prediktorov porúch čítania. Mikulajova (2012) uvádza, že takmer 100% dyslektikov vykazuje fonologický deficit nejakého druhu. Zároveň však dodáva, že fonologická hypotéza nie je vyčerpávajúca, pretože fonologické schopnosti nie sú jedinými prediktormi budúceho čítania (okrem nich ešte slovná zásoba a gramatické schopnosti), a že dyslexiou sú rovnako ohrození predškolační s fonologickými ako aj nefonologickými jazykovými deficitmi (Scarboroughova, In Mikulajova a kol., 2012). Snowlingová (2000) obhajuje jednoznačne fonologické pozadie vzniku dyslexie. Autorka uvádza, že okrem fonologického deficitu (slabá schopnosť fonologických predstáv) má pri vzniku dyslexie vplyv aj obmedzenie v pracovnej pamäti. Túto interakciu vysvetľuje nasledovnými spôsobmi: buď si dyslektik oproti bežnému čitateľovi ťažko vybavuje z pamäti fonetické predstavy, alebo problematické fonologické predstavy obmedzujú množstvo slov, ktoré si dyslektik dokáže udržať v pamäti. Fonologické uvedomovanie je jazyková schopnosť jednotlivca, prostredníctvom ktorej chápe hláskovú štruktúru hovorenej reči, je schopný vyčleňovať zvukové segmenty reči, t. j. slová, slabiky a hlásky a manipulovať s nimi. Podľa Matejceka (1995) ide o schopnosť identifikovať zvuky, ktoré vytvárajú slová a asociovať tieto zvuky s napísanými slovami. Deti v predškolskom veku ešte nevedia čítať, a teda ešte poväčšine nemajú vyvinuté fonologické uvedomovanie. Pre menšinu detí platí, že majú problémy v osvojovaní si tejto schopnosti, a preto ťažko vnímajú reč v hlučnom prostredí, ťažko sa vyjadrujú a problematicky realizujú krátkodobú pamäť v oblasti verbálnych informácií. „Fonematické uvedomovanie predpokladá, že si dieťa uvedomuje akustickú formu hovorenej reči a vie sa pritom abstrahovať od obsahovej stránky slov a výpovede, vyčleniť sluchom slová vo vetách, slabiky v slovách, a na najvyššej úrovni aj hlásky v slovách, ich poradie, počet atď.“ (Lechta, 2002: 261). Autor vo vývine fonematického uvedomovania rozlišuje nasledovné štádiá: „ucho“ pre rýmy (už vo veku okolo troch rokov), uvedomovanie si segmentov reči, rýmov a aliterácií v slovách, delenie slov na slabiky (v predškolskom veku), zložitejšie manipulácie s fonémami v slovách – vynechávanie, nahrádzanie a pod. (v školskom veku najmä pod vplyvom čítania a písania) (Lechta, 2002b).

Význam fonematického uvedomovania ako rozhodujúcej jazykovej schopnosti pri rozvíjaní čítania a písania bol výskumne potvrdený v rôznych jazykoch, ktoré využívajú hláskové písmo. Za najúčinnějšíu prevenciu porúch čítania teda väčšina vedcov považuje rozvíjanie fonematického uvedomovania predškolačkov a rizikových skupín detí a žiakov (Mikulajova, 2014).

Mikulajova (2012) uvádza výsledky výskumov v anglosaskej rečovej oblasti (išlo o porovnávanie nemecky a anglicky hovoriacich dyslektických detí), kde sa ukázalo, že na pozadí vzniku dyslexie sú fonologické deficity: „Nácvik čítania ako taký automaticky rozvinie aj fonematické uvedomovanie, dôležité pre čítanie v každom jazyku. Čítaním sa teda podnecuje rozvoj fonematického uvedomovania a nie naopak. Bohatšia

skúsenosť s čítaním potom nepriamo pozitívne ovplyvňuje aj schopnosť detí správne písať... Nemecky hovoriace dyslektické deti čítajú presnejšie a podstatne rýchlejšie v porovnaní s rovnakou vzorkou anglických dyslektikov. U oboch skupín detí sa však zistili deficity pri čítaní pseudoslov, i keď rôzneho stupňa, čo je dôkazom fonologických deficitov na pozadí dyslexie v oboch jazykoch“ (Mikulajova, 2012: 54). Kvalita fonologických procesov sa zisťuje prostredníctvom rôznych metód. V poslednom čase sa ako relevantné zdajú byť najmä metódy, zisťujúce schopnosť fonematického uvedomovania meraním schopnosti dieťaťa deliť slovo na slabiky, vyčleňovať prvú hlásku v slovách a realizovať syntézu slov z hlások. Pri zisťovaní schopnosti dieťaťa deliť slovo na slabiky sa používa forma „vytlieskavania“ slabík. Vyčleňovanie prvej hlásky v slove sa skúma tak, že dieťaťu sú prezentované slová, pri ktorých má určiť akú hlásku počuje na ich začiatku, pričom je však vopred potrebné dieťaťu vysvetliť, čo sú hlásky. Pri zisťovaní schopnosti hláskovej syntézy slov je dieťaťu prezentovaný rad izolovaných hlások, ktoré má za úlohu spojiť a vytvoriť tak slovo. Ide napríklad o tzv. hru na robota (Mikulajova a kol., 2012).

*Rýchle automatické pomenovanie* (Rapid Automated Naming = RAN) je taktiež schopnosť považovaná za dobrý prediktor možných budúcich problémov v čítaní detí – jeho zisťovaním sa dajú totiž poznať faktory ako sú procesy percepcie, pozornosti, motoriky, pojmov. Ako uvádza Kucharská (2014) má táto úloha mnoho rôznych modifikácií: deti pomenovávajú podnetové situácie, usporiadané poväčšine v riadkoch alebo v tabuľke. Podnetmi bývajú najčastejšie písmená, číslice, farby alebo obrázky známych predmetov. Pri skúške sa sleduje rýchlosť a chybovosť schopnosti rýchleho pomenovania. Princípom úlohy je vybavovanie fonologických predstáv z dlhodobej pamäti. Okrem krátkodobej fonologickej pamäti je RAN ďalším významným ukazovateľom fonologických funkcií. Výskumy, ktoré podporujú hypotézu slabšieho výkonu v RAN v súvislosti s problémami v čítaní uvádzajú napr. Hulme a Snowlingova (2009: 59) alebo Kucharska (2014: 148). Mikulajova a kol. (2012) v tejto súvislosti upozorňujú na fínsky projekt longitudinálneho štúdia dyslektických detí (Jyväskylä Longitudinal Study of Dyslexia), ktoré v piatich rokoch fyzického veku v RAN dosahovali signifikantne slabšiu úroveň oproti budúcim normálnym čitateľom.

Problém tzv. *pracovnej pamäti* sa javí ako jeden z najzávažnejších faktorov predpovedajúcich neskoršie ťažkosti v čítaní. Z hľadiska retencie informácií v pamäti sa najčastejšie uvádza tzv. trojfázový model pamäti, ktorý predpokladá existenciu pracovnej (tiež operačnej, resp. senzorickej), krátkodobej a dlhodobej fázy. Pracovná pamäť slúži na podržanie informácie na rádovo sekundy (ide napr. o jednotlivé vlastnosti predmetov alebo javov – teda napr. grafémy napísaného slova), kým nie je spracovaná pre použitie v nasledovnej fáze (krátkodobá pamäť). Mikulajova a kol. (2012) uvádzajú, že pracovná pamäť na jednej strane udržiava vnímané slová v pracovnej pohotovosti počas riešenia určitej úlohy, na druhej strane vyhľadáva pre tieto slová významy uložené v dlhodobej pamäti. Kucharska (2014) uvádza, že pracovná pamäť zohráva spolu s fonologickými schopnosťami dôležitú rolu pri takých náročných úlohách, ktoré majú predškolské deti zvládať, ako je napr. opakovanie slov alebo pseudoslov. Dieťa pritom počuje verbálne

podnety, ktoré si musí zapamätať a potom správne vysloviť. Podľa Smolika (2009) je tento typ úloh optimálnym diagnostickým markerom vývinovej dysfázie, pretože problémy spôsobuje práve deficit pracovnej pamäti pri podržaní materiálu fonologickej povahy.

*Gramatický cit* je schopnosť jednotlivca „zvládnuť pravidlá hovorenej reči bez ich teoretického osvojenia si tak, aby bol schopný na základe analógie a nápodoby, za spolupôsobenia faktorov biologických a spoločenských, hovoriť gramaticky správne“ (Zelinkova, 1994, p. 140). Význam gramatického citu pri čítaní spočíva v nutnosti predvídať slová, ktoré budú nasledovať v texte, k čomu je nevyhnutné poznať gramatické pravidlá jazyka. Dyslektickí jednotlivci majú vo všeobecnosti problémy najmä s gramatickou (morfologicko-syntaktickou) a sémantickou stránkou vývinu jazykových schopností, a to v expresívnej aj impresívnej zložke reči, čo korešponduje s aktuálnou jazykovo-kognitívnou teóriou vzniku dyslexie, v rámci ktorej je zdôrazňovaná úloha jazykových deficitov, najmä ťažkosti s osvojením si jazykovej formy (Mikulajova, 2009). Autorky Mikulajova a Rafajdusova (1993) upravili Skúšku jazykového citu Z. Žlaba, ktorá bola vytvorená na hodnotenie morfematického uvedomovania žiakov mladšieho školského veku. Pozostáva zo subtestov určovanie rodu podstatných mien (napr. lopta – tá), odvodzovanie slov pomocou derivačných morfémov (napr. tvorba mužských a ženských názvov povolání: lekár – lekárka), odvodzovanie prídavných mien z podstatných mien (napr. kniha pre deti – detská), dopĺňovanie chýbajúcich slov do vety v správnom tvare (podstatné meno a zhoda podstatného mena s prídavným menom), utváranie minulého času slovíec a určovanie koreňa slova vo viacerých odvodených slovách (lepídlo, lepiť, nálepka, lepiaci - lep).

Okrem uvedenej metódy Mikulajova (2009) považuje za vhodné na meranie jazykového citu ešte napr. metódu Opakovania viet podľa Grimmovej, TOKEN Test, a aj u nás známy a v našej praxi často využívaný Heidelbergský test rečového vývinu (HSET), ktorý považuje za veľmi dobre zakotvený vo vývinovej psycholingvistickej teórii. Test má iba orientačné slovenské normy, napriek tomu ho autorka odporúča (pre vyššie uvedené výhody) využívať vo výskume aj praxi. Test meria nasledovné úrovne jazykového procesu: Morfologickú štruktúru, vetnú štruktúru, slovný význam, vetný význam, interakčný význam a integráciu týchto úrovní a pozostáva z trinástich subtestov: Tvorba množného a jednotného čísla, Tvorba odvodených slov, Odvodzovanie prídavných mien, Porozumenie viet, Opakovanie viet, Klasifikácia pojmov, Hľadanie slov, Oprava významovo nesprávnych viet, Tvorba viet, Spájanie verbálnych a neverbálnych informácií, Dekódovanie a kódovanie zámerov, Flexibilita pomenovania, Pamäť pre text

*Naratívne schopnosti* považuje Mikulajova (2009) za vysoko citlivý indikátor všeobecného vývinu jazykových schopností. Podľa autorky rozprávanie vyžaduje aktiváciu viacerých schopností, ako napríklad schopností fonologických (kvalita výslovnosti a zrozumiteľnosť reči), pamäťových (vybavovanie slov z pamäti), morfologických (gramatická správnosť), syntaktických (tvorba viet), sémantických (slovná zásoba, vetný význam), pragmatických (schopnosť počúvať a následná koherencia výpovede).

Autorka vytvorila metódu na zisťovanie a rozvoj naratívnych schopností detí, ktorá vedie k vytvoreniu správnej štruktúry naratívnej epizódy, ktorá má pozostávať z úvodnej udalosti, vnútornej odpovede, plánu, pokusu, dôsledku, riešenia a záveru. „Kto dokáže zaujímavo rozprávať, je atraktívny spoločník v triede i mimo školy a deti sa rady pretekajú v rozprávaní zážitkov a príbehov. Súvis naratívnych schopností s čítaním je očividný: Porozumenie literárneho textu je dekódovaním takých príbehov a písanie je ich tvorbou“ (Mikulajova, 2009: 8).

*Porozumenie reči* je jazyková schopnosť vzťahujúca sa ku kvalite porozumenia obsahu počutých viet. Kucharska (2014) uvádza, že túto jazykovú schopnosť je možné zisťovať veľmi skoro (cca od štyroch rokov fyzického veku dieťaťa). Autorka prezentuje skúsenosti s testom TROG (Test for Reception of Grammar) Dorothy. V. Bishopovej, ktorý ale zatiaľ v našich krajinách nie je štandardizovaný. Pôvodne bol test koncipovaný na meranie porozumenia reči dysfatických detí. Jeho podstatou je voľba jedného zo štyroch prezentovaných obrázkov, ktorý sa podľa dieťaťa najviac zhoduje s počutým obsahom, pričom podnetové vety obsahujú tzv. distraktory – nesprávny gramatický alebo lexikálny prvok, ktorý ich odlišuje od správnej odpovede. Autorka uvádza dobrú diferenciacnú schopnosť testu – celkový výkon detí so špecificky narušeným vývinom reči bol v štyroch vybraných subtestoch oveľa slabší ako výkon intaktných detí. Porozumenie hovorenej reči významne podmieňuje procesy porozumenia pri čítaní, ako to definuje tzv. jednoduchý model čítania, ktorý definuje dva základné komponenty tvoriace proces čítania – dekódovanie a porozumenie. Dekódovanie je prekladom písaného slova do hovoreného. Porozumenie je chápanie významu slov, viet a textu. Čítanie je potom súčinom dekódovania slov a ich porozumenia v hovorenej reči (Mikulajova a kol., 2012).

*Poznanie písmen* je podľa niektorých výskumov silným faktorom predurčujúcim neskoršie úspešné zvládnutie čítania, pričom má úzky súvis s vývinom fonologického uvedomovania. Metaanalytická štúdia H. Scarboroughovej dokonca vypovedá o poznaní písmen ako o v poradí prvom prediktore predpovedajúcom budúcu kvalitu čitateľských schopností (Scarborough, podľa Mikulajovej, 2008). V tejto súvislosti Mikulajova a kol. (2014) píše, že v predškolskom veku ide o propedeutiku čítania, pochopenie princípu, ako sa z písmen tvoria slová, nie o čítanie textu v pravom zmysle slova. Autorka uvádza, že „cieľom grafémovej etapy (ide o druhú časť Tréningu fonematického uvedomovania podľa D. B. El'konina – pozn. autor) je, aby si deti prehĺbili fonematické uvedomovanie aj v spojitosti so znalosťou písmen (ide len o veľké tlačené písmená – pozn. autor) a pochopili „techniku“ čítania slov. Túto druhú časť považujeme za fakultatívnu, ale veľmi užitočnú zložku pregramotnostnej výchovy v materských školách“.

Meranie prediktorov porúch písanej reči slúži na včasnú diagnostiku detí, ktoré by mohli mať v neskoršom veku problémy s čítaním, resp. dyslexiou. Okrem uvedených silných prediktorov, o ktorých sa aktuálne nazdávame, že s najvyššou pravdepodobnosťou budú viesť k určeniu porúch písanej reči, existujú aj tzv. slabé prediktory, ktoré s poruchami čítania súvisia menej. Scarboroughová (In: Elbro, Scarborough, 2003) uvádza ich

prehľad: vizuálna pamäť, neverbálne IQ, motorické zručnosti, vizuálna diskriminácia, vizuálno–motorická koordinácia, socio-kultúrne prediktory.

### **Tréning fonemického uvedomovania podľa D. B. El'konina**

Riešenie problému na pojmovej úrovni sa javí byť najviac efektívnym. K takémuto spôsobu riešenia problému však dieťa musí postupne dospieť, nižšie vývinové štádiá však dieťaťu nedovoľujú toto riešenie použiť z dôvodu nedostatočnej zrelosti nervovej sústavy alebo nadpriemernej zložitosti riešeného problému. Na tomto mieste by sme preto chceli upozorniť na potrebu systematického a primeraného rozvíjania verbálnej komunikácie. Aktuálne máme u nás k dispozícii funkčný metalingvistický nástroj, ktorý verbálnu komunikáciu dieťaťa (najmä) predškolského veku adekvátne rozvíja. Ide o Tréning fonemického uvedomovania podľa D. B. El'konina, ktorý systematicky rozvíja tzv. jazykové schopnosti a nepriamo tak umožňuje zlepšovať kognitívny vývin dieťaťa. Jazykové schopnosti (gramatický cit, porozumenie reči, fonematické schopnosti atď.) majú rozhodujúce postavenie v oblasti rozvoja čítania. „Fonematické uvedomovanie má ešte osobitne dôležitú úlohu. Je to schopnosť vedome narábať so segmentmi slov, uvedomovať si zvukovú štruktúru slov, identifikovať poradie zvukov reči v plynulom toku reči, uskutočňovať hláskovú analýzu, syntézu a zložitejšie manipulácie so zvukmi reči (pridať, odobrať, meniť poradie hlások v slove)“ (Mikulajova, Dujcikova, 2001: 7). Autorka upozorňuje na diametrálnu odlišnosť tradičnej analyticko-syntetickej metódy vyučovania čítania a El'koninovho prístupu. Predmetom tradičnej metódy je vzťah písmeno – hláska, pričom hláska je vyčleňovaná len na to, aby bola označená písmenom. Čítanie je potom inverzný postup. Z vyslovovaného reťazca grafém sa tvorí slovo. Jedným z faktov, ktoré však vzal El'konin do úvahy je, že fonémy si dieťa osvojuje skôr ako grafémy. Druhým faktom bolo, že jeho metódou sa deti neučia o celom okolitom svete, ale sú zamerané len na jednu časť objektívnej reality – na jazykovú (metajazyk). Tretím faktom je, že dieťa sa neučí poznávať hlásky v poradí na základe ich frekvencie v jazyku (ako je to v tradičnom prístupe), ale dichotómne, na podklade zisťovania rozdielov, diferenciaciou: Rozlišujú samohlásky a spoluhlásky, tvrdé a mäkké slabiky, krátke a dlhé slabiky. Osvoja si pritom odborné pojmy (slabika, hláska, samohláska, spoluhláska), naučia sa, že fonémy majú rozlišovaciu (dištinktívnu) schopnosť. Základnou stratégiou učenia v podaní D. B. El'konina je systematický prístup, sprostredkovanie znalostí zo strany dospelého. Spontánnosť, prirodzenosť učebnej činnosti dieťaťa, možnosť improvizácie, pokusu a omylu (ako napr. v prístupe J. Piageta) nevytvára optimálne podmienky na učenie. El'konin hovorí, že učenie ide krok za psychickým vývinom dieťaťa. Podľa jeho názoru by však stratégie učenia mali, práve naopak, o krok predchádzať spontánny vývin. Takýmto vedeckým prístupom sa dosiahne optimálna orientácia dieťaťa v probléme, ktorý má riešiť, tu konkrétne v poznávaní hláskovej štruktúry slov. Keďže väčšina detí v danom veku (predškolský) ešte nedokáže dobre identifikovať reťazec hlások len sluchovou cestou, používa El'konin vo svojej metodike grafické modelovanie. Napríklad jednotlivé fonémy sú graficky znázorňované farebnými žetónmi

(červený, okrúhly žetón predstavuje samohlásku, žltý, štvorcový žetón spoluhlásku). Postupne dochádza k automatizácii jednotlivých úkonov dieťaťa, odpútaniu sa od grafickej podpory a riešenie problému začne prebiehať iba v mysli dieťaťa. Mikulajova a Dujcikova (2001: 10) upozorňujú aj na ďalšie prednosti predkladanej metodiky: „Forma hry je pre dieťa daného veku najpriateľnejšia. Vplyvom tejto metodiky dochádza tiež k rozvoju osobnosti dieťaťa, jeho pozornosti, kritického myslenia, sebakontroly. V neposlednom rade sa rozvíja aj zmysel dieťaťa pre kooperáciu, keďže úlohy sú stavané na riešenie vo dvojiciach, alebo menších skupinkách.“ Tréning fonemického uvedomovania bol pôvodne adaptovaný na slovenské podmienky autorkami Mikulajovou a Dujcikovou (2001) a bol určený deťom od fyzického veku päť rokov. Uplatňovať sa mohol plošne ako vzdelávací program pre predškolákov, ale aj ako rozvíjaci program pre deti s odloženou školskou dochádzkou, ako reedukačný program pre žiakov trpiacich poruchami učenia, a aj ako doplnujúci program pre žiakov, ktorých možno charakterizovať ako slabších čitateľov. V januári 2015 bola metódika vydaná znova v prepracovanej verzii autorkami Mikulajovou, Tokárovou a Sumegiovou (2014). Teraz pozostáva z dvoch funkčných častí - Predgrafémová etapa a Grafémová etapa.

### **Výskumný súbor a organizácia výskumu**

Výskum úrovne prediktorov gramotnosti mal experimentálny dizajn – bol zisťovaný vplyv rozvíjajúcej metódy na úroveň fonemického sluchu detí v experimentálnej skupine v preteste a postteste, a tiež vzhľadom na kontrolnú skupinu (taktiež v preteste a postteste). Výskum bol realizovaný v materskej škole v Nitre v priebehu školského roka 2016/2017. Materskú školu navštevovalo v danom školskom roku cca 160 detí a pozostáva z desiatich tried. Experimentálna skupina pozostávala z 21 detí. Z toho 18 detí bolo intaktných, jedno dievčatko malo diagnostikovaný Aspergerov syndróm, jeden chlapec mal diagnostikovaný vysoko funkčný autizmus a jeden chlapec mal potvrdené znížené mentálne schopnosti. Väčšina detí v experimentálnej skupine nastúpila do danej triedy v septembri 2014, ďalších 6 prichádzalo postupne počas nasledujúcich dvoch rokov. V triede boli vytvorené silné sociálne väzby a vo všeobecnosti vládla príjemná atmosféra, bez negatívnych javov (agresivita medzi deťmi, šikanovanie). Bežné metódy využívané v priebehu edukačného procesu boli v experimentálnej skupine doplnené o vybrané zložky z rozvíjajúcich programov, ako napr. Krok za krokom, M. Montessori, Nosnou metódou bol Tréning fonemického uvedomovania podľa D. B. El'konina. Škola pozornosti. Deti boli zvyknuté na prácu v skupinách a rovnako aj na samostatnú prácu, čo sa následne pozitívne odrazilo aj počas realizácie tréningu fonemického uvedomovania. V triede bola využívala metóda problémového vyučovania a projektového vyučovania, na ktorom sa z časti podieľali aj samotní rodičia detí. Chorobnosť bola v priebehu školského roka 2016/2017 nízka, takmer celý rok bol prítomný plný počet detí v triede, čo umožnilo rovnomerné rozloženie tréningu fonemického uvedomovania. Experimentálnu skupinu tvorilo 8 dievčat a 13 chlapcov. V čase realizácie pretestu, bolo najmladšie dieťa vo fyzickom veku 4,9 roka (do školy nastúpilo ako 5,9 ročné, v rámci



predčasného zaškolenia) a najstaršie malo 5,8 roka. Kontrolná skupina pozostávala z triedy, v ktorej bol počet detí rovnaký ako v skupine experimentálnej, t. j. 21 detí. Z celkového počtu bolo 20 detí intaktných, jednému dieťaťu bol diagnostikovaný Aspergerov syndróm a zároveň narušená komunikačná schopnosť. Deti začali danú materskú školu navštevovať v septembri 2014, v septembri 2015 im boli pridelené nové učiteľky. Klíma v triede bola mierne komplikovaná, komunikácia medzi deťmi viackrát zlyhala a konflikty neraz vyvrcholili k fyzickému napadnutiu. Spolupráca medzi deťmi bola hodnotená ako slabšia. Chorobnosť kontrolnej skupiny, v školskom roku 2016/2017 bola nízka, v mesiaci marec bol zaznamenaný jeden týždeň, počas ktorého absentovalo viac ako 50% detí v triede. Rečové schopnosti detí v kontrolnej skupine boli rozvíjané štandardným spôsobom, pomocou bežného programu pre materské školy. Kontrolnú skupinu tvorilo desať dievčat a jedenásť chlapcov, najmladšie dieťa v skupine malo v čase realizácie pretestu 5,2 roka a najstaršie 6,5 roka. Experimentálnu aj kontrolnú skupinu charakterizoval rovnaký počet a podobné vekové zloženie detí.

Pretest v experimentálnej skupine bol realizovaný v septembri daného školského roku v priestoroch materskej školy, ktoré deti dobre poznali a testovanie tak prebehlo bez zbytočnej psychickej záťaže z neznámeho prostredia. Rovnako bola deťom dobre známa učiteľka, ktorá ich priebehom testu sprevádzala. Test prebiehal individuálnou formou a z okolia boli odstránené všetky možné rušivé podnety. V priebehu troch dní bolo otestovaných všetkých 42 detí, ktoré sa zúčastnili na experimente. Najväčšie ťažkosti boli zaznamenané v siedmom subteste, zameranom na porozumenie reči. Deti mali problém zapamätať si naraz dve inštrukcie (napr. „odober malý žltý kruh a polož ho vedľa veľkého modrého štvorca“) a správne riešenie sa snažili náhodne uhádnuť. Posttest bol v experimentálnej skupine realizovaný v júni daného školského roku. Doba realizácie intervencie predstavovala v tomto časovom období 10 mesiacov. Testovanie prebiehalo za rovnakých podmienok ako v septembri a zúčastnilo sa ho všetkých 21 detí. Bol pozorovaný subjektívne pozitívny pokrok detí v oblasti jemnej motoriky (správny úchop písacích pomôcok), cieleného zamerania pozornosti a trpezlivosti pri riešení jednotlivých úloh. V samotných subtestoch bolo zaznamenané výrazné zlepšenie v oblasti čítania písmen. Viaceré deti dokázali identifikovať už všetky písmená a správne prečítať predpísané slová. Kým niektoré čítali slabikovaním, iné čítali už plynule a v tomto období dosiahli elementárnu čitateľskú úroveň (schopnosť čítať krátke a jednoduché rozprávkové príbehy). Čitateľné zlepšenie bolo pozorované aj v subteste zameranom na porozumenie reči. Deti boli lepšie sústredené a dokázali sa riadiť inštrukciami učiteľky bez väčších problémov.

## Metódy

Na meranie úrovne jazykových schopností detí v experimentálnej a kontrolnej skupine bol použitý Test prediktorov gramotnosti (Mikulajova a kol., 2012). Test pozostáva z ôsmich subtetov: Čítanie písmen, Pamäť na čísla, Gramatický cit, Symboly, Fonematické uvedomovanie, Rýchle automatické pomenovanie (ďalej RAN), Porozumenie reči Orálna a Verbálna

praxia. Na spracovanie získaných dát (porovnanie zmeny úrovne fonematického uvedomovania v čase a medzi skupinami) bola použitá matematicko-štatistická metóda – Studentov T-test.

### Analýza a interpretácia výsledkov

Získané hrubé skóre v Teste prediktorov gramotnosti bolo spracované štatistickým testom (T-test), pomocou ktorého boli porovnané výsledky v preteste a postteste oboch skupín v čase a rovnako aj výsledky v čase navzájom medzi oboma skupinami. V tabuľkách 1 až 4 uvádzame vždy početnosť, aritmetický priemer, štandardnú odchýlku, testovacie kritérium T – testu a významnosť jednotlivých meraných prediktorov čítania a písanej reči, ktoré zároveň tvoria jednotlivé subtesty v Teste prediktorov gramotnosti Mikulajovej. Ide o Čítanie písmen, Pamäť na čísla, Gramatický cit, Symboly, Fonematické uvedomovanie, RAN (rýchle automatické menovanie), porozumenie reči a verbálnu a orálnu praxiu. Predpokladali sme, že jednotlivé prediktory budú po intervenčnom zásahu v experimentálnej skupine vykazovať vyššiu úroveň, ako pred ním a vyššiu úroveň ako v kontrolnej skupine. Okrem subtestu Pamäť na čísla, pozorujeme v ostatných subtestoch v experimentálnej skupine v preteste nárast hrubého skóre (tabuľka 1).

Tabuľka 1: Porovnanie pretestového a posttestového výkonu detí v experimentálnej skupine

subtest	N	AM		SD	t	p
		pretest	posttest			
Čítanie písmen	21	6,7	17,7	6,73406	-7,4532	<b>0.000</b>
Pamäť na čísla		4,8	6,6	4,11747	2,06692	0.052
Gramatický cit		8,5	13,2	2,93521	-7,4345	<b>0.000</b>
Symboly		20,2	38,9	9,59861	-8,9119	<b>0.000</b>
Fonematické uvedomovanie		9,0	13,7	2,19848	-9,7273	<b>0.000</b>
RAN		72,8	50,4	16,6087	6,17524	<b>0.000</b>
Porozumenie reči		4,8	9,0	2,3001	-8,4437	<b>0.000</b>
Orálna a verbálna		8,2	13,3	2,49952	-9,2542	<b>0.000</b>

<b>praxia</b>					
---------------	--	--	--	--	--

Legenda: RAN - rýchle menovanie, N - početnosť, AM - aritmetický priemer, SD - štandardná odchýlka, t - testovacie kritérium, p - významnosť

V kontrolnej skupine došlo taktiež k nárastu hrubého skóre v jednotlivých subtestoch, rovnako s výnimkou subtestu Pamäť na čísla (tabuľka 2).

Tabuľka 2: Porovnanie pretestového a posttestového výkonu detí v kontrolnej skupine

subtest	N	AM		SD	t	p
		pretest	posttest			
Čítanie písmen	21	7,8	11,9	4,04852	-4,6355	<b>0.000</b>
Pamäť na čísla		6,8	5,4	3,1141	2,03215	0.056
Gramatický cit		6,8	9,3	2,45919	-4,7474	<b>0.000</b>
Symboły		20,4	27,5	5,96058	-5,4915	<b>0.000</b>
Fonematické uvedomovanie		7,2	9,7	2,76801	-4,0994	<b>0.001</b>
RAN		72,9	61,3	14,2919	3,71029	<b>0.001</b>
Porozumenie reči		3,9	5,3	1,63007	-4,0161	<b>0.001</b>
Orálna verbálna praxia <sup>a</sup>		6,3	8,3	1,97484	-4,641	<b>0.000</b>

Legenda: RAN - rýchle menovanie, N - početnosť, AM - aritmetický priemer, SD - štandardná odchýlka, t - testovacie kritérium, p - významnosť

Pri hlbšej analýze priemerného skóre však môžeme konštatovať, že nárast hrubého skóre v experimentálnej skupine bol intenzívnejší ako v skupine kontrolnej (tabuľka 4). V preteste sa skupiny navzájom odlišovali v hrubom skóre v dvoch subtestoch (Fonematické uvedomovanie, Orálna a verbálna praxia – paradoxne v prospech experimentálnej skupiny) (tabuľka

3), v postteste sa skupiny odlišovali vo všetkých subtestoch, okrem RAN, a to v prospech kontrolnej skupiny (tabuľka 4).

V subteste Čítanie písmen, získali deti v experimentálnej skupine, na začiatku sledovaného obdobia, priemerné skóre 6,7 bodu a deti v kontrolnej skupine 8,7 bodu. Deti v kontrolnej skupine síce dosiahli v postteste priemerné skóre 11,9 bodu, teda môžeme povedať, že sa ku koncu školského roka ich výkon zvýšil, avšak experimentálna skupina dosiahla priemerné skóre až 17,7 bodu, čo je oproti kontrolnej výrazný rozdiel, ktorý považujeme za významný z hľadiska úspešnosti realizovanej intervencie.

Tabuľka 3: Porovnanie pretestového výkonu detí v experimentálnej a kontrolnej skupine

subtest	N	AM		SD	t	p
		ES	KS			
Čítanie písmen	21	6,7	7,8	10,4303	-0,4812	0.636
Pamät' na čísla		4,8	6,8	4,82935	3,75042	0.156
Gramatický cit		8,5	6,8	5,33051	1,47375	0.156
Symboły		20,2	20,4	17,0957	-0,0511	0.960
Fonematické uvedomovanie		9,0	7,2	3,32093	2,56269	<b>0.019</b>
RAN		72,8	72,9	54,0382	-0,0121	0.990
Porozumenie reči		4,8	3,9	3,81601	0,97214	0.343
Orálna verbálna praxia <sup>a</sup>		8,2	6,3	4,28341	2,08874	<b>0.050</b>

Legenda: ES – experimentálna skupina, KS – kontrolná skupina, RAN - rýchle menovanie, N - početnosť, AM - aritmetický priemer, SD - štandardná odchýlka, t - testovacie kritérium, p - významnosť

V subteste Pamät' na čísla, získali deti v experimentálnej skupine na začiatku sledovaného obdobia priemerné skóre 4,8 bodu a deti v kontrolnej skupine priemerne 6,8 bodu. V postteste dosiahli deti experimentálnej skupiny priemerné hrubé skóre 6,6 bodu a deti kontrolnej skupiny 5,4 bodu. Úroveň pamäti na čísla sa teda nezlepšila v experimentálnej, ani kontrolnej

skupine, ale rozdiel tohto prediktora bol po ukončení intervencie vyšší v prospech experimentálnej skupiny.

V subteste Gramatický cit bolo pred intervenciou priemerné hrubé skóre detí experimentálnej skupiny 8,5 bodu a kontrolná skupina dosiahla priemerne 6,8 bodu. Výsledky oboch skupín sa na konci sledovaného obdobia od seba odlišujú. Priemerné hrubé skóre v experimentálnej skupine vzrástlo na 13, 2 bodu a v kontrolnej na 9,3 bodu, teda k zlepšeniu došlo v oboch skupinách, ale v experimentálnej skupine bol nárast markantnejší.

Tabuľka 4: Porovnanie posttestového výkonu detí v experimentálnej a kontrolnej skupine

subtest	N	AM		SD	t	p
		ES	KS			
<b>Čítanie písmen</b>	21	17,7	11,9	7,77113	3,39775	<b>0.003</b>
<b>Pamäť na čísla</b>		6,6	5,4	3,72204	9,67372	<b>0.000</b>
<b>Gramatický cit</b>		13,2	9,3	4,35398	4,13483	<b>0.001</b>
<b>Symbody</b>		38,9	27,5	18,1117	2,86753	<b>0.010</b>
<b>Fonematické uvedomovanie</b>		13,7	9,7	3,76133	4,93137	<b>0.000</b>
<b>RAN</b>		50,4	61,3	46,4903	-1,0796	0.293
<b>Porozumenie reči</b>		9,0	5,3	3,23228	5,13092	<b>0.000</b>
<b>Orálna verbálna praxia<sup>a</sup></b>		13,3	8,3	3,91152	5,85779	<b>0.000</b>

Legenda: ES – experimentálna skupina, KS – kontrolná skupina, RAN - rýchle menovanie, N - početnosť, AM - aritmetický priemer, SD - štandardná odchýlka, t - testovacie kritérium, p - významnosť

V subteste Symbody boli výsledky podobné. Zlepšenie nastalo v experimentálnej, aj kontrolnej skupine, ale v experimentálnej sme zaznamenali väčšiu diferenciu priemerného výkonu. V preteste dosiahla experimentálna skupina priemerné hrubé skóre 20, 2 bodu a kontrolná skupina 20, 4 bodu. Priemerné hrubé skóre na konci sledovaného obdobia

predstavovalo v experimentálnej skupine 38, 9 bodu a v kontrolnej skupine 27,5 bodu.

V subteste Fonematické uvedomovanie, získali deti v experimentálnej skupine na začiatku sledovaného obdobia priemerné hrubé skóre 9 bodov a deti v kontrolnej skupine 7,2 bodu. V postteste predstavovalo priemerné hrubé skóre experimentálnej skupiny 13,7 bodu a kontrolnej skupiny 9,7 bodu. Skupiny sa teda odlišujú vzhľadom na čas merania (v prospech posttestu), ako aj navzájom (v prospech experimentálnej skupiny). V subteste Rýchle automatické pomenovanie (RAN), získala v preteste experimentálna skupina priemerne 72, 8 bodu a kontrolná skupina priemerne 72,9 bodu. Na začiatku, aj na konci sledovaného obdobia, boli výkony oboch skupín vyrovnané. Na konci obdobia získala experimentálna skupina v priemere 50,4 bodu a kontrolná skupina 61,3 bodu. Schopnosť rýchleho automatického pomenovania teda paradoxne klesla počas sledovaného obdobia v oboch skupinách.

V subteste Porozumenie reči experimentálna skupina dosiahla pretestovú hodnotu priemerného hrubého skóre 4,7 bodu a v kontrolná 3,9 bodu. Experimentálna skupina dosiahla v postteste priemerné hrubé skóre 9 bodov a kontrolná 5,3 bodu. V oboch skupinách došlo teda k zlepšeniu schopnosti porozumenia reči, ale v experimentálnej skupine bolo zlepšenie intenzívnejšie.

V subteste Orálna a verbálna praxia, dosiahla experimentálna skupina v rámci pretestu priemerné hrubé skóre 8,2 bodu a kontrolná skupina 6,3 bodu. Experimentálna skupina dosiahla ku koncu sledovaného obdobia priemerné hrubé skóre 13,3 bodu a kontrolná skupina 8,3 bodu. Skupiny sa v schopnosti orálnej a verbálnej praxie odlišujú vzhľadom na čas merania (v prospech posttestu), ako aj navzájom (v prospech experimentálnej skupiny).

## **Diskusia a záver**

Už po prvých týždňoch realizácie programu bol pozorovateľný rozdiel medzi experimentálnou a kontrolnou skupinou. Reakcie detí experimentálnej skupiny boli sebavedomejšie, presnejšie, deti sa dokázali lepšie sústrediť a pochopiť inštrukcie dospelého. Významný nárast hrubého skóre bol zaznamenaný vo všetkých subtestoch (okrem subtestu Pamäť na čísla), ale najviac v subteste Čítanie písmen, čo znamená, že deti v experimentálnej skupine po intervencii dokážu rozoznávať písmená a čítať jednoduché slová, buď slabikovaním, alebo plynulejšie, ako deti v kontrolnej skupine. Významný nárast bol pozorovaný aj pri úlohách vyžadujúcich dobré porozumenie hovorenej reči a cielené zameranie pozornosti. V subteste Pamäť na čísla nedošlo vplyvom intervencie v experimentálnej skupine k významnému zvýšeniu skóre, v kontrolnej skupine došlo dokonca k jeho poklesu. V rámci tejto schopnosti sa však deti experimentálnej a kontrolnej skupiny po intervencii odlišovali, a to v prospech detí experimentálnej skupiny.

Porovnanie výsledkov posttestu v experimentálnej a kontrolnej skupine potvrdil predpoklad, že jazykové schopnosti detí experimentálnej skupiny, vyjadrené hrubým skóre jednotlivých subtestov, budú po ukončení Tréningu fonematického uvedomovania podľa D. B. El'konina vyššie,

v porovnaní s kontrolnou skupinou. Výnimku tvorí RAN (Rýchle automatické pomenovanie), čo je možné odôvodniť skutočnosťou, že Tréning fonemického uvedomovania podľa D. B. El'konina nie je priamo zameraný na zvyšovanie rýchlosti jednotlivých výkonov. Pozornosť je skôr orientovaná na schopnosť sústrediť sa, pohotovosť a rozvážnosť, pričom autorka opakovane zdôrazňuje potrebu prihliadať na vlastné tempo jednotlivých detí (Mikulajova, Dujcikova, 2001).

Zvýšenie úrovne jednotlivých jazykových schopností detí v kontrolnej skupine je možné pripísať procesu zrenia, a tiež faktorom v podobe vhodných vonkajších podmienok.

Nedosiahnutie predpokladaného nárastu výkonu v niektorých subtestoch mohlo byť taktiež spôsobené prítomnosťou detí so špeciálnymi edukačnými potrebami v daných skupinách. Mikulajova a Dujcikova (2001) uvádzajú, že metodika nie je vhodná pre deti s poruchou autistického spektra, pre svoju vysokú mieru abstraktnosti, ktorú si nie sú schopné vysvetliť a porozumieť jej. Tieto zistenia boli potvrdené, avšak je potrebné rozlišovať medzi rôznymi stupňami narušenia. Kým dieťa s Aspergerovým syndrómom nemalo väčší problém s uchopením problematiky, iné dieťa s diagnózou vysoko funkčného autizmu, realizáciu daných úloh nezvládlo.

Na základe výsledkov výskumu odporúčame, aby bol Tréning fonemického uvedomovania podľa D. B. El'konina zaradený Ministerstvom školstva, vedy, výskumu a športu SR do vzdelávacích osnov pre materské školy ako odporúčaný, metodický postup pre rozvíjanie jazykových zručností detí. Odporúčame, aby bol tréning realizovaný minimálne 1 x týždenne a v ostatné dni boli jednotlivé segmenty danej metodiky podporované rôznymi hrami, rozvíjajúcimi rečové kompetencie detí. Odporúčame aby sa tréning realizoval na menšej skupine detí. Je možné to riešiť prítomnosťou oboch triednych učiteľiek na doobedňajších aktivitách, prípadne vytvorením tzv. medzi-zmien. Rozdelenie detí do dvoch menších skupín (cca po 12 členov) by tak zvýšilo efektivitu výchovno-vzdelávacieho procesu a to aj v iných aspektoch. Odporúčame vytvoriť účinnú spoluprácu medzi predškolskou triedou a prvým ročníkom základných škôl. Odporúčame realizovať plošnú diagnostiku prediktorov problémov reči v materskej škole. Taktiež odporúčame realizovať plošnú depistáž školskej spôsobilosti detí.

Z výsledkov nášho výskumu vyplynulo, že kvalitu jazykových schopností detí je možné výrazne ovplyvniť už v materskej škole, čo môže následne viesť k zvýšeniu školskej úspešnosti detí. Tréning fonemického uvedomovania podľa D. B. El'konina disponuje vysokou mierou schopnosti preventívneho pôsobenia v oblasti rozvoja jazykových schopností detí, a tým aj predchádzania vzniku, eliminácie, alebo zníženia rizika vzniku špecifických vývinových porúch učenia.

#### **PodĎakovanie:**

Táto práca bola podporovaná Agentúrou na podporu výskumu a vývoja na základe Zmluvy č. APVV-15-0368.

## **Bibliographic references**

- DOJCANOVA MELISEKOVA, A. 2019. Influence of phonological awareness training on the level of language skills in the slovak language of a child with the hungarian mother tongue. In *Slavonic Pedagogical Studies Journal*, vol. 8, n. 2, doi:10.18355/PG.2019.8.2.4, ISSN 1339-8660
- DUCHOVICOVA, J. a kol. 2019. Phonematic Awareness and Chosen Cognitive Functions of a Child. In *European Journal of Contemporary Education*, vol. 8, n. 4, DOI:10.13187/EJCED.2019.4.751.
- DUCHOVICOVA, J. a kol. 2019. Level of auditory analysis, synthesis and active vocabulary and their intergender context. In *XLinguae*, vol. 12, n. 4, pp. 229-238, DOI: 10.18355/XL.2019.12.04.20.
- ELBRO, C. – SCARBOROUGH, H. S. 2003. Early identification. In: P. Bryant & T. Nunes (Eds.), *Handbook of Children's Reading*, pp. 339-359. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- KUCHARSKA, A. 2014. Riziko dyslexie. Pregramotnostni schopnosti a dovednosti a rozvoj gramotnosti v rizikových skupinach. Praha: Univerzita Karlova v Praze, ISBN 978-80-7290-784-7.
- LECHTA, V. 2002. Terapie narusenej komunikacnej schopnosti. Martin: Osveta, ISBN 80-8063-092-5.
- MACAJOVA, M. – GROFCIKOVA, S. – ZAJACOVA, Z., 2019. Creation of rhymes as part of the development of phonemic awareness of preschool children. In *XLinguae*, vol. 12, Issue 3, ISSN 1337-8384, DOI: 10.18355/XL.2019.12.03.06 .
- MATEJCEK, Z. 1995. Dyslexie - Specificke poruchy cteni. Praha: H&H, ISBN 80-85787-27-X.
- MIKULAJOVA, M. 2008. Moznosti ranej predikcie vyvinovych poruch pisanej reci. *Ceskoslovenska psychologie*, LII, n. 1, pp. 59-69, ISSN 0009-062X.
- MIKULAJOVA, M. 2009. Jazykovo-kognitivne metody prevencie a terapie dyslexie. Bratislava: Mabag, s.r.o., ISBN 978-80-89113-74-3.
- MIKULAJOVA, M. – DUJCIKOVA, O. 2001. Trening fonematickeho uvedomovania podla D. B. Elkonina. Bratislava: DIALOG, spol. s r. o., ISBN 80-968502-1-0.
- MIKULAJOVA, M. – RAFAJDUSOVA, I. 1993. Vyvinova dysfazia – specificky naruseny vyvin reci. Bratislava: Avicenum, ISBN 80-900445-0-6.
- MIKULAJOVA, M. a kol. 2012. Citanie, pisanie a dyslexia s testami a normami. Bratislava: Slovenska asociacia logopedov, MABAG spol. s r. o., ISBN 978-80-89113-94-1.
- MIKULAJOVA, M. – TOKAROVA, O. – SUMEGIOVA, Z. 2014. Trening fonematickeho uvedomovania podla D. B. Elkonina. Predgrafemova a grafemova etapa. Metodicka priruika. Bratislava: Dialog s r. o., ISBN 978-80-968502-7-3.
- SMOLIK, F. 2009. Vyvojova dysfazie a struktura ranych jazykovych schopnosti. *Ceskoslovenska psychologie*, LIII, n. 1, pp. 40-54, ISSN 0009-062X.
- SNOWLING, M. J. 2000. *Dyslexia* (second edition). Oxford: Blackwell Publishers.
- ZELINKOVA, O. 1994. *Poruchy uceni*. Praha: Portal, ISBN 80-7178-481-8.



PhDr. Viktor Gatíal, PhD.  
Department of Pedagogical and School Psychology  
Constantine The Philosopher University in Nitra  
Drazovská 4  
949 01 Nitra  
Slovak Republic  
vgatíal@ukf.sk