Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

DISERTAČNÍ PRÁCE

2014 Helena Franke

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Domácí gramotnostní prostředí dětí s různými jazykově-kognitivními profily

Helena Franke

Katedra psychologie

Školitel: prof. PhDr. Stanislav Štech, CSc.

Externí konzultantka: prof. PhDr. Marína Mikulajová, CSc.

Studijní program: pedagogická psychologie

2014

ČESTNÉ PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že jsem disertační práci na téma *Domácí gramotnostní prostředí dětí s různými jazykově-kognitivními profily* vypracovala pod vedením školitele a konzultantky samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato disertační práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

…… ……...

Datum Podpis

PODĚKOVÁNÍ

Ráda bych touto cestou vyjádřila poděkování prof**. PhDr. Stanislavu Štechovi, CSc.** za jeho cenné rady a trpělivost při vedení mé disertační práce. Rovněž bych chtěla velice poděkovat **prof. PhDr. Maríně Mikulajové CSc.** za konzultace a dlouholetou odbornou i osobní podporu v projektu ELDEL. Děkuji **Mgr. Aleně Škaloudové, PhD.** za konzultace ke statistickému zpracování dat. Děkuji také všem kolegům, především výzkumným asistentům, kteří se na projektu ELDEL aktivně podíleli. Velký dík patří samozřejmě všem rodičům, kteří se rozhodli do projektu zapojit.

NÁZEV:

Domácí gramotnostní prostředí dětí s různými jazykově-kognitivními profily

AUTOR:

Helena Franke

KATEDRA:

Katedra psychologie

ŠKOLITEL:

prof. PhDr. Stanislav Štech, CSc.

KONZULTANT:

prof. PhDr. Marína Mikulajová, CSc.

ABSTRAKT:

Předmětem disertační práce je domácí gramotnostní prostředí slovensky hovořících dětí. Výzkum se uskutečnil na vzorku 87 dětí (41 s typickým jazykovým vývojem, 31 s vývojovou dysfázií a 15 s rodinným rizikem dyslexie) ve věku pět až sedm let a jejich rodičů. Domácí prostředí bylo zkoumáno formou dotazníků a schopnosti dětí byly zkoumány baterií testů. Cílem výzkumu bylo popsat domácí gramotnostní prostředí u skupin dětí, jejichž jazykově-kognitivní profil indikuje riziko pro vznik dyslexie. Získaná data, mimo jiné, ukazují, že obě rizikové skupiny vykazují pro děti chudší gramotnostní prostředí a rodiče s dětmi vykonávají méně explicitních gramotnostních aktivit než kontrolní skupina. Subjektivní zvládání rodičovských povinností je v rodinách s dyslexií negativně ovlivněno symptomy ADHD na straně rodiče. Bohatost gramotnostního prostředí koreluje u obou klinických skupin dětí s fonematickým uvědomováním a u dětí z rodin s dyslexií s výkony ve čtení a psaní. Slabí čtenáři ze všech tří sledovaných skupin se na konci první třídy vyznačují zaostáváním v jazyce, fonologii a gramotnostních zkouškách. Vykazují problémy v emoční a sociální oblasti. Jejich domácí prostředí je

gramotnostně chudší a matky dětí dosahují nižší vzdělání a status zaměstnání. Výzkum potvrzuje důležitost úlohy domácího gramotnostního prostředí pro vývoj čtení a psaní dětí s rizikem dyslexie.

KLÍČOVÁ SLOVA:

Domácí gramotnostní prostředí, začínající gramotnost, dyslexie, vývojová dysfázie.

TITLE:

Home Literacy Environment of Children of Different Lingual-Cognitive Profiles

AUTHOR:

Helena Franke

DEPARTMENT:

Department of Psychology

SUPERVISOR:

Prof. PhDr. Stanislav Štech, CSc.

CONSULTANT*:*

Prof. PhDr. Marína Mikulajová, CSc.

ABSTRACT:

The thesis deals with the home literacy environment of 87 Slovak speaking children (41 with typical language development, 31 SLI children and 15 children at family risk of dyslexia) at the age of 5 to 7 years and their parents. Their home environment was monitored by means of questionnaires while their abilities were studied via a test battery. The aim of the study was to describe the home literacy environment of the two groups of children at risk of dyslexia as indicated by their linguistic-cognitive profiles. The data show that both at risk groups of children live in a poorer literacy environment and that their parents perform less direct literacy activities then those in the control group. The caregivers' daily hassles in families with dyslexia were affected by their own ADHD. The richness of the literacy environment of both clinical groups correlates with children´s phonological awareness and in families with dyslexia with children's reading and writing performance. At the end of the first grade, poor readers of all three groups lag behind in language, phonology and literacy skills. They show emotional and social problems. Their home literacy environment is poorer and their mothers have a lower educational and

employment status. The study shows the important role the home literacy environment plays in the development of reading and writing skills in children at risk of dyslexia.

KEY WORDS:

Home literacy environment, early literacy, dyslexia, SLI

Obsah

Úvod 11
Teoretická část 13
1 Čtenářská gramotnost, „začínající gramotnost“ a vývoj čtení u dětí s typickým vývojem 13
1.1 „Preliteracy skills“ – předgramotnostní dovednosti – „začínající gramotnost“ 13
1.2 Vymezení pojmu gramotnost v tuzemské literatuře 15
2 Vývoj čtení u typické populace – teoretické modely 16
3 Řeč jako predispozice ke školnímu úspěchu 18
4 Kniha a čtení od raného po předškolní věk u typicky se vyvíjejících, slovensky hovořících dětí – úloha rodičů 20
5 Domácí gramotnostní prostředí – vymezení pojmu 22
6 Dyslexie 24
6.1 Definice dyslexie 24
6.2 Projevy dyslexie vs. slabé porozumění textu 27
6.3 Projevy dyslexie podle BDA (Britská asociace pro dyslexii) 27
6.4 Výskyt dyslexie 28
6.5 Přetrvávání dyslexie – dospělí s poruchami čtení 28
6.6 Dyslexie jako rizikový faktor gramotnostního vývoje 29
6.7 Projevy dyslexie v předškolním věku 31
7 Vývojová dysfázie 31
7.1 Definice vývojové dysfázie 32
7.2 Výskyt vývojové dysfázie 35
7.3 Projevy vývojové dysfázie v předškolním věku 35
8 Teorie o vztahu vývojové dysfázie a dyslexie 37
9 Domácí gramotnostní prostředí 39

9.1 Socioekonomický status a jeho vliv na kognitivně-jazykový vývoj a začínající gramotnost ... 40
9.1.1 Nízký socioekonomický status jako rizikový faktor pro začínající gramotnost? ... 41
9.2 Společné čtení a jeho vliv na jazyk a začínající gramotnost ... 45
9.2.1 Vliv čtení na rozvoj mluvené řeči ... 47
9.3 Gramotnostní aktivity a jejich vliv na jazykový vývoj a začínající gramotnost ... 48
9.4 Angažovanost rodičů a vliv na školní úspěšnost ... 50
9.4.1 Rodinné emoční prostředí ... 52
9.5 Čtenářské dovednosti rodičů – vlastní dyslexie a její vliv na domácí gramotností prostředí a čtení dětí ... 53
10 Předškolní jazykový vývoj a gramotnostní zkušenosti dětí z dyslektických rodin ... 53
11 Děti s rodinným rizikem dyslexie ... 55
12 Fonematického uvědomování u dětí s/bez rodinného rizika dyslexie ... 56
13 Wellcome Project – longitudinální studie dětí s rodinným rizikem dyslexie ... 59
14 Domácí gramotnostní prostředí dětí s vývojovou dysfázií ... 64
15 Geneticko environmentální studie ... 68
Empirická část ... 71
16 Předmět a cíle výzkumu, výzkumné otázky ... 71
17 Metodologie výzkumu ... 74
17.1 Výzkumný vzorek – projekt ELDEL ... 75
17.2 Etické zásady výzkumu ... 76
17.3 Oslovování respondentů – vyhledávání výzkumného vzorku ... 76
17.4 Sběr dat ... 77
17.5 Vyhodnocování dat ... 78
17.6 Kritéria pro klasifikaci do skupin ... 78
17.7 Postup při definování skupin ... 80
17.8 Popis použitých testových metod ... 81

17.8.1 Testové metody administrované dětem 81
17.8.2 Metody testování rodičů 90
18 Výsledky 100
18.1 Výsledky z kognitivně-jazykových měření dětí – cíl 1 100
18.2 Výsledky z dotazníkových šetření s rodiči 105
18.2.1 Demografické údaje o rodinách a socioekonomický status – cíl 2 106
18.2.2 Gramotnostní aktivity v rodině a rodinné gramotnostní prostředí – cíl 3 112
18.2.2.1 Charakteristiky gramotnostního prostředí rodin…….....116
18.2.2.2 Korelace SES a parametrů rodinného gramotnostního prostředí……124
18.2.2.3 Souhrn: rodinné parametry, SES, gramotnostní prostředí a gramotnostní aktivity……...……126
18.2.2.4 Korelace mezi gramotnostními aktivitami, rodinným gramotnostním prostředím, SES a schopnostmi dětí……..127
18.2.2.5 Čtenářské dovednosti rodičů – vlastní dyslexie – cíl 4 ……..131
18.2.2.6 Souhrn - čtenářské dovednosti rodičů…….136
18.2.2.7 Rodinné emoční klima – cíl 5……..137
18.2.2.8 Souhrn: rodinné emoční klima……143
18.2.3 Výkony dětí v první třídě – OŠD – slabí a dobří čtenáři – cíl 6 144
19 Shrnutí výsledků a diskuse 167
Závěr 167
Literatura 183
Seznam grafů a tabulek 201
Příloha č. 1 – Rodinné interview 204
Příloha č. 2 – Dotazníky ARQ a ASRS 217
Příloha č. 3 – Test doplňování vět - testové položky 220
Příloha č. 4 – Dotazník gramotnostního prostředí F3 221
Příloha č. 5 – Dotazník PDHS 230
Příloha č. 6 – Dotazník SDQ 234

Úvod

Čtení je dovednost, která je jedním ze základních pilířů, na kterých se staví nejenom úspěch ve školním vzdělávání, ale jeho zvládnutí nebo nezvládnutí má vliv na kvalitu života jedince až do dospělosti. Přestože existují určité standardy čtenářských výkonů a čtenářské dovednosti jsou předmětem řady mezinárodních srovnání, existují velké individuální rozdíly ve čtenářských výkonech (Bowey, 2005). Ve světě existují výzkumy, které se snaží najít odpověď na otázku, proč některé děti čtou lépe než jiné a jak pomoci těm, jimž úroveň čtení znesnadňuje další proces vzdělávání. Kromě studia kognitivních schopností, souvisejících s výkony ve čtení, se věnuje pozornost i environmentálním vlivům.

V roce 2008 byl na Univerzitě Komenského v Bratislavě zahájen jeden takový výzkum. Byl realizován za spolupráce šesti univerzit z pěti evropských zemí a byl podpořen grantem Evropké komise FP7 Marie Curie Action ITN 2008-2012 No. 215961. Mezinárodní projekt ELDEL[1] („*Enhancing Literacy Development in European Language"* Osvojování gramotnosti v evropských jazycích) se zaměřoval na studium různých aspektů gramotnosti. Tato disertační práce vznikla v rámci samostatné podstudie, která se zaměřila na identifikaci rizikových faktorů pro vývoj gramotnosti.

V teoretické části disertační práce se nejdříve obeznámíme se základními termíny a teoretickými přístupy ke čtenářské gramotnosti. Vymezíme si pojem gramotnost a začínající čtenářská gramotnost; ukážeme si dva modely osvojování čtení u intaktní populace. Věnovat se budeme působení rodiny na rozvoj jazyka a práci s knihou v raném předškolním věku. Uvedeme si základní vymezení pojmu domácí gramotnostní prostředí.

Předmětem disertační práce je studium rodinného prostředí u dětí s různými kognitivně-jazykovými profily. Druhou kapitolu proto věnujeme podrobnému vymezení dvou rizikových faktorů pro poruchy čtení, vývojové dysfázii a přítomnosti dyslexie v rodině. Ty tvoří ony zmiňované kognitivně-jazykové profily. Podíváme se na nejnovější mezinárodní definice těchto poruch, uvedeme si jejich projevy, prevalenci a první znaky v předškolním období. Jednu kapitolu věnujeme i teoriím o jejich vztahu. V poslední části teoretického bloku se budeme podrobněji věnovat vymezení jednotlivých aspektů

[1] (www.eldel.eu)

domácího gramotnostního prostředí. Budeme postupovat od faktorů jako je vzdělání rodičů, jejich zaměstnání, úplnost a velikost rodiny. Potom přejdeme k podrobnějším charakteristikám rodinného prostředí ve smyslu gramotnostních aktivit, přesvědčení a hodnot. Podíváme se na souvislosti mezi čtením v rodině, především sdíleným čtením, a výkony dětí v jednotlivých jazykových oblastech a v začínající gramotnosti. Dále probereme vliv direktivnějších učebních aktivit jako je učení se písmen, číslic, čtení a psaní. Na tuto kapitolu navážeme dosavadními poznatky o souvislostech mezi vlastním čtením rodičů, jejich subjektivním hodnocením vlastní úrovně čtení a čtením dětí. Závěrečnou kapitolu věnujeme přehledu relevantních studií rodinného klimatu dětí s různými kognitivně-jazykovými profily. Především dětí z rodin s výskytem dyslexie. Empirická část disertační práce obsahuje podrobný popis metodologie výzkumu a především prezentaci výsledků z dotazníkových šetření s rodiči a z jazykově-kognitivních měření dětí. Longitudinální data odrážení vývojové období mezi pátým a sedmým rokem života slovensky hovořících dětí. V závěrečném shrnutí a diskuzi jsou výsledky šetření dávány do souvislosti s dosavadními poznatky v této oblasti.

Předkládaná disertační práce se bude snažit přispět malým dílem k počínajícímu výzkumu tohoto tématu na Slovensku a v České republice. Jsme si vědomi, že vzhledem k úrovni, na které se v současné době nachází výzkum této oblasti v anglosaském světě, jsou naše poznatky pouze malým střípkem. Věříme, že pro tuzemské vědecké prostředí bude i tento malý střípek užitečný a přispěje k obohacení poradenské a klinické práce s dětmi ohroženými vývojovými poruchami učení.

Teoretická část

1 Čtenářská gramotnost, „začínající gramotnost“ a vývoj čtení u dětí s typickým vývojem

Proces osvojování čtení probíhá v několika fázích, přičemž v anglosaském světě se klade důraz také na „preliteracy skills“ tzv. předgramotnostní dovednosti, tedy dovednosti, které se u dětí vyvíjejí ještě před tím, než jsou vystaveny formální výuce čtení ve škole. O tomto předgramotnostním neboli předčtenářském období se někdy hovoří také jako o období „emergent literacy development“, tedy období začínajícího gramotnostního vývoje. Tento termín se v českém a slovenském prostředí běžně neužívá. My ho budeme používat v překladu jako „začínající gramotnost“. Ještě než se podíváme na to, jakým způsobem probíhá osvojování čtení u typicky se vyvíjejících dětí, řekneme si pár slov o vymezení pojmu „začínající gramotnost“ a podíváme se i na to, jak budeme chápat v tuzemsku užívanější termín gramotnost.

1.1 „Preliteracy skills“ – předgramotnostní dovednosti – „začínající gramotnost“

Na rozdíl od zahraničí se na Slovensku a v České republice o čtení v kontextu dětského vývoje donedávna psalo především v souvislosti se školní docházkou. Často skloňovaným tématem jsou specifické vývojové poruchy čtení, jejich diagnostika a náprava. Osvojování čtení není ale izolovaný vývojový proces. Naopak, osvojování čtení je jedna z fází vývoje. Kořeny této dovednosti se nacházejí v raném dětském vývoji a úzce souvisejí s rozvojem dětské řeči, s rozvojem porozumění a vyjadřovacích schopností (Teale & Sulzby, 1986 in Hamilton 2013). Podstatou konceptu začínající gramotnosti je, že osvojování psané řeči (written language) probíhá u dětí paralelně s/ a zároveň v závislosti na mluvené řeči (oral language) v předškolním období. Probíhá v sociálním kontextu, který je přivádí do kontaktu s tištěným slovem (Whitehurst & Lonigan, 1998 in Hamilton 2013). Přestože řada dětí chodí do předškolních zařízení, kde se s knihou a psaným slovem také pracuje, nejbližším a zároveň v prvních letech nejvýznamnějším prostředím, které tyto různé druhy sociálních kontextů dětem zprostředkovává, je rodinné prostředí. To nabízí rozsáhlou škálu modelů chování, které si dítě v sociálních interakcích s různými rodinnými

příslušníky osvojuje. Význam mají ale i způsoby, jakými rodiče dětem vědomosti a modely chování předávají nebo jak jim je zprostředkovávají. Aramová a Levinová (2001) poukázaly např. na existenci různých druhů mediace, které matky používají, když své děti učí psát. Úroveň mediace přitom interpretuje jako důležitější faktor, než příslušnost k socioekonomickému statusu. K tomu se ale podrobně vrátíme později.

Jak už jsme řekli, samotnému formálnímu osvojování čtení a psaní předchází často osvojování písmen, první pokusy o čtení a psaní a řada dalších kognitivně-jazykových procesů. V konceptu začínající gramotnosti se o nich hovoří jako o prekurzorech čtení a psaní. Jsou to dovednosti, které jsou pro osvojení čtení a psaní ve škole důležité, a které samotnému gramotnostnímu osvojování předcházejí.

Vývojem začínajících gramotnostních dovedností v předškolním věku budeme myslet vývoj takových jazykových a kognitivních dovedností, které jsou nezbytné pro: uvědomění si struktury slabik a slov a vět; grafémovo-fonémové převody, porozumění významu slov, vět a celého textu; a osvojení gramatických pravidel, skladby a narativ.

Přehledně mapují obsah začínající gramotnosti Whitehurst a Lonigan (1998). Definují dvě oblasti začínající gramotnosti. Jednu, která působí zvnějšku dovnitř a druhou, která působí zevnitř ven. Do oblasti „outside-in“ faktorů, které se vztahují především k významu a kontextu, zahrnují konceptuální znalosti o čtení. Druhou složkou této oblasti jsou schopnosti spojené s mluvenou řečí „oral language skills“. Sem patří slovní zásoba (slovník), morfologie, syntax a pragmatika. Za třetí důležitou složku považují porozumění konvencím, které patří ke čtení. Sem patří chápání orientace na stránce, v jakém směru se čte, kde je začátek nebo konec knihy atd. Druhou oblastí faktorů, které působí na začínající gramotnost, jsou tzv. „inside-out“ faktory. Sem zařazují takové dovednosti, které souvisejí s dekódováním. Patří sem fonematické uvědomování, znalost písmen, vymyšlené psaní, respektive první fáze psaní, nazývaná „invented spelling“. Ve své práci tito autoři ukázali, že druhá skupina faktorů je v silném vztahu k výkonům ve čtení v první třídě. V té době je totiž hlavní důraz kladen především na dekódování. Postupně se ale dekódování stává automatické a do popředí přichází spíše schopnosti porozumění čtenému. Autoři zjistili, že porozumění čtenému ve druhé třídě je predikováno „outside-in“ faktory.

Přestože vývoj gramotnostních dovedností souvisí s vývojem mluvené řeči, z hlediska analýzy vlivu na osvojování čtení upozornili Sénéchalová a kol. (2001) na důležitou skutečnost. Model Whitehursta a Lonigana (1998) doplnili o návrh, aby mluvená řeč a

začínající gramotnost byly studovány jako dva oddělené konstrukty. Zatímco se totiž mluvená řeč vyvíjí v přirozených sociálních interakcích, dovednosti jako je fonematické uvědomování a znalost písmen se ukázaly být závislé na specificky zaměřeném působení druhých lidí, vyžadující specificky řízené aktivity, instrukce a pomůcky. Sénéchalová a kol. (2001) proto navrhují, aby byla začínající gramotnost koncipována jako znalosti a dovednosti specifické pro gramotnostní rozvoj. Navrhuje jejich rozdělení na: a) konceptuální znalosti a b) procedurální znalosti (znalost písmen, analýza a syntéza slov). Podobná koncepce „začínající gramotnosti“ bude použita i v této disertační práci, kde mluvená řeč a začínající gramotnost budou posuzovány jako dva odlišné konstrukty. K tomu se ale podrobně vrátíme v následujícím textu.

1.2 Vymezení pojmu gramotnost v tuzemské literatuře

Vzhledem k zaměření práce, která klade důraz na raný vývoj předgramotnostních a začínajících gramotnostních dovedností, budeme chápat pojem gramotnost a gramotnostní vývoj spíše v jeho základním smyslu.

Pedagogický slovník vymezuje pojem gramotnost jako*: „Dovednost jedince číst, psát a počítat získávané obvykle v počátečních ročnících školní docházky. V tomto smyslu jde o „základní gramotnost“, která je předpokladem jak dalšího vzdělávání, tak vůbec uplatnění jedince ve společnosti“* (Průcha et al., 2009, s. 85). Švec (2002, s. 225) charakterizuje gramotnost (literacy) jako *„schopnosť čítať a písať s porozumením jednoduchý text o každodennom živote…“*. Sociologický slovník (Maříková et al., 1996, s. 351) zobecňuje tuto definici, a říká, že jde o osvojování dovedností v mateřském jazyce. Na základní gramotnost navazuje gramotnost funkční, což je funkční využití těchto dovedností v praxi.

Oproti širším pojetím gramotnosti jako schopnosti*: „ ovládnutí různých druhů komunikace za účelem začlenění jedince v dané společnosti, pro jeho uspokojivé konání a bytí ve prospěch svůj i druhých“* (Doležalová, 2005, s. 14) nebo oproti vymezení Mezinárodním výzkumem PISA 2009, který říká, že: *„gramotnost je v současnosti vnímána jako neustále se rozšiřující soubor vědomostí, dovedností a postupů, které si člověk během života osvojuje v různorodých situacích a při interakci se svým okolím.“* (2010, s. 11) budeme gramotnost chápat jako osvojování elementárních dovedností číst a psát. V popředí našeho zájmu budou takové gramotnostní schopnosti, jako je znalost písmen, dekódování, rychlost a přesnost čtení a porozumění čtenému textu. Z hlediska

psaní se budeme zajímat především o dovednosti psát písmena a slova a ortografickou správnost. Z hlediska již zmiňované začínající gramotnosti se budeme věnovat i dalším jazykově-kognitivním schopnostem, které s raným gramotnostním vývojem úzce souvisí.

2 Vývoj čtení u typické populace – teoretické modely

Řada teoretických modelů (např. Ehri, 2005), vidí čtení jako proces, který probíhá v několika fázích. Hulme a Snowlingová shrnují proces čtení následovně:

„Samotný proces čtení začíná tím, že děti vytvářejí nahodilá spojení mezi tištěnými slovy a výslovností. Po této úvodní fázi děti začnou chápat systematicky vztahy mezi pořadím písmen v tištěných slovech a zvuky, které písmena reprezentují. S postupným vývojem čtenářských schopností se stává čtení rychlejším a méně namáhavým. Později začíná čtení záviset na náročných reprezentacích vztahů mezi tištěným slovem, zvukem, a významem. To vše na více úrovních zároveň (Hulme & Snowling, 2009, s. 41).

Frithová (1985 in Hamilton 2013) nazývá tuto ranou fázi vývoje čtení jako *„logografickou fázi“*. Dítě se v této fázi učí slova jako celky, určité značky, a nevěnuje pozornost tomu, jak jednotlivá písmena slovo skládají. Příkladem může být jeho jméno nebo nápis na obchodě. Ve druhé, *„alfabetické fázi“,* děti začínají používat fonetickou informaci k tomu, aby dekódovaly slova. Děti spojují jednotlivá písmena a zvuky a tato schopnost se upevňuje postupně s tím, jak si dítě osvojuje znalost abecedy. Frithová zde upozorňuje na úlohu druhých osob, které pomáhají dětem při syntéze slov. Třetí fázi nazývá Frithová *„ortografickou“,* ve které se vytvářejí složité vztahy mezi skupinami písmen a zvuky a čtení začíná být automatické. Postupně se zvětšuje jeho rychlost a přesnost.

Seidenberg a McClelland (1989 in Hulme & Snowling, 2009, obrázek č. 1) nabízejí trojúhelníkový model čtení. Ten ukazuje množiny reprezentací, které obsahují ortografické (tištěné slovo), fonologické (zvuky řeči) a sémantické (význam) informace. Ty jsou vzájemně propojené skrytými jednotkami – cestami. Tento model předpokládá, že fonologická cesta je první, která se při osvojování čtení využívá. Čtenář se seznamuje s novými slovy, a proto se opírá o zvukovou stránku řeči. Až potom přistupuje na řadu tzv. sémantická cesta, to znamená, že čtenář dává slovům význam a právě opora o význam se stává dominantní pro tzv. sémantickou cestu. Fonologická cesta se aktivuje v případech, že

se čtenář setkává opět s novými nebo vymyšlenými slovy, která nemají význam a je třeba je tedy spíše dekódovat nežli je číst jako symbol nesoucí nějakou informaci a význam.

Obrázek 1 Trojúhelníkový model čtení Seidenberga a McClellanda (1989 in Hulme & Snowling 2009)

Tyto teoretické modely nabízejí pouze ideální schéma, jak proces osvojování čtení asi probíhá. Skutečností ovšem je, že čtenářský vývoj řady dětí se od těchto schémat a fází odlišuje. Stejně tak jako je obtížné stanovovat kritéria u jiných vývojových dovedností, jazyka především, panuje ve čtenářském vývoji poměrně velká variabilita. Stanovení hranice, kdy jde o vývoj normální a kdy o patologický je někdy poměrně obtížné.

Byrne (1998 in Hamilton 2013) chápe učení jako „dělbu práce“ mezi žákem a vlivem prostředí. Považuje za důležité mít představu o tom, jak dítě samotnému osvojování čtení rozumí a čím k osvojování přispívá. Když rodiče nebo učitelé vědí, jak dítě ke čtení přistupuje a co potřebuje, snadněji ví, co a jak dítě učit (Byrne, 2005).

Byrne svými úvahami zaměřuje pozornost na prostředí, ve kterém dítě vyrůstá a ve kterém si první poznatky a přesvědčení o čtení osvojuje. Velké individuální rozdíly mezi tím, jak každé dítě přispívá k procesu osvojování čtení, jsou podle Cunninghamové patrné ve vývoji hned od začátku školní docházky a jsou převážně trvalé (Cunningham & Stanovich, 1997; Wagner et al., 1997 in Hamiltonová 2013). Částečně jsou tyto rozdíly přisuzovány genetickým faktorům. Důkazy o tom přinášejí studie dvojčat, kde genetický faktor ovlivňoval výkony ve fonematickém uvědomování, rychlém pojmenování a čtení (Petrill et al., 2006; Samuelsson et al., 2005) přinášejí důkazy, že činnosti, související se čtením a postoje ke čtení, se kterými mají děti zkušenosti z jejich domácího prostředí v předškolním věku, tvoří část environmentálního vlivu, který ovlivňuje čtenářské výkony.

3 Řeč jako predispozice ke školnímu úspěchu

Mikulajová a Rafajdusová uvádějí, že „přibližně na konci předškolního věku si dítě v podstatné míře osvojí foneticko-fonologickou a morfologicko-syntaktickou rovinu řeči… dokáže rozlišit původce děje a formálně – gramatický subjekt… slovní zásoba rychle narůstá (okolo 2800 slov)“ (Mikulajová & Rafajdusová 1993, s. 17). Předškolnímu dítěti slouží řeč jako nástroj ke komunikaci a rozvoji poznání. Dokáže konverzovat a zohledňovat své komunikační partnery. „Řeč se stává nástrojem regulace vlastního chování a chování druhých“ (tamtéž).

Vstupem do školy jazykový vývoj nekončí. Naopak, právě zahájení školní docházky a zahájení systematického vzdělávání dává jazykovému vývoji novou dimenzi. Děti začínají jazyk používat i na meta-úrovni. O jazyku se učí, přemýšlejí o něm, hovoří o něm. *„Uvědomění si struktury slabiky, slova, věty je podmínkou, aby se dítě naučilo číst a psát, tj. uskutečňovat grafémovo-fonémové převody a porozumět významu slov, vět, textu. Později se jazyk stává objektem stále složitějších analýz (gramatika, větná skladba, sloh)* (Mikulajová & Rafajdusová 1993, s. 18).

Aby ale mohlo dítě jazyk takto komplexně ve škole využívat, je třeba, aby vykazovalo vyzrálost v široké škále dovedností. Dítě musí být při vstupu do školy vyzrálé nejenom po fyzické, emocionální a sociální stránce, ale také po stránce kognitivní, řečové a grafomotorické. Pro osvojování psané řeči, tedy čtení, psaní a pravopisu, děti potřebují mít dostatečně vyvinuté psycholingvistické procesy zpracování, uchování a vybavování informací (Mikulajová, 2008). Hlavní podíl na převodu grafické podoby řeči na jazykový kód a zpět mají především procesy fonologické (Mikulajová, 2008). Správná řeč, tedy dostatečně rozvinuté fonologické schopnosti, umožňují dětem přesně zachytit akustický obraz slova. Tento obraz slov si děti ukládají do svého fonologického lexikonu. Pokud děti vykazují ve fonologické oblasti nedostatky, je tento obraz slov nepřesný. Děti nedokážou slova přesně zopakovat, pamatovat si je a spojovat slyšená slova s viděným (Mikulajová, 2008). Liberman, Shankweiler a další (1977 in Mikulajová 2008) zjistili, že děti, které slova chybně vyslovují, je také chybně píší. Tato zjištění byla hlavním impulzem ke zkoumání poruch čtení a psaní v kontextu jazykových schopností.

Jedním z důležitých předpokladů pro čtení v alfabetických jazycích je fonematické uvědomování - schopnost uvědomit si hláskovou strukturu slov a vědomě s ní manipulovat. Fonematické uvědomování funguje jako jakýsi prostředník mezi mluvenou

řečí a psanou řečí. Z toho důvodu je právě fonematické uvědomování jedním z důležitých prediktorů čtenářských výkonů (Mikulajová, 2008). Jeho důležitost je velká hlavně z hlediska přesnosti čtení. Dalším důležitým mechanismem pro psanou řeč jsou paměťové procesy, zejména pracovní paměť (např. Baddeley, 1986). Ta umožňuje podržení určitých informací během procesu zpracování nebo příchodu informací nových. Např. psaní diktátů je úkol, při kterém se pracovní paměť nejvýrazněji zapojuje. Do úspěšného čtení a psaní se zapojují ale také nefonologické procesy. Někdy se může např. stát, že děti čtou přesně, ale velice pomalu. Za rychlostí při čtení stojí, mimo jiné, proces zvaný rychlost automatického pojmenování vizuálně prezentovaných stimulů (RAN – „rapid automatized naming“) (Mikulajová, 2008). Jedná se o schopnost rychlého přístupu ke slovům nebo sublexikálním jednotkám a jejich vybavování z ortografického mentálního lexikonu. Zdá se, že právě rychlost automatického pojmenování je výraznějším prediktorem pro budoucí čtení u transparentních jazyků nežli fonematické uvědomování. Důvodem je, poměrně velká shoda mezi psanou a mluvenou podobou řeči – tedy malá ortografická hloubka jazyka. Výzkumy ukázaly, že rychlost čtení na konci první třídy je poměrně spolehlivým diagnostickým ukazatelem čtení (Vaessen et al., 2010; Seymour et al., 2003 in Schöffelová & Mikulajová 2012). K podobnému závěru došly i Schöffelová a Mikulajová (2012) při studiu vývoje čtení slovensky hovořících dětí. Autorky se zaměřily na výzkum přesnosti čtení a zjistily, že na konci první třídy děti vykazují již vysokou míru přesnosti ve čtení (mezi 95-97% u slov a 90% u pseudoslov). Proto nejsou údaje o přesnosti čtení dětí spolehlivým ukazatelem možného rizika. Rychlost čtení rozlišuje slabé výkony spolehlivěji. Autorky zároveň uvádějí, že výkony dětí ve čtení jsou od začátku formální výuky poměrně stabilní. „*Už na konci první třídy lze odhalit většinu potenciálně rizikových čtenářů*“. (Schöffelová & Mikulajová, 2012, s. 120). Podobné závěry přinesl i nedávný výzkum slovensky hovořících dětí s diagnózou dyslexie, které chodily do třetí třídy základní školy. Studie zjistila, že zhruba polovina z těchto dětí dosahuje čtenářské úrovně v pásmu normy. Jak v dekódování, tak i v porozumění čtenému (Mikulajová & Velecká, 2012). Tito „normální čtenáři“ ovšem ve výzkumu Mikulajové a Velecké signifikantně zaostávali za normou ve sledovaných jazykově-kognitivních schopnostech, které jsou v pozadí potíží v učení (Mikulajová & Velecká, 2012).

Slovenština je ohebný jazyk, a proto jsou na děti kladeny i velké nároky z hlediska morfologicko-syntaktických pravidel a jazykového citu (Mikulajová, 2008). Deficity v této oblasti se promítají do porozumění nebo/a produkce mluvené řeči a čteného textu.

Především delší souvětí, složité větné konstrukce mohou pro děti představovat obtíže. Naopak zraková paměť na tvary, motorické schopnosti, performační IQ, porozumění významové stránce řeči, výslovnost, percepce řeči, zraková diskriminace a vizuomotorická integrace korelují s výkony dětí ve čtení a psaní pouze nízce (pod hranicí 0,30) (Scarborough 1998 in Mikulajová 2008).

Z uvedeného je patrné, že spolehlivějšími prediktory čtení a psaní jsou jazykovo-kognitivní schopnosti nežli schopnosti percepční a motorické. V popředí stojí především fonologické schopnosti, i když skríning v předškolním věku by se měl dotýkat i dalších jazykových „nefonologických“ schopností, které významně proces osvojování psaní a čtení ve škole ovlivňují.

4 Kniha a čtení od raného po předškolní věk u typicky se vyvíjejících, slovensky hovořících, dětí – úloha rodičů

Knihy jsou nejenom oblíbenými a vděčnými hračkami dětí, ale jsou samozřejmě i vhodnou pomůckou pro rozvoj řeči a později napomáhají rozvoji čtenářských dovedností. Bývají přítomny v životě dítěte již ***od zhruba půl roku.***

Od tohoto období je motorika dítěte již vyspělejší a dítě může knihu vzít a manipulovat s ní. První forma kontaktu dítěte s knihou je založena spíše na praktické manipulaci s ní. Děti si knihy vkládají do úst, žvýkají je, bouchají s nimi nebo s nimi mávají. Ve spolupráci s dospělým pozorují obrázky v knize.

V období mezi 8 a 12 měsíci už dítě rozumí prvním slovům a za pomoci gest komunikuje se svým okolím. Pro toto období jsou vhodné interaktivní knihy, kde děti napodobují zvuky zvířat nebo pohyby napodobují věci. Ideálními knihami na čtení jsou v tomto období básničky, říkanky nebo knihy, kde děti hledají části obrázků.

Mezi 12 a 18 měsíci je dítě v období prvních slov a to se projevuje i v jeho zacházení s knihami. Dítě chápe obrázky v knize jako symboly a pojmenovává je. Vhodné je, aby dítě pojmenovávalo obrázky, na kterých jsou znázorněny denní rutiny, které mu jsou známé. V této fázi už komunikační partner zjišťuje, které obrázky dítě zajímají, a pomáhá mu obrázky pojmenovávat. Doplňování jednoslovných nebo dvouslovných vět pantomimou, tedy gesty ukazovat, co je na obrázku pomáhá dětem v porozumění.

Mezi 18 a 24 měsíci v období dvouslovných vět, je dítě už o hodně aktivnější při prohlížení knih. Dítě rozumí velkému počtu slov a také je vyslovuje. Takové dítě už samo aktivně knihu vybírá a vybízí dospělého k přečtení, v knize listuje a samo si ji prohlíží, samo obrázky pojmenovává. V tomto období už jsou vhodné knihy s krátkým jednoduchým dějem, který je dětem znám z vlastního života. Komunikační partner dítěte by měl být ve svých nárocích na práci dítěte s knihou o krůček před jeho vývojem. Vhodné jsou troj až čtyř slovné věty doplněné gesty.

24 – 30 měsíců - knihy období rozvitých vět mohou již vzhledem k rozvinutější slovní zásobě a pokročilejšímu chápání významu slov obsahovat jednoduché příběhy. Dítě se snaží čtený příběh převyprávět. Komunikační partner dítěte by měl v tomto období převádět čtený text do reálného života a tím napomáhat dětskému porozumění. Měl by respektovat zájem dítěte, tedy co chce číst. Rodič by měl také dítěti klást otázky na jednoduché porozumění textu. Tedy chtít, aby dítě pojmenovalo postavy a popsalo jednoduše děj. U známých říkanek může dítě již konec doplňovat samo.

30 – 36 měsíců - období souvětí. Slovní zásoba, vyjadřování a porozumění řeči jsou u dětí na vysoké úrovni. Děti rozumí i souvětím. Děti lépe chápou složitější gramatickou skladbu. Dítě v tomto věku dokáže chápat složitější příběhy a reprodukovat je s oporou obrázků. Přenáší ponaučení z knihy do svého života. Rodič může v tomto období dětem nabídnout již knihy s imaginativními příběhy a klasické pohádky. Text už nemusí být vztažen pouze k reálnému životu. (Horňáková et al., 2009).

V předcházejících kapitolách jsme si ukázali, jak postupuje jazykový a řečový vývoj dětí. Řekli jsme si také pár informací o tom, jak se v souvislosti s těmito vývojovými fázemi, formuje u dětí i zacházení s knihami. Vycházeli jsme především z prací M. Mikulajové, která se jazykovému vývoji slovenských dětí dlouhodobě věnuje. V dalších částech práce se budeme nicméně opírat především o poznatky z anglicky psané literatury, protože téma domácího gramotnostního prostředí je zde, oproti tuzemské literatuře, dobře rozpracováno. Jsme si vědomi, že poznatky o vývoji začínající gramotnosti a o vlivu domácího prostředí odrážejí kulturní, společenské a hlavně jazykové zvláštnosti dané země. Budeme je tedy brát jako inspiraci a jako výchozí poznatky, které potom můžeme na slovenské řečové prostředí kriticky aplikovat. V následující kapitole si vymezíme, jak budeme pojem domácí gramotnostní prostředí chápat.

5 Domácí gramotnostní prostředí - vymezení pojmu

Termín „domácí gramotnostní prostředí“ je překladem anglického „home literacy environment“ zkráceně „HLE“ a je zmiňován v řadě studií, které se zabývají vývojem jazyka a gramotnosti a vlivem rodinného prostředí na utváření schopností číst a psát ve škole. Na tomto místě si uvedeme pouze stručné vymezení pojmu. Podrobně se budeme jednotlivým aspektům domácího gramotnostního prostředí a jeho vlivu na čtení věnovat v další části textu.

Lorna Hamiltonová zahrnuje do rodinného gramotnostního prostředí následující složky: a) interakce mezi dítětem a rodičem, které se týkají čtení a psaní (frekvence a kvalita společného čtení) b) pozorování dospělého při modelových situacích (vlastní čtení a psaní) dítětem; c) přístup ke gramotnostním zdrojům; d) rodičovská přesvědčení o gramotnosti; e) motivační faktory – ochotu dítěte objevovat čtení a psaní samostatně f) přímé výukové aktivity psaní a čtení (Hamilton et al., 2010).

Zdroje a prostředky rodičů, jejich postoje a aktivity s tištěným slovem, jako je např. sdílené čtení knih a rodičovské učení písmen, souvisí se začínajícími gramotnostními dovednostmi na začátku školní docházky a s výsledky, které děti na základní škole v gramotnostních dovednostech podávají (Sénéchal & LeFevre, 2002). Je nicméně důležité připomenout, že síla a specifická struktura vztahů se liší mezi jednotlivými kulturami (Park, 2008). Může být ovlivněna i ortografickou hloubkou jazyka (Manolitsis et al., 2009 in Hamilton 2013).

Mezi nejčastěji sledované proměnné při zkoumání rodinného gramotnostního prostředí patří jmenovitě:

a) Gramotnostní aktivity – zapojení rodiče (parental involvement) – rodiče učí děti poznávat případně psát písmena a číslice, učí je básničky, učí je o jazyce, čtou jim knihy, společně sdílí čas nad knihou.
b) Gramotnostní prostředí – počet knih v domácnosti, návštěvy v knihovně, co a jak často členové rodiny čtou. Vztah rodičů ke čtení a modelové zacházení s tištěným slovem. Přesvědčení a postoje ke čtení a knihám
c) Socioekonomický status – „SES“ – zahrnující stupeň vzdělání rodičů, druh zaměstnání, dosažená profese, velikost rodiny.

Tyto proměnné se sledují v interakci s genetickými faktory, tedy s vlastní úrovní čtení rodičů a s jejich výkony v jazykovo-kognitivní oblasti.

Velké množství studií (např. Sénéchal & LeFevre, 1995, 1996, 1998, 2001, 2002; Lawrence & Shipley, 1996 in Průcha 2011; Bowey, 1995; Levin & Korat, 1993 in Levin & Aram 2001) se zabývá vztahem mezi socioekonomickým statusem rodiny, angažovaností rodičů a charakteristikami gramotnostního prostředí (kolik knih rodina má, jak často rodiče čtou atd.) a jejich predikčním vztahem k samotným výkonům dítěte ve čtení a psaní ve školním období. Tyto studie jsou prováděny na intaktní populaci, tedy na rodinách, kde není explicitně uváděn některý z rizikových faktorů pro vývoj gramotnosti ve smyslu dyslexie či vývojové dysfázie. Pouze příslušnost k nižšímu socioekonomickému statusu je v některých studiích zkoumána jako potenciální ohrožující faktor.

V této disertační práci se budeme opírat především o studie rodinného gramotnostního prostředí ve vztahu ke čtenářským dovednostem u intaktní populace, v rodinách s nízkým SES a u populace, kde se v rodinách vyskytuje dyslexie. V této oblasti proběhla již řada výzkumů. Studií rodinného gramotnostního prostředí dětí s vývojovou dysfázií zatím neproběhlo tolik. Z anglicky psaných prací budeme nicméně čerpat především ze studií britských, kanadských a amerických autorů, především M. Snowlingové (2007), H. Scarboroughové (1991), M. Sénéchalové a J.A. LeFevreové (1995, 1996, 1998, 2001, 2002; L. Hamiltonové (2013), Petrilla, Byrneho (2006, 2010) a Penningtona (2001, 2005). Z transparentních jazyků se budeme opírat např. o finskou longitudinální studii z Univerzity Jyväskylä autorů M. Torrpaové a kol. (2007).

Dříve, než si popíšeme, jak vypadá domácí gramotnostní prostředí u skupin dětí s různými jazykovými profily, vymezíme si teoreticky dyslexii a vývojovou dysfázii. Podíváme se, jak jsou vymezeny v tuzemské a zahraniční literatuře a definujeme si, jaké riziko tyto poruchy znamenají v procesu osvojování čtení. V kontextu znalostí o povaze těchto poruch snad lépe porozumíme i tomu, v jakých specifických domácích prostředích tyto děti vyrůstají.

6 Dyslexie

6.1 Definice dyslexie

Při terminologickém vymezení dyslexie budeme postupovat v následujících krocích. Nejdříve si uvedeme všeobecnou definici MKN – 10. Potom se zaměříme na definice uváděné v DSM – IV a V a přiblížíme si posun, ke kterému v terminologickém vymezení došlo v posledních letech. Nakonec si přiblížíme v současnosti nejuznávanější vymezení poruchy Lyona a Schaywitze (2003).

Specifická porucha čtení (F 81,0), dyslexie, je v Mezinárodní klasifikaci nemocí (MKN-10) zařazena do kategorie **Poruch psychického vývoje (F80 – 89).** Do této kategorie patří mimo jiné specifické vývojové poruchy řeči a jazyka (F80), specifické vývojové poruchy motorických funkcí (F-82) nebo pervazivní vývojové poruchy (F84). Dyslexie patří do samostatné skupiny **specifických vývojových poruch školních dovedností** (F81) a je zde zařazena mimo jiné společně se specifickou poruchou psaní a výslovnosti (F81,1) specifickou poruchou počítání (F81,2) a smíšenou poruchou školních dovedností (F81,3). Pro tyto poruchy je společným jmenovatelem začátek obtíží již v kojeneckém období nebo v dětství. Jde o postižení nebo opoždění ve vývoji funkcí, které mají silný vztah k biologickému zrání centrální nervové soustavy. Poruchy mají stálý průběh bez remisí a relapsů.

Významným znakem těchto poruch je postižení řeči, prostorové orientace a motorické koordinace. Jedná se o opoždění, která se projevují již od narození dítěte. Spolehlivě jsou zjištěny někdy až v pozdějším věku. S přibývajícím věkem se poškození mírní, ale někdy přetrvává až do dospělého věku.

Pro specifické vývojové poruchy školních dovedností je typické, že postižení není následkem nedostatku příležitosti k učení ani následkem mentální retardace, získaným poraněním, onemocněním mozku či senzomotorického deficit. Dyslexie je nejčastěji diagnostikovanou specifickou poruchou učení. Projevuje se specifickým narušením ve vývoji schopnosti číst. Zasaženy jsou jak oblasti chápání čteného, rozpoznávání čtených slov, hlasitého čtení nebo úkoly, které vyžadují čtení. Definice MKN – 10 uvádí, že se specifickými poruchami čtení jsou často spojeny i potíže s psaní. Ne ve smyslu obratnosti psaní – tedy grafomotoriky, ale ve smyslu uplatňování ortografickým pravidel. MKN-10

také uvádí, že dyslexii často předchází porucha vývoje řeči nebo jazyka. V období školní docházky jsou často přidruženy poruchy chování a emocí.

F81,1 specifická porucha psaní a výslovnosti, je ve slovenštině označena jako porucha hláskování. Tento název lépe vystihuje charakter poruchy. Mikulajová (2009) uvádí, *že "jde o doslovný překlad z angl. Spelling disorder, na Slovensku nazývané jako dysortografie"*. Mikulajová (2009, s. 343). Dysortografie je označení pro specifické a výrazné zpomalení osvojování si psané řeči, tedy správného psaní slov a pravopisu.

Diagnostický a statistický manuál duševních onemocnění Americké psychiatrické asociace**, (DSM-IV; American Psychiatric Association, 1994)** klasifikuje jako jedince s poruchou čtení ty, *„jejichž výkon ve čtení měřený individuálně administrovanými standardizovanými testy přesnosti čtení nebo testu porozumění, je podstatně pod očekávaným výkonem, který odpovídá chronologickému věku, změřenému intelektu a věku odpovídajícímu vzdělání"*. Tato všeobecně uznávaná definice obsahuje určité sporné body, které kriticky zvažují např. Hulme a Snowlingová (Hulme & Snowling, 2009). Definice se totiž vztahuje jak k přesnosti čtení, tak i k porozumění. Oba autoři ale upozorňují, že porucha porozumění čtenému se neshoduje s podstatou potíží odpovídajících dyslexii. Definice DSM-IV podle nich směšuje problémy přesnosti čtení (dyslexie) s problémy v porozumění čteného.

Zmínka o diagnostické podmínce diskrepance mezi čtenářským výkonem dítěte a jeho IQ a věku byl v řadě výzkumů také zpochybňován. Snowlingová uvádí, že korelace mezi výkony v přesnosti čtení a IQ se pohybují v rozsahu mezi 0.*3* a 0.*6,* což poukazuje, že 10-30% výkonů v přesnosti čtení může být vysvětleno IQ (Hulme & Snowling, 2009). Autoři poukazují na důležitý fakt, který je třeba mít na mysli při interpretaci kritérií dyslexie a při posuzování procentuálního výskytu dyslexie v populaci. Tím je stanovení kritické hranice. (Yule et al., 1974 in Hulme & Snowling 2009) uvádějí při stanovení kritické hranice na dvou směrodatných odchylkách pod průměrným výkonem (při normálním rozložení výkonů), výskyt *„specifické retardace čtení"* v rozsahu mezi 3.1% a 6.3%. Novější studie Shaywitze a kol., 1992 (in Hulme & Snowling, 2009) uvádějí při méně přísném kritériu na 1,5 standardní odchylky výskyt dyslexie mezi 5.6% v první třídě, 7% ve třetí třídě a 5.4 % v páté třídě. Všechny tyto studie definují čtenářské problémy z hlediska diskrepance k očekávanému čtenářskému výkonu pro daný věk a IQ.

Nedávné studie ale ukazují, že skupiny dětí se specifickou poruchou čtení se neliší tolik od výkonů dětí s nižšími obecnými kognitivními schopnostmi (Hulme & Snowling, 2009). Přestože tedy IQ koreluje s výkony dětí v přesnosti čtení, nevysvětluje dostatečně problémy při osvojování čtení, které má kolem 3-6% dětí (Hulme & Snowling, 2009). Definice s využitím diskrepance byly tedy v posledních letech široce opouštěny a pozornost se upnula spíše k identifikaci jádra kognitivních deficitů dyslexie (Vellutino et al., 2004 in Hamilton 2013).

V reakci na výzkumy, které byly za posledních dvacet let provedeny, předefinovala Americká psychiatrická asociace dyslexii ve své nové klasifikaci vydané v roce 2013. V DSM-V už není dyslexie reprezentována jako oddělená diagnostická kategorie, ale byla zahrnuta do širší klasifikace „specifických poruch učení“. Kromě této poměrně sporné změny obsahuje ale definice pozitivnější obrat. Diagnóza dyslexie je používána k označení *„typu problémů v učení, které jsou charakteristické problémy s přesným a plynulým rozpoznáváním slov, slabým dekódováním a slabými výkony v pravopise“.* Odkazy na IQ a porozumění čteného už v této nové definici nejsou zahrnuty.

Mikulajová (2009) uvádí, že z hlediska patomechanismu, převažuje odborné přesvědčení, že dyslexie je důsledkem fonologického deficitu. *„ Fonologickým deficitem rozumíme nedostatečně vybudovaný fonologický systém, který vzniká v raných stádiích vývoje řeči a který umožňuje dítěte ze všech zvuků v okolí vyselektovat a uložit v dlouhodobé paměti reprezentace těch zvuků řeči, které tvoří jeho mateřský jazyk“. Tento deficit dítěti brání rychle a lehce dekódovat (při čtení) a kódovat (při psaní) vztahy mezi jednotkami orální a psané řeči – grafo-fonémové vztahy.* (Mikulajová, 2009, s. 343) Tomuto všeobecnému přesvědčení zodpovídá i nejnovější definice dyslexie Lyona, Shaywitze a Shaywitzeové (2003). Ta říká, že dyslexie je specifická vývojová porucha čtení, která má neurobiologický původ a projevuje se obtížemi s přesným a/nebo plynulým rozpoznáváním slov a ve slabé schopnosti v psané řeči a dekódování. Pro dyslexii je typický deficit ve fonologické složce jazykových schopností. Výše uvedené obtíže se projevují sekundárně v porozumění čtenému, v omezené zkušenosti se čtením, v omezení slovní zásoby a základních znalostí (Lyon et al., 2003).

6.2 Projevy dyslexie vs. slabé porozumění textu

Výzkumy z posledních let zdůrazňují rozdíl mezi dyslektiky a jedinci s poruchami porozumění textu.

Dyslexii je spíše chápána jako porucha, která má ve svém jádru poruchu v dekódování, zatímco porozumění může zůstat intaktní. Porucha dekódování pramení z fonologického deficitu, tedy schopností týkajících se zvuků mluvené řeči. (Snowling, 2000). Jak už bylo ukázáno výše, v modelu čtení u intaktní populace, nedostatek ve fonologické cestě se projevuje především u čtení neznámých nebo vymyšlených slov. Opora o sémantickou cestu zde není možná, protože význam slova neexistuje nebo dítěti není znám. Poruchy porozumění textu jsou zapříčiněny jinými deficity. Děti, které jsou slabé v porozumění čteného textu, naopak dekódují i neznámý text rychle a přesně, mají dobré fonologické schopnosti. Deficitní se naopak ukazují jejich „vyšší“ jazykové schopnosti jako je slovník, tedy slovní zásoba, chápání významů slov, gramatické schopnosti, tedy sémantická cesta. Tyto děti znají méně slov, zaostávají ve znalosti méně frekventovaných nebo abstraktních pojmů. Takové děti tedy mohou číst plynule a přesně, ale nedokážou odpovědět na otázku, o čem přečtený text byl. Názorně vztah mezi porozuměním a dekódováním v angličtině znázorňuje Jednoduchý model čtení (The simple view of reading) Gougha a Tunmera (1986 in Hulme & Snowling, 2009). Ten umožňuje rozdělení čtenářů do čtyř skupin. Na druhou stranu řada autorů přiznává, že v praxi je obtížné takto jednoznačně striktně klasifikovat jedince se čtenářskými problémy (McArthur et al., 2000 in Snowlingová & Hulme 2005). Řada slabých čtenářů, kteří nespadají do jednoznačných diagnostických kategorií, vykazuje smíšený profil obtíží. A to jak s deficity v dekódování tak v porozumění.

6.3 Projevy dyslexie podle BDA (Britská asociace pro dyslexii)

Jedna z významných organizací, které se zabývají dyslexií, Britská asociace pro dyslexii (BDA), se v roce 2009 přihlásila k definici dyslexie Jima Rose. Tuto definici uvádíme, protože podrobněji zmiňuje projevy poruchy.

- Dyslexie je porucha učení, která primárně ovlivňuje schopnosti týkající se přesnosti a plynulosti čtení slov a jejich pravopisu.
- Charakteristickým znakem dyslexie jsou obtíže ve fonematickém uvědomování, verbální paměti a rychlosti verbálních procesů.

- Dyslexie se vyskytuje u jedinců s různými intelektovými schopnostmi.
- K dyslexii je dobré přistupovat jako ke kontinuu a ne jako k jasným kategoriím. Neexistují zde čisté kritické hranice (cut – off).
- Z hlediska komorbidity se dyslexie vyskytuje častěji společně s jazykovými deficity, s deficity v motorické koordinaci, v počítání z hlavy, v pozornosti, ve schopnosti organizovat si osobní věci a rozvrh. Jako takové, ale nejsou tyto obtíže považovány za ukazatele dyslexie.
- Za dobrý indikátor závažnosti a trvalosti dyslektických potíží je považována reakce jedince na speciální intervenci.

Kromě těchto vlastností, uznává BDA i obtíže s vizuálním a sluchovým zpracováním, kterými mohou někteří jedinci s dyslexií trpět. Asociace připomíná, že dyslektičtí čtenáři mohou vykazovat takovou kombinaci schopností a deficitů, které ovlivňují učební proces. Je důležité připomenout, že přítomnost dyslektických obtíží nevylučuje přítomnost i jiných silných stránek. Časté jsou dobré schopnosti v oblasti výtvarného umění, řešení problémů, kreativních nebo interaktivních dovedností či umění mluveného slova.

6.4 Výskyt dyslexie

Údaje o výskytu dyslexie je třeba interpretovat nejenom s ohledem na kriteria stanovená výzkumníky, ale i s ohledem na zkoumaný jazyk. Jazyky transparentní (slovenština, čeština) nekladou takové nároky na fonologické dovednosti, jako je tomu u jazyků netransparentních (angličtina a částečně francouzština). Tomu odpovídají i odlišné údaje o výskytu dyslexie v populaci, se kterými se může čtenář setkat. Love a Webb (2009) uvádějí, že výskyt dyslexie u školních dětí se pohybuje mezi 5-10%. Pennington (1991 in Love & Webb 2009) uvádí také výskyt až do výše 10%. Obecně by se dalo říci, že nejčastější rozpětí se pohybuje mezi 3% - 10% (Shaywitz et al. 1990; Yule & Rutter, 1976, 2004 in Snowling & Hulme 2005). Více se tato porucha vyskytuje u chlapců, i když i tento údaj se stává předmětem odborných diskuzí. Fakt je, že v řadě výzkumů se častěji objevuje dyslexie u chlapců než u dívek (Finucci et al., 1983; DeFries &Alarcón, 1996 in Love & Webb 2009; Rutter et al., 2004; Franke & Mikulajová, 2010).

6.5 Přetrvávání dyslexie - dospělí s poruchami čtení

S ohledem na vývojový aspekt dyslexie a na variabilitu a intenzitu jejích projevů se nezřídka stává, že dyslexie přetrvává do dospělosti. Její projevy mohou mít v životě

dospělých lidí rozličné podoby. Řada dyslektických dětí, kterým byla poskytnuta adekvátní péče a vzdělávání, dosáhla slušnou úroveň v přesnosti čtení. Naproti tomu rychlost neboli plynulost čtení je vůči nápravě rezistentní. Pravopisné schopnosti zůstávají, dokonce i při používání speciálních forem vzdělávání, typicky narušené (Bruck, 1990; Maughan & Hagell, 1996 in Hulme & Snowling, 2009).

80% dospělých, kteří byli v dětství sledováni kvůli poruchám čtení, skórovalo ještě zhruba ve čtyřiceti letech svého věku ve zkoušce pravopisu alespoň 2SD pod průměrným výkonem běžné populace (Rutter et al., 2006 in Hulme & Snowling 2009). Rovněž Snowlingová uvádí, že děti z rodin s výskytem dyslexie projevují ve svém gramotnostním vývoji stále obtíže. Tyto obtíže se nelepší ani ve vyšším věku (Snowling et al., 2007). Z uvedeného je patrné, že dyslexie není pouze záležitostí prvních let školy, ale přetrvává až do dospělosti.

Kromě obtíží v gramotnostní oblasti má dyslexie i závažné sekundární následky pro psychosociální vývoj osobnosti. Porucha čtení děti znevýhodňuje v kolektivu třídy nebo v rodině, promítá se do školské kariéry a komplikuje výběr další studijní cesty a povolání dětí (Mikulajová, 2008). Mikulajová zmiňuje i vysoké procento výskytu dyslexie mezi jedinci s drogovými problémy (Mikulajová, 2008). Kromě rizik, která porucha čtení přináší pro psychosociální vývoj v době dospívání, je zde ještě jedna dimenze. Z dětí s dyslexií vyrostou dospělí s dyslexií. Ti se potom stávají rodiči a nezřídka se se svým handicapem setkávají podruhé. Tentokrát ale v jiné roli a s novými nároky, které na ně role klade. Tato oblast není ještě dobře prozkoumána. My doufáme, že mimo jiné přinese tato disertační práce užitečné informace i o rodičovství dospělých jedinců s dyslexií a o tom, jaké domácí gramotnostní prostředí pro své děti vytvářejí.

6.6 Dyslexie jako rizikový faktor gramotnostního vývoje

Je známo, že děti s rodinnou historií dyslexie mají vyšší pravděpodobnost obtíží při osvojování čtení (Snow et al., 1998; Scarborough 1990, 1991, 1998). O dyslexii se říká, že koluje v rodinách. U dětí, kterým byla diagnostikována dyslexie, je vyšší než normální pravděpodobnost, že i ostatní členové rodiny budou mít se čtením obtíže (Finucci et al., 1976; Hallgren, 1950; Gilger et al., 1991; Vogler et al.,1985 in Snow et al., 1998).

Prospektivní studie dětí s rodinným rizikem dyslexie naznačují kontinuitu rizika mezi rodinnými členy s dyslexií dokonce i u těch členů, kteří čtou v pásmu normy. Ukazuje se,

že někteří „normálně“ čtoucí jedinci vykazují jeden nebo více behaviorálních markerů poruchy (endofenotypy) aniž by dosahovali práh pro stanovení diagnózy (Elbro et al., 1998; Lyytinen et al., 2008; Pennington & Lefly, 2001; Snowling et al., 2003).

Tato skutečnost se dá mimo jiné využít v praxi, protože se zdá, že podrobné údaje z rodinné anamnézy mohou mít velký přínos pro další diagnostický a intervenční postup. Poskytnutí včasné prevence může dětem pomoci zabránit rozvoji poruch čtení (Snow et al., 1998).

Na vzniku dyslexie má podíl ale nejenom genetická dispozice. Čím dál častěji si vědci kladou otázku, jaký podíl má na vzniku dyslexie prostředí. Za další rizikové faktory, kromě přítomnosti dyslexie v anamnéze rodiče, považuje odborná literatura domácí gramotnostní prostředí, verbální interakce, přítomnost dalšího jazyka v rodině, nestandardní dialekt a socioekonomický status. Znaky rodin, ve kterých koluje dyslexie, mohou být přisuzovány jednak společné genetické výbavě nebo společným environmentálním vlivům.

Meta-analýza osmi studií, provedená Scarboroughová (1998), na vzorku 516 rodin přinesla zjištění, že mezi dětmi se čtenářskými deficity bylo v průměru 25 – 60% rodičů s vlastním čtenářským deficitem. Hodnota mediánu pro oba rodiče byla 37%, přičemž pro otce byla 46% a ten byl o něco vyšší než hodnota mediánu u matek, který byl 33%. Několik studií prokázalo i prospektivní riziko vlastní dyslexie rodičů na gramotnostní vývoj jejich dětí. V takových studiích byla dyslexie u rodičů identifikována jako první a teprve potom byly hodnoceny gramotnostní dovednosti dětí. Tyto studie (Finucci et al., 1985; Fowler & Cross, 1986; Scarborough, 1990) jednoznačně ukazují, že rodičovské čtenářské obtíže predikují vyšší než normální hodnotu čtenářských deficitů u jejich dětí a to 31 -62% versus 5-10 %.

Problémy rodičů ve čtení nemají stoprocentní prediktivní hodnotu pro čtenářské dovednosti jejich dětí. Jsou ovšem indikátorem výrazně vyššího rizika a proto by měl být u takto ohrožených dětí sledován jejich jazykový a gramotnostní vývoj již v období před vstupem do školy. Scarboroughová, (1989, 1990, 1991) a Elbrová a kol. (1996) tvrdí, že výkony právě v těchto oblastech jsou dobrým prediktorem čtenářských dovedností ve školním věku. Řada studií se proto podrobněji zaměřila na sledování jazykového a předgramotnostního vývoje několik let před samotným vstupem do školy. Z hlediska studia prostředí se hlavní otázka týká rizikových, ale i protektivních faktorů, které v rodinách dětí existují.

6.7 Projevy dyslexie v předškolním věku

Výzkumy dětí z rodin, kde koluje dyslexie, přinesly řadu poznatků o tom, jak se tato vývojová porucha projevuje již v předškolním období. Tyto děti ukazují konzistentní rané poškození v klíčových prekurzorech čtení. Jmenovitě jde o deficity ve fonematickém uvědomování, ve znalosti písmen a rychlém pojmenování (Puolokanaho et al., 2007; van Berger et al., 2011 in Hamilton 2013). Deficitní raný vývoj řeči a zaostávání jazykových dovedností (receptivních i expresivních) jsou u těchto dětí také popsány (Scarborough, 1990, 1991, 1998).

Studie vývoje předgramotnostních dovedností ELDEL, jejíž součástí je prezentovaná disertace, přinesla zjištění o vývoji slovensky hovořících předškoláků. Výzkumný vzorek dětí byl rozdělen do čtyř skupin. Na děti s typickým vývojem a děti s vývojovou dysfázií, a potom na děti z rodin s dyslexií s intaktními jazykovými dovednostmi a s deficitními jazykovými dovednostmi v pásmu -1SD pod výkonem normy. Analýza prekurzorů čtenářských dovedností ukázala, že pokud se sdruží riziko vývojové dysfázie a rodinného rizika, podávají děti nejhorší výkony ze všech skupin. Velmi zajímavé je pak zjištění, že děti, u kterých jsme identifikovali „pouze“ rodinné riziko i tak skórovaly ve všech prekurzorech (ale i jiných jazykových schopnostech) hůře než normativní vzorek, ale lépe než čistě dysfatické děti. Deficitní výkony jsme zaznamenali v testu znalost písmen, v testu psaní písmen, ve fonematickém uvědomování a i v rychlosti pojmenování. Podobný trend byl zaznamenán i v paměťových fonologických úkolech zaměřených na opakování slov, vymyšlených slov, pseudoslov a vět. Zajímavé je, že rozdíly mezi výkony zůstaly konzistentní v obou měřeních, která proběhla v předškolním věku (Franke & Mikulajová, 2012). Podobné závěry přinesla i prospektivní dánská studie Elbrové, Borstromové a Petersenové (1998), studie Penningtona a LeFlyho (2001) nebo Snowlingové a kol., (2007). Tyto studie dále ukázaly, že děti z dyslektických rodin, které se potom samy s dyslexií potýkají, postupují ve vývoji předgramotnostních dovedností po stejných vývojových trajektoriích jako intaktní populace, ale jejich vývoj je pomalejší.

7 Vývojová dysfázie

V této kapitole si nejdříve uvedeme nejužívanější definice vývojové dysfázie – MKN – 10 a DSM- IV. Kromě nich připomeneme další významné zahraniční definice a především se budeme věnovat opět anglosaskému pojetí dysfázie, kde je její výzkum ve

velmi pokročilé fázi. Popíšeme výskyt vývojové dysfázie v populaci a uvedeme si její typické projevy v předškolním věku.

7.1 Definice vývojové dysfázie

Vývojová dysfázie, je označení, které se v domácích podmínkách používá pro projevy narušené komunikační schopnosti v dětském věku, které nejsou získané, ale vývojové. Nejde tedy o poruchy, které se objevily následkem mozkového poškození u dětí, které před tím měly normální jazykový vývoj.

V minulosti se používalo označení „vrozená afázie“ nebo „vývojová afázie“. V anglosaském prostředí se označení dysfázie příliš nepoužívá. Logopedi i výzkumníci používají diagnosticky otevřenější označení a tím je pojem „specifické narušení jazykových schopností“ (Specific Language Impairment, SLI). Mikulajová a Rafajdusová tento termín překládají jako „specifickou vývojovou poruchu řeči“ (Mikulajová & Rafajdusová, 1993). Užívá se rovněž označení specifický narušený vývoj řeči (developmental language disorder). O tom se hovoří tehdy, když *„má dítě narušenou schopnost rozumět mluvené řeči a /nebo se vyjadřovat v porovnání s vrstevníky“*. (Mikulajová, 2009, s. 2).

MKN-10 zařazuje vývojovou dysfázii mezi Poruchy psychického vývoje (F80-F89). Jde tedy o stejnou skupinu, se společnými vlastnostmi, jako u předcházející specifické poruchy čtení – dyslexie. Vývojová dysfázie ale patří do kategorie Specifické vývojové poruchy řeči a jazyka - F80. Patří sem poruchy, kde normální způsob osvojení jazyka je narušen od časných vývojových stádií. V pozadí obtíží nejsou ale přímo neurologické abnormality, poruchy řečového mechanismu, smyslové poškození, mentální retardace nebo nedostatečně podnětné prostředí. Specifické vývojové poruchy řeči a jazyka jsou často následovány přidruženými problémy. Patří mezi ně obtíže ve čtení a psaní, obtíže v mezilidských vztazích, poruchy emocí a chování. Vývojová dysfázie je v MKN- 10 zařazena pod dvě označení. Pod F80,1 jako expresivní porucha řeči nebo jako F80,2 receptivní porucha řeči.

Expresivní porucha řeči je specifická vývojová porucha, při které schopnost dítěte užívat expresivně mluvenou řeč je zřetelně pod úrovní jeho mentálního věku, ale jazykové chápání je normální. Mohou být, ale nemusejí, poruchy artikulace.

Receptivní porucha řeči je potom definována jako specifická vývojová porucha, kdy chápání řeči dítětem je pod úrovní jeho mentálního věku. Téměř ve všech případech je také výrazně porušena expresivní řeč a jsou časté též poruchy tvorby slova a zvuku.

Americká psychiatrická Asociace vymezuje vývojovou dysfázii ve své Klasifikaci mentálních poruch (DSM – IV, 1994) jako narušený vývoj expresivní řeči (315,31) a smíšený receptivně-expresivní narušený vývoj řeči (315,32). Podobně jako u klasifikace MKN – 10 i zde platí u obou typů narušeného vývoje řeči diskrepance mezi neverbálním IQ a výkony v testech jazykových schopností. DSM – IV uvádí diskrepanci alespoň 20 bodů standardního skóre, ve prospěch IQ. Výkon v jazykových testech ale nesmí přesáhnout hranice 80 bodů.

Podobně definují vývojovou dysfázii i Hulme a Snowlingová. Anglický termín SLI, český - vývojová dysfázie, používají pro takové narušení komunikační schopnosti, které se projevuje jako vývojové opoždění jazyka a řeči. Jedná se o problémy v porozumění a produkci jazyka. *„Používá se u dětí, jejichž mluvené jazykové schopnosti jsou o hodně horší než by se předpokládalo na základě jejich nonverbálních dovedností a kde jiné příčiny (porucha sluchu) jsou vyloučeny“ (*Hulme & Snowling, 2009, s. 129). V jejich pozadí je pravděpodobně organické postižení. Výzkumy ukazují, že vývojová dysfázie je neurobiologická porucha, jejíž rozvoj záleží ale silně na genetických rizikových faktorech (Hulme & Snowling, 2009).

V praxi anglicky hovořících zemí jsou za SLI děti označované ty, které ve standardizovaném testu jazykových schopností dosahují nízké skóre (nejčastěji -2 nebo -1,5 SD). V ostatních oblastech musí být ale v pásmu normy (Bishop, 2001). V některých případech jsou ale jazykové schopnosti posuzovány kompozitním skóre z více jazykových oblastí (např. expresivní jazyk, receptivní, morfo-syntaktické schopnosti) a někdy je k tomuto skóre připočítáváno ještě klinické hodnocení pečujících logopedů (Semel et al., 1992 in Hulme & Snowling, 2009). Podobný postup byl zvolen i u definování našeho výzkumného vzorku. K tomu se ale dostaneme později.

Nejčastěji deficitní oblasti u vývojové dysfázie jsou gramatika, lexikálně-sémantické dovednosti, a foneticko-fonologické oblasti. Důležitou úlohu mívá převedším krátkodobá fonologická paměť (např. Bishop et al., 1996; Catts et al., 2005) a fonematické uvědomování (Nathan et al., 2004; Snowling, 2000).

Rapinová a Allenová (Rapin, 1996) popisují jednotlivé syndromy narušeného vývoje řeči podle převládající poruchy jazykových schopností. Rozlišují:

1. Verbálně sluchovou agnózii - jde o sluchovou percepční poruchu, která se projevuje neschopností rozumět mluvené řeči. Chápání významu gest je ale zachované. Mluvená řeč se buď vůbec nevybuduje nebo je velice omezená.
2. Verbální dyspraxie - je porucha motorického plánování řeči. Porozumění řeči ovšem není zasaženo. Verbální dyspraxie se projevuje obtížemi při mluvení, je narušena tvorba hlásek, dochází ke komolení slov- Slovní výpovědi jsou spíše krátké. Přidružují se známky oromotorické dyspraxie.
3. Deficitní fonologické programování – se projevuje nesrozumitelností řeči, i když porozumění je dobré. Dítě tvoří řeč plynule, je schopné tvořit delší věty.
4. Fonologicko-syntaktický syndrom - ten se vyznačuje nesprávnou výslovností a neplynulostí řeči. Děti mají problém s tvorbou vět. Tvoří spíše věty krátké, často se v nich dopouštějí dysgramatismů. Poškozená je nejenom expresivní řeč, ale i porozumění složitějších větných konstrukcí a abstraktních pojmů.
5. Lexikálně- syntaktický syndrom – postižená je především schopnost souvislého vyjadřování. Výslovnost je ale nepoškozena. Dítě obtížně hledá slova, když spontánní konverzaci a popisování příběhů. I porozumění abstraktních pojmů je slabší.
6. Sémanticko-pragmatický syndrom – děti s těmito obtížemi mají bezchybnou výslovnost a plynulost řeči. Problém je ve významové rovině řeči a v jejím pragmatickém užití v konverzaci. Vyskytuje se echolálické opakování slov či vět. Poškozené je porozumění mluvené řeči. Celkově je řeč dítěte bizarní – není zcela jasné, o čem dítě hovoří.

Vývoj řeči dětí s vývojovou dysfázií je pomalejší a je poznamenán specifickými znaky, které byly popsány v syndromech. Někdy se stává, že se projevy jazykových deficitů věkem částečně mění. Dochází k částečnému „střídání“ syndromů. Někdy ale může dojít k jejich úplnému vymizení. Fonologické (artikulační) deficity ustupují s postupným zráním do pozadí, rozšiřuje se slovní zásoba dětí. Problémy ve vyšších jazykových schopnostech ale nezřídka přetrvávají do pozdějšího období.

7.2 Výskyt vývojové dysfázie

DSM – IV uvádí výskyt vývojové dysfázie od 3 – 10% mezi školní populací. S ohledem na výzkumná kritéria je uváděna prevalence vývojové dysfázie v populaci zhruba v rozsahu 3-6%. Tomblin nicméně uvádí např. prevalenci zhruba 7% (Tomblin et al., 1997). Jistým diagnostickým problémem je i skutečnost, že dysfázie není neměnitelný stav a že některé děti ji mohou časem překonat (Bishop & Edmundson, 1987; Tomblin et al., 1997). Scarboroughová (1990) mluví navíc o tzv.“ iluzorním vyléčení“, ke kterému může v určité vývojové fázi dojít. Děti se mohou svými jazykovými výkony přibližovat normě, ale o několik let později budou za normou zase významně zaostávat. Stane se to v momentu, kdy se začínají učit číst a psát. Dalším hlediskem je různá závažnost projevů u jednotlivých dětí. Podobně, jako u dyslexie a jiných vývojových poruch, se i vývojová dysfázie vyskytuje více mezi chlapci než mezi děvčaty. Snowlingová uvádí poměr 3:1 a 4:1 (Hulme & Snowling, 2009).

7.3 Projevy vývojové dysfázie v předškolním věku

Diagnostika vývojové dysfázie v předškolním věku je poměrně složitá a nezřídka se stává, že může být tato porucha zaměněna např. s méně závažnými „periferními“ artikulačními problémy např. ve smyslu dyslálie. Tyto čistě artikulační deficity nejsou závažným rizikem pro pozdější vznik dyslexie, zvláště když si uvědomíme, že jisté artikulační neobratnosti přetrvávají fyziologicky až do věku pěti či šesti let. U dysfatických dětí je nicméně artikulace nezřídka také vážně poškozena a je doplněna oromotorickou neobratností mluvidel.

Na druhém místě může být vývojová dysfázie zaměnitelná s narušeným vývojem řeči, který je ale zapříčiněn deficity v pragmatickém využití řeči v sociálním kontextu. Často to bývá u poruch autistického spektra, např. u Aspergerova syndromu. Také děti, které vyrůstají v rodinách s málo podnětným prostředím nebo v prostředí s jistými patologickými rysy mohou zdánlivě jevit známky vývojové dysfázie.

Řada dětí s vývojovou dysfázií je diagnostikována v předškolním období a tyto obtíže se s postupným dozráváním u některých z nich vyrovnají (Hulme & Snowling, 2009).

V raném věku se vývojová dysfázie demonstruje opožděným vývojem řeči a jazyka (Bishop & Snowling, 2004). Děti s vývojovou dysfázií většinou ještě nemluví ve třech letech. Typická je pro ně porucha rozlišování fonologických opozic. Jednoduše řečeno

těmto dětem dělá problém rozlišovat v řeči tvrdost a měkkost, znělost a neznělost a dlouhé a krátké hlásky. Tvorba sledu hlásek je u nich porušena, což se projevuje přehazováním hlásek nebo i slabik ve slovech. To se projevuje především při opakování slov. Deficitní je i syntax, což se projevuje obtížemi v tvorbě vět, ale i v jejich porozumění (Mikulajová & Rafajdusová, 1993; Jagerčíková & Kucharská, 2012). Díky těmto nedostatkům mívají děti s dysfázií v předškolním věku velice nesrozumitelnou řeč. Cizí lidé jim někdy nerozumí vůbec. Při opakování vět předškolní děti také velmi často selhávají. Právě tento úkol je považován za velmi dobrý indikátor vývojové dysfázie (Riches, 2010, 2012). Děti opakují pouze začátek vět nebo významově nejdůležitější slova. Slova komolí nebo vyslovují jenom jejich části. Mnohdy ale nezopakují větu vůbec. Někdy se dokonce stává, že děti opakují zcela jinou větu, ale význam věty zachovávají. Ani krátkodobá paměť na čísla nebo slova není u dysfatiků vyvinuta jako u normy. Z hlediska výkonů v neverbálních rozumových schopnostech se děti s vývojovou dysfázií neliší od normy.

Odborná literatura uvádí, že 50 – 90% děti s vývojovou dysfázií vykazuje určité deficitní rysy v jazykových výkonech i později než v předškolním věku. Často prý pokračují do pozdějšího dětství (i do puberty) a přecházejí v problémy se čtením (Bishop & Edmundson, 1987, Bishop & Adams, 1990, Catts, 1993 in Hulme & Snowling 2009). O velkém procentu komorbidity mezi dyslexií a vývojovou dysfázií jsme si už ostatně říkali na jiném místě.

Pro vznik dyslexie je důležité, zdali přetrvávají fonologické problémy ještě při vstupu do školy. Pokud ano, mají děti komplikovaný proces osvojování čtení. V druhé řadě je podstatné, jestli jsou fonologické deficity doprovázeny ještě obtížemi v jiných jazykových oblastech, např. ve fonematickém uvědomování. Pravda ovšem také je, že přestože některé děti vykazovaly ve věku 5 ½ výkony v jazykových oblastech v pásmu normy, jejich čtení ve věku 15 let stále zaostávalo za kontrolním vzorkem (Stothard et al., 1998 in Hulme & Snowling 2009). Z uvedeného je patrné, že výzkum v této oblasti přináší někdy rozporuplné poznatky. Odpovědí na tyto rozpory by mohlo přinést více longitudinálních studií, které by děti s vývojovou dysfázií nesledovaly jenom v předškolním věku a při vstupu do školy. Opětovná měření by se měla provádět až do dospělosti.

Přestože se některé výzkumy liší v identifikaci přetrvávajícího vlivu vývojové dysfázie do staršího dětství a dospělosti, poměrně hojně je zastoupeno přesvědčení, že vývojová dysfázie je významným prediktorem dyslexie a výkonů v jazykových

schopnostech. Existuje i evidence o tom, že přítomnost vývojové dysfázie v předškolním věku predikuje slabší akademické výkony v pozdějším období (Scarborough, 1990; Knox et al., 2002). Vývojová dysfázie tak patří mezi rizikové faktory gramotnostního vývoje jak v užším tak širším smyslu.

Dysfatické děti bývají často nepozorné a práce s mini je nesnadná. Významně je zastoupen spoluvýskyt poruch motorické koordinace (Snowling, 2000; Franke & Mikulajová, 2009). Tyto děti mohou mít i díky svému jazykovému deficitu problémy se začleněním mezi ostatní děti, což se sekundárně promítá do jejich psychosociálního vývoje. U dětí s vývojovou dysfázií bylo identifikováno vyšší riziko psychiatrických diagnóz (např. Beitchman et al., 1996, Cohen, 1996, Baker & Cantwell, 1982 in Hulme & Snowling 2009) a to především u těch, kde jazykové problémy přetrvávají do adolescence a dospělosti.

8 Teorie o vztahu vývojové dysfázie a dyslexie

Z výše uvedených definic je patrné, že obě vývojové poruchy mají k sobě blízko. Obrat ve výzkumu čtení, který byl v 70. letech ovlivněn psycholingvistikou, přinesl do popředí zájmu fonologickou strukturu slov (Liberman et al., 1977 in Mikulajová 2008). To, jak jedinci čtou, se tedy začalo dávat do souvislosti s tím, jak mluví. Písemné jazykové dovednosti staví na základech mluvené řeči a důsledkem toho je, že děti s problémy v mluvené řeči jsou ohroženy rizikem gramotnostních problémů (Catts & Kamhi, 2005). Vývoj osvojování čtení se začal studovat ve vztahu k vývoji osvojování mluvené řeči a to včetně patologických projevů, ke kterým ve vývoji obou schopností může dojít. Narušený vývoj řeči, vývojová dysfázie, začala být tedy studována v souvislosti s příbuznou vývojovou poruchou čtení, dyslexií (Scarborough, 1998; Bishop & Snowling, 2004), které se obě projevují těžkostmi v osvojování gramotnostních dovedností. V současnosti rozšířený názor, že příčina vývojové dysfázie spočívá v narušení fonologických procesů s dopadem do lexikální oblasti, gramatické roviny řeči a porozumění, dělá z vývojové dysfázie v předškolním věku silný prediktor obtíží v psaní a čtení ve škole.

Na vztah mezi oběma poruchami poukázaly retrospektivní studie, které zpětně studovaly vývoj řeči v předškolním období u dyslektiků, kteří byli ve školním věku již diagnostikováni nebo longitudinální studie dětí s vývojovou dysfázií v předškolním věku. Řada studií identifikovala vysoké riziko dyslexie u dětí s narušeným vývojem řeči

(Snowling, 2010). McArthur uvádí, že u 50% dětí s dyslexií se vyskytuje také vývojová dysfázie (McArthur et al., 2000). S ohledem na velmi vysoké procento spoluvýskytu těchto dvou poruch a vzhledem k podobnosti projevů na behaviorální úrovni vzniklo několik teorií o tom, v jakém vztahu se obě poruchy nacházejí.

Obecně by se daly teorie o vztahu vývojové dysfázie a vývojové dyslexie klasifikovat do čtyř skupin.

a) ***Teorie závažnosti deficitu.*** Do této skupiny by spadaly teorie např. Kamhiho a Cattse (1986, 1997), které soudí, že lehčí fonologické deficity jsou příčinou „pouze“ dyslexie, zatímco závažnější fonologické deficity se projevují jako vývojová dysfázie.
b) ***Teorie přidaného deficitu.*** Tyto teorie chápou dyslexii jako čistě fonologický deficit. Příčinu vývojové dysfázie by viděly, kromě fonologického deficitu, ještě v dalším, přidruženém kognitivním nedostatku, čímž by se od dyslexie odlišovala. Podle zastánců této teorie (např. Bishop & Snowling, 2004) vzniká vývojová dysfázie při sdružení fonologického a dalšího kognitivního deficitu. Pokud k tomuto přidružení nedojde, dítě se vyvíjí jako dyslektické.
c) ***Teorie komorbidity.*** Dyslexie je v těchto pojetích chápána jako porucha, která pramení z fonologického deficitu, který vede k potížím ve čtení. Vývojovou dysfázii vidí jako poruchu založenou na jiném kognitivním deficitu, který se projevuje potížemi v mluvené řeči. Fonologický deficit není v tomto případě u dysfázie přítomen.
d) ***Teorie vícenásobného deficitu*** předpokládá, že dyslexie se týká především spojování psané a verbální informace a fonologie. Na rozdíl od dysfázie, která se kromě fonologického deficitu projevuje i deficity v gramatice, syntaxi a sémantice. Svůj podíl mají ale i výkony v pracovní paměti a rychlosti zpracování informací. Částečně do této skupiny můžeme zahrnout novější výzkumy Hulma a Snowlingové, kteří zastávají názor, že dysfatické děti mají při čtení problémy především v porozumění textu, čímž se liší od dětí s dyslexií (Jagerčíková & Kucharská, 2012).

9 Domácí gramotnostní prostředí

V této kapitole se budeme věnovat podrobně teoretickým poznatků o domácím gramotnostním prostředí. Navážeme na úvodní vymezení tohoto pojmu v kapitole 1.6, a podrobněji se budeme věnovat několika aspektům, které byly ve vztahu ke čtenářským výkonům dětí dosud studovány. S ohledem na data, která budou v této disertační práci analyzována, se zaměříme především na tyto oblasti:

a) Socioekonomický status – dosažené vzdělání rodičů, zaměstnání rodičů, velikost rodiny a jejich vztah k jazykovému vývoji a vývoji začínající gramotnosti.
b) Gramotnostní prostředí – počet knih v rodině, frekvence čtení u jednotlivých rodinných příslušníků, návštěvy v knihovně, vztah rodičů ke čtení, společné čtení rodičů s dětmi.
c) Gramotnostní přímé aktivity – výuka písmen a číslic, výuka čtení a psaní, rozhovory o přečteném a viděném TV.
d) Čtenářské výkony rodičů. – posouzení vlastní úrovně čtení v dotazníku; měření čtenářských dovedností v testu čtení, problémy ve čtení u rodičů.

Jak už bylo řečeno, řada výzkumů se věnuje problematice vlivu domácího gramotnostního prostředí na čtení u intaktní populace nebo u intaktních dětí z rodin s nízkým socioekonomickým postavením. V obou oblastech se došlo k rozporuplným závěrům. Zatímco některé studie nezjistily, že by domácí gramotnostní prostředí hrálo významnou roli ve vývoji gramotnosti u typicky se vyvíjejících rodin (např. Wadsworth et al., 2002), jiné studie došly k opačnému závěru (např. Petrill et al., 2006).

Z hlediska SES ukázaly některé studie, že děti z rodin s vyšším SES mají lepší výsledky v testech na začátku osvojování čtení a jejich výkony rostou rychleji v porovnání s dětmi z rodin s nízkým SES (např. Aikens & Barbarin, 2008; Cheadle, 2008). Podrobnější výzkumy navíc ukázaly, že výkony ve čtení a pozdější růst této schopnosti jsou lepší u těch dětí, jejichž rodiče vykazují navíc vysokou míru zájmu a zaangažování ve vzdělávání dětí (Cheadle, 2008) a vytvářejí pro své děti bohaté domácí gramotnostní zkušenosti (Aikens & Barbarin, 2008 in Petrill et al., 2010). Na druhou stranu i ve výkonech dětí z rodin s nízkým SES, byla identifikována variabilita výkonů. Vliv zaangažovanosti rodičů a domácího prostředí se ukázal být významným faktorem.

My v této práci zkoumáme domácí gramotnostní prostředí u specifického vzorku populace. Náš zájem se upírá na děti ohrožené vznikem dyslexie. To buď díky narušenému vývoji řeči, vývojové dysfázií, nebo díky přítomnosti dyslexie v rodině.

V předcházejících kapitolách jsme si ukázali, že dyslexie je porucha, která přetrvává ještě do adolescence a dospělosti. I v tomto věku se projevuje ve slabších gramotnostních a jazykových výkonech jedinců. Nejčastěji se projevuje slabými výkony ve čtení a obecně v nechuti číst. Druhý, sekundární projev dyslexie, který jsme si uvedli, jsou její psychosociální dopady. Zaostávání ve čtení ovlivňuje školní úspěšnost a potažmo profesní kariéru a sociální vztahy jedince. Výše v textu jsme si ukázali, že tyto projevy jsou už v odborné literatuře dokumentovány. Tyto poznatky nabádají k otázkám, zdali dospělí jedinci s dyslexií mají tedy vyšší pravděpodobnost pro své děti vytvářet domácí prostředí, které se odlišuje od rodin intaktních.

V oblasti studia genetických a environmentálních vlivů na výkony dětí z rizikových rodin s dyslexií bylo provedeno několik výzkumů a my se jejich výsledkům budeme podrobněji věnovat dále v textu.

9.1 Socioekonomický status a jeho vliv na kognitivně-jazykový vývoj a začínající gramotnost

Moderní přístup vývojové psychologie pojímá vývoj v závislosti na sociokulturním kontextu (např. Bruner, 1990; Vygotsky, 1978). Mentální vývoj tak probíhá v těsné závislosti na vlivu prostředí, zejména kultury. Respektive, zprostředkovatelem této kultury jsou pro děti jejich nejbližší, kteří jim předávají všeobecně sdílenou sociální zkušenost. Výsostné postavení mezi kulturními „nástroji“ zaujímá jazyk, psaní a čtení (Bruner, 1990 in Aram & Levin, 2001).

Socioekonomický status, v angličtině běžně vyjadřovaný zkratkou SES (socioeconomic status) je konstrukt, který se týká několika různých společenských a ekonomických ukazatelů. Nejčastěji bývá vyjádřen kompozitním skóre z několika oblastí. Bradley uvádí, že použití SES jako kompozitu několika proměnných vytváří silnější vztahy (Bradley & Corwyn, 2002). Ne všechny studie ale v minulosti používaly kompozitní skóre. Je tedy důležité při interpretaci výsledků jednotlivých studií věnovat pozornost tomu, jaké údaje SES proměnná zahrnuje.

Obvykle bývají do socioekonomického statusu zahrnovány údaje o výši rodičovského vzdělání, zaměstnání a příjmu.

V některých zemích, které jsou více diverzifikované z hlediska příjmu a současně bydliště, je jedním z kritérií kategorizace i adresa, tedy směrové číslo. Tento postup je často uplatňován v USA. Tam jsou jednotlivé obytné čtvrti významně odlišené právě výší příjmu obyvatel a sociální prestiží. V tuzemských podmínkách se vzhledem k odlišné společenské situaci tato praxe zatím nepoužívá.

Vedle výše příjmu bývá ve studiích zaměřených na socioekonomický status věnována pozornost etnickému původu a postavení, které občan v majoritní společnosti zastává. V tomto směru je přistěhovalectví či příslušnost k jiné kultuře interpretováno jako rizikový faktor jazykového a gramotnostního vývoje.

Dalšími kritérii socioekonomického statusu jsou i velikost rodiny, počet sourozenců a úplnost rodiny. I když jejich souvislost s rodinným gramotnostním prostředím, a v konečném důsledku s výkony dětí ve čtení, je sporná (Ricciuti, 1999). Tradičně bývají rodiny neúplné asociovány s obtížemi v psychosociálním vývoji, častěji se u těchto dětí objevují sociálně patologické jevy, včetně poruch chování a závislostí.

Studie Snowlingové a kol. (2007) nicméně při porovnání třech skupin rodin (rodin s výskytem dyslexie bez čtenářského deficitu u dětí; rodin s dyslexií a zároveň s čtenářským deficitem u dětí a dětí intaktních) nezjistila asociaci mezi velikostí a strukturou rodiny a gramotnostními výkony dětí (Snowling et al., 2007).

S ohledem na specifika slovenské společnosti budeme využívat v naší analýze pouze některé údaje, o kterých si myslíme, že jsou relevantními ukazateli sociálního statusu. Naše analýzy se zaměří především na výši dosaženého vzdělání obou rodičů, na druh jejich zaměstnání. Naopak výše příjmu nebude předmětem našich analýz. Rovněž vzhledem k tomu, že náš výzkumný vzorek se limitoval na slovenské rodiny, jejichž dominantní jazyk v rodině je majoritní slovenština, tak jsme vyloučili přítomnost příslušníků jiných kulturních a etnických menšin. Naopak úplnost rodiny a počet sourozenců v rodině je parametr, kterému se budeme v naší práci věnovat.

9.1.1 Nízký socioekonomický status jako rizikový faktor pro začínající gramotnost?

Bylo zjištěno, že úroveň začínající gramotnosti v předškolním věku souvisí se socioekonomickým statusem. Vyšší sociální status bývá dáván do souvislosti s lepšími

jazykovými a gramotnostními výkony a také s lepšími akademickými výkony dětí (Lawrence & Shipley, 1996).

Děti z rodin s nižším socioekonomickým zázemím podávají slabší výkony ve fonematickém uvědomování, znalosti písmen, psaní slov, rozpoznávání písmen, receptivním slovníku a gramatice (Bowey, 1995; Levin & Korat, 1993; Levin et al., 1996; Whitehurst, 1997 in Aram & Levin, 2001).

Rodičovské praktiky vedoucí k rozvoji gramotnosti studovala v českém jazykovém prostředí Kulhánková. Dotazníkové šetření proběhlo na českém výzkumném vzorku projektu ELDEL, studie „ Předpoklady rozvoje gramotnosti v evropských jazycích“.[2] Kulhánková výzkum realizovala na vzorku 133 rodičů dětí s typickým jazykovým vývojem. Její výzkumný zájem směřoval na zjištění, zdali se čeští rodiče při společných aktivitách s dětmi zaměřují spíše na formální nebo neformální obsahové aspekty psaného jazyka. Formálními aktivitami bylo myšleno pomáhání rodičů dětem se čtením a psaním a vyučování písmen. Za neformální aktivity autorka pojímala čtení rodičů dětem. Součástí výzkumu bylo také zjištění vlivu SES, konkrétně výše vzdělání, na četnost výskytu zmíněných aktivit. Bylo zjištěno, že rodiče s nižším vzděláním preferují formálnější aktivity. Neformálním aktivitám, tedy přímému dyadickému čtení s dětmi, se věnovali spíše rodiče s vyšším stupněm dosaženého vzdělání. Ti také měli tendenci dětem číst nejčastěji. Rozdíly nicméně nedosahovaly statistické významnosti.(Kulhánková, 2010)

Z hlediska našeho výzkumného záměru je důležité podívat se, jak je interpretován vztah SES parametrů k výkonům v jazykových dovednostech, začínající gramotnosti a v raném čtení především u rizikových skupin.

Zatímco příjem rodin nebyl uváděn jako silný prediktor vývoje jazykových a gramotnostních dovedností, vzdělání (Raikes et al., 2006 in Hamilton, 2013), výše vzdělání a zaměstnání rodičů se považují za dobré prediktory nejenom jazykových a gramotnostních výkonů dětí (Evans et al., 2000; Yarosz, Barnett, 2001 in Hamilton 2013), ale korelují i s jejich školní úspěšností (tamtéž).

Snowlingová a kol. (2007) porovnávali socioekonomický status třech skupin rodin. Rodin typicky se vyvíjejících dětí, rodin s dyslexií bez poruchy čtení u dítěte a rodin

[2] http://eldel.cz/

s dyslexií s poruchou čtení u dítěte. Autoři použili v analýzách kompozitní skóre. To zahrnovalo výši kvalifikace otce a matky, výši dosaženého vzdělání a druh zaměstnání. Studie nezjistila statisticky významný efekt socioekonomického zázemí na výkony dětí ve čtení (F (2,58) = 2.89, p = .064). Nicméně kontrolní rodiny vykazovaly tendenci k vyššímu SES než rodiny rizikové. Autoři dodali, že je nicméně zajímavé, že i přes to, že výzkumný vzorek rodin, které pocházely většinou ze střední sociální třídy, a z hlediska gramotnosti poskytovaly dětem podnětné prostředí a adekvátní výukové metody ve škole, přesto jejich děti čtenářské aktivity nevyhledávaly, naopak se jim vyhýbaly. Toto prostředí navíc nepřispívalo ani gramotnostnímu vývoji a ani výkonům dětí ve škole (Snowling et al., 2007).

Zdá se, že ani prostředí rodin s nízkým SES není stejné. V jiné studii se ukázalo, že i děti pocházející z prostředí s nízkým sociálně ekonomickým statusem podávají v začínajících gramotnostních dovednostech odlišné výkony (Aram & Levin, 2001). Přináležitost k nízkému SES rodiny tedy ještě automaticky neznamená nízký výkon v jazyce a čtení. Podobné odlišnosti a rozdíly byly shledány i v kvalitě jejich domácího prostředí. Rodiny s nízkých SES se liší v počtu knih a v přítomnosti dalších gramotnostních nástrojů; ve frekvenci sdíleného čtení knih; v rodičovském zaangažování v dalších literárních aktivitách (DeBaryshe & Binder, 1994; Harste et al., in Aram & Levin 2001). Zajímavým zjištěním bylo, že i děti, které pocházely z rodin s nízkým SES, vykazovaly stejný druh vztahu mezi zkušenostmi z domácího prostředí a jejich výkony v začínající gramotnosti a psaní jako děti z rodin s vyšším SES. Děti z rodin s nízkým SES, kterým bylo dopřáno více společného čtení, učily se rozeznávat písmena a zkoušely psát a číst již v předškolním věku, vykazovaly později lepší gramotnostní výkony (Purcell-Gates, 1996).

Tato zjištění přinesla zajímavý obrat ve studiu vlivu domácího prostředí na gramotnostní výkony dětí a vrhlo to nové světlo na studium vztahů mezi SES a charakteristikami domácího prostředí. Pozornost se odklonila od statických údajů o výši vzdělání rodiny, příjmu a zaměstnání. Vědci se začali ptát, co přesně se v rodinách děje, jaké aktivity se tam odehrávají, jaké hodnoty rodiny uznávají.

Mezi aktivitami se pozornost v první řadě věnovala společnému čtení rodičů s dětmi. Hamiltonová někdy poněkud rozporuplné poznatky shrnuje a uvádí, že je pravděpodobné, že *„domácí prostředí, včetně interakcí s členy rodiny a gramotnostních zdrojů v rodině,*

zprostředkovává asociaci mezi SES a výkony dětí“ (Hamilton, 2013, s. 85). Za dva nejdůležitější mechanismy, prostřednictvím kterých působí SES, je považují i Bus a kol. (Bus et al., 1995).

Americká studie čtyřletých dětí z rodin s nízkým socioekonomickým statusem zjistila signifikantní přínos domácího rodinného prostředí pro mluvenou řeč. Konkrétně pro receptivní a expresivní jazykové schopnosti u skupin kontrolovaných na základě IQ rodiče a stupně jeho vzdělání (Payne et al., 1994). Vzhledem k tomu, že vliv domácího prostředí byl kontrolován z hlediska genetických dispozic (IQ rodiče) a vzdělání rodiče a SES statusu, byl tento výsledek interpretován ve prospěch vlivu podnětného rodinného prostředí, které může působit jako protektivní faktor.

K podobným závěrům došly i Aramová a Levinová (2001) ve své studii předškolních dětí z izraelských rodin s nízkým socioekonomickým statusem. V této práci posuzovala vliv mateřské mediace při výuce psaní a vlivu frekvence čtení matky na začínající gramotnost dětí. Ta byla měřena psaním a rozpoznáním slov, fonematickým a ortografickým uvědomováním. Analýza ukázala, že zprostředkující chování matek při výuce psaní ovlivňovalo výkony dětí v psaní a rozpoznávání slov a ve fonematickém uvědomování. Naopak frekvence čtení matky (měřená seznamem autorů) vysvětlovala změny v jazykových schopnostech (Aram & Levin, 2001).

Druhá studie stejných autorek zkoumala roli mateřské mediace při psaní v předškolním období a jeho vztah ke čtenářským výkonům (porozumění čtenému, pravopis a lingvistická znalost – syntax, gramatika a pragmatika) dětí na konci druhé třídy (Aram & Levin, 2002). Z hlediska posuzování vlivu příslušnosti k nízkému SES bylo zajímavé zjištění, že kvalita mateřské mediace psaní v předškolním období predikovala gramotnostní výkony dětí na konci druhé třídy. Tento vliv byl důležitější než příslušnost k SES a důležitější dokonce než výkony dětí v začínající gramotnosti v období před nástupem do školy (Aram & Levin, 2002). Autorky na základě svých zjištění zdůrazňují význam rané mateřské mediace jako hlavního faktoru v gramotnostním vývoji (Aram & Levin, 2002). Ukázalo se, že i rodiny s nízkým SES nabízejí svým dětem gramotnostně bohaté prostředí, které nejsilněji působí prostřednictvím přímého zprostředkujícího chování matek.

Souhrnně by se dalo říci, že některé sociokulturně orientované studie neidentifikovaly příslušnost k nízkému SES jako jednoznačný prediktor nižších gramotnostních výkonů ve

škole. Jako protektivní byl naopak zjištěn vliv přímých aktivit, konkrétně mateřské mediace, které jsou děti v předškolním období vystaveny. Na druhou stranu bylo zjištěno, že určité aspekty domácího prostředí (např. společné čtení) vysvětlují daleko přesněji vztah mezi domácím prostředím a výkony ve vzdělání než obecnější údaje o sociálním postavení (Iverson & Walberg, 1982; Share et al., 1984 in Burgess, 2002). K odlišným závěrům dospěly také studie tzv. rizikových dětí, které jsou ohroženy výskytem dyslexie. Rizikový faktor spočívá v přítomnosti dyslexie v rodině, u rodičů nebo starších sourozenců. V těchto studiích nebyl zjištěn významný efekt socioekonomického zázemí na výkony dětí ve čtení. Mezi jednotlivými skupinami rodičů nebyl zjištěn statisticky významný rozdíl mezi SES. Tyto poznatky je třeba mít na paměti, protože odlišnost vlivu jednotlivých parametrů domácího gramotnostního prostředí, včetně SES, bude odrážet charakter neurobiologických poruch – vývojové dyslexie a dysfázie.

9.2 Společné čtení a jeho vliv na jazyk a začínající gramotnost

To, že je čtení prospěšné, podporuje gramotnost, jazyk, myšlení a vzdělanostní rozvoj je obecně sdílené přesvědčení. Existují výzkumy, které to potvrzují. Předčítání dětem, vystavení knihám, časopisům a novinám v rodině a obecně prostředí s tištěným slovem, přispívají k pokroku dětí ve čtení (Whitehurst, 1998). Když rodiče dětem čtou již v raném věku, vybavují je tak dobře na pozdější fázi, kdy si budou psaní a čtení formálně osvojovat. Účast rodičů na čtení jejich dětí byla identifikována jako nejdůležitější determinant jazykového vývoje a začínající gramotnosti (Bus et al., 1995). Existuje také řada zjištění, že rodiče, kteří prosazují čtení jako hodnotnou a přínosnou aktivitu mají děti, které si čtou s chutí (Clark, 2007). Účast na čtenářských aktivitách v rodině má signifikantně významný vliv na výkony ve čtení, porozumění jazyku a na expresivní jazykové dovednosti (Gest et al., 2004).

Na druhou stranu existuje i řada výzkumů, které říkají, že přínos společného čtení v předškolním věku pro výkony dětí ve čtení je malý nebo pouze střední (Scarborough & Dobrich, 1994). Zajímavou otázkou nicméně stále zůstává, na jaké konkrétní jazykové a gramotnostní schopnosti má společné čtení jaký vliv. Metaanalýza Buse a kol., (1995), kteří provedli revizi 29 studií, ukázala, že hodnota efektu sdíleného čtení na mluvenou řeč, začínající gramotnost a čtení dosahovala středních hodnot (Bus et al., 1995). Autoři dále zjistili, že efekt je silnější u mladších dětí, tedy v ranějším věku. V pozdějším období, kdy

děti již navštěvují základní školu a čtou si také samy, se předpokládá vliv společného čtení doma slabší.

Obzvlášť zajímavé je podívat se na gramotnostní aktivity v kombinaci s potenciálními rizikovými faktory (přítomností dysfázie a dyslexie v rodině) a zjistit zdali se tyto aktivity v jednotlivých skupinách odlišují, a zdali mohou fungovat také jako protektivní faktor.

Stupeň vzdělání rodičů koreluje s vyšší frekvencí čtení v rodině (Evans et al., 2000; Dickinson & Snow, 1987; Teale, 1986 in Burgess 2002). Jednoduše řečeno, vzdělanější rodiče čtou dětem častěji. Kromě vzdělání matky patří mezi parametry, které predikují frekvenci sdíleného čtení rodičů a dětí, i jazyk, kterým se doma mluví. Rovněž to je počet dětí v rodině (s větším počtem dětí bylo čtení méně) (Yarosy & Barlett, 2001 in Hamilton, 2013). Na druhou stranu výše příjmu rodiny nepredikuje stupeň sdíleného čtení. Vyšší šanci na denní čtení mají prvorozené děti a dívky a v rodinách, kde matka vykazuje vyšší vzdělání (Raikes et al., 2006 in Hamilton 2013).

První studie domácího prostředí se zaměřovaly na SES. Další směřovaly svou pozornost na společné čtení mezi rodiči a dětmi, protože v rámci jednoho stupně SES je zastoupena řada odlišných přesvědčení, postojů, aktivit a příležitostí. Pozdější studie proto rozšířily množství proměnných a začaly používat k mapování rodinného gramotnostního prostředí vícepoložkové dotazníky. Všímali si domácího prostředí komplexněji. Z odpovědí na otázky bylo nejčastěji vytvářeno kompozitní skóre. Příkladem takových studií jsou práce Payneho a kol. (1994), DeBarysheové (1993) a Griffinové a Morrisona (1997).

Kromě jednoduchého faktu, zdali rodiče dětem čtou nebo nikoliv, se studium domácího prostředí rozšířilo i na jiné oblasti a aktivity. Postupně se začal hledat jejich vztah nejenom k různým dovednostem, ale i k různým stádiím jazykového a gramotnostního vývoje (Burgess, 2001) Vliv domácího prostředí se totiž může měnit v závislosti na dovednostech a na vývojovém stádiu (Lonigan, 1994; Scarborough & Dobrich, 1994).

Pozdější studie (např. Sénéchal & LeFevre, 1998, 2008) ukázala, že společné čtení knih má přímý vztah k výkonům dětí v mluvené řeči. Frekvence společného čtení byla identifikována jako silný prediktor slovní zásoby dětí.

9.2.1 Vliv čtení na rozvoj mluvené řeči

Podrobnější studium domácího gramotnostního prostředí začalo zkoumat, v jakém rozsahu jsou děti v rodinách vystavovány knihám. Podrobněji se studovalo i na jaké konkrétní oblasti jazykového a raného gramotnostního vývoje mají čtenářské zkušenosti dětí z domácího prostředí vliv. Výzkumy provedené za tímto účelem došly k poměrně konzistentním zjištěním a to, že vystavení knihám predikuje výkony v mluvené řeči, konkrétně výkony ve slovníku (Hammer et al., 2010; Sénéchal & LeFevre, 2008).

Sénéchalová a LeFevreová (2008) nicméně zjistily, že faktor proměnných tvořený frekvencí společného čtení, návštěvami v knihovnách a zkouškou znalosti dětských knih byl jednoznačně prediktivní nejenom pro expresivní slovník dětí, ale také pro receptivní morfologické schopnosti. Z tohoto vyplývá, že vystavení dětí knihám má vliv na širší oblast mluvené řeči a nejenom na slovník.

Burgess (2001) zkoumal vztahy sdíleného čtení k mluvené řeči (receptivnímu a expresivnímu slovníku) a fonologické citlivosti. Zjišťoval, zdali jsou hlavními prekurzory čtení slov a porozumění (Adams, 1990; Sénéchal et al., 1998 in Burgess, 2002). Jeho výzkumný vzorek tvořilo 115 čtyř a pětiletých intaktních dětí z rodin ze střední třídy. Rodiče referovali o aspektech rodinného prostředí v dotaznících. Ty obsahovaly demografické údaje, čtenářské zvyklosti rodičů, čtenářské zvyklosti rodiny (počet dětských knih v rodině, věk, ve kterém poprvé dětem četli, frekvence a trvání společného čtení). Dětem byly administrovány standardizované testy. Výsledky studie přinesly zjištění, že sdílené čtení signifikantně souvisí s výkony dětí v mluvené řeči. Jak s expresivní stránkou tak s receptivní. Autor došel k podobným závěrům jako Scarboroughová a Dobrichová (1994) a Bus a kol. (1995). Vztah k fonologické citlivosti byl ale také zjištěn. Signifikantní (i když nízké) korelace byly zjištěny mezi věkem, kdy rodiče dětem začali číst, a výkony ve fonologické citlivosti. Burgess zjistil, že děti, kterým rodiče dříve začínají číst, jsou i dětmi, které jsou čtení potom později častěji opakovaně vystavované (Burgess, 2002). Obecně bylo sdílené čtení v rodinách bohatě zastoupeno. Rodiče poprvé dětem četli v průměru v 7.3 měsících věku, s rozpětím od narození až do 18 měsíců.

9.3 Gramotnostní aktivity a jejich vliv na jazykový vývoj a začínající gramotnost

Jen některé studie zjistily, že společné čtení ovlivňuje také fonematické uvědomování (např. Burgess, 2002). Vzhledem ke zjištěním, že izolované, společné čtení nevysvětluje zcela výkony dětí v jazykových a gramotnostních dovednostech, si jiné studie začaly více všímat explicitních výukových aktivit.

Už jsme zmiňovali výzkumy Aramové a Levinové (2001, 2004), které studovaly souvislosti mezi nízkým SES a zprostředkujícím přístupem k výuce psaní. Vedle psaní se pozornost vědců soustředila i na další silné prediktory čtení, na fonematické uvědomování a znalost písmen.

Je známo, že fonematické uvědomování je dáváno do souvislosti s mluvenou řečí. Zajímavá otázka tedy je, zdali rodinné gramotnostní prostředí, které dětem nabízí dostatek kontaktu s knihami a se čtením podporuje, skrze pozitivní přínos pro mluvenou řeč, také fonematické uvědomování a potenciálně i znalost písmen. Některé studie dokonce přinesly důkazy o tom, že ukazatele domácího gramotnostního prostředí s fonematickým uvědomováním nekorelovaly (Sénéchal & LeFevre, 2002; Hood et al., 2008). Další otázka je, zdali děti mohou implicitně, podobně jako u slovníku a morfo-syntaktických schopností, nasávat ortografické znalosti daného jazyka „pouze“ prostřednictvím čtení knih s rodiči.

Podle některých studií se zdá, že v oblasti tištěného slova děti potřebují více explicitních instrukcí a vedení. Pouhé implicitní učení nestačí. Bylo zjištěno (Sénéchal et al., 1998; Sénéchal, 2006; Evans et al., 2000), že přímé explicitní aktivity, které rodiče používají při „výuce“ písmen a slov jsou v pozitivním vztahu s výkony dětí v raných gramotnostních testech, jako je znalost písmen. Sénéchalová ale zjistila, že rodiny, které přisuzují čtenářským aktivitám důležité místo, nejsou nutně ty, které se ve větší míře věnují explicitním výukovým metodám (Sénéchal et al., 1998). Zajímavé poznatky o vztahu těchto dvou oblastí HLE přinesla pozdější studie Sénéchalové a LeFevreové (2002). V ní autorky analyzovaly data od dvou skupin intaktních dětí.

Zjistily, že děti, které dostaly od rodičů v předškolním období vysokou míru podpory v obou oblastech (tedy byly často vystaveny čtení a zároveň je rodiče přímo učili písmena), vykazovaly dobré výsledky ve čtení jak na konci první, tak na konci třetí třídy. Zcela

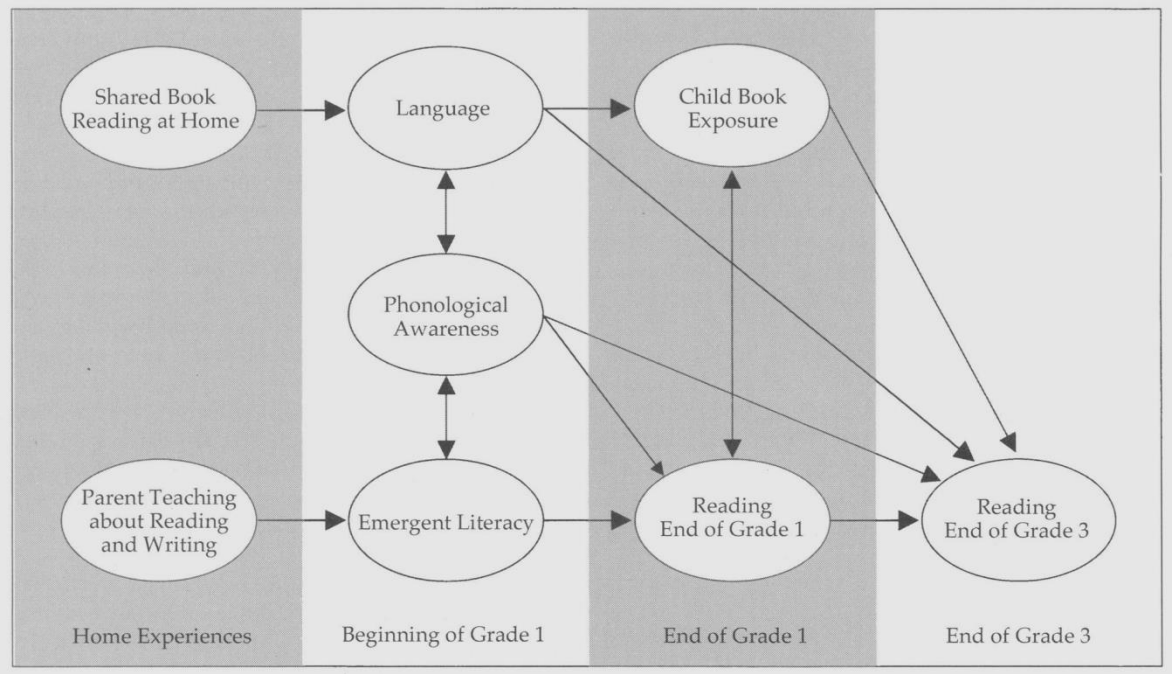
opačné výsledky ve čtení v obou ročnících byly nalezeny u dětí, kterým se v obou parametrech domácího prostředí dostávalo málo. Nejzajímavější ovšem bylo, že děti, kterým se dostalo vysoké úrovně přímých instrukcí, ale jenom málo si s nimi rodiče četli, podávaly samy dobrý čtenářský výkon na konci první třídy. Jejich „náskok“ se ale později při druhém měření ztratil. Naopak děti, kterým rodiče často četli, ale nevěnovali se přímým aktivitám, na konci první třídy četly hůře než předcházející skupina, ale na konci třetí třídy dosahovaly téměř tak dobrých výsledků jako děti z nejlepší skupiny, kterým se v předškolním věku dostávala péče vysoké intenzity v obou oblastech (Sénéchal & LeFevre, 2002).

Z uvedeného vyplývá, že rodiče mohou svým aktivním explicitním působením pozitivně působit především v raných fázích osvojování čtení. V té době je hlavním mechanismem čtení dekódování, grafémo-fonémové převody. Pro pozdější fáze, kdy je čtení již plynulé, jak ukazují výsledky na konci třetí třídy, děti potřebují složitější jazykové mechanismy, které posiluje právě pravidelné čtení knih. Samotné čtení ovšem nestačí a pro růst ortografických dovedností je vhodné ho doplnit přímým učení písmen a slov.

Sénéchalová a LeFevreová byly jedny z prvních, které doporučovaly, aby při studiu rodinného prostředí byly čtenářské aktivity rodičů a společné čtení s dětmi posuzovány odděleně od přímých výukových aktivit. Na základě svých poznatků z řady studií domácího prostředí navrhly model vztahů mezi začínající gramotností, metalingvistickými schopnostmi, mluvenou řečí, a čtením.

Tento model, i když ho nebudeme v disertaci přímo ověřovat, je nicméně zdrojem cenných informací o tom, jak u intaktní populace působí prostředí na jednotlivé oblasti jazyka a začínající gramotnost. V prezentované disertaci jsme při analýze vztahů mezi domácím prostředím a schopnostmi dětí posuzovali uvedené oblasti rodičovského působení také zvlášť. Model nám názorně ukazuje, že sdílené čtení v předškolním období má přímý vliv na jazykové dovednosti (mluvenou řeč), přes kterou nepřímo ovlivňuje i výkony ve fonematickém uvědomování. To je rovněž ještě z druhé strany nepřímo ovlivňováno dovednostmi začínající gramotnosti (tj. znalost písmen, první pokusy o psaní; rozpoznání slov). Právě tato oblast se ukázala ve výzkumech ovlivnitelná pouze přímými rodičovskými praktikami. Úroveň jazykových dovedností na začátku první třídy se pozitivně projevuje ve frekvenci, ve které se dítě samo věnuje čtení na konci první třídy. Ta koreluje s jeho výkony ve čtení v témže období. Začátky čtení jsou více o dekódování a

o grafémovo fonémových převodech. Proto, jak je vidět na modelu, je v těchto začínajících fázích čtení spojeno spíše s fonematickým uvědomováním a znalostí písmen. Plynulejší čtení, které také klade vyšší nároky na morfologicko-syntaktické vztahy a na porozumění na konci třetí třídy, je už kromě vztahu s dřívější úrovní čtení, fonematickým uvědomováním a frekvencí čtení také asociováno s jazykovými dovednostmi (expresivní a receptivní stránkou mluvené řeči), (Sénéchal & LeFevre, 2002).



obrázek 2 Model Sénéchalové a LeFevreové, 2002

9.4 Angažovanost rodičů a vliv na školní úspěšnost

V textu jsme si ukázali, jak byl dosud zkoumán vliv rodinného prostředí na výkony dětí v jazykových schopnostech a začínající gramotnosti. Začínali jsme faktory vnějšími, spíše statickými (výše vzdělání, příjem, zaměstnání, velikost a druh rodiny). Postupně jsme svůj zájem zaměřovali na dílčí dynamické charakteristiky prostředí, které rodiče doma vytvářejí. Více jsme si řekli o vlivu čtenářských praktik a frekvenci čtení rodičů a o vlivu sdíleného čtení rodičů a dětí. Exkurz teoretickými poznatky jsme ukončili sondou do řízených aktivit, které rodiče k výuce čtení a psaní používají. Na modelu Sénéchalové a LeFevreové jsme si ukázali, jak jednotlivé parametry rodiny ovlivňují výkony v jazykových schopnostech a především v silných čtenářských prediktorech.

Současná literatura ale přináší i poznatky o tom, že existuje ještě jedna dimenze rodinného prostředí, která má podstatný vliv na osvojování čtení a psaní. Ale nejenom na ně. Ovlivňuje i jiné oblasti a v této kapitole si ukážeme jaké.

Už jsme si řekli, že účast rodičů na gramotnostních aktivitách, která má nejčastěji podobu společného čtení a prohlížení knih, pozitivně ovlivňuje nejenom mluvenou řeč, ale i výkony dítěte v předškolním období (Nord et al., 2000 in Burgess 2002) a ve škole (Fan & Chen, 2001; Wade & Moore, 2000 in Burgess 2002). A to jak na základní škole, tak i na škole střední (Jeynes, 2007). Navíc je důležité, v jaké době rodiče se svou podporou začnou. Čím dříve (tedy v co nejranějším věku), tím jsou výsledky u dětí hlubší a mají delší trvání (Mullis et al., 2004 in Clark 2007). Nicméně nejsilnější vliv má přímo v raném věku dítěte. Důležitost angažovanosti pro pozdější vzdělávání dítěte a jeho gramotnostní rozvoj ale platí až do puberty a dokonce až do dospělého věku (Desforges & Abouchaar, 2003 in Clark 2007). Stejný přínos byl zjištěn bez ohledu na etnický původ, příjem rodiny, stupeň vzdělání matky nebo pohlaví dítěte (Deaher et al., 2006 in Clark 2007; Jeynes, 2007). Další studie potvrzují, že děti vyrůstající ve stimulujícím rodinném prostředí dosahují lepších školních výsledků bez ohledu na socioekonomické zázemí (např. van Steensel, 2006, Desforges et al., 2003 in Clark 2007).

Děti, se kterými rodiče trávili aktivně čas nad knihou, vykazují vyšší kognitivní kompetence, dokážou lépe řešit problémy, více si užívají školu, ve škole chybí méně a mají ve škole méně problémů s chováním (Melhuish et al., 2001 in Burgess 2002).

Jeynes (2007) provedl metaanalýzu asi padesáti studií a zjistil, že největší vliv mají na gramotnostní rozvoj a školní úspěch dítěte takové aktivity rodiče, které vyžadují hodně času. To je například přímá komunikace a/nebo čtení s dítětem. Kromě sdílení společného času byly potom jako další nejvlivnější faktory zjištěny rodičovské výchovné styly a rodičovská očekávání. Pozitivní vliv sdíleného čtení byl zjištěn u těch rodin, kde rodiče vykazovali své zaangažování a projevovali vlídný, podporující, ale zároveň důsledný rodičovský výchovný styl (Hindman et al., 2012).

Clark (2007) uvádí, že z účasti rodičů na gramotnostních aktivitách neprofitují jenom děti. I rodiče si osvojují větší škálu dovedností, roste jim sebevědomí a pocit sebeúcty. Společné sdílení napomáhá lepšímu vztahu mezi rodičem a dítětem a zvyšuje další účast na učení.

Z hlediska vztahu mezi SES a angažovaností rodičů bylo zjištěno, že zaangažování rodiny do školních záležitostí přináší nejvíc benefitů právě těm dětem, jejichž matky mají nižší vzdělání (Dearing et al., 2006). Konkrétně bylo zjištěno, že vyšší účast rodičů na školním dění predikovala vyšší výkony v gramotnostních dovednostech u dětí z rodin s nižším příjmem.

Souhrnně by se dalo říci, že přesnějším prediktorem než příjem rodičů nebo jejich sociální status je pro výkony intaktních žáků rodinné prostředí, které povzbuzuje učení, komunikuje vysoká, ale opodstatněná očekávání na výkon a budoucí kariéru. Rovněž je dobrým prediktorem angažovanost rodičů ve vzdělávání svého dítěte ve škole (Sanders & Epsteinm, 1998 in Clark 2007). Podobné zjištění uvádí i Flouriová a Buchanenová (2004).

9.4.1 Rodinné emoční prostředí

V minulé kapitole jsme si řekli, že zaangažovaní rodiče, kteří tráví s dětmi hodně času a komunikují jim čtení jako hodnotu, mají největší pravděpodobnost pozitivně ovlivnit gramotnostní rozvoj a školní kariéru svých dětí. Vývojová dysfázie a také dyslexie jsou ale spojovány se sekundárními obtížemi v chování. Vzhledem k výše uvedeným obtížím v psychosociální oblasti jedinců s dyslexií je zajímavé podívat se i na to, jak přítomnost této poruchy ovlivňuje právě zmiňovaný rodinný život a atmosféru v rodině.

Snowlingová a kol. (2007) zjistili, že poruchy čtení mají dopad na celou rodinu. 51.4% rodičů, kteří sami reportovali obtíže ve čtení (třeba i nepotvrzené měřením) se domnívalo, že tyto obtíže se promítají do rodiny. 14.3% cítilo, že vliv byl „velký“ nebo „velmi velký“. Ze skupiny rodin s dyslexií, kde i dítě vykazovalo dyslexii, se takto vyjádřilo celých 74.3%. Matky dětí z rizikové skupiny a poruchou čtení navíc vykazovaly vyšší hladinu stresu a deprese. Tyto údaje byly měřeny dotazníkem obecného zdraví (General Health Questionnaire). Mezi druhou rizikovou skupinou bez poruchy čtení u dítěte a kontrolním vzorkem nebyl v tomto ohledu zjištěn signifikantní rozdíl.

Tyto údaje tedy jasně hovoří o tom, že samotná přítomnost poruchy čtení u dítěte má dopad na domácí život a rodinné prostředí (Snowling et al., 2007). Rizikový faktor (tedy přítomnost dyslexie u rodiče nebo staršího sourozence) tento vliv neprokázala.

V našem výzkumu jsme se rozhodli tato zjištění ověřit a rozšířit je ještě o poznatky, jakým způsobem rodiče v rizikových skupinách zvládají každodenní péči o rodiny. O použitém dotazníku si povíme více v metodologické části. Kromě částečného posuzování

projevů jednotlivých dětí se podíváme, jak rodiče sami subjektivně hodnotí svou pečovatelskou roli.

9.5 Čtenářské dovednosti rodičů – vlastní dyslexie a její vliv na domácí gramotností prostředí a čtení dětí

Úroveň vlastního čtení rodičů a úroveň poskytnutí pozitivního modelového chování byly identifikovány jako dva významné faktory, které souběžně ovlivňovaly začínající gramotnost typicky se vyvíjejících dětí a jejich samostatné čtení (DeBaryshe & Binder, 1994; Symons et al., 1996 in Clark 2007). Děti, jejichž rodiče vykazovali nižší úroveň gramotnosti, četly méně a s menším potěšením než děti, jejichž rodiče měli se čtením lepší zkušenosti (Teale, 1986 in Aram & Levin, 2001).

Rodičovská gramotnost bývá obvykle měřena přímo testem čtení a také frekvencí vlastního čtení (Snow et al., 1998).

I pokud jde o vliv vlastního čtení rodičů na vývoj gramotnostních dovedností dětí, setkáme se s různými zjištěními. V následujícím textu si přiblížíme studie, které se zabývaly vztahy mezi kognitivně jazykovými výkony dyslektických rodičů a jejich dětí.

10 Předškolní jazykový vývoj a gramotnostní zkušenosti dětí z dyslektických rodin

Holllis S. Scarboroughová realizovala v USA výzkum, ve kterém longitudinálně sledovala celkem 78 dětí od věku 24 měsíců do věku 60 měsíců. Vzorek zahrnoval tři odlišné skupiny. 34 dětí pocházelo z dyslektických rodin a 44 dětí tvořilo kontrolní skupinu. Na základě testů na konci druhé třídy je autorka rozdělila na děti, u kterých byla identifikována porucha čtení (-1.5 SD pod výkonem normy) a na normální čtenáře. Bylo identifikováno 24 slabých čtenářů a 54 normálních. Zajímavé bylo, že dyslektická skupina zahrnovala 22 dětí (12 chlapců a 10 dívek), kteří na konci druhé třídy byly označeni jako slabí čtenáři. Zbylých 12 dětí (5 chlapců a 7 dívek), bylo označeno jako normální čtenáři. Z kontrolní skupiny autorka párově vybrala, s ohledem na SES, IQ a pohlaví, 22 dětí z nedyslektických rodin, kteří byli porovnáváni s rizikovými dyslektiky. Kromě podrobného mapování jazykových a gramotnostních schopností dětí se Scarboroughová rozhodla ověřit názor, že „*rané symptomy jsou možná spíše vedlejším produktem*

skutečnosti, že děti jsou vychovávány v dyslektických rodinách, nežli výsledkem vlastního neurokognitivního omezení" (Scarborough, 1991, s. 227).

Porovnání vlivu jazykových schopností matek - Při porovnání jazykového vývoje ve 30 měsících (syntaktické, fonologické a lexikální dovednosti) a čtenářských dovedností na konci druhé třídy se nedyslektické děti z rizikových rodin nelišily od svých kontrolních vrstevníků. Zdálo se, že tedy samotná přítomnost rodinného rizika dyslexie nezabraňuje normálnímu vývoji. Scarboroughová dokonce porovnala výkony v rámci dyslektické skupiny a zjistila, že mezi dyslektickými dětmi, jejichž matky byly také dyslektičky a dyslektickými dětmi, jejichž matky četly normálně, nebyl signifikantní rozdíl.

Předškolní gramotnostní zkušenosti Na základě toho, co je známo o přetrvávání čtenářských obtíží do adolescence a dospělosti si kladla autorka otázku, zdali jsou děti v rodinách dyslektiků vystaveny chudšímu kontaktu s knihami a mají k dispozici méně modelů čtenářského chování. Scarboroughová a kol. (1991) zjistili, že skutečně tito rizikoví předškoláci, kteří se pak stali dyslektiky, byli vystaveni odlišným raným gramotnostním zkušenostem ve svých rodinách. Autoři analyzovali data z rodičovských dotazníků. Konkrétně se ptali, jak často si se svými dětmi v průběhu běžného týdne rodiče čtou? Druhá otázka byla, jak často se děti samy knihou zabaví? Bylo zjištěno, že dyslektickým dětem četli jejich otcové za týden signifikantně méně než dětem v jiných skupinách a to ve všech měřeních. U matek byl tento podobný rozdíl zjištěn jen ve 30 měsících věku dětí. Potom v čase různě varioval. U druhé otázky matky uváděly, že dyslektické děti se baví samostatně s knihou méně než děti z ostatních skupin. U dyslektických dětí se tedy zjistilo, že jejich matky jim četly téměř denně, ale jejich otcové jim četli méně než jednou za týden. Děti se bavily s knihou pouze 2-3x za týden.

Naopak předškolákům, kteří se stali normálními čtenáři, četly jejich matky jen o trochu více, ale jejich otcové jim četli několikrát za týden. Tito normální čtenáři se také bavili v průměru 5-7x za týden samostatnou prací s knihou.

Autoři zjistili, že dyslektickým dětem rodiče četli nejenom méně, ale také velice nepravidelně oproti kontrolní skupině a dokonce i oproti druhé rizikové skupině. Porovnali proto, jestli za menší frekvencí čtení nestojí vlastní dyslexie rodiče. Zjistili ovšem, že poměr mezi nedyslektickými a dyslektickými otci byl ve frekvenci čtení s dětmi 42% vs. 30% a u matek to bylo 56% vs. 50%. Autoři se tedy domnívali, že frekvenci čtení ovlivňuje u dyslektických dětí pravděpodobně „něco" na straně dítěte a ne na straně rodičů.

Za velmi zajímavé autoři označili zjištění, že dyslektickým dětem čtou jejich rodiče méně možná proto, že děti samotné tuto aktivitu neiniciují a zájem o ni v průběhu upadá. Malý kontakt s knihou by byl tedy způsoben samotným dítětem. Při pohledu na data o frekvenci čtení rodičů s dětmi a frekvenci vlastního čtení dětí je zajímavé také to, že rodiče kontrolní skupiny nejsou ti, kteří vykazují nevětší frekvenci (tedy nejlepší výsledky). Tu ukazují rodiče s dyslexií, jejichž děti se staly normálními čtenáři. Je tedy možné, že někteří rodiče, i přes svůj čtenářský handicap, se snaží pro své děti vytvořit bohaté prostředí. Jejich děti zároveň vykazují normální čtenářské dovednosti.

Tato studie Scarboroughové podává důkazy o tom, že dyslexie je dědičná porucha, která koluje v rodinách. Nicméně, autorka říká, že by bylo *„předčasné hledat podstatu problémů výhradně ve fonologii“* (Scarborough, 1991, s. 230). Přiklání se k tomu, že dyslexie bude pravděpodobně ovlivňována na základě interakce genetických a environmentálních faktorů.

11 Děti s rodinným rizikem dyslexie

Podobnou studii provedla v Anglii Snowlingová a kol. (2007). Ta porovnávala výkony rodičů ze třech skupin dětí. Jedna byla kontrolní skupina s typickým vývojem čtení. Druhé dvě byly rizikové, přičemž v jedné děti nevykazovaly žádné deficity ve čtení a ve druhé ano. V souladu s výše uvedenými informacemi o vlivu rizika na výkony „nedyslektických dětí“ se i u rodičů potvrdilo, že nejlépe skórovali ve čtenářských testech rodiče kontrolní skupiny a signifikantně se lišili od rizikových skupin. Na druhém místě skórovali rodiče dětí s rodinnou historií dyslexie, ale bez vlastních deficitů ve čtení Nejhůře skórovali rodiče rizikových dětí, které měly zároveň poruchu čtení. Tyto dvě rizikové skupiny se od sebe nicméně signifikantně statisticky neodlišovaly. Výkony v rizikových skupinách vykazovaly velkou variabilitu.

V další fázi byly porovnány čtenářské výkony rodičů a dětí. U kontrolních rodin byla zjištěna vysoká korelace mezi čtenářskými výkony matek a otců. V rizikových skupinách tento efekt zjištěn nebyl, protože přinejmenším jeden z rodičů měl vždy poruchu čtení. Z hlediska vztahů mezi gramotnostními výkony rodičů (vyjádřenými kompozitním průměrným skóre z testu čtení a pravopisu) a dětí došli autoři k těmto zjištěním. Pro kontrolní skupinu byla zjištěna vysoká míra korelace mezi výkony rodičů a dětí (r = .71). Autoři tento výsledek interpretují *„jako důkaz, že čtenářské a pravopisné (spelling)*

schopnosti jsou dědičné“ (Snowling et al., 2007). Toto zjištění je tedy v souladu s většinovou literaturou.

U obou rizikových skupin byly korelace nicméně nesignifikantní. Mezi čtením rodičů a dětí byl tedy shledán pouze slabý vztah u rodin s výskytem dyslexie. Toto zjištění zase vyvrací domněnku, že čím větší čtenářské deficity u rodičů, tím větší budou i u jejich dětí. Slabý vztah v této oblasti autoři interpretují jako*:“ pravděpodobně složitější vzájemné působení mnohonásobných genetických vlivů, které působí prostřednictvím různých prostředí“.*(Snowling et al., 2007, s. 8).

Stejná studie si všímala také toho, jak často jednotliví členové rodiny čtou. Sběr dat proběhl prostřednictvím dotazníků, které používaly ordinální nebo kategoriální škálování. Díky převedení odpovědí na z-skóre bylo vypočítáno průměrné kompozitní skóre pro čtyři oblasti: a) rodinné socioekonomické zázemí, b) gramotnostní chování rodičů (parent reading behaviour), c) rodinné gramotnostní chování, d) gramotnostní chování dítěte. Analýzy ukázaly, že rodiče dětí s poruchami čtení měli tendenci číst méně než rodiče typicky se vyvíjejících dětí. Rozdíly ve skupinách ale nebyly statisticky významné. Rozdíl nebyl mezi skupinami ani v tom, jak často rodina kupovala knihy nebo je dávala jako dárky (vyjádřeno kompozitem rodinné gramotnostní chování) (Snowling et al., 2007). Zajímavé signifikantní rozdíly ale byly zjištěny ve frekvenci čtení samotných dětí. Děti z rizikové skupiny a zároveň se čtenářskými obtížemi četly méně než rizikové děti bez čtenářského deficitu a méně než kontrolní skupina. Kontrolní skupina a dobří čtenáři z rizikových rodin se od sebe statisticky neodlišovali.

Autoři své poznatky shrnují a interpretují je i v souladu se zjištěním Ruttera (2005) a částečně Scarboroughové (1991). Identifikují genetické riziko dyslexie jako nepřetržité, které může být pozměněné mechanismy, které závisí na faktorech bud „uvnitř“ dítěte nebo na faktorech okolních, v prostředí dětí (Snowling et al., 2007).

12 Fonematického uvědomování u dětí s/bez rodinného rizika dyslexie

Velká longitudinální studie rizikových faktorů pro vznik dyslexie probíhá také v transparentním jazykovém prostředí, ve Finsku. Dlouholetá studie na Univerzitě

v Jyväskylä (Torppa et al., 2007)[3] sleduje vývoj celkem 214 dětí od jejich narození. Mimo jiné je cílem studie podrobně zmapovat předškolní jazykový a gramotnostní vývoj dětí, které pocházejí z rodin s výskytem dyslexie. Zvláštní důraz byl kladen na vývoj fonematického uvědomování a vliv domácího prostředí. Studie navázala na poznatky z předchozích rizikových studií (např. Lyytinen et al., 2004, Pennigton & Lefly, 2001; Scarborough, 1990; 1991; Scarborough & Dobrich, 1994; Elbro et al., 1998; Snowling, 2000). Autoři teoreticky vycházeli z modelu Sénéchalové a LeFevreové (2002) a jejich výsledky v mnohých směrech potvrdili i na finském vzorku.

Studie došla k podobným závěrům, jako výzkum o něco starších dětí např. Coopera a kol., (2002); Sénéchalové a LeFevreové (2002). Společné čtení rodičů s dětmi predikovalo slovník, ale ne znalost písmen, začínající čtení a fonematické uvědomování. Začínající gramotnostní schopnosti (znalost písmen) se rovněž ukázaly být asociovány s přímými rodičovskými výukovými aktivitami (Torrpa et al., 2007). Tyto závěry opět odpovídají předcházejícím zjištěním Sénéchalové a LeFevreové (2002); Torrpaové et al., (2006) a Scarboroughové a Dobriche (1994).

Studie potvrdila, že děti z rodin s výskytem dyslexie podávají v průměru ve všech oblastech nižší výkony než jejich intaktní vrstevníci, prediktivní vztahy jsou u obou skupin ale stejné.

Odlišností byly silnější asociace mezi faktory domácího rodinného prostředí u rodin s výskytem dyslexie a prediktivní odkaz od slovníku ke čtenářským zájmům, který platil pouze pro rizikové děti (Torppa et al., 2007). Z hlediska domácího prostředí se mezi skupinami objevily rozdíly. Autoři uvádějí, že tyto rozdíly korespondují s dřívějšími poznatky např. Buse a kol. (1995); Elbrové a kol., (1998); Scarboroughové a kol.,(1991) a Snowlingové, (2000). Podobně jako v těchto studiích i zde se ukázalo, že rodiče s vlastním čtenářským deficitem se čtení věnují méně často než rodiče z kontrolní skupiny. Zjištění by naznačovala, že děti z těchto rodin mají méně pozitivních rodičovských modelů čtení (Torppa et al., 2007). „*Vlastní čtenářské aktivity rodičů a pouhý přístup k literárním zdrojům mají malý přínos pro gramotnost dítěte a rozvoj jazyka*“(Torppa et al., 2007, s 96). Společné čtení rodičů s dětmi ale podporovalo, jak už jsme si řekli výše, slovník. Z hlediska ostatních aspektů domácího gramotnostního prostředí se mezi skupinami ale

[3] https://www.jyu.fi/ytk/laitokset/psykologia/huippututkimus/en/research/JLD_main

neobjevily rozdíly. Nebyly shledány v míře společného čtení rodičů s dětmi a ani v míře přístupu dětí k tištěnému slovu. Skupiny se nelišily ani v zájmu, který děti vyjadřovaly o samostatné čtení (Torppa et al., 2007). Autoři nicméně uvádějí, že tyto vztahy se mohou měnit v dalším vývoji dětí, především v okamžiku, kdy u některých dětí bude dyslexie skutečně diagnostikována ve vyšším věku (Torppa et al., 2007). Zájem dětí o čtení nepredikoval přímo žádnou jazykovo-gramotnostní dovednost, a to v žádné skupině (Torrpa et al., 2007), přestože koreloval s mírou sdíleného čtení, které dál korelovalo s vývojem slovníku (tamtéž). U rizikové skupiny byla nicméně objevena z longitudinálního hlediska zajímavá souvislost mezi slovníkem dětí ve věku 3,5 let a jejich čtenářskými zájmy ve 4 a 6 letech věku. Autoři tento výsledek interpretovali následovně. Fonologický deficit, který je považován za jádro dyslexie, může komplikovat růst zájmu o společné čtení a bránit tak rozvoji slovníku (Torppa et al., 2007). Tato interpretace je v souladu s názory Buse a kol., (1995); Cunninghama a Stanoviche (1993); Olsona a kol., (1989); Scarboroughové a Dobrichové, (1994); Sénéchalové a LeFevreové (2002). *„Změny ve fonemetickém uvědomování mohou silně korelovat s geneticky danými silnými a slabými dispozicemi nežli s odchylkami v prostředí“* (Torppa et al., 2007, s. 98). Podobné úvahy o tom, že malá frekvence společného čtení má příčinu na straně dítěte, uváděla i Scarboroughová (1991).

Silnou korelaci mezi různými aspekty domácího prostředí a mezi čtenářskými zájmy a výkony ve slovníku autoři interpretují, jako akumulaci negativních genovo-environmentálních korelací, ke kterým může dojít u dětí z rodin s dyslexií. (Torrpa et al., 2007). *„Dědičně podmíněná slabost u některých dětí se tak může kombinovat s méně pozitivními rodičovskými modely, s menším rozsahem společného čtení“* (Torppa et al., 2007, s. 96). Tyto charakteristiky se potom mohou projevovat v pomalejším vývoji slovníku, který se projeví nižšími výkony ve fonematickém uvědomování a znalosti písmen při vstupu do školy ve věku šesti let (Torrpa et al., 2007). Autoři připomínají, že u některých dětí může ale docházet k opačnému kumulativnímu efektu podporujících aspektů domácího prostředí s lepší výbavou v oblasti kognitivně-jazykových schopností (Torrpa et al., 2007).

„Souhrnně řečeno, studie potvrdila, že rodiče s dyslexií nevykazují v předškolním období úsilí směřující k prevenci dyslexie, které by se signifikantně lišilo od úsilí rodičů kontrolního vzorku“ (Torppa et al., 2007, s. 99). Svá zjištění autoři uzavírají zamyšlením,

že „vliv environmentálních faktorů na vývoj gramotnosti je obtížné uchopit jen z údajů z dotazníků a seznamů literárních autorů (Torrpa et al., 2007).

13 Wellcome Project – longitudinální studie dětí s rodinným rizikem dyslexie

Z hlediska porovnání stávajících poznatků o domácím gramotnostním prostředí dětí s rizikem dyslexie, je pro zde předkládanou disertaci nejvýznamnějším výzkumem disertační práce Lorny Hamiltonové z University of York. Tato práce vznikla jako součást velké longitudinální studie „Wellcome Language and Reading Project“ pod vedením prof. M. Snowlingové a prof. C. Hulma. Jendá se v podstatě o paralelní studii projektu ELDEL, která byla provedena na anglicky hovořící populaci.

„Wellcome Language and Reading Project“ sledoval skupinu celkem 245 dětí od věku čtyř let. V rámci celého projektu se různé studie zaměřovaly na specifická témata spojená s vývojem řeči, dyslexií a identifikací rizikových faktorů pro vývoj dyslexie. Pro účely disertační práce Lorny Hamiltonové byly děti rozděleny do skupiny dětí s typickým jazykovým vývojem (*N=78),* dětí s rodinným rizikem dyslexie (*N=124),* a dětí s vývojovou dysfázií (*N=43).* Většina rodin příslušela ke střední sociální třídě. Angličtina byla primárním jazykem v rodinách.

Na tomto místě chceme pouze vyjasnit, že v rámci projektu ELDEL jsme zjišťovali specifika domácího gramotnostního prostředí za použití buď stejných výzkumných metod jako v projektu „Wellcome Project“, jindy upravených a jindy zcela odlišných. Výstupy ze slovenské studie tedy nejsou identické jako studie Wellcome Project. Ze všech zmiňovaných studií domácího gramotnostního prostředí je ale právě tato studie metodologicky nejblíže datům, která zde budeme prezentovat.

Disertační práce Lorny Hamiltonové se zaměřovala především na studium rodin s rodinným rizikem dyslexie. Děti s vývojovou dysfázií nebyly primárně předmětem jejího výzkumu. Z jejich zjištění se chceme zaměřit hlavně na popisné charakteristiky domácího prostředí.

Hamiltonová si kladla, kromě jiných, i některé stejné otázky jako my. Tedy konkrétně jak vypadá domácí gramotnostní prostředí dětí z rodin s dyslexií a jakou roli má ve vývoji jejich jazykových a gramotnostních dovedností.

Ve výzkumu byla posuzována míra, s jakou se sami rodiče věnují čtení. Byla měřena dotazníkem, kde rodiče uváděli frekvenci čtení a také seznamem literárních autorů. Získané údaje spolu korelovaly. Ukázalo se, že dyslektičtí rodiče se věnují čtení se signifikantně menší frekvencí než rodiče dětí intaktních. I sdílené čtení mezi rodiči a dětmi se v rizikové skupině vyskytovalo méně. Z hlediska domácího prostředí tak děti z rizikových rodin byly vystaveny knihám v menší míře než děti z rodin bez rizika. Autorka nicméně poukazuje na možné paměťové deficity, které by u rizikových rodičů mohly případně zkreslovat výsledky v testu znalosti knih.

Z hlediska zájmu samotných dětí o čtení ve svém volném čase bylo zjištěno, že děti intaktní vykazují signifikantně vyšší zájem než děti rizikové. Autorka upozornila na reciproční vztah mezi malou frekvencí čtení a malým zájmem na straně dětí a přiklání se k názoru Scarboroughové (1991).

Z hlediska výuky ortografických forem, tedy učení písmen, čtení a psaní, se mezi frekvencí rodičů z obou skupin neobjevil rozdíl. Zajímavé ovšem je, že při bližším pohledu autorka zjistila, že s dívkami se rodiče učili častěji než s chlapci. V rámci rizikové skupiny takový rozdíl ovšem nenastal.

Autorka zkoumala také podrobněji interakce mezi matkou a dítětem při společném čtení z hlediska lingvistických a socioemočních kvalit. Mezi skupinami ale nezjistila žádné jasné rozdíly.

Druhou zkoumanou oblastí byl vztah mezi domácím prostředím a SES.

Míra, ve které byly děti v rodinách v předškolním věku vystaveny knihám, korelovala jen slabě s SES. Především korelovala se vzděláním rodičů a s jejich zaměstnáním. Silnější vztah byl shledán u dětí rizikových. Vliv SES na mluvenou řeč dětí se projevoval částečně prostřednictvím vystavení knihám, a to u obou skupin.

Společnému čtení a debatám o přečteném se rovněž věnovaly spíše rodiny s vyšším SES. Obecně hlavním projevem SES byla vyšší frekvence čtení v rodinách s vyšším SES. Z hlediska výuky ortografických forem (písmen, psaní a čtení) ani z hlediska hodnocení zájmu dětí o čtení nebyla zjištěna souvislost s úrovní SES.

Velikost rodiny, respektive počet dětí, nekorelovaly s bohatostí domácího prostředí, pokud jde o gramotnostní aktivity. Naopak u rodin s jedním rodičem byl zjištěn v tomto

smyslu mírný pokles. Konkrétně se jednalo o menší míru vystavení knihám a také menší zájem dětí o čtení.

Ve druhé části disertace zkoumala Hamiltonová model Sénéchalové a LeFevreové, (2002) Zaměřila se na vývoj jazykových schopností a začínající gramotnosti ve vztahu ke dvěma silným faktorům domácího gramotnostního prostředí. Těmi faktory bylo sdílené čtení a explicitní učení ortografických forem. V práci se podařilo validizovat předkládaný model Sénéchalové a LeFevreové. Vystavení knihám mělo vliv, a to jak aktuální, tak longitudinálně, na jazykové schopnosti. Direktivní instrukce rodičů měly zase prediktivní vliv na současné výkony v testu znalost písmen, a na rané čtení slov z hlediska longitudinálního vývoje (Hamilton, 2013).

V některých oblastech ale autorka došla k odlišným zjištěním než Sénéchalová a LeFevreová (2002). V první řadě přítomnost knih v předškolním věku ve vzorku Hamiltonové korelovalo s více schopnostmi než jen s mluvenou řečí. To je podobný závěr jako u Burgesse (2001). Hamiltonová zjistila, že vystavení knihám korelovalo ve věku čtyřech let současně s mluvenou řečí, fonematickým uvědomováním a znalostmi spojenými s tištěným slovem. Hierarchické regrese identifikovaly společné čtení navíc jako jediný prediktor pro mluvenou řeč, fonematické uvědomování a mírně i pro znalost tištěné řeči – a to při kontrole vzorku z hlediska SES a nonverbálních dovedností dítěte a vlastních čtenářských dovedností rodiče (Hamilton, 2013).

U rizikové skupiny byl vliv sdíleného čtení na fonematické uvědomování zprostředkován mluvenou řečí. U typického vzorku intaktních dětí bylo toto zprostředkování pouze částečné.

Z longitudinálního hlediska byl zjištěn zajímavý efekt u rizikové skupiny. Vystavení knihám ve čtyřech letech predikovalo výkony dětí ve fonematickém uvědomování o rok později, tedy v pěti letech. Efekt byl částečně zprostředkován přes mluvenou řeč. Z toho je patrné, že u obou skupin existují stejné cesty mezi vystavením knihám a fonematickým uvědomováním, ale díky deficitům u rizikové skupiny se efekt tohoto působení prostředí dostavuje o rok později (Hamilton, 2013). Domácí prostředí, které děti v předškolním období vystavuje knihám, má tedy pozitivní přínos i pro fonematické uvědomování a to u obou skupin. U dětí z rizikových skupin, tj. ohrožených dyslexií, se efekt dostavuje později s ohledem na individuální vývojové obtíže dítěte (Hamilton, 2013).

Zatímco u kontrolní skupiny byly přímé výukové postupy rodičů současně ve vztahu k výkonům ve znalosti písmen a fonematickém uvědomování, efekt přímého učení na fonematické uvědomování byl zprostředkován přes znalost písmen. Z longitudinálního hlediska byl u rizikové skupiny zjištěn nepřímý vliv explicitních výukových postupů rodičů na fonematické uvědomování. Byl zprostředkován přes začínající dekódování. Na druhou stranu u kontrolní skupiny byl zjištěn již přímý efekt explicitních výukových postupů rodičů na fonematické uvědomování v 5 letech. U rizikových dětí tomu tak nebylo. Autorka tyto rozdíly opět interpretuje s odkazem na odlišná vývojová stadia obou skupin. Fonematické uvědomování se totiž pomalu vyvíjí u dětí z dyslektických rodin až v první třídě. Proto fonematické uvědomování v dřívějších fázích ještě nepredikuje výkony dětí ve čtení. (Hamilton, 2013). U rizikových dětí mají pravděpodobně výukové postupy rodičů vliv spíš na znalost písmen. Toto opoždění se samozřejmě projevuje i v pozdějším nástupu čtení slov.

Výkon rodičů v testu znalosti knih nepredikoval odchylky u žádného výkonu z oblasti začínající gramotnosti (Hamilton, 2013).

Poslední oblastí, na kterou se Hamiltonová ve své práci zaměřila, byla predikční hodnota domácího gramotnostního prostředí na výkony dětí ve čtení ve věku šesti let. Konkrétně na dekódování a porozumění čtenému. Vliv domácího prostředí byl nepřímý. Působil, jak se předpokládalo, přes začínající gramotnost ve věku pěti let. U obou skupin byla identifikována signifikantní cesta od přímých instrukcí rodičů k dekódování, přes fonematické uvědomování a začínající dekódování. V tomto směru se zjištění shodovala s modelem Sénéchalové a LeFevreové (2002). Efekt SES na dekódování ve věku šesti let byl zcela vysvětlen nepřímou cestou přes sdílené čtení knih a začínajícím dekódováním. Tato cesta byla identifikována u obou skupin. Sénéchalová a LeFevreová vliv sdíleného čtení na začínající dekódování ve věku pět let ve svém modelu neidentifikovaly. Hamiltonová tento vztah interpretuje ve prospěch sdíleného čtení. Upozorňuje, že děti jsou schopné nasávat informace o písmenech a slovech také implicitně, prostřednictvím čtení (Hamilton, 2013). Autorka dále ve svém modelu našla dvě významné nepřímé cesty k dekódování v šesti letech u rizikové skupiny. Vedly od sdíleného čtení a přímých učebních aktivit rodičů přes fonematické uvědomování. Autorka tyto výsledky interpretuje ve prospěch bohatého domácího prostředí a poukazuje na jeho protektivní možnosti u dětí, které se potýkají díky své genetické zátěži s fonologickými deficity (Hamilton, 2013).

Z hlediska predikce čtení s porozuměním ve věku šesti let bylo porozumění stále závislé na dekódování vzhledem k vývojové fázi čtení. Bylo ale predikované mluvenou řečí a navíc fonematickým uvědomováním a začínajícím dekódováním. Porozumění čtenému bylo nepřímo predikováno domácím přímým vyučováním písmen a slov přes začínající dekódování. To odpovídá úrovni, na které čtení s porozuměním v tomto věku probíhá- tedy v závislosti na dekódování. Nepřímé cesty byly také identifikovány od rodinného SES a vystavení knihám k porozumění čtenému přes mluvenou řeč a začínající dekódování v obou skupinách.

Významným zjištěním bylo, že pouze u rizikové skupiny dětí bylo porozumění čtenému ve věku šesti let spojeno přímou cestou se sdíleným čtením v předškolním věku. Znamená to, že rizikové děti, i přes svůj vrozený handicap, mohou velmi dobře profitovat ze svých raných zkušeností z domácího prostředí. Silné schopnosti v mluvené řeči, které jsou sdíleným čtením rozvíjeny, tak pomáhají dětem pravděpodobně kompenzovat deficitní fonematické uvědomování (Hamilton, 2013).

Závěry této rozsáhlé práce bychom si mohli shrnout do několika bodů.

1. Z hlediska dětí s typickým jazykovým vývojem se v této práci potvrdilo, že rané zkušenosti s knihami a čtením v domácím prostředí ovlivňují začínající vývoj čtení.
2. Domácí gramotnostní prostředí ovlivňuje u intaktní populace hlavně dva stěžejní prediktory čtení. Těmi jsou mluvená řeč a znalosti tištěné podoby slov.
3. Oproti jiným zjištěním může být i u intaktní populace úroveň fonematického uvědomování ovlivněna zkušenostmi a aktivitami z domácího prostředí
4. Vliv rodičovského přímého učení znalosti písmen, čtení a psaní v předškolním období na fonematické uvědomování se prosazuje prostřednictvím rané znalosti písmen.
5. Nově byl zjištěn vliv knih a sdíleného čtení mezi rodiči a dětmi na rozvoj fonematického uvědomování i u intaktní populace. A to i přesto, že fonematické uvědomování je silně geneticky ovlivněno.
6. Interakce mezi rodičem a dítětem v domácím prostředí jsou přímým prediktorem řady klíčových předčtenářských dovedností u typicky se vyvíjejících dětí. Významně se tento vliv projevuje hlavně na začátku školní docházky.

7. Vliv domácího prostředí na čtení se projevuje zprostředkovaně přes mluvenou řeč, fonematické uvědomování a začínající dekódování v pěti letech věku.
8. Pro děti z rodin s výskytem dyslexie jsou rané gramotnostní zkušenosti z domova velmi významné.
9. Vlivy domácího prostředí na výkony dětí ve čtení v šesti letech jsou vícečetné a silnější u rizikových dětí než u dětí intaktních
10. Sdílené čtení mezi rodiči a dětmi má longitudinální vliv na vývoj fonematického uvědomování u rizikových dětí
11. Podobně silný vliv má vystavení knihám a sdílené čtení na porozumění čteného u rizikových dětí ve věku šesti let.
12. Přestože interakce mezi rodičem a dítětem v domácím prostředí nemohou zamezit vzniku geneticky podmíněné dyslexie, mohou významným způsobem posílit slabé fonologické schopnosti ve fázi, kdy se dítě začíná učit číst.
13. Rané zkušenosti s knihou také ukázaly přímý i nepřímý vliv na čtení s porozuměním u rizikových dětí. Děti s fonologickými deficity mohou tak využívat své silné schopnosti mluvené řeči, hlavně slovníku a morfologických schopností, které rodiče čtením rozvíjejí.

14 Domácí gramotnostní prostředí dětí s vývojovou dysfázií

Dosud jsme rozebírali domácí gramotnostní prostředí dětí s typickým vývojem, dětí s nízkým SES nebo dětí z rodin s výskytem dyslexie. Náš výzkum se ale týká také dětí s vývojovou dysfázií. Přestože řada dětí, u kterých se ve škole projeví dyslexie, trpí podobnými deficity jako děti s vývojovou dysfázií, přeci jenom stojí za to ptát se, jak vypadá jejich gramotnostní prostředí v předškolním období. Domácí prostředí dětí z rodin s výskytem dyslexie se studuje poměrně často a to kvůli zajímavému vztahu mezi dědičnými dispozicemi a environmentálními vlivy, které dospělí s dyslexií vytvářejí a ve kterém působí. U vývojové dysfázie je primární vývojový deficit v jazykovo-kognitivních oblastech. Přesto je i u této skupiny dětí vliv rodinného prostředí diskutován.

Ve studii Wellcome Project z University v Yorku vykazovala malá část vzorku z disertační práce Hamiltonové narušený vývoj řeči.

Jednalo se celkem o 29 dětí, jejichž rodiče nebo starší sourozenci byli dyslektici. Výkon dětí v jazykových testech ale odpovídal kritériím vývojové dysfázie. Přestože

výzkum dysfázie nebyl primárním cílem Hamiltonové, popsala v podrobnější analýze, jak vypadalo domácí prostředí této subskupiny a jaký mělo predikční vztah k výkonům v oblastech jazykových, začínající gramotnosti a raného čtení. Zajímavým zjištěním bylo, že v prvním měření, ve věku čtyř let, nekorelovalo vystavení knihám v rodině se současnými schopnostmi v mluvené řeči. *„Pozitivní a signifikantní vztah se objevil při posuzování jazyka o rok později, v pěti letech“* (Hamilton, 2013, s.303). Autorka na tomto místě poukazuje na Vygotského koncept zóny nejbližšího vývoje a zdůrazňuje, že děti s deficity v jazyce nemohou profitovat z bohatého jazykového působení, které jim skýtá čtení knih v předškolním věku. Jsou totiž pod hranicí zóny nejbližšího vývoje. O rok později, kdy už tyto děti dozrály, se naopak ukázalo společné čtení s rodiči jako signifikantní faktor. Hamiltonová dále zjistila, že ty dysfatické děti, které podávaly dobré výkony v jazykových oblastech ve věku pěti let, byly ty děti, kterým rodiče více četli o rok dříve. Hamiltonová na základě získaných dat předpokládá, *že „míra prospěchu z domácích gramotnostních interakcí může být závislá na vývojovém stupni dítěte“* (Hamilton, 2013, s. 304).

Domácím prostředím dětí s dysfázií se zabývala i studie Anity S. McGintyové a Laury M. Justiceové (2012) na vzorku 41 dysfatických dětí, s průměrným věkem 54 měsíců *(SD =3,6 měsíců, rozpětí 48 až 60 měsíců).* Děti pocházely z anglicky mluvícího prostředí. Ve skupině bylo 30 chlapců a 11 dívek. Autorky si kladly otázku, jaký je vývoj gramotnostních dovedností u dětí s vývojovou dysfázií a jaký je konkrétně vliv domácího prostředí na rozvoj v této oblasti. Konkrétně si kladly otázky, jak vypadají vztahy mezi znalostmi psané řeči, jazykovými a pozornostními charakteristikami a frekvencí a kvalitou domácích gramotnostních aktivit.

Dětské dovednosti byly měřeny v několika oblastech. Jazykové schopnosti byly měřeny standardizovaným testem receptivních a expresivních jazykových schopností. Konkrétně byly měřeny schopnosti ve slovníku, sémantice, syntaxi a morfologii. Vývojová dysfázie je spojena s deficity v pozornosti. Autorky tyto dovednosti, společně s exekutivnímu funkcemi, vidí jako klíčové schopnosti, které ovlivňují proces osvojování tištěné podoby jazyka. Proto se zaměřily i na pozornost.

Z hlediska SES si autorky všímaly průměrného ročního příjmu. Z hlediska domácího gramotnostního prostředí byla data sbírána prostřednictvím dotazníku, který byl během testování dětí administrován matkám. V něm matky hodnotily frekvenci domácích

gramotnostních aktivit (rodičů, rodiny a dítěte). Výskyt aktivit byl hodnocen na pětistupňové škále. Výzkum si všímal i kvalitativní roviny interakcí mezi matkou a dítětem během dvacetiminutových úseků společného čtení. Použitý Minnesota Teaching Task (MTT; Egeland a kol., 1995) škálově hodnotil citlivost matek a kvalitu jejich instrukcí během diadických interakcí, které následovaly po testování dětí. Závislými proměnnými byly zkoušky znalostí tištěného jazyka. Tedy znalost písmen a uvědomování slov. Testování si všímalo i konceptuálních znalostí o čtení. Jednalo se o schopnosti orientovat se v textu, najít první písmeno na stránce, chápat co to je písmeno, slovo atd.

Prvním zjištěním tohoto výzkumu bylo, že individuální rozdíly mezi dětmi ve výkonech v mluvené řeči nevysvětlovaly individuální změny ve znalostech psané řeči. *„tedy, že potíže v raném osvojování psané řeči u dětí s vývojovou dysfázií nejsou jednoduše prodloužením jejich potíží v mluvené řeči“* (McGinty & Justice, 2009, s. 90). Některé děti dosahují v oblasti osvojování psané řeči výsledků, které odpovídají normě. „*Znalost psané řeči totiž reflektuje rostoucí porozumění dětí symbolické povaze písma“*(McGinty & Justice, 2009, s. 90). A právě tato kognitivní schopnost se u dětí vyvíjí na základě širších zkušeností s písmem (Bialystok, 1995; Bialystok & Reece, 1996 in McGinty & Justice, 2009). Při takovémto uvažování by potom deficity v této oblasti byly způsobeny nedostatkem zkušeností. Právě přímé instrukce by mohly být v tomto směru vhodnou podpůrnou metodou. Tyto návrhy podle autorek korespondují se zjištěními z jiných výzkumů, které zjistily, že děti s vývojovou dysfázií mají méně pravidelných a méně pozitivních interakcí v domácím prostředí. Rovněž tyto děti vykazují méně zájmu a zaangažování v gramotnostních aktivitách v porovnání s typickou populací (Kaderavek & Sulzby, 1998; Marvin & Wright, 1997 in McGinty & Justice, 2009). Tato zjištění korespondují i s poznatky z geneticky orientovaného výzkumu, které ukazují, že psaná řeč je významně ovlivněná environmentálními faktory (Petrill et al., 2007).

Druhým významným zjištěním tohoto výzkumu bylo, že kvalita domácí gramotnosti byla jediný signifikantní prediktor individuálních změn v dovednostech psané řeči (McGinty & Justice, 2009). Efekt byl ale moderován prostřednictvím obtíží v pozornosti (tamtéž). Jednoduše řečeno, kvalita rodinného prostředí podstatně ovlivňovala výkony v psané řeči těch dětí, které se potýkaly s jazykovými a pozornostními deficity. Minimálně ale ovlivňovala psanou řeč u dětí s jazykovými obtížemi s malými nebo žádnými potížemi v pozornosti. To ukazuje, že z hlediska psané řeči jsou děti s jazykovými a zároveň

pozornostními obtížemi vysoce závislé na vysoké úrovni interakce mezi rodiči a dětmi. Dokonce jsou na na víc závislé než děti, které přidruženými pozornostními deficity netrpí. Přímé interakce s dětmi tak primárně pravděpodobně působí při učení na pozornost a ne na jiné oblasti.

Z hlediska SES studie zjistila, že kvalita domácího gramotnostního prostředí zprostředkovává vztah mezi výší příjmu rodiny a znalostí psané řeči u dětí. (McGinty & Justice, 2009). Tyto poznatky korespondují s předcházejícími poznatky, že znalosti psané řeči u dětí s vývojovou dysfázií se nelišily v závislosti na výši SES (Justice et al., 2006 in McGinty & Justice 2009). Jistou limitující skutečností ovšem v této studii je, že nestudovala SES podrobněji, tedy z hlediska vztahů mezi vzděláním a zaměstnáním obou rodičů.

Dosud jsme prezentovali poznatky o vlivu rodinného prostředí na gramotnostní dovednosti dětí. Souhrnně by se dalo říci, že u dětí s typickým jazykovým vývojem se většina studií shoduje na pozitivním velkém přínosu prostředí. SES je interpretován jako faktor, který působí zprostředkovaně přes rodinné prostředí. V hierarchii přínosných aspektů domácí gramotnostního prostředí se zdají stát nejvýše sdílené, časově náročné aktivity mezi rodiči a dětmi, kterým rodiče navíc přisuzují význam a doplňují je svým osobním zájmem o vzdělání dětí celkově.

U dětí s neurobiologickými deficity jsou vztahy mezi domácím prostředím komplikovanější. Přestože studie Snowlingové a kol. (2007) a Scarboroughové (1991) nezjistily, že by domácí prostředí mělo na vývoj jazykových a gramotnostních dovedností velký vliv, studie Torppaové a kol. (2007) a Hamiltonové (2013) došly k odlišným závěrům.

Určitou odpovědí na otázky, jaké vlivy na raný gramotnostní vývoj dětí ohrožených dyslexií působí, mohou přinést moderní geneticko-environmentální studie. Ty zkoumají podrobně vliv genetických dispozic a sdíleného prostředí na dílčí kognitivně jazykové dovednosti ovlivňující čtení. V následující kapitole se podíváme na několik studií tohoto druhu.

15 Geneticko environmentální studie

Jak bylo ukázáno výše, Sénéchalová a LeFevreová navrhovaly oddělené zkoumání jazykových a gramotnostních dovedností. Ve svém modelu demonstrovaly odlišný vliv sdíleného čtení a přímých gramotnostních aktivit. Zatímco jazykové dovednosti jsou spíše ovlivňovány implicitně prostřednictvím kontaktu s knihami v rodině, učení písmen je více závislé na přímých gramotnostních instrukcích. Přímé instrukce ovlivňovaly fonematické uvědomování jenom sekundárně, zprostředkovaně před znalost písmen. K těmto poznatkům dospěly autorky na základě studia intaktní populace v předškolním a mladším školním věku. Studie Burgesse (2001), Hamiltonové (2013), McGintyové a Justiceové (2009), ale došly k odlišným závěrům. Fonematické uvědomování a čtení bylo ve vzorku rizikových dětí ovlivňováno i prostřednictvím čtení s rodiči.

Podobné otázky o vývoji čtenářských dovedností a vlivu prostředí si klade geneticky zaměřená paralelní longitudinální studie dvojčat, která probíhala ve třech zemích. V Austrálii, USA a Norsku pod vedení B. Byrneho (2002). Z pohledu slovenštiny a češtiny je zajímavé, že tato studie zahrnuje také údaje o transparentním jazyku.

Druhý obdobný výzkum jedno a dvouvaječných dvojčat v předškolním věku, Twins Early Development Study (TEDS) byl realizován také ve Velké Británii. (Trouton et al., 2002)

Studie Byrneho sledovala raný čtenářský vývoj u celkem 500 dětí testovaných v předškolním věku, v první a ve druhé třídě. V předškolním období se studie zaměřovala na předčtenářské schopnosti a ve školním období především na rozvoj čtení, psaní pravopisu a související kognitivní dovednosti. Hlavní otázka je, jaký vliv mají genetické dispozice a sdílené rodinné prostředí na individuální rozdíly v různých vývojových obdobích. Kromě přímých měření autoři použili dotazníky a pozorování.

Z hlediska předškolního vývoje (pětiletých dětí), které je předmětem také našeho zájmu, autoři identifikovali spolehlivý genetický vliv na fonematické uvědomování a různé výkony v oblasti paměťových procesů a učení (Byrne et al., 2002). U fonematického uvědomování byl sice v prvním měření zjištěn malý, ale signifikantní vliv sdíleného prostředí na rozvoj této dovednosti. Při následujícím měření, před vstupem do školy, ale ztratil na významu a vliv přešel na genetický faktor (Byrne et al., 2002) Velmi silný genetický vliv byl zjištěn také u RAN (zkoušky rychlosti pojmenování) a verbální paměti

(Samuelsson, 2005). Na slovník, gramatiku a morfologické schopnosti mělo naopak signifikantní vliv sdílené prostředí. Genetický faktor zde měl zanedbatelný vliv.

Výkony ve znalosti písmen ukazovaly současně jak genetický tak environmentální vliv (Byrne et al., 2002, Samuelsson et al., 2005).

Podobný vliv sdíleného prostředí na mluvenou řeč je uváděn i v britské studii Troutona a kol. (2002). Na syntax, sémantické dovednosti a některé fonologické schopnosti, vyjádřené tzv. latentním faktorem „obecných jazykových schopností“ působily více vlivy sdíleného prostředí než dědičnost (Trouton et al., 2002).

Ve stejné studii byl identifikován tzv. „latentní artikulační faktor“. Ten byl vytvořen kompozitem mezi zkouškou artikulace a výkonem v testu opakování vymyšlených slov. Tento artikulační faktor byl vysoce ovlivňován dědičností. Obdobně jako ve studii Byrneho (2002) a Samuelssona (2006) byl i na vzorku TEDS, zjištěn významný vliv prostředí na znalost písmen u čtyřletých dětí (Trouton et al., 2002).

Souhrnně by se tedy dalo říci, že oba výzkumné projekty došly ke stejným závěrům. Zatímco domácí gramotnostní prostředí ovlivňuje rozvoj slovníku, gramatiky, morfologie a znalosti písmen, na fonematické uvědomování, RAN a verbální paměť působil spíše genetický faktor. Tyto výsledky platily společně pro angličtinu i norštinu.

Autoři své poznatky shrnují s odkazem na nutnost důkladné a dlouhodobé vzdělávací podpory pro děti, jejichž raný gramotnostní vývoj je komplikován díky dědičné zátěži (Samuelsson, 2005).

Petrill a kol. (2006) uskutečnili podobně orientovaný výzkum (Western Reserve Reading Project) raného čtení v USA. Jejich vzorek se skládal z 283 párů dvojčat. Průměrný věk při první fázi byl $M = 6.1$ ($SD = .70$, range 4.9 to 7.9). První sběr dat proběhl v době, kdy tyto děti navštěvovaly mateřskou školu nebo byly pouze na začátku první třídy. Druhá fáze sběru dat proběhla o rok později. Výzkum se tedy orientoval na samý začátek osvojování čtenářských dovedností.

V tomto výzkumu byla sbírána podobná data jako v jiných studiích. Schopnosti asociované s rozvojem čtení, jako je fonematické uvědomování, slovník, RAN (rychlé automatické pojmenování), znalost písmen, znalost slov, fonologické dekódování a porozumění čtenému byly posuzovány jako parametry čtení.

Ve studii rodin s adoptivními dětmi Petrill a kol. (2006) zjistili vysokou dědičnost a slabý environmentální vliv na RAN. Dále potom významný genetický i environmentální vliv na fonematické uvědomování a čtení slov. Silný vliv prostředí byl zjištěn na znalost písmen (Petrill et al., 2006), čímž prakticky potvrdili předcházející výsledky z jiných studií. Zajímavé ale je, že tyto výsledky platily jak pro vzorek rodin s dvojčaty tak pro rodiny s adoptivními dětmi.

V navazující analýze Petrill et al., (2007) zkoumali stabilitu vlivu působících faktorů v čase. Z hlediska genetického vlivu byla zjištěna značná stabilita u všech proměnných. Vliv sdíleného prostředí měl ale také svou stabilitu a to především u proměnných závislých více na přímé direktivní instrukci jako je např. fonematické uvědomování, znalost písmen a znalost slov. Pozdější analýza vývoje čtenářských dovedností Logana a kol. (2013 in Hamilton, 2013) mezi šestým a dvanáctým rokem zjistila velmi podstatný vliv environmentálního faktoru právě na růst čtenářských dovedností v čase. Hamiltonová v kontextu těchto poznatků přisuzuje vlivu předškolního prostředí a potažmo tedy domácímu gramotnostnímu prostředí, klíčovou roli ve vývoji čtenářských dovedností v období do dvanácti let (Hamilton, 2013).

Tyto studie jsme uváděli proto, abychom dokreslili, jak komplexní je působení různých aspektů domácího prostředí na jednotlivé schopnosti, které v konečném efektu ovlivňují začátky čtení. Ukázali jsme, že dyslektické potíže jsou významně geneticky podmíněné, a že u velkého procenta dětí dyslektických rodičů se potíže se čtením také objeví. Zajímavou otázkou ale bylo, jestli kromě genetického vlivu na osvojování čtení působí i některé environmentální faktory. Celkově můžeme říci, že dědičnost a prostředí působí na jednotlivé kognitivně jazykové dovednosti víceméně současně. Jednoznačný vliv prostředí byl zjištěn u mluvené řeči, jmenovitě u slovníku, morfologie a gramatiky. Také znalost písmen byla jednoznačně ovlivňována prostředím. Tyto dovednosti patří spíše k těm, které u dyslektických dětí výrazně deficitní nebývají. Jejich postižení bývá typické pro vývojovou dysfázii. Na druhou stranu fonematické uvědomování, rychlost pojmenování (RAN) a verbální paměť byly častěji identifikovány pod vlivem genetického faktoru. První dvě dovednosti jsou v posledních letech diskutovány jako klíčové prediktory dyslexie. Respektive dosavadní literatura vidí v jádru dyslexie právě fonologický deficit (především u netransparentních jazyků). U jazyků jako je čeština a slovenština má zase významnou funkci v začínající gramotnosti RAN.

I přes velké množství výzkumů není ještě zcela jasné, jaký je přesně vztah mezi genetickým a environmentálním vlivem na vývoj čtení a případných deficitů v něm. Řada autorů poukazuje na potřebu podrobnějších studií, které by si všímaly více hledisek gramotnostního vývoje a zároveň by mapovaly i delší vývojová období. Pro porozumění vztahů mezi dědičnými dispozicemi a vlivem prostředí totiž nestačí zaměřit se pouze na jedno vývojové období. Vývoj samotný a vývoj neurobiologických poruch především má totiž svou specifickou posloupnost a různě se proměňuje.

Empirická část

16 Předmět a cíle výzkumu, výzkumné otázky

Jak už jsme uvedli v úvodu je předmětem disertační práce domácí gramotnostní prostředí slovensky hovořících dětí s různými jazykově-kognitivními profily. Konkrétně se jedná o děti s diagnostikovanou vývojovou dysfázií v předškolním období a děti z rodin s výskytem dyslexie, kde rodič nebo starší sourozenec se potýkají s poruchami čtení. Tyto dvě skupiny porovnáváme s kontrolním vzorkem dětí, které vykazují typický jazykový vývoj a absenci dyslektických obtíží v rodině.

Při definování výzkumných oblastí a metod jsme vycházeli z předcházejících studií především z anglicky psané literatury.

Hlavním cílem projektu ELDEL bylo popsání kognitivního vývoje dětí těchto tří skupin. Jak už jsme ale uváděli v teoretické části, existuje řada studií, které přikládají velký vliv jak environmentálním faktorům, tak dědičnosti. Tato disertační práce si tedy dala za cíl popsat a prozkoumat právě environmentální faktory a interpretovat je v souvislosti s výkony dětí především v začínající gramotnosti.

V empirické části disertační práce bylo vymezeno šest výzkumných cílů. Ke každému bylo stanoveno několik výzkumných otázek.

Cíl 1.

Našim prvním cílem bylo popsat výkony dětí v jazykově-kognitivních schopnostech v předškolním období. Kladli jsme si následující otázky.

1. Jakých výkonů dosahují děti v jazykových a fonologických schopnostech a v oblasti začínající gramotnosti v předškolním období?
2. Zaostávají v těchto oblastech děti ohrožené vznikem dyslexie signifikantně za normou?
3. Odlišují se výkony dětí s vývojovou dysfázií a dětí z rodin s výskytem dyslexie?

Cíl 2.

Našim druhým cílem bylo popsat rodiny zkoumaných skupin z hlediska socioekonomických parametrů. K dosažení tohoto cíle jsme si stanovili dva výzkumné otázky:

1. Jak vypadají rodiny dětí s typickým jazykovým vývojem, dětí s vývojovou dysfázií a dětí z rodin s dyslexií z hlediska socioekonomického statusu?
2. Jsou mezi jednotlivými skupinami rozdíly ve velikosti rodiny, počtu sourozenců, pořadí dětí mezi sourozenci, dosaženém vzdělání rodičů a druhem jejich zaměstnání?

Cíl 3.

Našim třetím cílem bylo popsat charakteristiky domácího gramotnostního prostředí slovensky hovořících dětí mezi 5. a 7. rokem jejich života. Kladli jsme si následující otázky.

1. Vytvářejí rodiny dětí ohrožených dyslexií pro své děti chudší gramotnostní prostředí?
2. Odlišují se rodiny dětí ohrožených dyslexií od normy v míře explicitních gramotnostních aktivit, které s dětmi doma provádějí?
3. Souvisí parametry SES s bohatostí gramotnostního prostředí a mírou explicitních aktivit?
4. Koreluje bohatost gramotnostního prostředí a míra explicitních gramotnostních aktivit s jazykově-kognitivními výkony dětí v předškolním věku?

Cíl 4.

Čtvrtým cílem disertační práce bylo popsat čtenářské výkony rodičů, zjistit jejich odlišnosti ve skupinách a popsat jejich korelační vztahy k parametrům domácího

gramotnostního prostředí a výkonům dětí v jazykově-kognitivních schopnostech. Položili jsme si následující otázky.

1. Čtou rodiče dětí s vývojovou dysfázií a s výskytem dyslexie v rodině méně než rodiče kontrolní skupiny?
2. Odlišují se čtenářské výkony dyslektických rodičů od čtení rodičů dětí s vývojovou dysfázií?
3. Korelují čtenářské dovednosti rodičů s bohatostí gramotnostního prostředí a s mírou explicitních gramotnostních aktivit v rodině?
4. Korelují čtenářské výkony rodičů s jazykově- kognitivními výkony dětí v předškolním období?

Cíl 5.

Naším pátým cílem bylo prozkoumat rodinné prostředí dětí z hlediska emočního klimatu. Kladli jsme si následující otázky.

1. Vykazují děti s vývojovou dysfázií a děti z rodin s výskytem dyslexie vyšší míru obtíží v oblasti emoční, sociální, výkonové, pozornostní a v exekutivních funkcích?
2. Odlišují se rodiče dětí z rodin s výskytem dyslexie a rodiče dětí s vývojovou dysfázií v symptomatických projevech ADHD signifikantně od normy?
3. Jak subjektivně vnímají rodiče dětí z jednotlivých skupin míru každodenních rodičovských „otravností“?
4. Korelují obtíže ve smyslu ADHD na straně dětí a rodičů se subjektivně vnímanou zátěží rodičů v každodenním zvládání výchovných povinností?

Cíl 6.

Šestým cílem disertační práce bylo popsat výkony dětí v jazykově-kognitivních schopnostech na konci první třídy základní školy a určit slabé a silné čtenáře. Kladli jsme si tyto otázky:

1. Jaké výkony podávají děti v jazykových a fonologických schopnostech a v gramotnostních testech na konci první třídy?

2. Jak se odlišují děti ze skupiny s vývojovou dysfázií a děti z rodin s výskytem dyslexie ve sledovaných schopnostech na konci první třídy?
3. Které děti se na konci první třídy stávají slabými čtenáři a z jakých výzkumných skupin pocházejí?
4. V jakých jazykově-kognitivních schopnostech, a v jakých charakteristikách ve smyslu SES, gramotnostního prostředí rodiny, explicitních gramotnostních aktivit, čtení rodiče a gramotnostního prostředí v první třídě, se odlišují slabí a dobří čtenáři?

17 Metodologie výzkumu

V této disertační práci budou prezentovány dva druhy dat. Jedna skupina budou data, která byla součástí mezinárodně koordinované baterie ELDEL. Druhá skupina budou data, která byla sebrána pouze pro účely této disertační práce.

Disertační práce vznikla v rámci projektu ELDEL[4] a byla sebrána na vzorku slovenských předškoláků. Jak už bylo uvedeno výše, na Slovensku a v České republice jsme velmi limitovaní v počtu testových a diagnostických materiálů. Před začátkem sběru dat celého projektu, na podzim 2008, jsme proto stáli před náročným úkolem vytvořit pro domácí podmínky testovou baterii, která by odpovídala standardně používaným metodám v anglicky mluvících zemích a potažmo v dalších západoevropských zemích. Naše testové materiály byly z velké části inspirovány anglickými testovými materiály. Byly přeloženy a adaptovány na jazykové a sociální podmínky Slovenska. Řada oblastí, které výzkum ELDEL prozkoumával, byla v historii slovenského výzkumu rizik dyslexie zkoumána poprvé. Proto jsme měli v podstatě velmi omezené možnosti jak navázat na předchozí metodologické zkušenosti a poznatky.

Z testové baterie ELDEL byla v této disertační práci použita data z individuálních jazykově-kognitivních měření dětí, a to ze všech třech měření. Dvě z těchto měření proběhla v předškolním věku. Jednou ve věku 5 let a podruhé těsně před vstupem dětí do

[4] Mezinárodní projekt ELDEL (www.eldel.eu) byl financován z grantu Evropské komise FP7 Marie Curie Action ITN 2008-2012 No. 215961.

základní školy, tedy na konci předškolního období. Třetí fáze sběru dat proběhla na konci první třídy.

Pro diagnostiku domácího prostředí byl z baterie ELDEL použit v prvním testovacím období strukturovaný rozhovor, který zahrnoval mimo jiné i základní údaje o čtení a výukových praktikách v rodině (Snowling et al., 2007).

Druhým dotazníkem, který byl v tomto období administrován z ELDEL baterie, byl sebehodnotící dotazník vlastních čtenářských dovedností rodiče ARQ (Adult Reading Questionnaire, Dotazník čtení pro dospělé) (Smythe, 2003) a test projevů ADHD u dospělých ASRS (Adult ADHD Self-Report Scale, Sebehodnotící škála ADHD pro dospělé) (Kessler, 2005). Testy podrobně popíšeme v metodologické části.

Ve třetím výzkumném období byl v projektu administrován test SDQ (Strengths & Difficulties Questionnaires, Dotazník silných a slabých stránek dítěte) (Goodman, 1997), který odhaloval slabé a silné stránky dítěte. Čtenářské dovednosti rodičů byly ještě posuzovány Testem doplňování vět (Miglierini, 1982).

Mimo nástroje zařazené do ELDEL testové baterie jsme pro účely výzkumu v rámci disertační práce použili druhý dotazník rodinných gramotnostních praktik. Ten detailněji mapoval domácí praktiky související se čtením a byl vytvořen přímo pro účely této disertační práce (Franke, nepublikováno). Tento dotazník dává i prostor pro mapování přesvědčení a praktik rodičů o čtení a gramotnosti. Protože kromě údajů o gramotnosti nás zajímá i emoční charakteristika rodin, rozhodli jsme se do výzkumu zařadit dotazník rodičovského zvládání každodenních starostí o rodinu. Byla použita dotazníková verze PDHS (Parenting Daily Hassles scale, Škála každodenních rodičovských „otravností“), (Greenberg, 1990), kterou jsme přeložili z angličtiny.

17.1 Výzkumný vzorek – projekt ELDEL

Jak už bylo řečeno výše, tato disertační práce vznikla na vzorku původně 158 slovenských dětí, které participovaly na výzkumné studii WP2 Projektu ELDEL, podporované nadací Marie Curie. Do výzkumu jsme prvotně vyhledávali děti, kterým bylo v první testové fázi mezi 5.0 a 5.11 let. Děti musely pocházet z jednojazyčného, slovensky hovořícího, prostředí; nesměly trpět žádnými intelektovými, percepčními, neurologickými nebo jinými vývojovými vadami. Vyhledávali jsme je na celém území Slovenska. Výše sociálního statusu nebyla uplatněna jako vstupní kritérium

17.2 Etické zásady výzkumu

Rodiče dětí byli osloveni přímo námi nebo prostřednictvím zaškolených asistentů. Nejdříve jim byly předány informační materiály o projektu, v některých případech se konalo osobní setkání. Všem zájemcům o spolupráci na výzkumu byl předán informovaný souhlas, jehož podpisem rodiče stvrdili spolupráci na výzkumu a souhlas se zpracováním osobních údajů a nahrávek. Rodiče mohli svou spolupráci v průběhu výzkumu kdykoliv ukončit a to bez udání důvodů. S osobními údaji respondentů se nakládalo v souladu s etickými výzkumnými normami stanovenými EU. Všichni výzkumníci a asistenti výzkumu byli proškoleni v etických zásadách výzkumu a prokázali svou trestní bezúhonnost výpisem z rejstříku trestů. Jména a příjmení dětí byla překódována a v celém pozdějším výzkumu se pracovalo pouze s těmito vygenerovanými kódy. Výsledky rodičů byly rovněž označeny kódem dětí.

17.3 Oslovování respondentů – vyhledávání výzkumného vzorku

Pro účely identifikace rizikových faktorů dyslexie jsme hledali děti ze třech kvalitativně odlišných skupin

Vzorek s rodinným rizikem dyslexie. Do tohoto vzorku jsme hledali děti, které pocházely z rodin, kde jejich první příbuzný (rodič nebo starší sourozenec) byl diagnostikován jako dyslektik nebo trpěl v minulosti vážnými obtížemi ve čtení. Tuto skupinu jsme vyhledávali prostřednictvím inzerce v mediích a na specializovaných, poradenských i běžných vzdělávacích pracovištích. Děti byly vyhledávány též prostřednictvím logopedických ambulancí i běžných mateřských škol. Vzorek dětí pocházel ze všech částí Slovenska. Děti byly testovány buď přímo autorkou disertační práce, nebo spolupracujícími asistentkami. Testování probíhalo buď v logopedických ambulancích, v mateřských školách, na pracovišti Katedry logopedie UK v Bratislavě nebo přímo v rodinách dětí.

Vzorek dětí s vývojovou dysfázií. Tento vzorek jsme vyhledávali primárně prostřednictvím logopedických pracovišť. První výběr provedli na základě svých klinických zkušeností s diagnostikou vývojové dysfázie sami logopedičtí pracovníci. Děti byly poté testovány. Po provedení první fáze sběru dat byly všechny děti klasifikovány do jednotlivých výzkumných skupin. Ty si popíšeme později. O klasifikačních kritériích se zmíníme později. Děti ze skupiny s vývojovou dysfázií byly testovány buď

v logopedických ambulancích, nebo v rodinách. Děti z této skupiny rovněž pocházely z celého území Slovenska.

Skupina dětí s typickým jazykovým vývojem, kontrolní skupina, pocházela z bratislavského kraje a z Hlohovce. Zde byli prostřednictvím běžných mateřských škol osloveni rodiče dětí, u kterých se nepředpokládal žádný zdravotní ani vývojový handicap. Dyslexie se nesměla vyskytovat ani v rodinách dětí. Dalším vstupním kritérium bylo, aby se jednalo o běžné mateřské školy s jednojazyčným prostředím, bez aplikace speciálního programu na rozvoj jazyka (např. Elkoninova metoda).

17.4 Sběr dat

Sběr kognitivně-jazykových dat od dětí probíhal prostřednictvím individuálních sezení. Ta se odehrávala vždy přibližně od dubna do června.

Celá testová baterie (pro jedno testové období) obsahovala přibližně dvacet úkolů, a proto byla rozdělena do dvou až tří menších bloků (po zhruba 30 až 45 minutách). Celé testování muselo být přitom dokončeno v rozsahu tří týdnů. Paralelně se sběrem dat od dětí probíhal i sběr dat od rodičů. S těmi jsem se scházela individuálně, buď v mateřských školách, na katedře logopedie nebo často také v domovech rodin. V prvním testovacím období (duben až červen 2009), tedy v době, kdy bylo dětem pět let, jsem s rodiči provedla strukturovaný rozhovor, ve kterém odpovídali na otázky týkající se osobní a rodinné anamnézy dítěte, jeho jazykového, zdravotního, sociálního a herního vývoje. Součásti interview bylo i několik otázek týkajících se demografických údajů o rodině, socioekonomických údajů a údajů o rodinném gramotnostním prostředí. Podrobněji si dotazník popíšeme později. Zároveň jsem rodičům administrovala dva sebehodnotící dotazníky, ve kterých posuzovali svou pozornost a projevy chování (symptomy ADHD) a čtenářské dovednosti.

Ve druhém testovacím období (duben až červen 2010) jsme dětem administrovali opět baterii kognitivně-jazykových testů. S rodiči žádné výzkumné šetření neprobíhalo.

Třetí testovací období (duben až červen 2011) zahrnovalo jak sběr dat od dětí, tak opětovné setkání s rodiči. Dětem byla administrována opět rozsáhlá sada jazykových úkolů. Při setkání s rodiči jsem jim administrovala test doplňování vět, který měřil jejich čtenářské dovednosti. Potom jsme společně vyplňovali dotazník rodinného gramotnostního prostředí a dotazník zvládání každodenních rodinných povinností PDHS. Poslední

metodou, používanou ve výzkumu pro téma této disertace, byl dotazník SDQ, který monitoroval socioemoční projevy dítěte.

17.5 Vyhodnocování dat

Vzhledem k rozsahu výzkumného vzorku, jeho rozložení po Slovensku a především z důvodu náročnosti testovací procedury, se sběru dat účastnili kromě mě i jiní zaškolení asistenci. Kromě přímého sběru dat byla mým úkolem i koordinace celého výzkumu, zaškolování asistentů, vytváření testových metod. Data jsem potom samozřejmě vyhodnocovala, převáděla do elektronické podoby a prováděla podrobné analýzy. To vše pod supervizí, vedením a za odborné podpory prof. M. Mikulajové CSc., která projekt na katedře logopedie na PedF UK v Bratislavě vedla. V zájmu jednotnosti testovacích postupů byla veškerá sezení s dětmi nahrávána. Audiozáznamy jsem potom poslouchala a skórovala odpovědi dětí dle závazných manuálů nebo dohodnutých kritérií v rámci projektu ELDEL. Ten mezinárodně koordinovala a garantovala prof. M. Snowlingová z University of York ve Velké Británii. Sezení s rodiči si nahrávání nevyžadovala.

Veškerá data byla potom převedena do elektronické podoby. Analýzy byly zpracovány pomocí statistického programu SPSS.

17.6 Kritéria pro klasifikaci do skupin

Výzkumný vzorek ELDEL byl tvořen celkem 158 dětmi. Z tohoto vzorku bylo do disertační práce zahrnuto 87 dětí. Do skupiny dětí s typickým jazykovým vývojem (pro jednoduchost budeme používat označení TV) bylo zahrnuto celkem 41 dětí, do skupiny dětí s vývojovou dysfázií (budeme používat označení VD) 31 dětí a do skupiny dětí z rodin s dyslexií (budeme označovat jako RRD) 15 dětí. Pro tuto disertační práci jsme vybrali děti, jejichž věk v první testové fázi byl v rozpětí od 57 do 71 měsíců a zároveň jsme od nich měli údaje o čtení v první třídě. Děti, které nesplňovaly kritéria typického vývoje, vývojové dysfázie nebo rodinného rizika dyslexie jsme z této disertační práce také vyloučili. Přestože bylo až do třetí výzkumné fáze sledováno celkem 140 dětí, v řádném termínu nenastoupila do školy řada dětí. Tím byla celistvost našeho výzkumného vzorku značně narušena. Z celkového počtu 31 dětí ve skupině s vývojovou dysfázií získalo, ve třetím testovém období, odklad školní docházky 15 dětí. Z 15 dětí z RRD skupiny nenastoupily povinnou školní docházku 4 děti. Tyto děti byly řádně testovány ve třetím výzkumném období, ale jejich výkony ve čtení a psaní nejsou porovnatelné s ostatními

dětmi. Důvodem je absence formální výuky čtení a psaní ve škole. U všech dětí s odkladem byly gramotnostní testy nicméně administrovány ještě po roce. Co se s těmito dětmi ovšem dělo z hlediska jejich přípravy na školu nám není známo. Z toho důvodu budeme data ze čtvrtého, doplňkového, testového období analyzovat odděleně. Fakt odkladu školní docházky ale v této práci interpretujeme jako jeden z projevů narušeného vývoje řeči a přítomnosti dyslexie v rodině.

	N	pohlaví (% chlapci)	průměrný věk v F1, min. - max (měsíce)	průměrné NVIQ F1, min.- max.
celý vzorek	87	58,62%	64,21(57-71)	15,16(7-30)
TV	41	46,34%	63,66 (58-70)	15,34(9-24)
VD	31	80,65%	64,32 (58-71)	14,42(7-26)
RRD	15	46,67%	65,47(57-69)	16,20(10-30)

Tabulka 1 Popis vzorku z hlediska počtu, pohlaví, průměrného věku a neverbálního intelektového výkonu

Tabulka č. 1 ukazuje zastoupení ve skupinách dětí s typickým vývojem (TV), s vývojovou dysfázií (VD) s rodinným rizikem dyslexie (RRD) z hlediska pohlaví, věku a neverbálního IQ. Z hlediska pohlaví bylo v celkovém počtu dětí o něco více chlapců než dívek (58,62% chlapců z celkového počtu 87 zkoumaných dětí). Zatímco v typické skupině bylo chlapců o něco méně než dívek (46,34%) ve skupině dysfatických dětí po selekci vzorku nakonec zůstalo 80,65% chlapců. Tento velký nepoměr mezi pohlavími odpovídá výše popsanému většímu výskytu vývojové dysfázie u chlapců než u dívek (Hulme, Snowling, 2009). Ve skupině s rodinným rizikem dyslexie byli chlapci procentuálně zastoupeni podobně jako v typickém vzorku (46,67%). Chlapců bylo ve skupině s vývojovou dysfázií signifikantně více než v ostatních dvou skupinách (Mann Whitney U=417,500, *p=0,003)*

Průměrný věk celé skupiny byl 64,21 měsíců. V průměru se tedy jedná o děti, které byly v první výzkumné fázi pětileté, a do vstupu do školy jim chyběly ještě dva roky. Skupiny se tedy podařilo sestavit tak, že odrážejí vývoj dětí dvakrát v předškolním věku a jednou v první třídě (když vynecháme možnost odkladů školní docházky). Z hlediska věku nebyl zjištěn mezi skupinami statisticky signifikantní rozdíl (Kruskal Wallis Chi-Square 3,577, *p= 0,167).*

Z hlediska dílčích neverbálních intelektových schopností, měřených Ravenovým testem, byl průměrný výkon v celé skupině 15,16 (s nejmenší hodnotou hrubého skóre 7 a nejvyšší 30). Mezi skupinami nebyl zjištěn statisticky významný rozdíl. Toto zjištění je v souladu s obecnými definicemi obou vývojových poruch. Při obou je neverbální inteligence zachována a neodlišuje se od intaktní normy (Kruskal Wallis Chi-Square 1,680, *p= 0,432).* Musíme mít ale na paměti, že se jedná pouze o jedno dílčí skóre neverbální inteligence a proto výsledek bereme jako orientační

17.7 Postup při definování skupin

Po prvním sběru dat byly děti rozděleny do několika skupin. To se dělo následovně. V první řadě byla hodnocena výslovnost dětí. U dětí z typické skupiny, kde rodiče neuváděli žádné obavy o řečový vývoj, rodinné riziko dyslexie a ani návštěvy logopedické poradny, jsme provedli popisnou statistiku a stanovili jsme kritérium výkonu v artikulaci. Za normální výkon v testu artikulace jsme považovali takový výkon, kde děti dosahovaly 80% a více správně vyslovených konsonant. Po hodnocení artikulace jsme ze vzorku dětí s typickým výkonem vyloučily děti, které vykazovaly horší výkony než 80% správně vyslovených konsonantů, a které rodiče neoznačovali za typicky se vyvíjející. Na takto vymezeném vzorku typické skupiny jsme zkoumali výkony dětí ve třech jazykových testech (Trog, morfematické uvědomování a slovník). Na základě výsledků popisné statistiky bylo stanoveno kritérium pro slabé jazykové výkony -1SD. Děti, které dosahovaly výkonu na a pod -1SD a jejich rodiče zároveň v otázce č. 8 z rodinného interview uváděli jazykové obtíže a logopedickou péči, byly klasifikovány jako děti s vývojovou dysfázií.

Do skupiny s rodinným rizikem dyslexie (RRD) patřily takové děti, jejichž rodiče uváděli v sebehodnotícím dotazníku, New ARQ (Smythe, 2003), v otázce č. 18, že si myslí, že trpí dyslexií. Druhé možné kritérium na zařazení do této skupiny byla odpověď

na otázky ohledně čtenářského vývoje starších sourozenců. Ty byly obsaženy v rodinném interview a šlo o otázky č. 41. a 59. Přesné formulace otázek jsou uvedeny v metodologické části. Rodinné riziko dyslexie bylo nadřazeno ostatním kognitivně-jazykovým kritériím. Skupina proto obsahuje jak děti s artikulačními obtížemi, tak děti s vývojovou dysfázií, ale i děti, které kromě rodinné zátěže podávaly v artikulaci a jazykových testech výkony v pásmu normy. Z celkového počtu 15 dětí zařazených (podle věku a údajů o čtení) do vzorku disertační práce bylo 12 takových, jejich rodič vykazoval dyslexii. Ve 4 z těchto 12 případů uváděli rodiče dyslexii i u staršího sourozence. Ve 3 případech byl nositelem dyslexie starší sourozenec dítěte. Ve 3 případech vyplňoval dotazník a test doplňování vět druhý rodič, který nebyl nositelem dyslexie. Tato skutečnost bude brána při interpretování dat v úvahu.

17.8 Popis použitých testových metod

V této disertační práci bylo použito velké množství testových metod. Ať už standardizovaných, adaptovaných z jiných jazyků nebo vytvořených přímo pro potřeby projektu. Nejdříve si popíšeme testové metody používané pro měření kognitivních a jazykových schopností dětí. Ve druhé části si popíšeme dotazníky, které vyplňovali rodiče.

17.8.1 Testové metody administrované dětem

Test neverbálních intelektových dovedností – Raven

Neverbální intelektové dovednosti byly měřeny standardizovanou verzí testu Raven. Jedná se o neverbální test abstraktního uvažování. Ten měří schopnost chápání logické posloupnosti. Konkrétně jde o dovednost doplnit do barevných geometrických obrázků takový chybějící dílek, aby celkový obraz tvořil pravidelný – logický – obrazec. Testuje se nejenom pochopení složitosti vzorů, ale i schopnost ukládat a vybavovat si informace. Za každý správně vyřešený úkol získalo dítě 1 bod. V našem výzkumu bylo používáno hrubé skóre tohoto testu.

Test artikulace

K posouzení úrovně artikulační dovedností jsme použili Orientační vyšetření výslovnosti Nádvorníkové (Nádvorníková, 1995). Jde o standardizovaný test, který je na Slovensku běžně rozšířen k diagnostice výslovnosti. Test používá sadu obrázků, které dítě pojmenovává. Dítě má obrázky pojmenovávat samo, aby se předešlo zkreslení jeho výkonu

opakováním výslovnosti po vzoru logopeda. V případě, že si dítě nevědělo s pojmenováním obrázků rady, mohl administrátor dítě navést. Test monitoruje výslovnost všech hlásek slovenštiny a to v různých pozicích ve slovech. Většina z hlásek byla sledována na začátku, ve středu a na konci slova. V první výzkumné fázi jsme tento test administrovali všem dětem. Nejdříve jsme administrovali sykavky R, L a Ľ. Když dítě alespoň jednou chybovalo, přistoupilo se k administraci celého testu. V dalších fázích výzkumu jsme postupovali při administraci stejným způsobem. Test jsme ale zadávali pouze dětem, které v předcházející fázi nedosáhly 100% správné výslovnosti. Za každé správně vyslovené slovo získalo dítě 1 bod. Celkové skóre odpovídá celkovému hrubému skóre správně vyslovených hlásek. Při analýzách, jakož i kriteriálním posouzení dětí při klasifikaci do skupin jsme pracovali nejčastěji s údajem procenta správně vyslovených konsonantů.

Test fonematického uvědomování

Test fonematického uvědomování nebyl naším kriteriálním testem. Jedná se o nejsilnější prediktor čtení a jeho vztah k domácímu gramotnostními prostředí je často diskutován. Zejména to, zdali je tato dovednost ovlivňována dědičnými genetickými dispozicemi nebo je spíše environmentálně závislá. To jsme si ukázali v teoretické části textu. Z toho důvodu si ukážeme, jak se tato dovednost vyvíjela u různých skupin po dobu tří let a do jakých vztahů vstupovala. My jsme tuto schopnost měřili testem párování slabik a testem izolace hlásek.

Test izolace hlásek, sledoval schopnost dětí uvědomit si první a poslední hlásku pseudoslova. Dětem byla z nahrávky prezentována jednoslabičná pseudoslova a jejich úkolem bylo slovo zopakovat a poté vyčlenit první nebo poslední hlásku. Za každou správně vyčleněnou hlásku dítě získalo 1 bod. Maximální počet bodů byl 32.

Tento test byl vytvořen pro účely výzkumu ELDEL. Při tvorbě položek jsme zohledňovali vývojové posloupnosti (jednoduchost výslovnosti). Vybírali jsme slova, která se nespodobňují. Pro test byla sestavena sada pseudoslov o struktuře CVC (8) a CCVC (8) pro izolaci první hlásky a o struktuře CVC (8) a CVCC (8) pro izolaci poslední hlásky. Začínalo se administrací položek k izolaci první hlásky. Po 4 po sobě jdoucích chybách nebo nulových odpovědích se přešlo k izolaci poslední hlásky. V případě opakování 4 chyb i zde se test ukončil. V analýzách používáme celkové hrubé skóre z tohoto testu. Koeficient realiability Cronbachovo alfa tohoto testu byl 0,96.

Test párování slabik Je to test, který zjišťuje schopnost dětí identifikovat poslední a první slabiku ve slově a spárovat ji se shodnou slabikou ve slově jiném. Byl vytvořen pro účely naší studie. Úkol dětí byl následující: Administrátor řekl dítěti slovo, zároveň mu ukázal kartičku s obrázkem, který toto slovo zobrazoval. Úkolem dítěte bylo vybrat mezi dalšími dvěmi slovy (podpořenými dvěma obrázky), které ze slov se shoduje na začátku (nebo na konci) s targetovým slovem. Kritérium přerušení bylo uplatněno po čtyřech po sobě jdoucích chybách. Test párování slabik tedy nakonec obsahoval následující položky: 3 trojice pro párování počáteční slabiky – slova; 3 trojice pro párování počáteční slabiky – pseudoslova; 6 trojic pro párování koncové slabiky – slova; 3 trojice pro párování koncové slabiky – pseudoslova.

Položky měly mít stejnou slabikovou délku, v našem případě měla všechny slova dvě slabiky. V případě slov se muselo jednat o slova jednoznačně zobrazitelná. Párované slabiky nesměly obsahovat spodobu. Vybraná slova byla osvojovaná v raném dětství nebo byla vysocefrekventovaná v dětských knihách, vybírali jsme je pomocí TEKOS I, TEKOSII a Weslalex CZ a SK. Všechna slova měla jednoduchou strukturu CVC, shluky konsonant se většinou nevyskytují. Dítě odpovídalo buď vyslovením slova, nebo stačilo ukázání na příslušný obrázek. Pravidla pro skórování tohoto testu jsou jednoduchá. Za každou správně spárovanou dvojici dítě získalo 1 bod. Za chybně provedený úkol - 0 bodů. Koeficient reliability Cronbachovo alfa tohoto testu je 0,60.

Test elize (vynechávání) hlásek Do třetího testového období byl mezi testy fonematického uvědomování zařazen test elize (vynechávání) hlásek. Tento test sleduje schopnost dětí uvědomit si první a poslední hlásku slova (pseudoslova) a vědomě s ní manipulovat, vynechat ji. Dětem byla ústně prezentována jednoslabičná pseudoslova a jejich úkolem bylo slovo zopakovat a poté odstranit první resp. poslední hlásku a říci, co ze slova zůstane. Při odpovědi byl zaznamenáván reakční čas dítěte. Pro test byla vybrána sada 20 pseudoslov. Jednalo se o slova s CVC strukturou (5) a CCVC (5) pro elizi první hlásky a CVC (5) a CVCC (5) pro elizi poslední hlásky, která neměla v jazyce konkrétní význam. Test byl administrován ústně a to těm dětem, které nedosáhly v izolaci hlásek v CVC bloku kritérium přerušení. Testu předcházela jedna ukázková položka a potom čtyři zácvičné (dvě se strukturou CVC, dvě se strukturou CCVC). Potom následovala administrace testových úloh. Dítě mělo za úkol položku vždy nejdřív zopakovat a potom říci odpověď. Po čtyřech po sobě jdoucích chybných se uplatňovalo kritérium přerušení.

Každá správně zodpovězení položka byla ohodnocena 1 bodem. V analýzách pracujeme s celkovým hrubým skóre. Koeficient reliability Cronbachovo alfa tohoto testu je 0,81.

Slovník

Slovní zásobu dětí jsme měřili pomocí subtestu definice pojmů "Slovník" WPPSI – (Wechsler, 2003). Test obsahoval celkem 25 testových položek. Prvních pět položek bylo zácvičných a děti v nich pouze pojmenovávaly předložené obrázky. V dalších položkách už administrátor dětem pouze představoval různé pojmy a vyzýval je k definici. Položky nejdříve obsahovaly jednodušší pojmy jako je např. Co to je: deštník, pes, kolo, telefon. Následující položky byly obtížnější a abstraktnější. Např.: Co znamená: zářit, zdvořilý, dvojitý, starobylý. V závislosti na kvalitě odpovědi byly položky skórovány 0, 1 nebo 2 body. V testu bylo uplatňováno kritérium přerušení po pěti chybně nebo nezodpovězených položkách. Do statistických analýz jsme zahrnuli celkové hrubé skóre z testu. Jako všechny testy byl i tento nahráván. Odpovědi dětí byly na základě záznamu přepsány a hodnoceny jednou osobou. Reliabilita testu byla Cronbachovo alfa: 0,82.

Porozumění mluvené řeči - TROG

Úroveň porozumění mluvené řeči jsme měřili přeloženou a adaptovanou verzí testu TROG (Bishop, 2003). Test byl přeložen z anglického originálu a do první faze výzkumu jsme zařadily čtyři bloky: G (1, 2, 3, 4), K (1, 2, 3, 4), S (1, 2, 3, 4) a T (1, 2, 3, 4). Vybrané bloky se zaměřovaly na následující jevy: Blok G -vztažná věta subjektová, blok K – věty jednoduché se strukturou objekt-verbum-subjekt (O-V-S), blok S – vztažná věta objektová, blok T – věta vložená. Do T2 a T3 jsme zahrnuli dva nové subtesty. Dvojí zápor – blok O, položky 1,2,3,4 a subtest blok R - množné a jednotné číslo.

Cílem testu je zjistit úroveň porozumění různým větným strukturám ve slovenštině. Každá testová položka se skládá z jedné věty a čtyř obrázků. Dětem je prezentována karta se čtyřmi barevnými obrázky. Administrátor přečte větu a dítě má prstem ukázat, kterému obrázku věta odpovídá. Dítě řeší testovou úlohu ukázáním na takový obrázek, který podle něho nejlépe vystihuje vztahy popsané ve větě. Každá správná odpověď byla ohodnocena 1 bodem. V analýzách jsme pracovali s hrubým celkovým skóre. Reliabilita testu TROG u celé skupiny byla v první testové fázi Cronbachovo alfa: 0,69, ve druhé 0,78 a ve třetí 0,75.

Test morfematických schopností

Třetím testem, který se zaměřoval na jazykové oblasti mluvené řeči, byl test morfematických dovedností (Mikulajová, nepublikováno). Test se skládal ze šesti subtestů, rozdělených na tři kategorie gramatických jevů. První kategorie "jmenné" fráze" obsahovala tři subtesty zaměřené na plurál, přivlastňovací přídavná jména a gramatickou shodu. Druhá kategorie se zaměřovala na "slovesné fráze" a obsahovala dva subtesty zaměřené na schopnost tvorby 3. osoby jednotného čísla a minulého času. Třetí kategorie se zaměřovala na derivace, tedy schopnost odvozovat podstatná jména od sloves. Při administraci testu byly dětem orálně prezentovány nedokončené věty a úkolem dětí bylo doplnit je vhodným slovem ve správném tvaru. Za každou správně doplněnou větu získalo dítě 1 bod. V analýzách jsme použili celkové hrubé skóre za všechny kategorie. Koeficient reliability Cronbachovo alfa byl pro tento test 0,77.

Mezi ***testy začínající gramotnosti*** počítáme na tomto místě: znalost písmen, psaní písmen, psaní slov, ortografické dovednosti, rychlé minutové čtení slov a pseudoslov a čtení s porozuměním. Jsou to dovednosti, které stojí na začátku osvojování čtení a psaní. Jako všechny schopnosti, jsme většinu z nich zkoumali v průběhu tří let opakovaně. Naopak, některé jsme přidali až v první třídě, kdy děti už skutečně četly a psaly.

Znalost písmen

Znalost písmen patří k základním parametrům začínající gramotnosti, které se u dětí měří. My jsme tuto schopnost měřili ve všech třech testovacích obdobích. Dětem byla prezentovaná kartička s velkým tiskacím písmenem. Dítě mělo písmeno pojmenovat. Za správnou odpověď byl počítán buď název nebo zvuk písmene. V prvním testovém období jsme dětem prezentovali 37 písmen, ve druhé a třetí fázi 40. Písmena byla dětem administrována v abecedním pořadí. V analýzách jsme používali celkové hrubé skóre z této zkoušky. Koeficient reliability Cronbachovo alfa byl pro tento test v první testové fázi: 0,96, ve druhé 0,97 a ve třetí 0,98.

Psaní písmen

Test psaní písmen. Tento test patří mezi testy rané gramotnosti. Je to test, který zjišťuje schopnost dětí psát již před začátkem formální výuky psaní ve škole, zkoumá tedy schopnost, která se v anglické terminologii označuje jako „invented spelling". Úkolem dětí

bylo nejdříve napsat své vlastní křestní jméno, poté napsat grafémy příslušející k 15 diktovaným fonémám a nakonec pokusit se napsat 5 diktovaných slov.

V úkolu psaní písmen jsme použili 15 písmen, která byla dětem diktovaná ve formě zvuků. Mezi těmito 15 bylo 5 samohlásek (a, e, i, o, u) a 10 souhlásek (m, k, z, s, p, l, d, b, v, ž). Koeficient reliability Cronbachovo alfa tohoto testu byl v první testové fázi 0,93, ve druhé 0,96 a ve třetí 0,98.

Pro úkol ***psaní slov*** jsme vybrali 5 slov (pes, voda, zuby, vlak, malina). Na základě našich kritérií se mělo jednat o slova: plnovýznamová, podstatná jména, stejná pro Čj i Sj a složená z vysoce frekventovaných a vysoce produktivních hlásek (a, e, i, o, u, m, l, v, s, j, p, n, z, b, t, d). Mezi vybranými slovy byla dvě jednoslabičná (CVC, CCVC), dvě dvouslabičná (CVCV, CVCV) a jedno tříslabičné (CVCVCV). Slova byla vybrána tak, aby neobsahovala diakritická znaménka ani spodobu znělosti. Po šesti po sobě následujících chybách nebo vynechaných odpovědích bylo testování přerušeno a byla administrována druhá část, psaní slov. Abychom získali co nejvíce údajů o počátečním psaní bylo úlohou administrátora povzbuzovat dítě k jakékoliv psané produkci. Každé správně napsané písmeno se hodnotilo 1 bodem. Za správně zapsaný foném se považoval příslušný grafém obsahující alespoň naznačení všech základních grafických elementů. V této práci používáme takové hodnocení, kde byly zrcadlové záměny klasifikovány jako chyby. Analýzy zahrnovaly celkové hrubé skóre správně zapsaných písmen. U psaní slov bylo za správně napsané slovo považováno takové, které bylo foneticky přípustné. Ortografickou správnost jsme v této fázi nehodnotili. Záměna i a y se neklasifikovala jako chyba. Každé správně zapsané slovo bylo ohodnoceno 1 bodem. Pro každé slovo jsme počítali i počet správně zapsaných foném (opět s ohledem na fonetickou přípustnost, ne ortografickou správnost) a to bez ohledu na jejich pozici ve slově. Toto hodnocení v disertační práci ale neuplatňujeme. Koeficient reliability Cronbachovo alfa tohoto testu byl v první testové fázi 0,84; ve druhé 0,89 a ve třetí 0,96.

Psaní slov – test ortografických dovedností

Tento test jsme zařadili až na konci první třídy, kdy většina dětí měla za sebou již rok formální výuky. Přesto tento test stále sleduje počátky “invented spelling”, tedy dovednosti začínajícího psaní. Tento test obsahoval 14 položek. Dětem jsme diktovali plnovýznamová a funkční slova a úkolem dítěte je bylo napsat. Cílové slovo jsme poprvé diktovali

izolovaně, poté jsme ho dítěti diktovali ve slovním spojení, aby byl jasný jeho význam. Následně jsme dítě poprosili, aby napsalo pouze izolované slovo.

Test obsahoval 14 položek a 5 různých typů inkonsistencí. Zařazeny byly různé jevy typické pro slovenštinu:

- Grafotaktické inkonsistence – pravopis di,ti,ni a tvrdé souhlásky (kniha, chyba)
- Morfofonetické inkonsistence – spodoba znělosti na konci slova (hromozvod, vodovod)
- Morfologické inkonsistence – spodoba znělosti uprostřed slova (kresba)
- Vyjmenovaná slova (byt, lyže)
- Jazykově specifický test – dvojhláska/předpona z před souhláskou j (vezieme, zjavuje)

Při výběru slov byla brána v úvahu též frekvence slov. Vybírali jsme ve frekvenci 10-500. Pokud to nebylo možné, sledovala se též frekvence v dospělém slovníku a brala se v úvahu familiarita slova. Slova nesměla obsahovat více než jednu inkonsistenci (ortografický jev). Primárně byla vyhledávána podstatná jména. Zařazena byla ale i slovesa.

Po administrování části – psaní písmen a psaní pěti slov, jsme dětem, které napsaly alespoň čtyři slova (zrcadlově obrácená písmena a záměna i/y se nepovažovala za chybu) ze zmiňované pětice zadali sadu 14 slov zaměřených na ortografické jevy. Seznam 14 slov se diktoval bez kritéria přerušení.

Psaní těchto 14 slov bylo skórováno následovně. Zrcadlově napsaná písmena se nepočítala za chybu. Jakákoliv odchylka v ortografii od správné formy se považovala za chybu a skórovala se 0 body. Koeficient reliability Cronbachovo alfa tohoto testu byl ve třetí testové fázi: 0,63.

Čtení slov

Ve druhém testovacím období, tedy na konci mateřské školy, jsme dětem administrovali test čtení slov. Tento test obsahoval 12 slov, která jsme vybrali ze slabikáře z první třídy ZŠ. Test obsahoval jednodušší i složitější slova, která vystihují vyučované jevy v obou pololetích prvního ročníku. Vybrali jsme 1 – 2 slabičná slova se strukturou

CVC nebo CVCV. Přidali jsme komplikovanější jevy: dvojhlásky IE a Ô, měkké slabiky bez diakritiky jako např. ve slově DETI.

Při administraci testu jsme děti ujistili, že je v pořádku, pokud ještě slova nebudou umět přečíst, protože ještě nechodí do školy. Vysvětlili jsme, že ale i přesto by nás zajímalo, zdali děti už nyní dokážou některá slova přečíst. Děti jsme podporovali v jakékoliv produkci. Administrátor dal dítěti povel a zároveň zmáčkl stopky. Když dítě ukončilo čtení, zapsal celkový čas v sekundách, který na čtení potřebovalo. Pokud dítě udělalo 4x za sebou chybu – skórovalo 0 body, aplikovalo se kritérium přerušení a test se ukončil.

Každé správně přečtené slovo se skórovalo 1 bodem. Za správně přečtené slovo se považovalo takové slovo, které odpovídalo tištěnému vzoru, mělo všechny náležitosti spisovné slovenštiny a bylo přečteno dohromady. Slabikovaná nebo hláskovaná slova, která dítě ani po výzvě admistrátora nespojilo do jednoho slova, se skórovala 0 body. V analýzách jsme opět používali celkové hrubé skóre. Tento test jsme v identické podobě použili ještě ve třetí testové fázi. Koeficient reliability Cronbachovo alfa tohoto testu byl ve druhé testové fázi: 0,93 a ve třetí 0,83. Doplnili jsme ho ale dalšími čtecími testy. Testem rychlého minutového čtení slov a pseudoslov a testem čtení s porozuměním.

Test rychlého čtení slov

Tento test měří rychlost, přesnost a plynulost čtení. Dítě v něm čte seznam slov jak nejrychleji a nejlépe dovede v časovém limitu jedné minuty. Při tvorbě testu jsme vycházeli z již existujícího českého testu (Caravolas & Volín, 2005), který byl přeložen a adaptován do slovenštiny. Test obsahoval jednoslabičná, dvojslabičná a trojslabičná slova, která byla seřazena od nejkratších jednoslabičných slov po trojslabičná. Pokud některé děti ještě nedovedly ani v tomto období číst, test se ukončil až po uplynutí jedné minuty. Za správně přečtené slovo se považovalo takové slovo, které bylo přečtené vcelku. Tedy ne vyslabikované, ani vyhláskované bez následného spojení. Nepřesnosti způsobené chybnou výslovností nebyly klasifikovány jako chyba. Při testu se zaznamenával čas, hodnotil se počet správně přečtených slov, slabik, chyb a počet vynechaných slov.

Test rychlého čtení pseudoslov

Test rychlého čtení pseudoslov je obdobou předcházejícího testu slov. Jeho cílem je monitorovat rychlost, přesnost a plynulost čtení pseudoslov. Pseudoslova jsou taková

slova, která jsou vytvořena z reálných slovenských slov, mají plausibilní strukturu. Nemají však žádný význam. Příkladem takového pseudoslova je pseudoslovo: "zabén", vytvořené ze slova bazén. Úkol čtení pseudoslov, stejně jako obdobný úkol opakování pseudoslov nebo slov vymyšlených, je spolehlivým testem, který měří fonologické dovednosti dětí. Děti se v takových případech totiž nemohou opírat o význam slova. Administrace i hodnocení testu respektovala stejná pravidla jako v předcházejícím případě.

Pseudoslova byla odvozena od původních reálných slov v testu rychlého čtení podle následujícího principu: dle počtu slabik měněn počet konsonantů – vždy změna prvního konsonantu příslušné slabiky slova se zachováním diakritiky, pokud to bylo možné. (např. viac = piac, čo = ďo) atd. Tedy u jednoslabičných byl měněn 1. konsonant slova, u dvojslabičných 1. konsonant slova a 1. konsonant 2. slabiky, u trojslabičných 1. konsonant 1., 2. a 3. slabiky atd. V případě, že z důvodu slovenských ortografických pravidel nebylo možné změnit konsonant, aniž by byla narušena ortografická pravidla nebo pokud slovo bylo velmi zvukově podobné původnímu, měnil se rovněž druhý konsonant slova (slabiky) nebo první vokál. U slov se shluky konsonantů byl měněn celý shluk za jiný – ve slovenštině frekventovaný shluk konsonantů – např. **VZD**uch = **STR**uch. V případě nevyslovitelnosti při změně pouze prvního konsonantu byl měněn i druhý konsonant, případně vokál (např. chcieť – bcieť nelze vyslovit, změněno na brieť). Snažili jsme se zachovat inkonsistence z původního testu. Např. konsonanty, které se změkčují před E a I jsme nahrazovali pouze jinými konsonanty, které se též změkčují.

Čtení s porozuměním

Poslední čtecí test se zaměřoval především na kvalitu porozumění čteného textu. Odrážel nicméně i přesnost a rychlost čtení. Test byl konstruovaný tak, aby zjišťoval jak porozumění explicitním informacím z textu, tak implicitní porozumění na vyšší úrovni.

K měření těchto dovedností jsme použili test, který obsahoval tři subtesty s různou mírou obtížnosti. Rozhodnutí, který test bude použit, záleželo na čtenářských dovednostech dětí. Úroveň 0 byla nejlehčí, úroveň 2 nejtěžší. Každý subtest se skládá ze dvou částí. Čtení textu a odpovědí na otázky.

Text úrovně 0 „Pohlednice" a úrovně 1 „"První den ve škole" jsme převzali a adaptovali z anglické verze testu YARC (Martin, 2011). Nejobtížnější text úrovně 2 jsme převzali z testové baterie Zkoušky čtení pro mladší školní věk (Váryová in Mikulajová,

2012). Jednalo se o text “Ráno”, který jsme zkrátili a přizpůsobili podmínkám našeho výzkumu.

Test čtení s porozuměním byl administrován jenom těm dětem, které byly schopné v testu čtení slov přečíst alespoň jedno slovo.

Jako první jsme administrovali úroveň 1 - text První den ve škole. Dítě bylo vyzváno, aby text přečetlo přesně, všechna slova dohromady. Pokud dítě udělalo 16 chyb, byl test ukončen a bez zadání doplňujících otázek se přešlo na administraci textu z úrovně 0. Administrátor hodnotil chyby ve čtení podle přiloženého manuálu. V případě, že dítě neudělalo 16 chyb, zapsal administrátor čas čtení a přešel na zadání otázek. V úrovni 1 je osm otázek, pět se opírá přímo o slova z textu, tři zjišťují implicitní porozumění. Děti měly v této úrovni možnost nahlédnout do textu, administrátor jim ale nemohl pomáhat. Pokud dítě úspěšně absolvovalo subtest úrovně 1, přešlo se k administraci subtestu úrovně 2. V tomto případě se již jednalo o poměrně náročný text. Aplikovali jsme proto kritérium přerušení. Pokud dítě za dobu 1 minuty nepřečetlo 35 slov, test jsme přerušili. Většina dětí na konci první třídy četla pomaleji. Nejvíce porovnatelných dat jsme získali ze čtení úrovně 1. Zbylé dva subtesty proto na tomto místě nebudeme podrobněji popisovat. Data, která vypovídají o úrovni čtení s porozuměním, jsou tedy získána na textu “První den ve škole” - úroveň 1. V analýzách jsme použili celkové hrubé skóre. Maximální hodnota byla 8 bodů. Koeficient reliability Cronbachovo alfa tohoto testu byl 0,65.

17.8.2 Metody testování rodičů

Jak už jsme psali, paralelně s měřením schopností dětí jsme prováděli rozhovory a dotazníková šetření s jejich rodiči. Ve většině případů se sběru dat od rodin účastnila matka. U skupiny s typickým vývojem a dětí s dysfázií jsme rozhodnutí, kdo se interview účastní, nechali na rodičích. V případě dyslektických rodin jsme poprosili o účast vždy toho rodiče, který sám dyslexií trpěl.

Rodinné interview

V prvním testovacím období, tedy v roce 2009, bylo s rodiči sledovaných dětí, provedeno, společně s jinými metodami, rodinné interview. Do slovenské ELDEL baterie bylo toto interview převzato z projektu Wellcome z University of York. Materiál byl přeložen a adaptován na slovenské jazykové a kulturní prostředí. Veškeré položky ale zůstaly stejné.

Interview obsahovala 59 bodů, ke kterým se rodiče vyjadřovali. Rozhovor byl rozdělen do několika tematických bloků. 1) zdraví a vývoj dítěte; 2) sociální vývoj a vztahy s druhými; 3) rodinné zázemí; 4) socioekonomické zázemí; 5) rodinné prostředí; 6) gramotnost rodiny a zdravotní stav v rodině a životní události. Pro účely této disertační práce jsme pracovali s daty z bloků č. 3 – 6.

V oblasti rodinného zázemí rodiče uváděli, s kým dítě v současné době žije ve společné domácnosti, kolik je v rodině dětí a kolikáté je sledované dítě v pořadí mezi svými sourozenci. Rodiče buď odpovědi vypisovali, nebo vybírali vhodnou kategorii na nabízené škále.

Z hlediska socioekonomického zázemí rodiče uváděli současné zaměstnání otce a matky. Jejich odpovědi byly následovně škálovány. 1 – nekvalifikovaný dělník, 2- částečně kvalifikovaný dělník, 3 - kvalifikovaný dělník, 4 – kvalifikovaný dělník v netechnickém oboru, 5 – odborný/ vedoucí post. Rodiče na rodičovské dovolené a nezaměstnaní byli požádáni, aby uvedli své předcházející zaměstnání. Následující položka hodnotila stupeň dosaženého nejvyššího formálního vzdělání otce a matky. Odpovědi byly rozděleny do kategorií: 1 – základní, 2 – střední odborné bez maturity, 3 – střední všeobecné s maturitou, 4 – střední odborné s maturitou, 5 – vyšší odborné vzdělání a nástavba, 6 – vysokoškolské vzdělání.

Část věnující se rodinnému prostředí monitorovala rodinné učební aktivity. Rodiče odpovídali na otázky zaměřené přímo na gramotnostní oblast. Ptali jsme se, zdali učí své děti písmena, číslice, čtení, básničky a rýmy. Pokud rodiče odpověděli kladně, byla odpověď hodnocena 1 bodem. Otázky týkající se rodičovského učení byly sečteny do jednoho společného hrubého skóre. Toto skóre bylo použito při analýzách k vyjádření rodičovských aktivit v první testové fázi. Při podrobnějším zkoumání rodinného prostředí pro disertační práci jsme došli k závěru, že tato data jsou nedostačující. Rozhodli jsme se proto, rodičům administrovat ve třetím výzkumném období podrobnější dotazník, který více monitoroval rodinné aktivity, specifika domácího prostředí a čtení a psaní v životě rodičů i dětí. K tomuto dotazníku se ale vrátíme podrobněji později.

Další blok rodinného interview, z první výzkumné fáze, monitoroval gramotnost rodiny. Jedna otázka se ptala na to, jak často se jednotliví členové rodiny věnují čtení a co čtou nejčastěji. Rodiče tedy pro každou osobu v rodině hodnotili frekvenci čtení, zvlášť pro knihy a zvlášť pro časopisy. Odpovědi byly kódovány dle následujícího klíče. 1 =

příležitostně, 2= 1 – 2x za měsíc, 3 = 1 – 2x za týden, 4 = každý den. Pro naše analýzy jsme používali především údaje od matky a otce. Následující skupina otázek se týkala přítomnosti knih v rodině a chození do knihovny. Byly to otázky: Kupujete si někdy v rodině knihy? Chodíte do knihovny? Kupujete v rodině knihy jako dárky? Odpovědi těchto otázek byly škálovány následovně: 1 = ne, 2 = příležitostně, 3 = 5 – 10krát za rok, 4 = častěji. Další otázka monitorovala počet knih v rodině: Kolik odhadujete, že máte v rodině knih? Rodiče volili z nabízené škály. 1 = < 20, 2 = 20 – 70, 3 = 70 – 200, 4 =>200. Poslední dvě otázky se týkaly sdíleného čtení dítěte a rodiče. Ptali jsme se, jestli si dítě s rodičem prohlíží knihy. Při této otázce jsme rodiče žádali o podrobnější popis toho, jak se dítě při společném čtení chová. Druhá otázka se týkala toho, zdali má dítě svou pohádku na dobrou noc. V obou případech jsme kladné odpovědi hodnotily 1 bodem. Záporné 0 body.

Rodinné interview obsahovalo i otázky, které byly hlavními kritérii při zařazování dětí do výzkumných skupin. Konkrétně se jednalo o otázky č. 8, 41 a 59. Otázka č. 8 *„Domníváte se, že má…v současné době nějaké problémy s řečí? Pokud ano, jaké? Pokud ano, je dítěti poskytována logopedická péče? Pokud ano, upřesněte prosím.“* Otázka č. 41. *„Vyskytly se u někoho v rodině obtíže se čtením nebo dyslexie? Pokud ano, u koho?“* Otázka č. 59. *„ Vyskytují se u nějakého z dalších dětí v rodině nějaké potíže? Pokud ano, o které dítě jde a jaké povahy jsou jeho problémy?“.*

Sebehodnotící dotazník čtenářských dovedností rodiče

Druhou metodou administrovanou v první fázi sběru dat, byl dotazník, ve kterém rodiče hodnotili své čtenářské dovednosti.

Vedle objektivního měření čtenářských dovedností je nezbytnou součástí současných výzkumů rodinného gramotnostního prostředí i sebehodnotící dotazník. V první fázi sběru dat, tj. v předškolním období, kdy dětem bylo přibližně pět let, jsme administrovali dotazník, který se skládal ze dvou částí. Šest otázek pocházelo z dotazníku ASRS (Kessler et al., 2005) a patnáct z dotazníku ARQ (Smythe, 2003).

ARQ (Adult Reading Questionnaire, Dotazník čtení pro dospělé (Smythe, 2003) Tento skríningový dotazník byl vytvořen k podchycení slabého čtení, psaní a potíží v expresivní složce jazyka (hledání slov). Tyto symptomy se často vyskytují společně u lidí s dyslexií a jsou často zahrnuty v testech posuzujících dyslexii (Bangor Dyslexia Test, Miles, 1997). Dotazník se skládá z 15 položek. Sedm položek vyžadovalo po rodiči, aby

škáloval symptom dyslexie na škále od 0 do 4 bodů. Jednalo se o oblasti problémů s jazykovými dovednostmi, hledání slov a organizace. *Např. „Je pro vás složité číst slova, která jste předtím neviděl/la?"* - *„Nikdy, zřídka, někdy, často, vždy.* "

Další dvě položky vyžadovaly odpověď: *ano, ne, možná.* Např.*" Jste dobrý čtenář?"* Další dvě položky vyžadovaly po rodičích, aby hodnotili, jak často čtou a píší. Např. "*Jak často ve vašem každodenním životě píšete?"*

Nakonec dotazník obsahoval následující definice: Dyslexie označuje těžkosti se čtením a psaním u lidí, kteří:

- Nemají problém v jiných oblastech (jejich těžkosti jsou především čtení a psaní)
- Měli možnost naučit se číst, ale nepodařilo se jim to tak jako ostatním.

Poslední čtyři položky se specificky zaměřovaly na diagnózu dyslexie.
„Na základě předcházející věty, myslíte si o sobě, že jste dyslektik? Ano/ne/ nevím".
Jak byste hodnotil(la) míru vašich těžkostí? Žádné/mírné/střední/vážné
Vyslovil někdo někdy znepokojení ohledně vašeho čtení? Ano/Ne
Stanovil Vám někdo někdy diagnózu dyslexie, případně dysortografie (porucha psaní)? Ano/Ne (kdy a kým).

Odpovědi z dotazníku byly číselně skórovány. Vyšší skóre bylo spojeno s vyšší mírou obtíží nebo s vyšší pravděpodobností poruchy. Příloha č. 2 obsahuje plné znění dotazníku.

V našem výzkumném vzorku byl naměřen koeficient reliability Cronbachovo alfa tohoto dotazníku: 0,86.

Čtení rodiče – test doplňování vět

Čtení rodičů jsme studovali nejenom formou sebehodnotícího dotazníku nebo v rodinném interview. V našem výzkumu jsme také chtěli použít objektivní údaje o čtení rodičů. Pro účely naší studie jsme použili standardizovaný test verbálních schopností „Doplňovanie viet" Bruna Miglieriniho (1982). Přestože je tento test standardizovaný a obsahuje normy pro žáky ZDŠ až po maturanty, v našem výzkumu jsme pracovali pouze se získanými hrubými skóre (vzhledem ke specifikům našeho vzorku a kvůli jinému časovému limitu Test „Doplňovania viet" patří mezi testy, ve kterých se vyžaduje doplnění chybějících slov v neúplných větách tak, aby věta po jejím doplnění měla logický smysl. Test tedy nabízí více možností správného řešení a vhodná volba slov závisí na testované

osobě. Na každé volné místo je možné napsat pouze jedno slovo a žádné volné místo nesmí zůstat nevyplněné. Jednotlivé úlohy testu mají rozdílnou obtížnost, která je dána nejenom počtem chybějících slov (od jednoho po pět) a celkovou délkou věty (od jednoduché věty na jednom řádku až po rozsáhlé souvětí na třech řádcích), ale i obsahovou složitostí věty. Úlohy jsou v testu seřazené podle stupně jejich obtížnosti, od nejlehčích až po nejtěžší. Správné řešení jednotlivých úloh předpokládá pochopení smyslu celé věty. To předpokládá nejen dostatečnou slovní zásobu a přesné chápání významu slov, ale i způsobilost komplexně zacházet s těmito slovy a s větnými celky. Vzhledem k časovému limitu sedmi minut nám test poskytuje i informace o rychlosti čtení. Při standardizaci testu bylo zjištěno, že jeho výsledky významně korelují i se školním prospěchem a výškou dosaženého vzdělání.

Ve výzkumu ELDEL byl test administrován individuálně nebo skupinově. Administrátor vždy zajišťoval stejné standardní podmínky pro všechny účastníky. Vlastní testové úloze, která obsahovala 24 položek, předcházelo podrobné vysvětlení úlohy a společné řešení třech zácvičných úkolů. Každá správně doplněná věta se hodnotila jedním bodem. Maximální počet bodů byl tedy 24. Věta se považovala za chybně vyplněnou v následujících případech:

1. Pokud některá linka nebyla vyplněná vhodným slovem
2. Pokud bylo na některé lince doplněno víc než jedno slovo
3. Pokud doplněná věta neměla logický smysl
4. Pokud byla doplněná věta gramaticky nesprávná, přičemž pravopisné chyby se nebraly do úvahy.

V zájmu jednotnosti vyhodnocování správnosti odpovědí byly všechny testy posuzovány jednou osobou. Přestože je zřejmé, že v tomto testu je možné vícero správných odpovědí, opírali jsme se při zpracovávání dat o seznam nejčastěji se vyskytujících správných odpovědí, který je součástí testového manuálu. V analýzách jsme používali z toho testu celkové hrubé skóre.

Dotazník gramotnostního prostředí v období první třídy

Domácí gramotnostní prostředí jsme monitorovali ještě jednou ve třetím testovém období. To bylo v období, kdy většina našich dětí chodila do první třídy. Od rodičů už jsme tedy mohli získat přesnější údaje o hodnocení čtenářských schopností jejich dětí a o oblibě a frekvenci jejich čtení doma. Dotazník obsahoval celkem 32 položek a byl sestaven

autorkou přímo pro potřeby disertace. Dotazník byl administrován opět jednomu z rodičů každého dítěte. Rodiče jej vyplňovali v přítomnosti administrátora a případné nejasnosti si mohli upřesnit osobně.

Dotazník byl rozdělen do 3 tematických bloků a ty monitorovaly následující oblasti:

a) **Čtení rodiče v současnosti** Zde se rodiče vyjadřovali ke frekvenci svého čtení a k tomu co čtou. Ptali jsme se jich na to, zdali doma čtou před dítětem. Další otázka směřovala na to, zdali čtou rádi a jaký je jejich vztah ke čtení. Zde měli rodiče prostor ke kvalitativní odpovědi, kde hodnotili svůj vztah ke čtení. Dál jsme se ptali i na využití čtení v práci.
b) **Čtení rodiče a jeho gramotnostní prostředí v dětství.** Mimo jiné nás zajímalo, jak vypadalo gramotností prostředí samotných rodičů v dětství. Zajímalo nás, jestli je nějaká podobnost mezi tím, v jakém prostředí rodiče vyrůstali, a tím, jaké prostředí dnes vytvářejí pro své děti. Ptali jsme se proto na to, jestli rodičům jejich rodiče četli, když byli malí? Kolik knih v dětství měli. Zdali chodili do knihovny. Zdali jejich rodiče před nimi doma četli. Naposledy jsme se ptali na hodnocení vztahu ke čtení, který v nich jejich rodiče pěstovali.

c) **Čtení dítěte v současnosti.** V tomto dotazníku jsme se podrobněji vyptávali na čtení zkoumaného dítěte. Chtěli jsme vědět, jestli mu rodiče čtou a co mu čtou. Chtěli jsme vědět, jestli dítě čte již samo a jak často má kontakt s knihou. Poprosili jsme rodiče, aby zhodnotili oblíbenost knih u dětí v porovnání s jinými aktivitami. Dál jsme chtěli, aby rodiče vztah dítěte ke čtení a ke knihám subjektivně zhodnotili svými slovy. V další otázce jsme se ptali, zdali se rodič s dítětem baví o přečteném. Následující otázka zjišťovala, zdali rodiče znepokojuje to, jak dítě v současnosti čte. Konkrétně jsme se potom ptali na to, zdali dítě čte přesně a rychle. Poslední otázka z této skupiny si všímala toho, zdali rodiče děti učili ještě před vstupem do školy. U této otázky měli rodiče prostor pro volné zdůvodnění svého přístupu.

Odpovědi na otázky byly škálovány, vyšší skóre odráželo lepší hodnocení. V dalších analýzách jsme používali průměrné Z skóre z každé tematické oblasti, které jsme za tím účelem vytvořili. Koeficient reliability Cronbachovo alfa tohoto testu byla0 ,75.

Dotazník deficitů pozornosti a hyperaktivity - ASRS

V první výzkumné fázi jsme požádali všechny rodiče (otce nebo matku), aby nám vyplnili šestipoložkový skríningový dotazník ASRS (Adult ADHD Self-Report Scale, Sebehodnotící škála ADHD pro dospělé) (Kessler et al., 2005). Jedná se o sebehodnotící skríningovou škálu deficitů pozornosti a hyperaktivity u dospělých (ADHD). Ta byla vytvořena v rámci revize WHO Composite InterNationováal Diagnostic Interview (CIDI). Původní dotazník ASRS obsahuje 18 otázek, které odpovídají 18 oblastem popisovaným jako kritéria pro splnění diagnózy ADHD u dospělé populace v DSM – IV. Skríningový materiál ASRS (použitý v našem výzkumu) obsahuje pouze 6 z těchto osmnácti položek. Tyto položky byly vybrány tak, aby odpovídaly klinické klasifikaci. Čtyři z těchto položek se týkají obtíže s udržením pozornosti, plánováním, paměti na budoucí události („prospective memory") a dvě se týkají hyperaktivity. V dotazníku, který byl administrován slovenské výzkumné skupině, byly otázky označeny čísly 12 – 17. Předcházející výzkum potvrdil dobré psychometrické vlastnosti skríningové verze dotazníku ASRS.

Celá verze, která byla administrována slovenskému vzorku, je obsažena v příloze. Dotazník obsahoval např. otázky: " Jak často míváte problém dotáhnout do konce detail nějakého projektu, po tom, co hlavní úloha už byla splněna? - Nikdy/zřídka/někdy/často/vždy. Jak často máte problém zorganizovat si věci, když dostanete úlohu, která to vyžaduje? - Nikdy /zřídka/někdy/často/vždy. Jak často máte problém si zapamatovat si schůzky a povinnosti? - Nikdy/zřídka/někdy/často/vždy.

Úkolem rodiče bylo u každé položky vybrat nejvhodnější odpověď, která korespondovala se subjektivním hodnocením vlastního chování. Vybranou odpověď rodič graficky označil.

Hodnocení testu

Odpovědi na položky 12 – 17 se hodnotily v souladu s testovým manuálem následovně:

„nikdy" – 0; „zriedka" – 1; „niekedy" – 2; „často" – 3; „stále" – 4

Hrubé skóre ASRS z položek 12 – 17 bylo sečteno, jeho maximální hodnota mohla dosahovat 24 bodů. Míra obtíží, typických pro dospělé s ADHD, je tím vyšší, čím vyšší je

i dosažené skóre. Nízké skóre poukazuje na „normální“ chování – bez přítomnosti symptomu.

Psychometrické parametry dotazníku, výsledky v jednotlivých skupinách Jak už bylo řečeno, ASRS je standardizovaný dotazník. Na slovenském vzorku rodičů byla nicméně naměřena nízká reliabilita. Koeficient reliability Cronbachovo alfa dosáhl nízké hodnoty 0,55.

Dotazník rodičovského zvládání péče o rodinu – rodinné klima

Ve třetí výzkumné fázi byl rodičům administrován dotazník PDHS (Parenting Daily Hassles scale, Škála každodenních rodičovských „otravností“) (Greenberg, 1990). Tento název by se dal doslova přeložit jako Škála rodičovského zvládání denních otravností. Jedná se o škálu používanou k diagnostice a poradenství pro rodiny. My jsme se ho rozhodli použít k získání informací o charakteru rodinného prostředí, ve kterém děti vyrůstají. Dotazník obsahuje 20 položek. Jednotlivé položky nám poskytují informace nejenom o chování dětí, ale především o tom, jak často rodiče jejich chování zaměstnává a do jaké míry jim vadí.

Celý test je obsažen v příloze na konci práce. Otázky se týkají několika oblastí: 1) úklid domácnosti a péče o stravu a čistotu dítěte např. *„Neustálé uklízení hraček a zbytků jídla po vašem dítěti“.* 2) Řešení výchovných situací, při kterých dítě dospělého neposlouchá a odmlouvá např. *„Je těžké zvládat dítě na veřejnosti. Dítě odporuje, když má jít večer spát. Sourozenecké hádky vyžadují soudce“.* 3) Pozornost, kterou dítě vyžaduje: např. *„Je třeba na dítě intenzivně dohlížet, kde je, co dělá“.* 4) Časová náročnost péče o děti s dopadem do soukromí rodičů *„Je obtížné si večer někam vyrazit bez dětí“* nebo *„Program dětí mi zabraňuje dělat své věci nebo plnit povinnosti v rodině“.*

Naším předpokladem bylo, že rodiny, ve kterých se vyskytuje dysfázie, dyslexie a případně i přidružené ADHD, budou vykazovat jinou kvalitu rodinného prostředí. To jsme ostatně již zmiňovali v teoretické části textu. Respektive se domnívám, že vzhledem k uvedeným obtížím dětí jsou na rodiče kladeny jiné výchovné nároky. Také si myslíme, že i rodiče dyslektici (s možným komorbidním výskytem ADHD) mohou vykazovat jinou míru zvládání péče o rodinu. Především s ohledem na organizační nároky. Na druhou stranu je pravda, že ve třetím výzkumném období byly naše děti již poměrně velké a řada starostí spojených s hygienou a úklidem už nebyla tak aktuální jako v mladším věku. Věk

dětí a jejich pobyt ve školách se jistě promítá do zvládání rodičovských povinností jinak, než když jsou děti malé a do školního nebo předškolního zařízení ještě nechodí.

Dotazníková škála umožňuje získat údaje o frekvenci a intenzitě dvaceti zkušeností, které mohou být pro rodiče zatěžující („otravné“). Dotazník je lehký na administraci a ani na rodiče neklade velké nároky. Jeho předností je popis každodenních rodinných situací, které jsou rodičům dobře známé. Dotazník pomáhá identifikovat oblasti, ve kterých rodiče pociťují tlak. Dle původního záměru slouží dotazník rodičům k tomu, aby vyjádřili, ve kterých oblastech by potřebovali pomoci.

Administrace Dotazník byl zadáván individuálně nebo skupinově, ale každý rodič jej vyplňoval samostatně. Pokud byla nějaká položka nejasná, rodič měl vždy možnost se zeptat administrátora. K vyplnění dotazníku nebyl stanoven časový limit. Většina rodičů s ním byla hotova během deseti minut. Jeden z rodičů byl vždy požádán, aby skóroval dvacet „potenciálně zatěžujících“ rodinných úkonů a to dvěma způsoby.

Rodič si nejprve přečetl výrok. V druhém odstavci ohodnotil, jak často k dané situaci v jeho rodině dochází. Tato část dotazníku tedy poskytuje relativně objektivní údaje o frekvenci výskytu zatěžujících situací. Ve třetím sloupci potom rodič na číselné škále od 1 do 5 hodnotil, jak moc ho daná situace „otravuje“. Tato část poskytuje subjektivní informace od každého rodiče o otravnosti. Např. *Naše dítě neustále obtěžuje, fňuká a stěžuje si.*Výjimečně/někdy/často/každou chvíli. 1/2/3/4/5. Rodič ve svých odpovědích hodnotí období uplynulých posledních dvou měsíců.

Hodnocení Dotazník poskytuje čyři druhy výstupných dat. Celkové (total) skóre frekvence výskytu, tedy jak často se dané chování u dětí vyskytuje. Druhé skóre je celkovým skóre intenzity, které hovoří o tom, jak moc rodiče dané chování „otravuje“. Další dvě skóre jsou odvozená z hodnocení intenzity. Jedná se o skóre náročných výchovných situací (challenging behaviour). Posledním skóre je „rodičovské skóre“ (parenting tasks), které popisuje míru rodičovské péče o domov a zevnějšek dětí.

Skóre frekvence je vypočítáno ze škály od 1 do 4 bodů. Pokud se chování nikdy nevyskytuje, skóruje se odpověď 0 body. Rozpětí pro tuto škálu je tedy 0-80.

Škála intenzity je skórována rodičem od 1 do 5. Hodnocení odpovídá školnímu hodnocení, 5 je nejhorší výsledek. Rozpětí pro tuto škálu je 0-100.

„Challenging behaviour total“ tedy skóre pro „náročné výchovné situace“ se vypočítává z položek hodnotících intenzitu. Jsou to položky: 2, 4, 8, 9, 11, 12, 16. Rozpětí je 0-35.

Skóre pro rodičovské úkoly „parenting tasks total score“ se získá součtem škály intenzity u položek: 1, 6, 7, 10, 13, 14, 17, 20. Rozpětí je 0-40 bodů.

Dotazník neuvádí kritickou hranici pro žádnou ze škál, ale total skóre nad 50 ve škále frekvence nebo nad 70 na škále intenzity ukazuje na velkou frekvenci potenciálně zátěžových situací a na druhé straně ukazuje, že rodič zažívá významný tlak na své rodičovství. Koeficient reliability Cronbachovo alfa tohoto dotazníku byl 0,85.

Dotazník silných a slabých stránek dítěte - emoční a sociální vývoj

Jak je známo, vývojové poruchy učení (dyslexie ale i vývojová dysfázie) jsou často sdružovány s problémy v oblasti chování, vztahů a emočních projevů. Tyto obtíže na straně dítěte se mohou projevovat v každodenním životě rodiny a ovlivňovat tak rodinné klima. Dotazník SDQ (Strengths & Difficulties Questionnaires, Dotazník silných a slabých stránek dítěte) (Goodman, 1997) je dotazník silných a slabých stránek dítěte, který monitoruje projevy v emoční a sociální oblasti. Jedná se o rychlý skríning chování pro děti od 3 do 16 let. Nástroj obsahuje 25 položek, které jsou rozděleny do 5 oblastí.

a) emoční projevy
b) problémy v chování
c) hyperaktivita/nepozornost
d) problémy s vrstevníky
e) prosociální chování

Dotazník SDQ byl administrován individuálně. Obsahoval 25 výroků, které si rodič přečetl a potom měl na každý odpovědět podle toho, jestli s tvrzením rozhodně souhlasil, spíše souhlasil nebo nesouhlasil. Např. *„Snaží se k ostatním chovat ohleduplně.* „*Je neklidný/á. Nevydrží dlouho bez pohybu*.“ *„Často si stěžuje na bolesti hlavy, žaludku nebo na nevolnost.“* Rodiče vybírali z odpovědí: *Rozhodně ne/částečně- někdy/ určitě ano.* Celý dotazník je k nahlédnutí v příloze. Při hodnocení vycházeli rodiče z projevů dítěte za posledních šest měsíců.

Odpovědi rodičů byly skórovány a převedeny na škálové hodnocení. Hodnocení mezi 0-13 body spadala do pásma normy. Skóre mezi 14 – 16 body bylo hodnoceno jako

hraniční. Hodnocení 17 - 40 spadalo do pásma patologie a poukazovalo na vážné problémy v těchto oblastech.

V této kapitole jsme podrobně popsali použité testové a dotazníkové metody. Jak už jsme uvedli, v řadě případů jsme testový materiál sami vytvářeli, jindy jsme se inspirovali metodami, které se používají v jiných zemích. Jsme si vědomi, že v některých případech se ukázalo, že použité metody mají určité psychometrické limity a do budoucna budou vyžadovat ještě další úpravy. Na druhou stranu jsme rádi, že můžeme uveřejnit výsledky získané pomocí testových a dotazníkových metod, které se v oblasti výzkumu začínající gramotnosti a domácího gramotnostního prostředí standardně používají. Můžeme tak přinést první srovnatelné poznatky sebrané na slovensky hovořícím vzorku.

V následující kapitole přikročíme k prezentaci a interpretaci samotných výsledků. Nejdříve se podíváme na výkony dětí v jazykově-kognitivních zkouškách a potom si podrobně popíšeme specifika rodin dětí z našich výzkumných skupin.

18 Výsledky

18.1 Výsledky z kognitivně-jazykových měření dětí – cíl 1

Cíl 1.

Našim prvním cílem bylo popsat výkony dětí v jazykově-kognitivních schopnostech v předškolním období. Kladli jsme si následující otázky.

1. Jakých výkonů dosahují děti v jazykových a fonologických schopnostech a v oblasti začínající gramotnosti v předškolním období?
2. Zaostávají v těchto oblastech děti ohrožené vznikem dyslexie signifikantně za normou?
3. Odlišují se výkony dětí s vývojovou dysfázií a dětí z rodin s výskytem dyslexie?

Tato disertační práce se zaměřuje především na domácí gramotnostní prostředí. Pro posouzení jeho dopadů je však nejprve třeba uvést přehled výkonů dětí ve třech skupinách jazykově-kognitivních dovedností.

Ukážeme si, jak dva rizikové faktory (vývojová dysfázie a přítomnost rodinného rizika dyslexie v rodině) ovlivňují výkony jazykových schopností a začínající gramotnost oproti normě. Grafy č. 1 a 2 představují výkony dětí v předškolním období, tedy z prvních dvou testových fází.

Hodnoty, které grafy zachycují, jsou průměrná vážená skóre (Z skóre) ze třech oblastí jazykově-kognitivních dovedností. Ty jsme vytvořili v souladu s teoretickými poznatky z prací Sénéchalové a LeFevrové (2001, 2002, 2008) a Hamiltonové (2013). Proměnná "Průměr ZSc jazyk" vyjadřuje průměrné Z skóre ze tří jazykových testů: Slovníku, Testu morfematických schopností a Testu porozumění mluvené řeči - Trog. Toto skóre představuje výkony dětí v mluvené řeči odpovídající anglickému pojmu "oral language skills". Nezahrnuje fonologické schopnosti ve smyslu artikulace, přesnosti opakování slov nebo fonematické uvědomování. Ve všech testových obdobích jsme zadávali stejné testové úlohy.

Jsme si vědomi, že fonologické schopnosti jsou rovněž jazykové povahy. Pro účely práce ale budeme rozlišovat samostatnou skupinu jazykových fonologických a nefonologických schopností. Proměnná "Průměr ZSc fonologie" představuje průměrné Z skóre ze třech fonologických testů. Opět v souladu s poznatky v odborné literatuře jsme v tomto skóre spojili výkony dětí v artikulaci a ve dvou testech fonematického uvědomování. Šlo o test izolace hlásek a párování slabik. Test párování slabik byl ve druhé testové fázi nahrazen testem párování hlásek. Dosavadní test párování slabik dosahoval již stropových hodnot. Artikulační test a test izolace hlásek zůstal identický v obou testových obdobích.

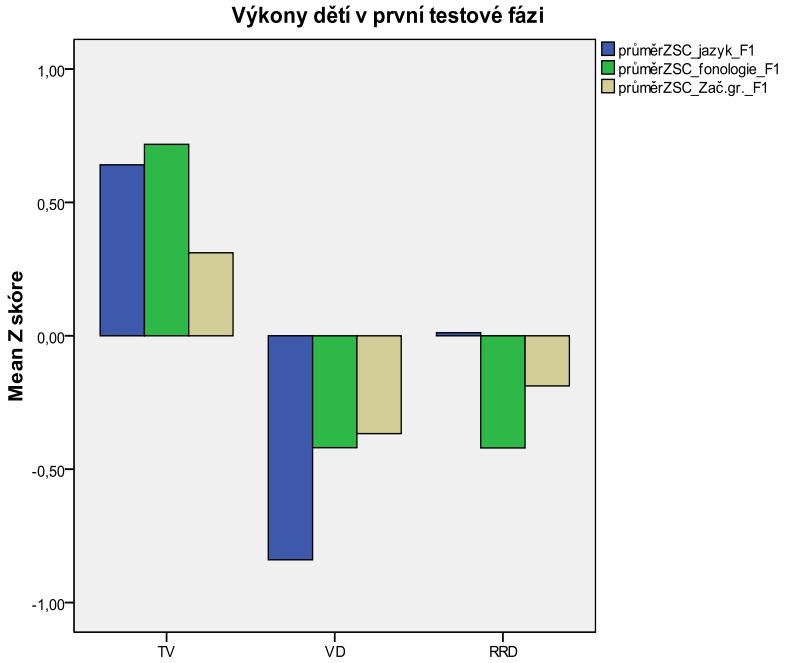
Proměnná "Průměr ZSczač_gr." představuje průměrné Z skóre z testů, které monitorují začínající gramotnost. Tato proměnná představuje první schopnosti dětí v oblasti znalosti písmen, psaní písmen a psaní slov. K těmto proměnným byl ve druhé testové fázi přidán ještě test čtení izolovaných slov.

Tato průměrná Z skóre budeme používat v pozdějších analýzách vztahu rodinného gramotnostního prostředí k vývoji jazykových schopností a schopností začínající gramotnosti. Přiblížíme se tak, i když ne zcela, konceptu Sénéchalové a LeFevrové (2002).

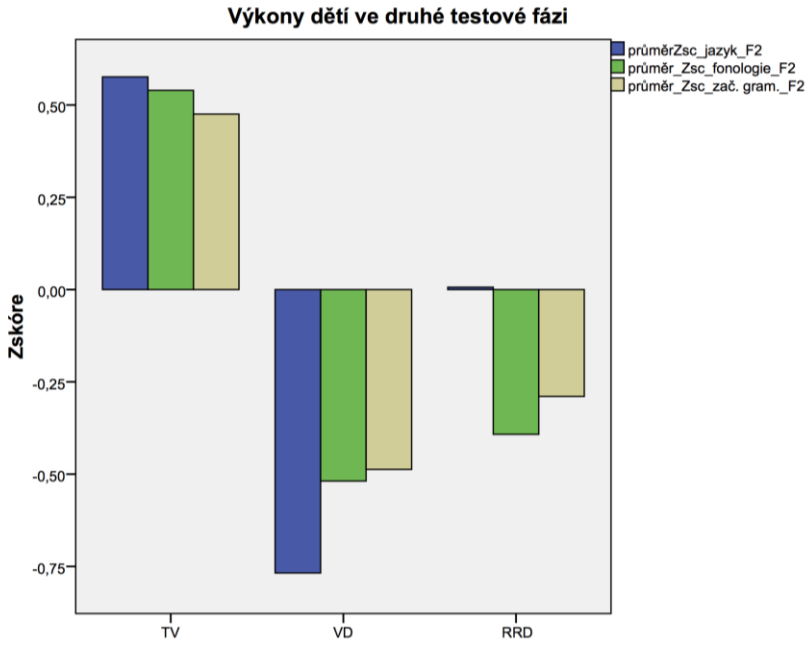
Hodnoty popisné statistiky pro jazykovo-kognitivní proměnné dětí, F1 a F2															
	TV					VD					RRD				
	N	Průměr (S.D.)	Medián (max.- min.)	šikmost	špičatost	N	Průměr (S.D.)	Medián (max.- min.)	šikmost	špičatost	N	Průměr (S.D.)	Medián (max.- min.)	šikmost	špičatost
Průměr jazyk F1	41	0,6410 (0,5967)	0,6375 (-0,39-2,01)	0,274	-0,706	31	-0,8397 (0,4730)	-0,8359 (-1,71—0,01)	-0,012	-1,006	15	0,0117 (0,51561)	0,522 (-0,88-1,20)	0,423	0,929
Průměr fonologie F1	41	0,7178 (0,68271)	0,6171 (-0,49-1,97)	0,183	-1,098	31	-0,4195 (0,4864)	-0,3629 (-1,34-0,49)	-0,266	-0,763	15	-0,4204 (0,69960)	-0,5423 (-1,27-1,35)	1,151	1,583
Průměr zač. gram. F1	41	0,3112 (0,97886)	0,005 (-0,80-3,12)	1,238	0,678	31	-0,3667 (0,58927)	-0,5582 (-0,63-2,17)	3,344	11,842	15	-0,1879 (0,61226)	-0,4817 (-0,76-1,21	1,473	1,235
Průměr jazyk F2	41	0,5762 (0,55789)	0,6368 (-0,84-1,68)	-0,402	0,287	31	-0,7680 (0,68639)	-0,5646 (-2,21-0,40)	-0,331	-0,714	15	0,0064 (0,66769)	-0,0152 (-0,90-1,54)	1,023	1,203
Průměr fonologie F2	41	0,5398 (0,58278)	0,5087 (-0,90-1,44)	-0,312	-0,535	31	-0,5188 (0,67761)	-0,4935 (-2,21-0,66)	-0,457	-0,199	15	-0,3922 (0,59600)	-0,3757 (-1,20-0,85)	0,370	-0,436
Průměr zač. gramotnost F2	41	0,4754 (0,99042)	0,2942 (-0,79-2,72	0,788	-0,307	31	-0,4872 (0,31769	-0,6537 (-0,77-0,26)	0,987	-0,426	15	-0,2895 (0,58437)	-0,5832 (-0,79-0-93)	1,283	0,232

Tabulka 2 Hodnoty popisné statistiky pro jazykovo-kognitivní proměnné, F1 a F2

Na grafech č. 1 a 2 vidíme, a to v obou výzkumných obdobích, stejný vzorec výkonů v daných skupinách. Nejlepších výkonů dosahují děti kontrolní skupiny (a to ve všech třech oblastech). Za nimi skórují s odstupem děti z rodin s dyslexií. Děti s vývojovou dysfázií dosahují v průměru nejslabších výkonů. Vidíme, že pro skupinu dysfatických dětí je významný právě jazykový deficit, a to po celou dobu předškolního období. Děti s vývojovou dysfázií dosahují v průměru nejhorších výkonů i ve fonologických schopnostech. Výjimkou bylo pouze první testové období, kdy děti z rodin s dyslexií skórovaly o trochu hůře. I děti s dyslektických rodin se potýkají v předškolním období s výrazným fonologickým deficitem. Tyto schopnosti mají horší než schopnosti jazykové. Svými výkony ve fonologii se blíží dysfatickým dětem. Z hlediska začínající gramotnosti podávají v předškolním období nejhorší výkony dysfatické děti.



Graf č. 1 Výkony dětí v jazykovo-kognitivních zkouškách F1



Graf č. 2 Výkony dětí v jazykovo-kognitivních zkouškách F2

V tabulkách č. 3, 4 a 5 vidíme hodnoty statistických rozdílů mezi skupinami. VD skupina se ve všech sledovaných oblastech odlišuje od normy signifikantně. U RRD skupiny je tomu ve vztahu k normě stejně. Mezi výkony dětí ze dvou rizikových skupin, VD a RRD, není statisticky signifikantní rozdíl ve fonologických dovednostech a v začínající gramotnosti. Naopak v jazykových schopnostech RRD děti překonávají VD skupinu signifikantně, a to v obou výzkumných fázích.

Z uvedeného vidíme, že data sebraná na našem slovenském vzorku odpovídají zjištěním z jiných studií. Pro skupinu dětí s vývojovou dysfázií je v jejím vývoji typický výrazný jazykový deficit. Jejich fonologické dovednosti jsou ale také výrazně oslabené. Děti z dyslektických rodin mají odlišný profil. Mají výrazný deficit právě ve fonologii po celé předškolní období. Jaké souvislosti mají tato opoždění se pokusíme vysvětlit právě analýzou geneticko-environmentálních vztahů.

Porovnání rozdílů pro skupinu TV (N=41) a VD (N=31)						
	PrůměrZSc_ jazyk_F1	PrůměrZSc_ fonologie_F1	PrůměrZSc_ Zač.gr._F1	PrůměrZSc_ jazyk_F2	Průměr_Zsc_ fonologie_F2	Průměr_ZSc_ Zač.gr._F2
Mann-Whitney U	17,000	110,500	268,000	68,500	146,000	207,000
Wilcoxon W	513,000	606,500	764,000	564,500	642,000	703,000
Z	-7,034	-5,971	-4,188	-6,448	-5,567	-4,874
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000

Tabulka 3 Porovnání rozdílů v jazykovo-kognitivních testech mezi skupinami TV a VD

Porovnání rozdílů pro skupiny TV (N=41) a RRD (N=15)						
	PrůměrZSc_ jazyk_F1	PrůměrZSc_ fonologie_F1	PrůměrZSc_ Zač.gr._F1	PrůměrZSc_ jazyk_F2	Průměr_Zsc_ fonologie_F2	Průměr_Zsc_ Zač.gr._F2
Mann-Whitney U	130,000	73,500	197,500	144,000	81,500	153,000
Wilcoxon W	250,000	193,500	317,500	264,000	201,500	273,000
Z	-3,284	-4,330	-2,036	-3,025	-4,182	-2,859
Asymp. Sig. (2-tailed)	,001	,000	,042	,002	,000	,004

Tabulka 4 Porovnání rozdílů v jazykovo-kognitivních testech mezi skupinami TVa RRD

Porovnání rozdílů pro skupiny VD (N=31) a RRD (N=15)						
	PrůměrZSc_ jazyk_F1	PrůměrZSc_ fonologie_F1	PrůměrZSc_ Zač.gr._F1	PrůměrZSc_ jazyk_F2	Průměr_ZSc_ fonologie_F2	Průměr_ZSc_ Zač.gr._F2
Mann-Whitney U	50,000	219,000	169,000	101,000	217,000	190,500
Wilcoxon W	546,000	339,000	665,000	597,000	713,000	686,500
Z	-4,276	-,316	-1,498	-3,081	-,363	-,985
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000	,752	,134	,002	,716	,325

Tabulka 5 Porovnání rozdílů v jazykovo-kognitivních testech mezi skupinami VD a RRD

18.2 Výsledky z dotazníkových šetření s rodiči

Při prezentování výsledků z rodičovské části výzkumu budeme dodržovat stejnou tematickou posloupnost jako v teoretické části.

Nejdříve budeme analyzovat demografické údaje o rodinách a parametry související se socioekonomickým statusem rodin. Potom se podíváme na gramotnostní prostředí a aktivity, které rodiče doma s dětmi provádějí. Zvlášť budeme prezentovat data z prvního a třetího testového období. V kapitole 3.2.5. budeme detailněji analyzovat vlastní čtenářské dovednosti rodičů. Jednak vyjádřené výkony v testu doplňování vět a také rodičovským sebehodnocením. Nakonec se podíváme na rodinné prostředí z hlediska rodičovského zvládání výchovných povinností a na to, jak hodnotí chování svého dítěte z hlediska socioemočních projevů. Zvláštní kapitolu budeme věnovat třetí testové fázi. Konkrétně výkonům dětí na konci první třídy a odkladům školní docházky. Na závěr se pokusíme charakterizovat profil nejslabších čtenářů.

Všechna data popíšeme nejdříve z hlediska deskriptivní statistiky a z hlediska rozdílů mezi skupinami. Podíváme se také, do jakých souvislostí (korelací) jednotlivé parametry ve skupinách vstupují. Ve druhé části prezentace výsledků probereme souvislosti mezi těmito rodinnými parametry a výkony dětí v jazykových a gramotnostních dovednostech.

18.2.1 Demografické údaje o rodinách a socioekonomický status – cíl 2

Cíl 2.

Naším druhým cílem bylo popsat rodiny zkoumaných skupin z hlediska socioekonomických parametrů. K dosažení tohoto cíle jsme si stanovili dvě výzkumné otázky:

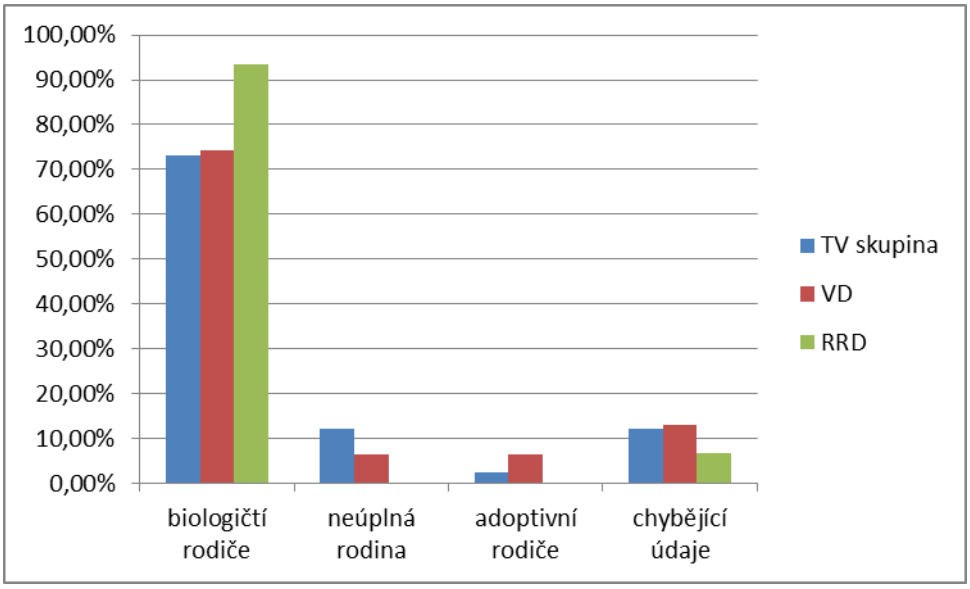
1. Jak vypadají rodiny dětí s typickým jazykovým vývojem, dětí s vývojovou dysfázií a dětí z rodin s dyslexií z hlediska socioekonomického statusu?
2. Jsou mezi jednotlivými skupinami rozdíly ve velikosti rodiny, počtu sourozenců, pořadí dětí mezi sourozenci, dosaženém vzdělání a rodičů a druhem jejich zaměstnání?

18.2.1.1 Úplnost rodiny

Jak už bylo uvedeno výše, jeden z parametrů, který se u dětí ohrožených dyslexií sleduje, je úplnost rodiny, ve které vyrůstají. My se nejdříve podíváme na popisné údaje pro každou skupinu zvlášť. Většina dětí (73,17%) ze skupiny s typickým vývojem vyrůstá v rodinách se svými biologickými rodiči. 12,20% žije v rodinách s pouze jedním rodičem a

2,44 % rodičů udávalo, že děti jsou adoptivní. 12,20% rodičů tento údaj v dotazníku neuvedlo.

Ve skupině dětí s vývojovou dysfázií žije také většina dětí se svými biologickými rodiči (74,19%). S rodičem samoživitelem žije 6,45% a v nevlastní rodině také 6,45%. I zde poměrně hodně rodičů (12,90%) na tuto otázku neodpovědělo. U dětí z rodin s rizikem dyslexie je profil rodičů jiný. Z 15 rodin, které byly zahrnuty do těchto analýz, pouze jedna neuvedla informace o typu rodiny. Zbylých 14 rodin, tedy (93,33%) uvedlo, že děti žijí ve společné domácnosti s oběma biologickými rodiči. Údaje jsou znázorněny na grafu č. 3.



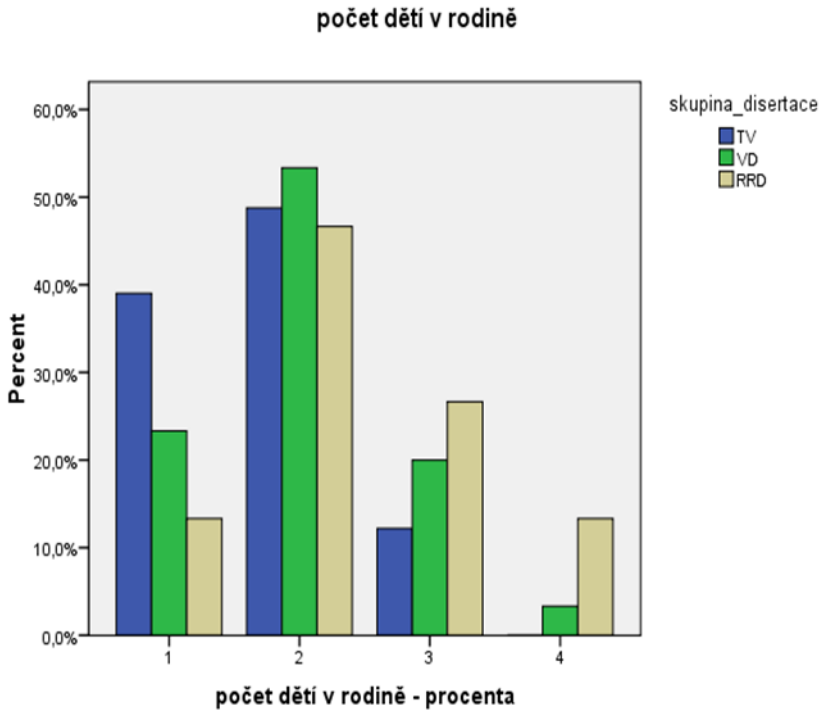
Graf č. 3 Znázornění úplnosti rodiny ve skupinách (v%)

18.2.1.2 Počet dětí v rodině

Na druhém místě jsme sledovali počet dětí, které v rodině žijí (viz. graf č. 4). Zjistili jsme, že děti ze skupiny s typickým vývojem žijí nejčastěji v rodinách, kde jsou dvě děti. Je to ve dvaceti případech z celkového počtu 41 rodin (48,78%). Na druhém místě jsou děti nejčastěji jedináčky, a to v 16 případech ze 41 dětí, tj. (39,02%). Pět dětí (12,20%) žije v rodinách se třemi sourozenci.

Ve skupině dětí s vývojovou dysfázií mělo také nejvíce rodin dvě děti v rodině (51,61%), sedm rodin mělo pouze jedno dítě v rodině, což představuje 22,58% rodin v této skupině. Šest rodin (19,35%) mělo tři děti a jedna rodina uváděla čtyři sourozence (3,23%) a jedna rodina údaje o počtu dětí neuvedla (3,23%).

U dětí z rodin s dyslexií je stav trochu jiný. 46,67% rodin má dvě děti. Druhým nejčastějším počtem jsou 3 děti v rodině, 26,67%. Stejný počet, 13,33% rodin mělo jedno nebo čtyři děti v rodině.



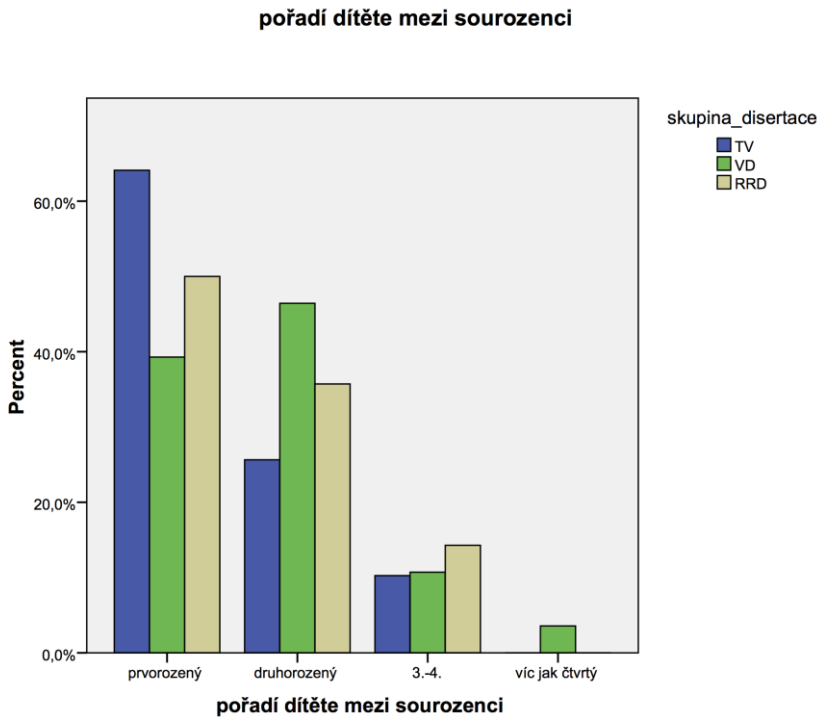
Graf č. 4 Počet dětí v rodině (jedno až čtyři děti v rodině)

18.2.1.3 Pořadí dítěte mezi sourozenci

Z hlediska rodinného zázemí jsme ještě zjišťovali pořadí, které sledované dítě v rodině zaujímá. Na grafu č. 5 vidíme, že děti ze skupiny s typickým vývojem byly nejčastěji prvorozené. S ohledem na chybějící údaje, 4,88% z celkového počtu dětí, to bylo celkem 60,98% dětí. 24,39% těchto dětí bylo druhorozených a jenom 9,76% dětí bylo v rodině na třetí pozici mezi sourozenci.

U dětí s vývojovou dysfázií tomu bylo jinak. Ty byly nejčastěji v rodině druhorozené, a to v 41,94%, jedináčků bylo 35,48%. Ve skupině VD bylo i pár dětí třetirozených, 9,68%. A jedno dítě bylo čtvrté v pořadí (3,23%). Chybějící údaje jsme měli u 9,68% dětí.

U dětí z rodin s dyslexií byl trend podobný jako u normy. Nejvíce dětí bylo prvorozených (46,67%), na druhém místě byly druhorozené (33,33%) a 13,33% dětí bylo v této rizikové skupině narozených jako třetí. Ve skupině byl jeden chybějící údaj (6,67%) z celkového počtu.



Graf č. 5 Pořadí dítěte mezi sourozenci

18.2.1.4 Porovnání rozdílů mezi skupinami

Zajímalo nás, zdali se zkoumané skupiny od sebe významně liší z hlediska úplnosti rodiny, počtu dětí v rodině a pořadí, které naše zkoumané děti v rodině zaujímají. Hodnoty těchto parametrů jsme proto porovnali neparametrickou statistickou metodou Kruskal-Wallis. Výsledky jsou znázorněné v tabulce č. 6. Hodnota koeficientu testu Kruskal Wallis ukázala, že statisticky významný rozdíl byl mezi skupinami pouze v počtu dětí v rodinách (Kruskal Wallis, H=7,357, *p= 0,025).* Při podrobnějším porovnání neparametrickým párovým testem Mann Whitney jsme zjistili, že signifikantní rozdíl v počtu dětí byl mezi skupinami TV a RRD (Mann Whitney U= 181,000, *p*= 0,011).

Rozdíly mezi TV, VD a RRD (SES a demogr. údaje)			
	druh_rodiny	počet_dětí	pořadí_v_rodině
Chi-Square	2,726	7,357	3,527
df	2	2	2
Asymp. Sig.	,256	,025	,171

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: skupina_disertace

Tabulka 6 Rozdíly v úplnosti rodiny, počtu dětí a pořadí sourozenců pro všechny skupiny

Analýzy ukázaly, že z hlediska úplnosti rodiny, počtu sourozenců v rodině a pořadí zkoumaného dítěte mezi sourozenci se skupina s vývojovou dysfázií neliší od kontrolní skupiny. Dál jsme zjistili, že z hlediska úplnosti rodiny a pořadí sourozenců se neliší od kontrolní skupiny ani skupina RRD.

Jediný rozdíl byl shledán v počtu dětí mezi rodinami s rodinným rizikem dyslexie a typickým vzorkem. V rodinách RRD se častěji objevují dvě, tři a v jednom případě i čtyři děti. Rodiny s dyslexií se tímto vyšším počtem sourozenců odlišovaly statisticky pouze od normy. Protože rodiny VD skupiny měly také častěji více dětí než v kontrolní skupině (i když bez statistické významnosti), neodlišily se statisticky ani od RRD skupiny.

Souhrnně se tedy dá říci, že v počtu dětí v rodině je mezi skupinami rostoucí trend. Od menšího počtu dětí v TV skupině, přes vyšší u VD skupiny, až k nejvyššímu počtu dětí v RRD skupině. Z tohoto hlediska by bylo toto zjištění blízké poznatkům, že počet sourozenců doma negativně koreluje s rodinným gramotnostním prostředím a jazykovými schopnostmi dětí (Whitehurst, 1996; Yarosz & Bartlett, 2001). Na to, jak korelují tyto údaje s parametry rodinného gramotnostního prostředí a výkony dětí, se podíváme později. Nyní popíšeme výsledky SES parametrů zkoumaných rodin.

18.2.1.5 Socioekonomický status rodiny – zaměstnání a vzdělání rodičů

Jak bylo uvedeno v metodologické části, provedli jsme v první výzkumné fázi s rodiči strukturovaný rozhovor. Jeho součástí byly i otázky týkající se druhu zaměstnání a stupně dosaženého vzdělání.

Hodnoty popisné statistiky pro SES rodičů - TV, VD a RRD skupiny															
	TV					**VD**					**RRD**				
	N	**Průměr (S.D.)**	**Medián (min. - max.)**	**šikmost**	**špičatost**	**N**	**Průměr (S.D.)**	**Medián (min. - max.)**	**šikmost**	**špičatost**	**N**	**Průměr (S.D.)**	**Medián (min. - max.)**	**šikmost**	**špičatost**
Zaměstnání matky	40	3,55 (1,085)	4(1-5)	-0,769	0,449	28	3,29 (1,301)	3(1-5)	-0,251	-0,956	14	2,71 (1,437)	3(1-5)	-0,141	-1,506
Zaměstnání otce	37	3,78 (1,436)	4(1-5)	-0,906	-0,491	29	3,59 (1,240)	3(1-5)	-0,333	-0,660	14	3,29 (1,326)	3(1-5)	-0,382	-0,514
Vzdělání matky	41	4,22 (1,275)	4(1-6)	-0,206	-0,047	29	4,03 (1,426)	4(2-6)	0,173	-1,096	15	3,87 (1,685)	4(1-6)	-0,277	-0,615
Vzdělání otce	37	3,76 (1,690)	4(1-6)	0,076	-1,349	27	3,93 (1,269)	4(2-6)	0,271	-0,527	14	3,57 (2,102)	3,5(1-6)	0,086	-1,812

Tabulka 7 Hodnoty popisné statistiky pro SES (výše zaměstnání a vzdělání rodičů)

Popisná data uvedená v tabulce č. 7 ukazují hodnoty statusové výše zaměstnání a vzdělání pro matku a otce zvlášť. Čísla odrážejí škálové hodnocení v dotazníku, kdy nejvyšší číselnou hodnotou bylo hodnoceno nejvyšší dosažené vzdělání a zaměstnání s nejvyšším SES. Z tabulky je patrná tendence rodičů z typické skupiny (TV) dosahovat nejvyššího vzdělání (výjimkou je výše vzdělání u otců) a vykonávat povolání s vyšším statusem. Naopak rodiče ze skupiny s rodinným rizikem dyslexie (RRD) dosahují v průměru nejnižších hodnot. Porovnání mezi skupinami testem Kruskall Wallis (tabulka č. 8) ale nezjistilo ani v jednom parametru statisticky významný rozdíl. Z hlediska SES parametrů (druh zaměstnání a maximální dosažené vzdělání) jsou tedy všechny tři zkoumané skupiny vyrovnané. Podívejme se dál, jak vypadá gramotnostní prostředí v uvedených rodinách a především aktivity, které rodiče s dětmi provádějí.

Zaměstnání a vzdělání rodičů				
	Zaměstnání_ matky	zaměstnání_ otce	Vzdělání _matka	Vzdělání _otec
Chi-Square	3,660	2,092	,848	,530
df	2	2	2	2
Asymp. Sig.	,160	,351	,655	,767

a. Kruskal Wallis Test

Tabulka 8 Statistické rozdíly mezi skupinami ve výši zaměstnání a vzdělání – Kruskal Wallis test

18.2.2 Gramotnostní aktivity v rodině a rodinné gramotnostní prostředí – cíl 3

Cíl 3.

Naším třetím cílem bylo popsat charakteristiky domácího gramotnostního prostředí slovensky hovořících dětí mezi 5. a 7. rokem jejich života. Kladli jsme si následující otázky.

1. Vytvářejí rodiny dětí ohrožených dyslexií pro své děti chudší gramotnostní prostředí?
2. Odlišují se rodiny dětí ohrožených dyslexií od normy v míře explicitních gramotnostních aktivit, které s dětmi doma provádějí?
3. Souvisí parametry SES s bohatostí gramotnostního prostředí a mírou explicitních aktivit?
4. Koreluje bohatost gramotnostního prostředí a míra explicitních gramotnostních aktivit s jazykově-kognitivními výkony dětí v předškolním věku?

Rodinné gramotnostní prostředí bylo zjišťováno prostřednictvím několika otázek z rodinného interview v první testové fázi. Bylo to tedy v době, kdy dětem bylo zhruba 5 let.

Jedna skupina otázek se zaměřovala na to, zdali rodiče děti explicitně v tomto období učí písmena, číslice, čtení, básničky a rýmovačky. Odpovědi na tyto položky byly převedeny na Z skóre a posléze zprůměrovány. Tato průměrná hodnota Z skóre byla potom používána v dalších analýzách.

Hodnoty popisné statistiky pro gramotnostní prostředí a aktivity TV, VD a RRD skupiny															
	TV					**VD**					**RRD**				
	N	**Průměr (S.D.)**	**Medián (min. – max.)**	**šikmost**	**špičatost**	**N**	**Průměr (S.D.)**	**Medián (min.-max.)**	**šikmost**	**špičatost**	**N**	**Průměr (S.D.)**	**Medián (min.-max.)**	**šikmost**	**špičatost**
Gram. Aktivity F1	41	0,1646 (0,62178)	0,2237 (-1,21-0,78)	-0,766	-0,562	30	-0,1880 (0,63577)	-0,3053 (-1,76-0,78)	-0,385	-0,172	15	-0,2600 (0,61365)	-0,3053 (-1,13-0,78)	-0,109	-1,381
Gram. Prostředí F1	41	0,1437 (0,38518)	0,0877 (-0,70-0,81)	-0,068	-0,620	30	-0,0469 (0,51756)	-0,1103 (-1,05-1,16)	0,119	-0,248	15	-0,2007 (0,48790)	-0,1765 (-0,96-0,74)	0,129	-0,380

Tabulka 9 Hodnoty popisné statistiky pro gramotnostní prostředí a gramotnostní aktivity v F1

Tabulka č. 9 ukazuje popisné hodnoty gramotnostních aktivit a gramotnostního prostředí. Z naměřených hodnot je patrné, že v oblasti aktivit měla skupina TV tendenci skórovat lépe než VD a než RRD skupina. Při porovnání skupin testem Kruskal Wallis (tabulka č. 10) jsme zjistili, že mezi skupinami je v míře rodičovských výukových aktivit statisticky významný rozdíl (Kruskal Wallis H=8,764, *p=0,013)*.

Rozdíly mezi skupinami - TV, VD a RRD		
	Gram. aktivityZsc	gram_prostredi_Zsc
Chi-Square	8,764	6,153
df	2	2
Asymp. Sig.	,013	,046

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: skupina_disertace

Tabulka 10 Rozdíly mezi skupinami v gramotnostních aktivitách a gramotnostním prostředí v F1 – test Kruskal Wallis

Při bližším porovnání jednotlivých skupin mezi sebou neparametrickým testem Mann Whitney jsme zjistili, že obě rizikové skupiny statisticky významně zaostávají za kontrolním vzorkem. Rozdíl mezi rodičovskými aktivitami u VD skupiny oproti normě byl (Mann Whitney U= 412,000, *p=0,*015). Zaostávání RRD skupiny dosáhlo oproti normě úroveň (Mann Whitney U= 181,500, *p=0,016).* Mezi skupinami VD a RRD nebyl zjištěn signifikantní statistický rozdíl *(p* = n.s.) Souhrnně se tedy dá říci, že rodiče dětí s vývojovou dysfázií a rodiče dětí z rodin s dyslexií se věnují se svými dětmi přímým gramotnostním aktivitám signifikantně méně než kontrolní vzorek.

Dalším parametrem, který jsme zkoumali, byla gramotnost rodiny – tedy gramotnostní prostředí. Konkrétně jsme se zajímali o to, co a jak často jednotliví členové rodiny čtou. Další otázky zjišťovaly, zdali rodiče chodí do knihovny, kolik knih v rodině mají, jestli si knihy kupují jako dárky. Do této skupiny jsme zařadili i proměnné týkající se společného čtení knih a oblíbenosti pohádek před spaním. Odpovědi na prvních pět otázek byly škálovány na stupnici od 1 do 4. Kladné odpovědi u posledních dvou otázek byly hodnoceny jedním bodem, negativní 0 body. I v tomto bloku jsme odpovědi převedli na

Z skóre a potom jsme pracovali s jejich průměrnou hodnotou. Výsledky popisné statistiky jsou uvedeny v tabulce č. 9.

V tomto parametru domácího prostředí jsme identifikovali stejný trend jako u rodičovských aktivit. Zjistili jsme, že rodiče dětí s typickým vývojem vytvářejí nejbohatší gramotnostní prostředí. Hned za nimi jsou rodiče dětí s vývojovou dysfázií. Nejchudší gramotnostní prostředí vytvářejí rodiče dětí z rodin s dyslexií.

Při porovnání rozdílů mezi skupinami jsme zjistili hodnotu koeficientu testu Kruskal Wallis (H = 6,153, *p*= 0,046), což ukazuje, že mezi skupinami je signifikantní rozdíl. Při bližším pohledu, prostřednictvím neparametrického testu Mann Whitney, bylo zjištěno, že skupiny TV a VD se od sebe v tomto parametru statisticky signifikantně nelišily (Mann Whitney U= 474,000, *p=0,101).* Naopak gramotnostní prostředí rodin s dyslexií bylo oproti normě statisticky významně chudší (Mann Whitney U= 184,000, *p=0,022).* Rozdíl mezi VD a RRD skupinami nebyl signifikantní. Uvedené výsledky napovídají, že skupina rodičů dětí s VD vytváří pro své děti takové gramotnostní prostředí, které je určitým přechodem mezi normou a prostředím, které je kvůli přítomnosti dyslexie ochuzené. To znamená, že rodiče dětí z rodin s dyslexií nečtou knihy, dle očekávání, tak často jako ostatní rodiče. Knihy v jejich rodinách nefigurují tak často. Tento výsledek potvrzuje částečně výsledky Scarboroughové a kol. (1991). Ti zjistili, že děti z rodin s dyslexií jsou vystaveny chudšímu kontaktu s knihami oproti normě a mají k dispozici méně modelů čtenářského chování. S ohledem na sebraná data jsme ovšem nemohli v našem výzkumu ověřit další zjištění autorů a to, zdali je menší vystavení knihám v dyslektických rodinách zapříčiněno menší mírou zájmu a iniciace na straně dětí. Naše výsledky rovněž potvrzují zjištění Snowlingové a kol. (2007), která identifikovala tendenci rodičů s poruchami čtení číst méně než kontrolní skupina. Oproti našim zjištěním ale nedosahovaly rozdíly ve vzorku Snowlingové statistické významnosti.

18.2.2.1 Charakteristiky gramotnostního prostředí rodin

Charakteristiky domácího gramotnostního prostředí jsou souhrnně vyjádřeny kompozitním skóre (průměr Z skóre). Jednotlivé parametry, které kompozitní skóre tvoří, podávají informace o frekvenci čtení matky a otce; o tom, jak často rodiče knihy kupují a darují je jako dárky; jak často navštěvují knihovnu; kolik odhadují, že mají doma knih. Dvě otázky se týkají také společného prohlížení knih dítěte s rodiči a čtení pohádky před spaním. Tabulka č. 11 obsahuje hodnoty popisné statistiky pro tyto jednotlivé proměnné.

Na grafu č. 6 jsou detailně zobrazeny hodnoty jednotlivých proměnných pro každou skupinu zvlášť.

Hodnoty popisné statistiky pro parametry Dom. Gram. Prostředí - TV, VD a RRD skupiny															
	TV					VD					RRD				
	N	Průměr (S.D.)	Medián (min.- max.)	šikmost	špičatost	N	Průměr (S.D.)	Medián (min.- max.)	šikmost	špičatost	N	Průměr (S.D.)	Medián (min.- max.)	šikmost	špičatost
Matka knihy	39	2,46 (1,44)	3 (0 – 4)	-0,27	-1,54	30	1,7 (1,46)	1 (0-4)	0,35	-1,28	15	0,93 (1,16)	1 (0-4)	1,40	2,09
Matka časopisy	39	2,97 (1,11)	3 (0-4)	-1,4	1,90	29	2,96 (1,34)	3 (0-4)	-1,24	0,38	15	2,93 (1,16)	3 (0-4)	-1,11	1,32
Otec knihy	33	1,45 (1,56)	1 (0-4)	0,74	-1,03	29	1,27 (1,50)	1 (0-4)	1,10	-0,28	15	0,86 (1,12)	1 (0-4)	1,68	3,32
Otec časopisy	33	3,15 (1,06)	3 (0-4)	-1,31	1,30	28	2,78 (1,47)	3 (0-4)	-0,94	-0,52	15	3,06 (1,03)	3 (1-4)	-1,04	0,31
Kupování knih	41	2,73 (0,77)	3 (2-4)	0,51	-1,13	30	2,43 (0,81)	2 (1-4)	0,63	-0,11	14	2,35 (0,92)	2 (1-4)	0,48	-0,22
Návštěvy knihovny	41	1,73 (1,18)	1 (1-4)	1,21	-0,26	29	1,93 (1,22)	1 (1-4)	0,89	-0,88	15	1,53 (0,99)	1 (1-4)	1,67	1,62
Knihy jako dárky	41	2,41 (0,74)	2 (1-4)	0,69	0,16	30	2,36 (0,96)	2 (1-4)	0,40	-0,67	13	2,15 (1,14)	2 (1-4)	0,83	-0,54
Počet knih doma	41	2,75 (0,91)	3 (1-4)	-0,09	-0,88	30	2,56 (1,00)	3 (1-4)	-0,08	-0,99	14	2,14 (0,86)	2 (1-3)	-0,30	-1,63
Společné prohlížení knih	41	1	1			30	0,93 (0,25)	1 (0-1)	-3,66	12,20	15	1	1		
Pohádka před usnutím	40	0,57 (0,50)	1 (0-1)	-0,31	-2,00	27	0,48 (0,50)	0 (0-1)	0,07	-2,16	12	0,33 (0,49)	0 (0-1)	0,81	-1,65

Tabulka č. 11 Hodnoty popisné statistiky pro parametry domácí gram. prostředí – TV, VD a RRD skupiny

Bylo zjištěno, že oproti normě se ve VD a RRD skupině častěji vyskytují matky, které knihy nečtou vůbec (VD - 8 matek z celkového počtu 31, u RRD skupiny 7 matek z 15 oproti třem v TV skupině). U klinických skupin šlo zároveň o nejčastěji uváděnou frekvenci. Naopak v kontrolní skupině matky nejčastěji uváděly každodenní čtení (ve 14 případech ze 41). Druhá nejčastější hodnota ve všech skupinách je pouze „příležitostné čtení“ (např. přes prázdniny). U TV skupiny ji uvedlo 12 matek, u VD 8 matek a u RRD skupiny 4 matky.

U TV skupiny dále dvě matky uváděly, že čtou 1 – 2 krát za měsíc a 8 čtení 1 – 2krát za týden. U VD skupiny uváděly čtyři matky čtení 1 – 2krát za měsíc, pět jich uvádělo čtení 1 – 2krát za týden a pět každodenní čtení.

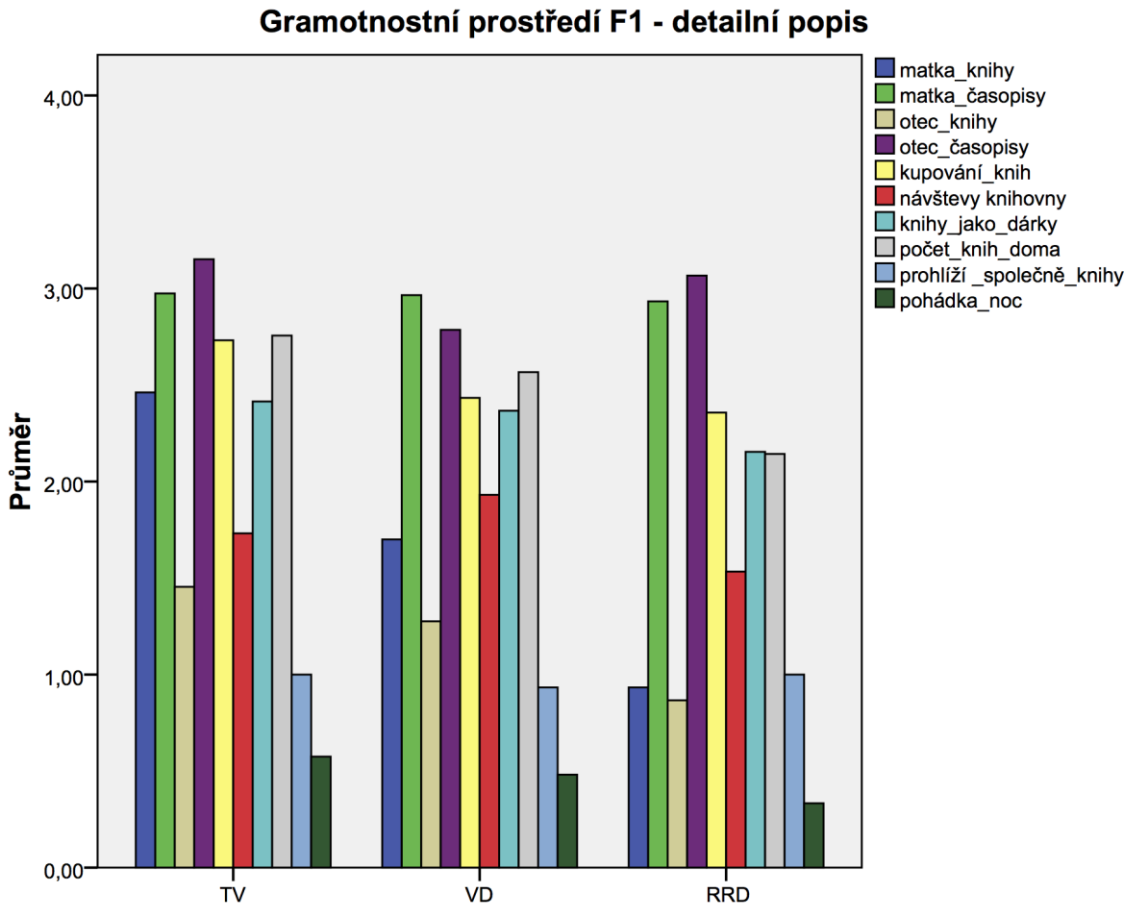
U RRD skupiny četly tři matky 1 – 2 krát za měsíc a pouze jedna denně. Právě frekvence čtení knih u matky je jeden z mála parametrů domácího gramotnostního prostředí, který odlišuje signifikantně RRD a VD skupinu od normy. Hodnoty koeficientu jsou uvedeny v tabulkách č. 12 – 14.

Naopak u čtení časopisů a novin uváděly matky podobnou frekvenci ve všech skupinách. Kontrolní skupina uváděla nejčastěji každodenní čtení časopisů a novin (14 ze 41). Druhou nejčastější hodnotou bylo čtení 1 – 2 krát za týden (16 matek ze 41). Šest matek četlo1 – 2 krát za měsíc a tři je vůbec nečetly.

Podobně to bylo i u VD skupiny, kde 14 matek uvádělo, že čte časopisy a noviny denně a 8 uvádělo frekvenci 1 – 2 krát za týden. Dvě uváděly 1 – 2krát za měsíc a pět nečetlo časopisy a noviny vůbec.

U RRD skupiny 6 matek uvádělo každodenní čtení a 4 uváděly 1 – 2 krát za týden. Čtyři četly 1 – 2krát měsíčně a jedna nečetla časopisy a noviny vůbec.

Frekvence čtení knih u otců byla, oproti čtení matek, odlišná. A to jak u normy, tak u ostatních dvou skupin. Ve všech třech skupinách otcové nejčastěji uvádějí, že nečtou vůbec nebo pouze příležitostně. U TV skupiny to bylo 12 otců, kteří nečtou vůbec, a 10, kteří čtou příležitostně. Dva uvedli čtení knih 1 – 2 krát za měsíc, dva uvedli 1 – 2krát za týden. Našlo se ale i 7 otců, kteří čtou denně.



Graf č. 6 Gramotnostní prostředí F1 – detailní popis

U VD skupiny uvádí otcové nejčastěji (11 krát), že nečtou vůbec a 11 jich uvádí, že čtou příležitostně. Jeden čte 1 – 2krát za měsíc a šest každodenně.

U RRD skupiny je tomu podobně. Sedm otců uvádí, že nečte, pět, že čte pouze příležitostně, dva čtou knihy 1 – 2 krát za měsíc a jeden každodenně.

U frekvence čtení časopisů a novin vykazují otcové stejnou tendenci jako matky. Časopisy a noviny čtou častěji než knihy. Podobně je tomu u všech skupin. 16 otců z TV skupiny čte noviny a časopisy denně, 10 uvádí 1 – 2 krát za týden, 4 uvádí 1 – 2 krát za měsíc a 1 příležitostně a 2 vůbec. Podobné rozložení je i u VD skupiny. 13 otců uvádí každodenní čtení časopisů a novin. 6 uvádí 1 – 2 krát za týden, 3 uvádí 1 – 2 krát za měsíc, 1 příležitostně a 4 vůbec. Stejně jako otcové VD skupiny ani otcové z RRD skupiny nezaostávají za normou signifikantně ve čtení novin a časopisů. Mann Whitney koeficienty uvádíme v tabulkách č. 12 – 14. Šest otců z RRD skupiny uvádí každodenní čtení novin a časopisů. Šest uvádí 1 – 2 krát za týden. 11 krát je uvedeno čtení 1 – 2 krát za měsíc a dva otcové nečtou noviny vůbec.

Knihy mají tendenci si nejčastěji kupovat rodiče kontrolní skupiny. VD skupina a RRD skupina za nimi sice ve frekvenci kupování knih zaostávají, ale ne signifikantně. Nikdo z rodin kontrolní skupiny neuvedl, že by si knihy nekupovali. 19 rodičů uvedlo, že knihy kupují příležitostně, 14 uvedlo, že 5 – 10 krát do roka. Častější kupování uvedlo 8 rodičů. U VD skupiny uvedli 2 rodiny, že knihy nekupují, 17 jich kupuje knihy příležitostně, 7 uvádí 5 – 10 krát do roka a 4 častěji. U RRD skupiny, která se ani od VD skupiny neliší signifikantně, uvádí rovněž dvě rodiny, že knihy nekupují, sedm rodin, že je kupuje příležitostně, tři je kupují 5 – 10 krát do roka a dvě rodiny častěji.

Návštěvy knihovny nejsou mezi rodinami příliš rozšířené. Stejný trend jsme zaznamenali u všech rodin. Skupiny se od sebe v tomto parametru signifikantně neodlišovaly. Do knihovny nechodí u TV skupiny 28 rodičů, u VD 16 a u RRD skupiny 11 rodin. 3 rodiny z TV skupiny chodí příležitostně, 3 chodí 5 – 10 krát do roka a 7 častěji. 5 rodin z VD skupiny chodí do knihovny příležitostně, 2 chodí 5-10 krát do roka a 6 častěji. Návštěvy knihovny u RRD skupiny jsou ještě o něco méně frekventované. 1 rodina uvedla, že chodí příležitostně a 3 chodí 5 – 10 krát do roka.

Knihy jako dárky kupují rizikové skupiny méně často než kontrolní skupina, ale rozdíly nejsou signifikantní. Naopak, ve skupinách je podobný trend. Ve všech skupinách se kupují knihy nejvíce příležitostně (TV – 24, VD 14 a u RRD skupiny 6 rodin). Kontrolní a VD skupina potom na druhém místě kupují knihy 5 – 10 krát do roka (TV – 11 rodin, VD – 6 rodin). Naopak u RRD skupiny je druhým nejčastějším hodnocením nekupování knih (4 rodiny). 4 rodiny kupují knihy v roce častěji a pouze 2 je nekupují vůbec. U VD skupiny je 5 rodin, které knihy kupují častěji, a také 5, které je nekupují vůbec. U RRD skupiny jsou také 3 rodiny, které knihy kupují častěji v roce.

Počet knih v domácnosti byl druhý parametr domácího gramotnostního prostředí, který dosahoval signifikantních rozdílů. Rozdíl byl zjištěn mezi RRD a kontrolní skupinou. Za tou rodiny s výskytem dyslexie signifikantně zaostávaly. VD skupina se však neodlišovala ani od normy, ani od RDD skupiny. 14 rodičů TV skupiny odhaduje, že mají doma 70 – 200 knih a stejně tak 14 rodičů odhaduje, že mají doma 20 – 70 knih. 10 rodičů odhaduje, že mají doma víc jak 200 knih. Naopak pouze 3 rodiny odhadují, že mají doma méně než 20 knih. U VD skupiny je rozložení výsledků podobné. Největší počet rodin (10) VD skupiny odhaduje, že mají doma 70 – 200 knih. 9 rodin uvádí mezi 20 – 70 knihami. 6

rodin odhaduje svou knihovnu na víc jak 200 exemplářů knih. 5 rodin má doma méně než 20 knih.

Z hlediska společného prohlížení knih rodičů s dětmi jsme mezi skupinami nenašli významné rozdíly. Naopak, většina rodičů uváděla, že se této aktivitě společně věnují. Pouze u VD skupiny byly dva případy, kdy tomu tak nebylo. U všech ostatních dětí ve vzorku rodiče tuto aktivitu uvedli.

Poslední parametr domácího gramotnostního prostředí, který jsme měřili v předškolním období, byla oblíbená pohádka před spaním, kterou jim rodiče čtou. Ani v tomto ohledu se odpovědi rodičů v jednotlivých skupinách významně nelišily. Přesto jsme ale opět našli tendenci TV>VD>RRD. Rodiče kontrolní skupiny uváděli, že v 17 případech děti takovou pohádku nemají, a ve 23 ano. VD skupina uváděla 14 krát, že děti takovou pohádku nemají, a 13 krát ano. U RRD skupiny 8 dětem nečetli rodiče oblíbenou pohádku před spaním a čtyřem ano.

Při podrobném rozboru domácího gramotnostního prostředí vidíme, že ve většině parametrů zaostávají rizikové skupiny za normou. Pouze ve dvou případech jde ale o parametr signifikantně slabší. Jde o frekvenci čtení knih matkou, ve které matky VD i RRD skupiny signifikantně zaostávají za normou. Za druhé jde o signifikantně menší počet knih u RRD skupiny oproti normě. Mezi klinickými skupinami ale statisticky významný rozdíl nebyl zjištěn ani v jednom směru. Obecně se potvrzuje tendence, že norma poskytuje nejbohatší gramotnostní prostředí. Pouze u frekvence čtení časopisů a novin otců z RRD skupiny překonává RRD skupina VD skupinu. Podobně VD skupina vykazuje nejčastější návštěvy v knihovně. U všech skupin platí, že matky čtou knihy častěji než otcové. U TV a RRD skupin platí, že otcové čtou více časopisy a noviny než matky. Rodiče všech skupin uváděli v podobné míře, že si s dětmi prohlíží společně knihy. I čtení oblíbené knihy před spaním se ve skupinách nelišilo.

Rozdíly mezi skupinami v jednotlivých parametrech domácího gramotnostního prostředí – skupiny TV a VD										
	matka_knihy	matka_časopisy	otec_knihy	otec_časopisy	kupování_knih	knihovna	knihy_jako_ dárky	počet_knih _doma	prohlíží_ společně_knihy	Oblíbená_ pohádka
Mann-Whitney U	413,000	524,500	453,000	418,000	491,500	527,500	585,000	553,500	574,000	489,500
Wilcoxon W	878,000	1304,500	888,000	824,000	956,500	1388,500	1050,000	1018,500	1039,000	867,500
Z	-2,143	-,541	-,379	-,682	-1,569	-,926	-,383	-,749	-1,665	-,747
Asymp. Sig. (2-tailed)	,032	,589	,705	,495	,117	,354	,702	,454	,096	,455

Tabulka 12 Rozdíly mezi skupinami v jednotlivých parametrech domácího gramotnostního prostředí – skupiny TV a VD

Rozdíly mezi skupinami v jednotlivých parametrech domácího gramotnostního prostředí – skupiny TV a RRD										
	matka_knihy	matka_časopisy	otec_knihy	otec_časopisy	kupování_knih	knihovna	knihy_jako_ dárky	počet_knih_ doma	prohlíží_ společně_knihy	Oblíbená_ pohádka
Mann-Whitney U	126,500	285,500	202,500	231,000	218,500	286,000	205,000	190,000	307,500	182,000
Wilcoxon W	246,500	405,500	322,500	351,000	323,500	406,000	296,000	295,000	427,500	260,000
Z	-3,302	-,143	-1,054	-,395	-1,428	-,490	-1,377	-1,966	,000	-1,455
Asymp. Sig. (2-tailed)	,001	,886	,292	,693	,153	,624	,169	,049	1,000	,146

Tabulka 13 Rozdíly mezi skupinami v jednotlivých parametrech domácího gramotnostního prostředí – skupiny TV a RRD

Rozdíly mezi skupinami v jednotlivých parametrech domácího gramotnostního prostředí – skupiny VD a RRD										
	matka_knihy	matka_časopisy	otec_knihy	otec_časopisy	kupování_knih	knihovna	knihy_jako_ dárky	počet_knih_ doma	prohlíží_ společně_knihy	Oblíbená_ pohádka
Mann-Whitney U	157,500	201,500	192,000	201,500	199,000	176,500	164,500	162,000	210,000	138,000
Wilcoxon W	277,500	321,500	312,000	607,500	304,000	296,500	255,500	267,000	675,000	216,000
Z	-1,679	-,422	-,673	-,230	-,306	-1,163	-,859	-1,264	-1,012	-,850
Asymp. Sig. (2-tailed)	,093	,673	,501	,818	,760	,245	,390	,206	,312	,395
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]							,425[a]			,480[a]

Tabulka 14 Rozdíly mezi skupinami v jednotlivých parametrech domácího gramotnostního prostředí – skupiny VD a RRD

18.2.2.2 Korelace SES a parametrů rodinného gramotnostního prostředí

Tabulky č. 15 a 16 ukazují Spearmanův koeficient korelace mezi parametry SES (vyjádřené průměrným Z skóre za SES parametry), rodinnými gramotnostními aktivitami (průměrné Z skóre za aktivity) a gramotnostním prostředím v první testové fázi (Z skóre za gramotnostní prostředí v rodině). Pro zjištění souvislostí s charakteristikami rodiny přidáváme do korelační tabulky i údaje o úplnosti rodiny, počtu dětí a pořadí zkoumaného dítěte mezi sourozenci.

Nejdříve se podíváme, jak vypadají vztahy mezi proměnnými v celém vzorku, tedy bez ohledu na příslušnost ke skupině. Data jsme porovnávali Spearmanovým neparametrickým korelačním testem. Chybějící hodnoty byly vyloučeny dle režimu pairwise.

Spearman korelace, celý vzorek (N=87) nad diagonálou, TV (N=41) pod diagonálou							
		1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**
1. Úplnost rodiny	TV skupina	-	-0,25*	-0,01	-0,14	0,07	0,08
2. Počet dětí		-0,52**	-	0,64**	0,04	-0,11	-0,15
3. Pořadí sourozenců		-0,28	0,54**	-	0,03	-0,12	-0,23*
4. SES		-0,30	0,47**	0,28	-	0,42**	0,03
5. Gram. Prostř. F1		0,03	0,13	-0,07	0,21	-	0,29**
6. Gram. Aktiv. F1		0,10	-0,12	-0,18	-0,20	0,16	-

Tabulka 15 Spearman korelace mezi SES, demografickými údaji o rodině a gram. prostředím a aktivitami v F1 – celá skupina, TV skupina, ** p<0,01, *p<0,05

Pro celou skupinu dětí bez ohledu na výzkumnou kategorii jsme zjistili zajímavé vztahy mezi proměnnými rodinného gramotnostního prostředí a socioekonomickými charakteristikami rodiny. Logicky se nám ukázal vztah mezi počtem dětí v rodině, úplností rodiny a pořadím dítěte mezi sourozenci. Rodiny, kde děti žijí s oběma biologickými rodiči, mají tendenci být rodiny s vyšším počtem dětí (-0,25*). Tam, kde je v rodině víc dětí, zaujímají zkoumané děti vyšší pořadí v rodině mezi sourozenci (0,64**). Socioekonomický status rodiny, vyjádřený výší vzdělání a zaměstnání rodičů, koreluje pozitivně s gramotnostním prostředím v první testové fázi ve všech skupinách celého vzorku (0,42**). Výše korelace je střední, ale i přesto vidíme, že rodiče s vyšším

vzděláním a zaměstnáním mají tendenci mít doma více knih, čtou častěji, častěji chodí do knihovny a knihy kupují jako dárky. Druhý socioekonomický parametr rodiny, který koreluje s gramotnostními aktivitami v rodině, je pořadí sourozenců. Mezi těmito proměnnými je velice slabá negativní korelace (- 0,23*). Ta nicméně ukazuje tendenci, že s dětmi, které jsou mezi sourozenci starší (např. prvorozené), dělají rodiče více aktivit, při kterých je explicitně učí základy čtení a psaní. Dětem mladším se nedostává takových explicitních aktivit v takové míře. Frekvence explicitních gramotnostních aktivit koreluje v prvním testovém období také s gramotnostním prostředím v F1. Síla korelace je sice nízká 0,29**, ale ukazuje nám, že v rodinách, kde je bohatší gramotnostní prostředí se s dětmi provádí logicky i víc aktivit, které směřují k osvojení čtení a psaní.

TV - U kontrolního vzorku dětí s typickým jazykovým vývojem vidíme kromě již uváděné interkorelace mezi počtem dětí a úplností rodiny (- 0,52**) a počtem dětí a pořadím sourozenců (0,54**) ještě vztah mezi SES a počtem dětí v rodinách (0,47**). Rodiny s vyšším SES mají u kontrolní skupiny vyšší počet dětí. Z hlediska vztahů mezi SES a gramotnostním prostředím nebo aktivitami jsme v této skupině nenaměřili jedinou signifikantní korelaci. Vidíme, že gramotnostní prostředí v první testové fázi jakož i gramotností aktivity v rodině, nesouvisí v této skupině nijak významně s úplností rodiny, počtem sourozenců a pořadím dětí mezi sourozenci. Výše vzdělání v této skupině neovlivňuje bohatost gramotnostního prostředí ani aktivit.

VD U skupiny dětí s vývojovou dysfázií se potvrdila korelace mezi počtem dětí a pořadím sourozenců. Vzhledem k vyššímu počtu dětí v rodinách VD dětí je i tato korelace výrazně vyšší než u kontrolní skupiny (0,76**). Naměřili jsme i mírnou korelaci mezi úplností rodiny a pořadím dětí 0,48*. Střední korelaci týkající se přímo gramotnostního prostředí jsme naměřili mezi SES a gramotnostním prostředím v prvním testovém období (0,52**). Úplnost rodiny, počet sourozenců ani pořadí mezi sourozenci významně nesouvisí s gramotnostním prostředím v jednotlivých rodinách.

Spearman korelace , VD (N=31) nad diagonálou, RRD (N=15) pod diagonálou							
		1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**
1. Úplnost rodiny	RRD skupina	-	0,18	0,48*	-0,10	0,01	-0,57
2. Počet dětí		0,10	-	0,76**	-0,10	-0,05	0,09
3. Pořadí sourozenců		-0,08	0,58*	-	-0,17	-0,13	-0,11
4. SES		-0,02	-0,28	-0,01	-	0,52**	0,10
5. Gram. Prostř. F1		0,23	-0,42	-0,05	0,55*	-	0,18
6. Gram. Aktiv. F1		0,40	-0,18	-0,45	0,22	0,51	-

Tabulka 16 Spearman korelace mezi SES, demografickými údaji o rodině a gram. prostředím a aktivitami v F1 – skupiny VD a RRD, ** p<0,01, *p<0,05

RRD **-** U skupiny rodin s rizikem dyslexie se víceméně opakovaly výsledky zjištěné u předcházejících skupin. Kromě střední interkorelace mezi pořadím dětí a počtem dětí v rodině (0,58*) na hladině významnosti 0,05, jsme naměřili střední vztah mezi SES a bohatostí gramotnostního prostředí (0,55*), také na hladině významnosti 0,05.

18.2.2.3 Souhrn: rodinné parametry, SES, gramotnostní prostředí a gramotnostní aktivity

V této kapitole jsme si popsali charakteristiky rodinného gramotnostního prostředí a parametry SES u jednotlivých skupin. Analýza, kterou jsme provedli, sledovala vztah mezi SES, demografickými parametry rodiny a gramotnostním prostředím a aktivitami ve věku pěti let. Data jsme analyzovali pro celý soubor dohromady a potom pro každou podskupinu zvlášť. Pozdější vstup do školy nebo doklad školní docházky (OŠD) nebyl v této fázi kritériem. Chtěli jsme zjistit vztah výše uvedených proměnných a jeho specificitu vzhledem k přítomnosti rizik dyslexie (vývojové dysfázie nebo dyslexie v rodině). Analýza vztahů mezi demografickými údaji rodiny, SES a gramotnostním prostředím a aktivitami v předškolním období ukázala, že úplnost a počet dětí v rodinách nesouvisí s bohatostí prostředí, které rodiče z hlediska rozvoje začínající gramotnosti svým dětem poskytují.

Pouze v celém vzorku 87 dětí jsme zjistili mírný negativní vztah mezi pořadím dítěte mezi sourozenci a množstvím gramotnostních aktivit v prvním testovém období. Rodiče měli tendenci věnovat více času při explicitních výukových aktivitách čtení a psaní starším sourozencům než mladším. U jednotlivých skupin se ale tento vztah nepotvrdil. Jediným

sociodemografickým parametrem, který se opakovaně ukazoval jako významný pro bohatost gramotnostního prostředí, byla výše vzdělání a zaměstnání rodičů. V dalších analýzách, které se budou týkat předškolního období, budeme tedy používat tuto proměnnou a také pořadí dětí mezi sourozenci.

18.2.2.4 Korelace mezi gramotnostními aktivitami, rodinným gramotnostním prostředím, SES a schopnostmi dětí

V této kapitole se pokusíme zodpovědět na otázky, zdali korelují SES, gramotnostní prostředí a explicitní gramotností aktivity s výkony dětí v jazykových zkouškách a začínající gramotnosti.

V teoretické části jsme se zmiňovali, že bohatost gramotnostního prostředí (frekvence čtení členů rodiny, počet knih doma a sdílené čtení s dětmi) pozitivně korelují s jazykovými schopnostmi dětí. Rozhodli jsme se proto tyto poznatky ověřit i u našeho vzorku. Zkoumali jsme vztahy jazykových, fonologických a gramotnostních schopností dětí s charakteristikami prostředí, v prvním a druhém testovém období. V tabulkách č. 17 a 18 uvádíme hodnoty korelačních koeficientů mezi průměrnými Z skóre z jazykových a fonologických schopností a dovedností začínající gramotnosti.

Pro celý vzorek se nám ukázala poměrně nízká korelace mezi gramotnostním prostředím a jazykovými schopnostmi. Pro první testové období se jedná o korelace o síle (0,21*) a pro F2 (0,25*). V prvním testovém období byl zjištěn silnější vztah mezi jazykovými schopnostmi a gramotnostními aktivitami v F1 (0,28**). Ve druhé testové fázi tento vztah oslabil (0,24*).

Spearman korelace, celý vzorek (N=87) nad diagonálou, TV (N=41) pod diagonálou												
	1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**	**11**	**12**
1.pořadí sourozenců	-	0,03	-0,12	-0,23*	-0,14	-0,06	0,04	-0,11	-0,18	-0,13	-0,15	0,146
2.SES	0,28	-	0,42**	0,03	0,16	0,15	0,15	0,16	0,16	0,14	0,50**	-0,30**
3.gram. prostř. F1	-0,07	0,21	-	0,29**	0,21*	0,31**	0,18	0,25*	0,30**	0,23*	0,47**	-0,38**
4.gram. aktiv. F1	-0,18	-0,20	0,16	-	0,28**	0,40**	0,47**	0,24*	0,36**	0,36**	0,23	-0,18
5. jazyk F1	0,24	0,27	-0,02	0,07	-	0,66**	0,56**	0,82**	0,66**	0,53**	0,05	0,06
6.fonologie F1	0,32*	0,24	-0,00	0,16	0,47**	-	0,62**	0,69**	0,78**	0,58**	0,21	-0,23*
7.zač. gram. F1	0,13	0,15	0,06	0,39*	0,46**	0,71**	-	0,51**	0,63**	0,73**	0,04	0,01
8,jazyk F2	0,27	0,20	0,12	-0,04	0,69**	0,55**	0,34*	-	0,64**	0,52**	0,13	0,01
9.fonologie F2	0,22	0,16	0,08	0,12	0,38*	0,70**	0,70**	0,41**	-	0,73**	0,20	-0,18
10.zač. gram. F2	0,09	0,12	0,11	0,19	0,39*	0,59**	0,79**	0,34*	0,75**	-	0,23	-0,20
11.čtení rodiče -test	-0,26	0,12	0,41*	0,15	-0,22	-0,19	-0,17	-0,13	-0,10	0,03	-	-0,45**
12.čtení rodiče –dotaz.	0,31	-0,03	-0,48**	-0,14	0,33*	0,04	-0,04	0,10	0,09	-0,04	-0,13	_

Tabulka 17 – Spearman korelační tabulka mezi SES, gramotnostním prostředím, aktivitami a schopnostmi dětí, všechny děti a TV skupina

TV skupina U vzorku intaktních dětí se nám neukázaly žádné významné vztahy mezi dovednostmi dětí a kvalitami jejich domácího prostředí. Jediná slabá korelace byla naměřena mezi gramotnostními aktivitami a začínající gramotností v první testové fázi (0,39*) Ty děti, které rodiče učí více o písmenech, číst a psát, podávají lepší výkony v prvním testovém období. V ostatních oblastech jsme ale nenaměřili žádné výrazné korelace. Je to pravděpodobně proto, že děti z kontrolní skupiny si implicitně osvojují jazykové schopnosti ze svého okolí, z každodenního kontaktu s knihou a podle vzoru svých rodičů. Velkým předpokladem jim jsou k tomu jejich dobré jazykové a řečové schopnosti. Děti také v této skupině vykazují daleko častěji než v klinických skupinách vlastní zájem o psaní a čtení a gramotnostní aktivity samy vyhledávají. O tom si ale řekneme ještě později. Ostatně rodinné prostředí kontrolní skupiny se jevilo jako bohatší oproti dvěma ostatním skupinám. I z hlediska aktivit jsme u rodin zaznamenali nejvyšší hodnoty. Pro celý vzorek 87 dětí se nám podařilo naměřit poměrně silné korelace mezi fonologickými schopnostmi a začínající gramotností ve vztahu ke gramotnostnímu prostředí a explicitním aktivitám. Hodnoty se pohybovaly mezi 0,31** - 0,47** pro první testové období. Ve druhém testovém období byl vztah k prostředí a aktivitám slabší, ale i přes roční odstup byl vztah stále statisticky signifikantní. Z toho se dá usuzovat, že bohaté gramotnostní prostředí a vysoká míra explicitních aktivit v učení čtení a psaní má nejvyšší vliv ve stejné době, ale přetrvává i do pozdějšího období. U typického vzorku jsme tento vztah nicméně nenaměřili.

VD skupina Pro děti s vývojovou dysfázií je typické oslabení ve všech sledovaných oblastech – v jazyce, fonologii i v osvojování základů gramotnosti. Nejvýrazněji ale zaostávají v jazykových schopnostech. Tento fakt (který je kritériem při rozdělování do skupin) se i zde promítá do sítě korelačních vztahů. Pro VD skupinu jsme nezjistili, že by bohatost gramotnostního prostředí souvisela s výkony dětí v jazykových zkouškách v první testové fázi. Korelační vztah (i když slabý) jsme nicméně naměřili o rok později (0,39*) a podobně také korelaci mezi prostředím a fonologickými schopnostmi dětí ve druhé testové fázi (0,36*). I zde je tedy možné, že rodiče a prostředí působí pozitivně na gramotnostní rozvoj dětí, ale vzhledem k neurobiologickému opoždění na straně dětí se efekt dostavuje později.

Spearman korelace , VD (N=31) nad diagonálou, RRD (N=15) pod diagonálou												
	1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**	**11**	**12**
1.pořadí sourozenců	-	-0,17	-0,13	-0,11	0,01	0,00	0,20	0,00	-0,40*	0,18	0,00	0,13
2.SES	-0,01	-	0,52**	0,10	0,05	0,08	0,00	0,16	0,16	0,19	0,58**	-0,52**
3.gram. prostř. F1	-0,05	0,55*	-	0,18	0,33	0,26	-0,03	0,39*	0,36*	0,19	0,35	-0,22
4.gram. aktiv. F1	-0,45	0,22	0,51	-	0,14	0,27	0,41*	0,06	0,25	0,38*	0,18	-0,00
5. jazyk F1	-0,23	0,52*	0,10	-0,03	-	0,53**	0,06	0,67**	0,57**	0,07	-0,18	0,10
6.fonologie F1	-0,18	0,00	0,58*	0,51	-0,05	-	0,34	0,31	0,47**	-0,01	0,15	-0,13
7.zač. gram. F1	0,22	0,27	0,30	0,16	0,03	0,32	-	0,04	-0,12	0,20	-0,13	0,22
8.jazyk F2	-0,13	0,35	0,24	0,03	0,58*	0,38	0,33	-	0,42*	0,09	0,06	0,13
9.fonologie F2	-0,05	0,00	0,31	0,21	-0,01	0,69**	0,63*	0,44	-	0,28	0,21	-0,09
10.zač. gram. F2	0,18	0,05	0,17	0,16	-0,19	0,38	0,89**	0,23	0,72**	-	0,30	-0,30
11.čtení rodiče -test	-0,14	0,84**	0,59*	0,24	0,35	0,07	0,23	0,25	0,21	0,10	-	-0,52**
12.čtení rodiče - dotaz.	-0,36	-0,15	-0,25	-0,28	-0,11	-0,12	0,23	0,03	0,07	0,28	-0,11	_

Tabulka 18 Spearman korelační tabulka mezi SES, gramotnostním prostředím, aktivitami a schopnostmi dětí, VD a RRD skupiny

RRD skupina I u vzorku RRD jsou vztahy mezi prostředím, aktivitami a dovednostmi dětí specificky rozloženy. Musíme mít opět na paměti, že rodiče z RRD skupiny vytvářejí, dle svých výpovědí v dotaznících, pro své děti nejchudší prostředí a to jak z hlediska frekvence čtení a poskytování čtenářských vzorů dětí, tak z hlediska přímého učení dětí o písmenech, čtení a psaní. V této skupině jsme naměřili jedinou významnou korelaci a ta byla mezi gramotnostním prostředím a fonologickými schopnostmi v prvním testovém období (0,58*).

Kladli jsme si také otázku, jestli rozvoj jazykových, fonologických a gramotnostních schopností v předškolním věku ovlivňuje i výše dosaženého vzdělání a zaměstnání rodičů. Pro celý vzorek, kontrolní skupinu ani VD skupinu jsme však tento vztah nezjistili. Pouze u RRD skupiny korelovala výše SES s jazykovými schopnostmi dětí v první testové fázi (0,52*).

18.2.2.5 Čtenářské dovednosti rodičů – vlastní dyslexie – cíl 4

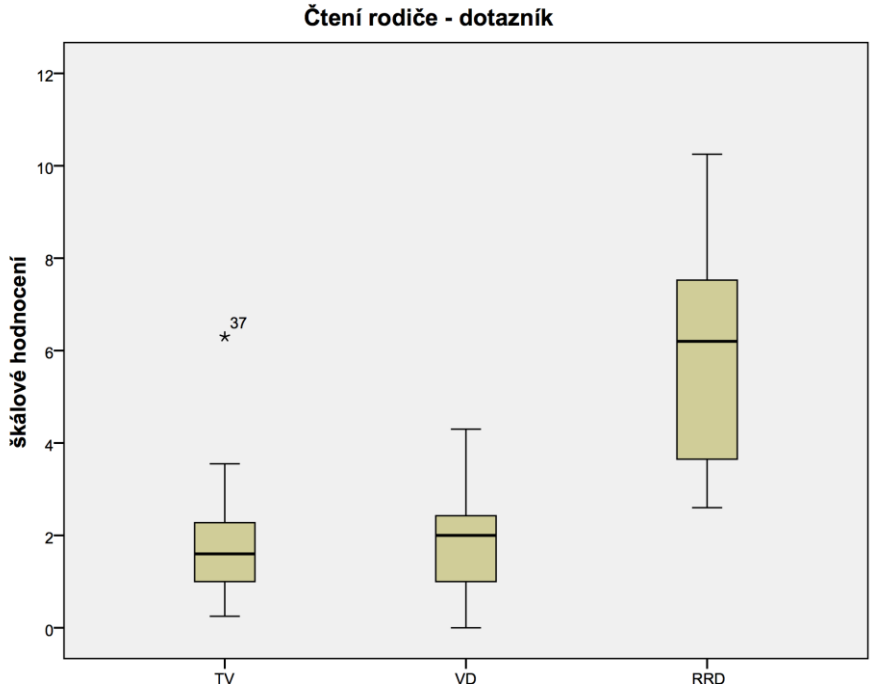
Cíl 4.

Čtvrtým cílem disertační práce bylo popsat čtenářské výkony rodičů, zjistit jejich odlišnosti ve skupinách a popsat jejich korelační vztahy k parametrům domácího gramotnostního prostředí a výkonům dětí v jazykově-kognitivních schopnostech. Položili jsme si následující otázky.

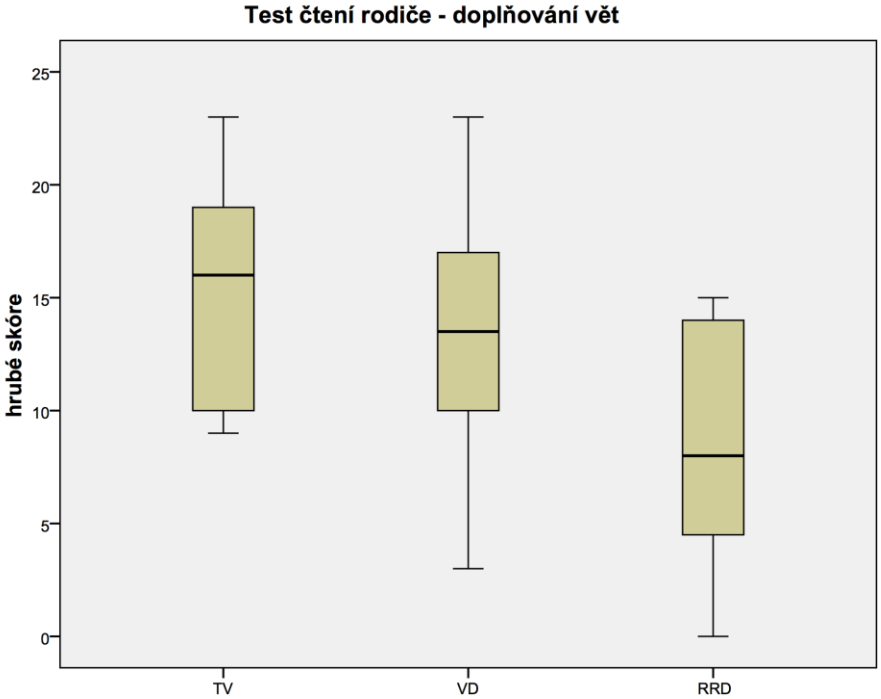
1. Čtou rodiče dětí s vývojovou dysfázií a s výskytem dyslexie v rodině méně než rodiče kontrolní skupiny?
2. Odlišují se čtenářské výkony dyslektických rodičů od čtení rodičů dětí s vývojovou dysfázií?
3. Korelují čtenářské dovednosti rodičů s bohatostí gramotnostního prostředí a s mírou explicitních gramotnostních aktivit v rodině?
4. Korelují čtenářské výkony rodičů s jazykově-kognitivními výkony dětí v předškolním období?

Další oblastí rodinného prostředí, kterou jsme se zabývali, byla úroveň čtení rodičů. Tu jsme zkoumali jednak pomocí subjektivního hodnocení rodičů, dotazníkem ARQ, (Smythe, 2003) a potom také Testem doplňování vět (Miglierini, 1980). Hodnoty popisné statistiky se nacházejí v tabulce č. 19. Výkony rodičů z jednotlivých skupin jsou

znázorněny ještě na grafech č. 7 a 8. Graf č. 7. názorně ukazuje, že rodiče z rodin s dyslexií hodnotí své čtenářské dovednosti jednoznačně nejhůře. A to se signifikantním rozdílem oproti intaktní skupině i oproti rodičům dětí s dysfázií (tabulka č. 20). Rodiče dětí s vývojovou dysfázií hodnotí své čtení na stejné úrovni jako rodiče intaktní.



Graf č. 7 Hodnoty sebehodnotícího dotazníku čtení rodičů



Graf č. 8 Hodnoty testu doplňování vět – test čtení rodičů

U RRD skupiny jsme administrovali čtecí test a dotazník čtení vždy přednostně rodiči, který poruchy čtení uváděl. Ve třech případech to ale nebylo možné, a dotazníková šetření a test vyplnil druhý rodič. Ve třech případech byl nositelem dyslexie v rodině starší sourozenec sledovaného dítěte a nikoliv rodič. Ani tato skutečnost neovlivnila fakt, že se rodiče RRD skupiny hodnotí nejhůře.

Hodnoty popisné statistiky výkonů rodičů v sebehodnotícím dotazníku a Testu čtení															
	TV					VD					RRD				
	N	průměr	Medián (min-max))	šikmost	špičatost	N	průměr	Medián (min – max)	šikmost	špičatost	N	průměr	Medián (min-max)	šikmost	špičatost
Čtení rodiče_dotazník	39	1,78 (1,102)	1,60 (0-6)	1,872	6,284	31	1,84 (1,085)	2 (0-4)	0,296	-0,425	15	5,86 (2,632)	6,20 (3-10	0,304	-1,183
Čtení rodiče – test doplňování vět	29	15,14 (4,786)	16 (9- 23)	0,041	-1,461	26	13,62 (5,247)	13,50 (3-23)	0,054	-0,336	15	8,60 (5,289)	8 (0-15)	-0,005	-1,610

Tabulka 19 Hodnoty popisné statistiky výkonů v sebehodnotícím dotazníku a testu čtení rodičů

U testu doplňování vět jsme zaznamenali podobný trend. Rodiče kontrolní skupiny získali nejvyšší počet bodů, v průměru 15,14. Toto skóre představovalo v průměru víc jak polovinu správně doplněných vět z testu. Druhý nejvyšší výkon podali rodiče dětí s vývojovou dysfázií. Ti skórovali v průměru sice jen o zhruba 2 body hůře (13,62), ale rozptyl jejich výkonů ve skupině byl širší. Zatímco nejhorší čtecí výkon v TV skupině byl 9 bodů, u VD skupiny to byly body 3. Maximální počet bodů byl v obou skupinách 23 bodů. Výrazně nejhorší čtenářské výkony podali rodiče dětí z RRD skupiny. Ti v průměru dosáhli pouze 8,60 bodů a minimální hodnota nejhoršího testu byla dokonce 0 bodů. Za povšimnutí také stojí, že nejlepší čtenářský výkon v této skupině se nachází pod průměrným výkonem kontrolní skupiny. Signifikance rozdílů mezi skupinami je v tomto testu stejná jako u předchozího dotazníku. Naměřené hodnoty testu Mann Whitney jsou uvedeny v tabulce č. 20.

Rozdíly mezi skupinami TV, VD a RRD - Mann Whitney			
	TV/VD U/*p*	TV/RRD U/*p*	VD/RRD U/*p*
Čtení rodiče – dotazník	575,000 0,727	22,000 0,000	22,000 0,000
Čtení rodiče – test doplňování vět	316,000 0,302	77,500 0,001	105,500 0,015

Tabulka 20 Rozdíly ve čtení rodičů mezi skupinami TV, VD a RRD - Mann Whitney test

Zjistili jsme, že čtenářské výkony rodičů i jejich sebehodnocení ve čtení jsou u RRD skupiny významně slabší oproti normě i VD skupině. Dál se podíváme, zdali a jak ovlivňuje úroveň vlastního čtení rodiče bohatost rodinného gramotnostního prostředí, výkony dětí v kognitivně jazykových zkouškách a začínající gramotnosti v předškolním věku. Podíváme se i na korelaci mezi úrovní čtení rodiče a SES.

Celý vzorek: V horní polovině korelační matice (tabulka č. 17) jsou uvedeny korelační koeficienty mezi čtenářskými dovednostmi rodičů, gramotnostním prostředím, gramotnostními aktivitami, jazykově-kognitivními proměnnými dětí, SES a pořadím dětí v rodině. U celého vzorku (N=87) korelují čtenářské dovednosti rodičů měřené dotazníkem i testem doplňování vět s výší vzdělání a zaměstnáním rodiče. Rovněž vidíme střední korelace mezi čtenářskými dovednostmi rodičů a domácím gramotnostním prostředím, které pro své pětileté děti vytvářejí. Ti, kteří dobře čtou a hodnotí své čtení dobře, žijí v rodině v takovém prostředí, kde je vyšší počet knih, rodiče čtou častěji, a knihy zde více figurují v životě rodiny. Dál se zde také potvrzuje zjištění Sénéchalové a LeFevrové (2008), že rodiny s bohatým gramotnostním prostředím nemusí být zákonitě ty, které se i

často věnují s dětmi explicitním gramotnostním aktivitám, ve smyslu učení písmen, číslic, psaní a čtení. V tomto směru jsme nenaměřili významnou korelaci mezi mírou aktivit v rodině a rodičovskými čtenářskými schopnostmi (jak v testu, tak i v dotazníku). Zajímavé je, že v celé skupině není mezi čtenářskými dovednostmi rodičů vysoká korelace s výkony dětí v jazyce, fonologii a schopnostech začínající gramotnosti. Výjimkou je slabá korelace mezi fonologií v F1 a sebehodnotícím dotazníkem čtení rodiče (-0,23*). Mezi oběmi proměnnými, které mapují čtení rodiče, byla naměřena střední korelace (-0,45**).

TV: U skupiny dětí s typickým jazykovým vývojem jsme nezjistili souvislost mezi výší SES rodiče a jejich čtenářskými schopnostmi. Obdobně jako u celé skupiny jsme ale i zde naměřili korelaci mezi testem doplňování vět a gramotnostním prostředím F1 (0,41*). Domácí prostředí F1 korelovalo také významně se sebehodnotícím dotazníkem rodičů (0,48**). Rodiče, kteří se hodnotí jako dobří čtenáři, vytvářejí rovněž doma bohatší prostředí z hlediska frekvence čtení a přítomnosti knih v rodině. Z hlediska vztahu mezi čtením rodiče a výkony dětí v předškolním období jsme naměřili pouze jednu slabou korelaci a to s jazykovými schopnostmi v F1 (0,33*).

VD: U skupiny dětí s vývojovou dysfázií (tabulka č. 18) se nám ukázaly poměrně silné korelace mezi testem doplňování vět rodičů a SES (0,58**). S výší SES korelovalo i sebehodnocení rodičů ve čtení (-0,52**). Rodiče, kteří dobře četli, byli tedy i ti, kteří dosahovali vyššího vzdělání a zaměstnání s vyšším statusem. Mezi oběma metodami měření čtenářské úrovně byla u tohoto vzorku signifikantní korelace (-0,52**). Nebyla zjištěna žádná souvislost mezi čtenářskou úrovní rodičů a gramotnostním prostředím, které pro děti vytvářejí a ani mezi jazykově-kognitivními výkony dětí v předškolním období.

RRD: U dětí s rodinným rizikem dyslexie (tabulka č. 18) jsme zjistili, že výkony rodičů v testu doplňování vět korelují vysoce s jejich SES (0,84**). Slabší vztah jsme zjistili mezi testem doplňování vět a bohatostí gramotnostního prostředí v F1 (0,59*). Gramotnostní aktivity nebyly na čtenářských výkonech rodičů závislé a stejně tak s nimi nekorelovaly ani výkony dětí v předškolním období.

18.2.2.6 Souhrn - čtenářské dovednosti rodičů

Souhrnně můžeme říci, že na vzorku klinických skupin se potvrdily korelace mezi výší SES a čtením rodiče. Rodiče s vyšším vzděláním a vyšším postavením v zaměstnání skórují lépe ve čtenářském testu i sebehodnotícím dotazníku. Tento vztah jsme ale

neidentifikovali u kontrolní skupiny. U TV a RRD skupin byla naměřena korelace mezi vlastním čtením a bohatostí rodinného prostředí, které pro své děti v jejich pěti letech vytvářejí. U skupiny s vývojovou dysfázií nebyl tento vztah zjištěn. Naopak v žádné skupině nekoreluje úroveň čtení rodiče s množstvím gramotnostních aktivit, které s dětmi v předškolním období provádějí. Čtenářské schopnosti rodičů korelují u normy pouze mírně s jazykovými schopnostmi dětí. U obou rizikových skupin jsme vztah mezi čtenářskými dovednostmi rodičů a výkony dětí v předškolním období nenaměřili.

18.2.2.7 Rodinné emoční klima – cíl 5

Cíl 5.

Naším pátým cílem bylo prozkoumat rodinné prostředí dětí z hlediska emočního klimatu. Kladli jsme si následující otázky.

1. Vykazují děti s vývojovou dysfázií a děti z rodin s výskytem dyslexie vyšší míru obtíží v oblasti emoční, sociální, výkonové, pozornostní a v exekutivních funkcích?
2. Odlišují se rodiče dětí z rodin s výskytem dyslexie a rodiče dětí s vývojovou dysfázií v symptomatických projevech ADHD signifikantně od normy?
3. Jak subjektivně vnímají rodiče dětí z jednotlivých skupin míru každodenních rodičovských „otravností“?
4. Korelují obtíže ve smyslu ADHD na straně dětí a rodičů se subjektivně vnímanou zátěží rodičů v každodenním zvládání výchovných povinností?

Kromě čistě jazykově-kognitivních údajů se některé studie domácího prostředí dětí s rizikem dyslexie zaměřují i na sociálně emoční rozměr života rodin. Zmínili jsme, že Snowlingová studovala, jak se promítá dyslexie do rodinného života. Zjistila, že 74,3% rodičů dyslektických dětí v jejím výzkumném vzorku uvádělo, že se čtenářské obtíže jejich dětí promítají negativně do rodinného života (Snowling et al., 2007). Matky dyslektiků dokonce vykazují vyšší hladinu stresu a deprese (tamtéž). My jsme se rozhodli studovat tyto emočně-sociální dopady přítomnosti dyslexie v rodině prostřednictvím několika metod.

V první řadě jsme zadali rodičům dotazník SDQ (Goodman, 1997), ve kterém měli sami ohodnotit silné a slabé stránky dítěte v oblasti sociálních vztahů, emočního vývoje,

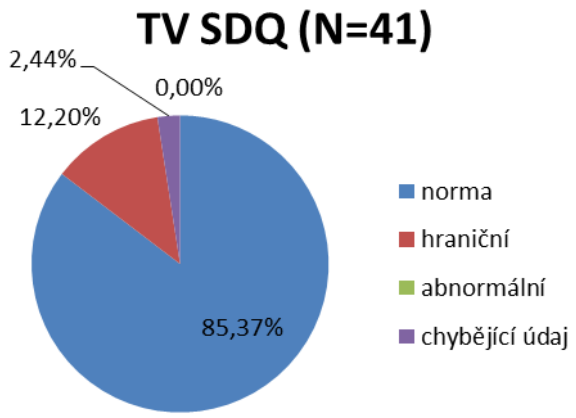
chování a hyperaktivity. Tato data jsme dál doplnili dotazníkem PDHS (Greenberg, 1990), který u rodičů měří míru frekvence a intenzitu každodenních rodičovských „otravností“. Dosavadní informace o rodičích jsme v rámci této výzkumné otázky ještě doplnili testem ASRS (Kessler et al., 2005), který monitoruje projevy ADHD u dospělých osob. Důvodem tohoto výběru byla vysoká komorbidita mezi těmito poruchami a specifika projevů ADHD v každodenním životě. Tabulka č. 21 obsahuje hodnoty popisné statistiky výsledků pro uváděné dotazníkové metody. Pro dotazník SDQ uvádíme v tabulce dvě skóre. *SDQ suma* představuje součet naměřených hodnot za oblasti: emoční projevy, problémy v chování, hyperaktivita a vztahy s vrstevníky. Proměnná *SDQ kategorie* představuje kategorii od 1 do 3. Kategorie č. 1 označuje normu (škála od 0-13 bodů). Kategorie č. 2 označuje hraniční hodnocení (14- 16 bodů). Kategorie č. 3 označuje děti v pásmu abnormy (rozsah 17-40 bodů). Pro dotazník PDHS uvádíme v tabulce popisné hodnoty pro čtyři oblasti: „PDHS frekvence chování“, „PHDS intenzity“ tedy míry zátěže pro rodiče. Další skóre „PDHS náročné chování“ popisuje míru náročných výchovných situací, kterým rodiče čelí. „PDHS rodičovské úkoly“ vyjadřuje intenzitu v oblasti nároků na údržbu a chod domácnosti, péče o děti a dodržování denního režimu. Proměnná ASRS vyjadřuje obtíže v oblasti pozornosti a hyperaktivity (odpovídající diagnóze ADHD) u rodičů.

Hodnoty popisné statistiky pro rodinné klima - TV, VD a RRD skupiny															
	TV					VD					RRD				
	N	Průměr (S.D.)	Medián (min-max))	šikmost	špičatost	N	Průměr (S.D.)	Medián (min – max)	šikmost	špičatost	N	Průměr (S.D.)	Medián (min-max)	šikmost	špičatost
SDQ suma	40	8,90 (4,012)	9 (2-19)	0,476	-0,141	30	12,67 (4,722)	12 (4-24)	0,514	0,200	13	11,92 (5,155)	13 (4-19)	-0,310	-1,199
SDQ kategorie	40	1,18 (0,501)	1 (1-3)	2,937	7,995	30	1,53 (0,776)	1 (1-3)	1,067	-0,419	13	1,62 (0,870)	1 (1-3)	0,930	-0,983
PDHS total Frekvence	27	34,07 (6,748)	34 (22-49)	0,087	-0,600	26	35,46 (8,339)	34 (20-54)	0,803	0,677	14	37,71 (7,888)	36 (28-51)	0,522	-1,087
PDHS total Intenzita	27	38,59 (11,053)	38 (24-66)	0,586	-0,268	26	40,46 (13,750)	38,50 (15-72)	0,602	0,171	14	44,50 (14,675)	39,50 (28-75)	0,668	-0,571
PDHS náročné chování	27	14,41 (4,909)	14 (8-28)	0,760	0,579	26	16,23 (5,995)	16 (8-27)	0,262	-1,195	14	18,43 (5,854)	19,50 (9-27)	-0,200	-1,211
PDHS rodičovské úkoly	27	14,93 (4,463)	14 (9-25)	0,717	-0,268	26	14,77 (5,331	13 (4-28)	0,669	0,879	14	17,14 (6,455)	14 (11-31)	1,128	-0,099
ASRS	39	6,87 (2,587)	7 (3-13)	0,649	-0,310	31	6,94 (2,112)	6 (3-11)	0,204	-0,551	15	10,73 (3,515)	10 (5-17)	0,552	-0,276

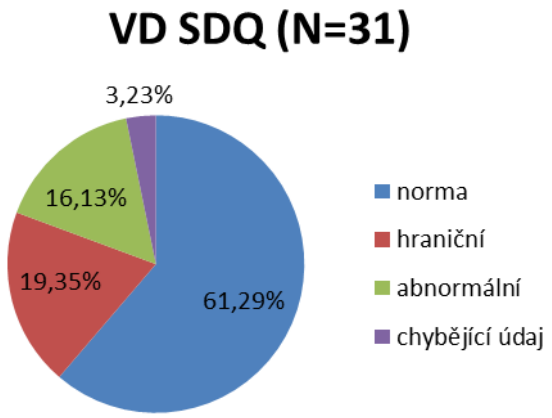
Tabulka 21 Hodnoty popisné statistiky pro rodinné klima - TV, VD a RRD skupiny

Sociální a emoční úroveň dětí – dotazník SDQ V tabulce č. 21 jsou uvedeny hodnoty popisné statistiky. Jako u všech testů vidíme i u výsledků v dotazníku SDQ opět stejnou tendenci. Ve všech studovaných oblastech se opakuje stejná konfigurace. Nejlépe skórují jedinci ze skupiny TV (jak rodiče, tak děti). Skupina VD podává o něco slabší výkony a nejhůře skórují rodiny RRD skupiny. Výjimkou je jediné skóre SDQ suma, kde RRD skupina skórovala v průměru lépe než VD skupina.

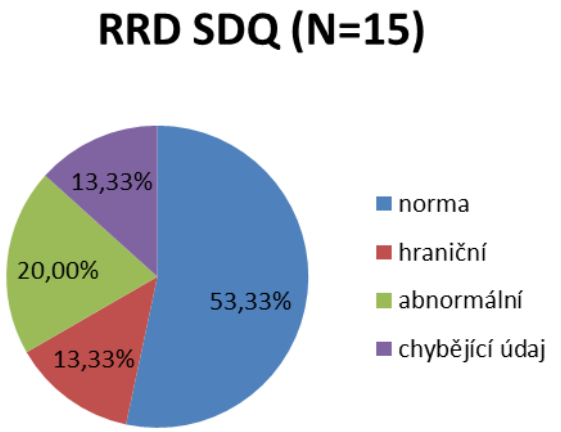
Při porovnání výsledků neparametrickým testem Mann Whitney jsme zjistili signifikantně horší výsledek v parametru SDQ suma mezi dětmi s vývojovou dysfázií a dětmi z kontrolní skupiny (Mann Whitney U=323,500, *p=0,001).* Stejný rozdíl jsme identifikovali i z hlediska příslušnosti ke kategorii v tomto testu. Děti s vývojovou dysfázií oproti normě signifikantně častěji dosahují hraničních nebo abnormálních výsledků v tomto dotazníku (Mann Whitney U= 453,500, *p=0,018).* Podobně vysoký výskyt hraničních a abnormálních hodnot jsme oproti normě zaznamenali i u RRD skupiny (Mannn Whitney U= 190,000, *p=0,034).* Stejně jako v jiných ukazatelích se obě rizikové skupiny od sebe statisticky neliší. Na uvedených hodnotách v grafech č. 9, 10, 11 vidíme, že obě rizikové skupiny jsou spojené v signifikantně vyšší míře s výskytem obtíží v sociální a emoční oblasti u dětí. Stejný dotazník silných a slabých stránek dítěte SDQ (Goodman, 1997) použila i Snowlingová při studiu dětí z rodin s dyslexií. Autorka zjistila, že „*skupina dětí z dyslektických rodin s vlastní dyslexií vykazovala signifikantně více emočních symptomů než riziková skupina bez dyslexie u dětí a než kontrolní vzorek. Tyto dvě skupiny se od sebe v tomto parametru nelišily“* (Snowling et al, 2007, s. 6). Ke stejným závěrům došla autorka i při posuzování hyperaktivity. Předpokládáme, že tyto charakteristiky dětí se mohou promítat i do každodenního fungování rodiny a do zvládání rodičovských nároků těchto dětí. Podívali jsme se proto na data z dotazníku PDHS (zvládání každodenních otravností).



Graf č. 9 Podíl normálních, hraničních a abnormálních skóre v SDQ dotazníku - TV skupina



Graf č. 10 Podíl normálních, hraničních a abnormálních skóre v SDQ dotazníku - VD skupina



Graf č. 11 Podíl normálních, hraničních a abnormálních skóre v SDQ dotazníku - RRD skupina

Denní rodičovské „otravnosti“ – dotazník PDHS Výsledky dotazníku PDHS (tabulka č. 21) přinesly zjištění, že rodiče ze všech tří skupin hodnotí výskyt situací, které by mohly rodiče potenciálně „otravovat,“ podobně. Hodnoty se přitom pohybují na poměrně nízké úrovni. Rodiče tedy nevnímají péči o děti jako výrazně zatěžující. Z hlediska výskytu potenciálně zatěžujícího chování a jejich zvládání pro rodiče se jednotlivé skupiny od sebe výrazně neliší (viz tabulku č. 22). Potvrdil se náš předpoklad, že děti jsou již poměrně velké a nevyžadují od rodičů tolik péče z hlediska každodenní obsluhy, péče o zevnějšek nebo úklidu domácnosti. Ve skupině dětí z typického vzorku se nenašlo žádné dítě, jehož by rodiče hodnotili na škále frekvence za kritickou hranicí 50 bodů. Ani v ostatních skupinách nebyl tento počet vysoký. Ve VD skupině to byly 3 děti a z RRD dětí to byly dvě děti (hodnoty 50 a 51 bodů). Z hlediska intenzity, škály měřící míru, do které rodiče toto chování obtěžuje, jsme naměřili rovněž velice nízké hodnoty. V TV skupině nebyl žádný případ, který by skóroval nad hodnotu 70 bodů. Ve VD a RRD bylo vždy po jednom dítěti, které skórovalo nad touto hranicí. Jejich hodnoty byly 72 a 75 bodů.

Rozdíly mezi skupinami v rodinném klimatu – TV, VD a RRD skupiny						
	TV/VD Mann Whitney U	***p***	**TV/RRD Mann Whitney U**	***p***	**VD/RRD Mann Whitney U**	***p***
SDQ suma	U=323,500	*p=0,001*	U=169,500	*p*=0,061	U=187,500	*p=0,842*
SDQ kategorie	U=453,500	*p=0,018*	U=190,000	*p=0,034*	U=187,500	*p=0,818*
PDHS total Frekvence	U=339,000	*p*=0,762	U=147,500	*p*=0,196	U=156,000	*p=0,460*
PDHS total Intenzita	U=323,000	*p*=0,618	U=141,500	*p*=0,191	U=154,500	*p=0,435*
PDHS náročné chování	U=297,000	*p*=0,335	U=110,000	*p*=0,029	U=144,500	*p=0,286*
PDHS rodičovské chování	U=345,500	*p*=0,922	U=155,000	*p*=0,348	U=146,500	*p=0,312*
ASRS	U=577,000	*p*=0,743	U=106,500	*p*=0,000	U=82,000	*p=0,000*

Tabulka 22 Rozdíly mezi skupinami v rodinném klimatu – TV, VD a RRD skupiny

Z hlediska skóre v řešení náročných výchovných situací a rodičovských povinností neuvádí testový manuál žádnou kritickou hranici. Při porovnání statistických rozdílů mezi skupinami jsme nicméně zjistili jiné rozložení dat ve skupině RRD. V této skupině referují rodiče signifikantně vyšší náročnost zvládání výchovných situací svých dětí v porovnání s kontrolní skupinou. RRD skupina se nicméně neliší od VD skupiny, kde odstup od normy nedosáhl takových hodnot (srv. tabulku č. 22). Tento výsledek nás vede k úvaze, že

v rodinách s rodinným rizikem dyslexie se rodiče (většinou sami dyslektici) potýkají s takovými nároky na svou roli, které jsou pro ně významně zatěžující. Jedná se o situace, kdy děti odmlouvají, neposlouchají příkazy, stěžují si, mají neshody se sourozenci nebo kamarády. Také se jedná o situace, kdy děti vyžadují pozornost, asistenci rodičů nebo zvýšený dohled (konkrétní situace jsou k nahlédnutí v příloze). Jinými slovy jsou to také situace, které vyžadují i od rodičů určitý řád, strukturu, organizaci a autoritu. Proč referují RRD rodiče o problémech v této oblasti? Zodpovědět tuto otázku nám může pomoci výsledek z posledního dotazníku ASRS.

Projevy ADHD u rodičů dětí – dotazník ASRS. Dotazník ASRS monitoruje projevy ADHD u dospělých. Konkrétně jde o schopnosti udržení pozornosti, plánování, paměti na budoucí plánované události a projevy hyperaktivity. V tomto testu skórovali jednoznačně nejhůře rodiče z RRD skupiny a to se signifikantním rozdílem jak vůči normě, tak vůči VD skupině. Tyto výsledky potvrzují, že dyslexie bývá často komorbidně sdružována právě s deficity v pozornosti, plánování, paměti a hyperaktivity. Zároveň potvrzují předcházející výzkum Snowlingové a kol. (2012), ve kterém byly naměřeny vysoké korelace ASRS a čtenářských dovedností dospělých. Dále nám tyto výsledky ukazují, že rodiče s dyslexií mohou svým dětem předat řadu rizikových faktorů, které se nakonec mohou promítnout buď přímo do čtení, nebo do jiných souvisejících poruch. Kromě rizikového faktoru pro kognitivní a jazykový vývoj děti často dědí i deficity ve smyslu ADHD s dopadem do sociální oblasti. Domníváme se, že právě tento typ obtíží se může projevovat i v subjektivně hůře vnímaném zvládání výchovných situací. V rodinách s dyslexií pak dochází ke zdvojení zátěže, která se může potenciálně projevovat v horším sociálním klimatu. Nejenom, že děti z rodin s dyslexií vykazují oproti normě výrazně častěji obtíže v socioemoční oblasti, deficit je i na straně rodičů. Oba tyto faktory mohou potom sdruženě vytvářet prostředí potenciálně náchylnější ke vzniku dalších psychických obtíží.

18.2.2.8 Souhrn: rodinné emoční klima

Tak jako u jiných aspektů domácího prostředí byl zjištěn, ve srovnání s výkony v jazykově-kognitivních zkouškách, odlišný trend i u rodinného klimatu. Děti z rodin s výskytem dyslexie skórují ve většině zkoumaných parametrů v porovnání s normou i se skupinou VD nejhůře. Obtíže se sociálně-emočními projevy jsou v této oblasti častěji v pásmu abnormy právě u dětí z rodin s dyslexií. V tomto parametru dosahují výrazně slabších výsledků vůči normě i děti s vývojovou dysfázií, ty ale jejich rodiče potom ve

zvládání každodenních povinností klasifikují lépe než rodiče dětí z RRD skupiny. Domníváme se, že k hůře vnímanému zvládání každodenních povinností kolem dětí a především k náročněji vnímanému zvládání náročných výchovných situací u RRD rodičů, přispívají právě jejich vlastní obtíže ve smyslu ADHD.

Dále vidíme, že rodiče dětí z VD skupiny zvládají výchovu dětí podobně dobře jako rodiče dětí z kontrolní skupiny a to přesto, že jejich děti vykazují rovněž vysoké procento hraničních a abnormních výkonů v sociální a emoční oblasti. Oproti normě tito rodiče nevykazují deficity ve smyslu ADHD, což jim pravděpodobně pomáhá ve zvládání rodičovských výchovných nároků. Vzhledem ke zmiňované příbuznosti a podobnosti projevů vývojové dysfázie a dyslexie považujeme tyto odlišnosti na straně rodičů za významné pro další studium v této oblasti.

Díky získaným výsledkům chápeme rodinné klima jako kontinuum, na jehož začátku jsou děti s typickým jazykovým vývojem bez environmentálního a genetického rizika. VD skupinu chápeme jako určitý přechodový bod, kde se rodiče potýkají „pouze“ s deficity, které vycházejí z podstaty neurobiologické vývojové poruchy dysfázie. Nikoliv s deficity na vlastní straně. Na druhé straně pomyslného kontinua vidíme rodiny dětí s výskytem dyslexie, kde se sdružují deficity na straně dítěte s deficity na straně rodiče. Ty se negativně promítají do rodinného klimatu. Jestli a jak se promítají také do čtení dítěte, si povíme později.

18.2.3 Výkony dětí v první třídě – OŠD – slabí a dobří čtenáři – cíl 6

Cíl 6.

Šestým cílem disertační práce bylo popsat výkony dětí v jazykově-kognitivních schopnostech na konci první třídy základní školy a určit slabé a silné čtenáře. Kladli jsme si tyto otázky:

1. Jaké výkony podávají děti v jazykových a fonologických schopnostech a v gramotnostních testech na konci první třídy?
2. Jak se odlišují děti ze skupiny s vývojovou dysfázií a děti z rodin s výskytem dyslexie ve sledovaných schopnostech na konci první třídy?
3. Které děti se na konci první třídy stávají slabými čtenáři a z jakých výzkumných skupin pocházejí?

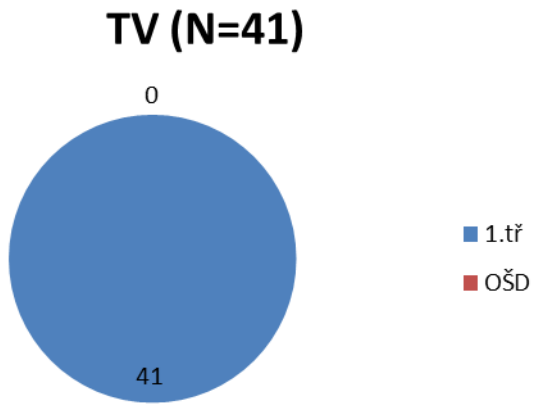
4. V jakých jazykově-kognitivních schopnostech, a v jakých charakteristikách ve smyslu SES, gramotnostního prostředí rodiny, explicitních gramotnostních aktivit, čtení rodiče a gramotnostního prostředí v první třídě, se odlišují slabí a dobří čtenáři?

Dosud jsme se převážně věnovali popisu environmentálně genetických faktorů, které působí na vývoj jazykových a kognitivních schopností dětí v předškolním věku. Dívali jsme se na to, jaké domácí gramotnostní prostředí jednotlivé skupiny rodin vytvářejí. Zjistili jsme, že z hlediska jazykově-kognitivního vývoje jsou nejvíce ohroženy děti s vývojovou dysfázií. Ty podávají nejslabší výkony konstantně, po celou dobu před vstupem do školy. Výkony těchto dětí ovlivňuje ale výhradně neurobiologická porucha. Jejich prostředí ve smyslu SES, velikosti a úplnosti rodiny, gramotnostních aktivit, úrovně čtení rodičů a ani kvality rodinného klimatu nevykazovalo odchylky od kontrolního vzorku. U dětí z rodin s dyslexií je profil opačný. Přestože skórují v jazykově-kognitivní oblasti v průměru o něco lépe než VD děti, rozdíl nedosahuje statistické významnosti. I děti z RRD skupiny zaostávají významně za normou. Navíc ve všech sledovaných geneticko-environmentálních parametrech vykazují děti z dyslektických rodin statisticky slabší výsledky, tedy vyšší míru ohrožení. Jejich domácí gramotnostní prostředí je chudší než u kontrolní skupiny, a dokonce chudší než u dětí s vývojovou dysfázií. Rodiče dětí z rodin s výskytem dyslexie hodnotí své čtenářské dovednosti subjektivně nejhůře a stejně tak i skórují v testu doplňování vět. Přestože se u dětí VD skupiny a RRD skupiny vyskytuje podobná míra problémů v behaviorální, sociální a emoční oblasti, rodiče z rodin s dyslexií vnímají subjektivně zvládání výchovy svých dětí statisticky hůře než rodiče dětí s vývojovou dysfázií a než kontrolní vzorek. Takový je profil jednotlivých rodinných prostředí v předškolním věku. Jak se ale výše popsané faktory promítají do školní docházky, jazykových schopností a čtení na konci první třídy? To si ukážeme v následující kapitole.

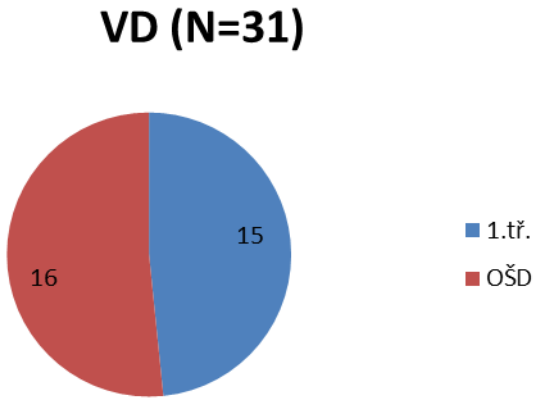
18.2.3.11 Odklady školní docházky jako výsledek vlivu rizikových faktorů gramotnosti

Ve třetím testovém období, tj. v dubnu až červnu 2011, byla stále výzkumně sledována většina výzkumného vzorku. Naším cílem bylo popsat vývoj již sledovaných dovedností pod vlivem formální výuky ve škole. Na rozdíl od jiných zemí je ale na Slovensku, podobně jako v České republice, masivně rozšířen odklad školní docházky. Jak už jsme zmiňovali výše, z celkového počtu 31 VD dětí dostalo odklad 16 a z 15 RRD dětí

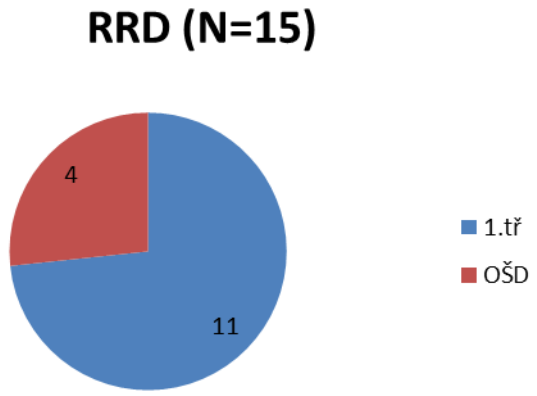
4. Grafy č. 12, 13 a 14 zobrazují, že zatímco z dětí bez neurobiologické poruchy nebo genetické zátěže ve smyslu dyslexie jde všech 41 dětí do školy, ve VD skupině skoro 52% dětí dostává odklad školní docházky a téměř 27% z rodin s rizikem dyslexie.



Graf č. 12 Podíl OŠD a řádného nástupu do 1. Tř. – TV skupina



Graf č. 13 Podíl OŠD a řádného nástupu do 1. Tř. – VD skupina



Graf č. 14 Podíl OŠD a řádného nástupu do 1. Tř. – RRD skupina

Většina longitudinálních studií, které se zaměřují na stejnou oblast zkoumání, měří čtenářské výkony dětí i ve druhé třídě. V tomto období se dá s větší přesností určit, u kterých dětí se rozvíjí dyslexie. S ohledem na zjištění Schöffelové a Mikulajové (2012), že

většina slabých čtenářů se dá určit i na konci první třídy, budeme ale interpretovat údaje o čtení a psaní z našeho výzkumu jako relativně spolehlivý ukazatel potenciálního rizika.

V následujících analýzách ukážeme, jak vypadal jazykový a gramotnostní vývoj dětí, které šly do školy v řádném termínu a jak vypadal u těch, kde byl vstup do školy odložen. Také se podíváme, jak vypadalo domácí gramotností prostředí těchto dětí ve třetím testovém období. V závěru této kapitoly se pokusíme identifikovat profil těch dětí, které vycházejí jako nejslabší čtenáři.

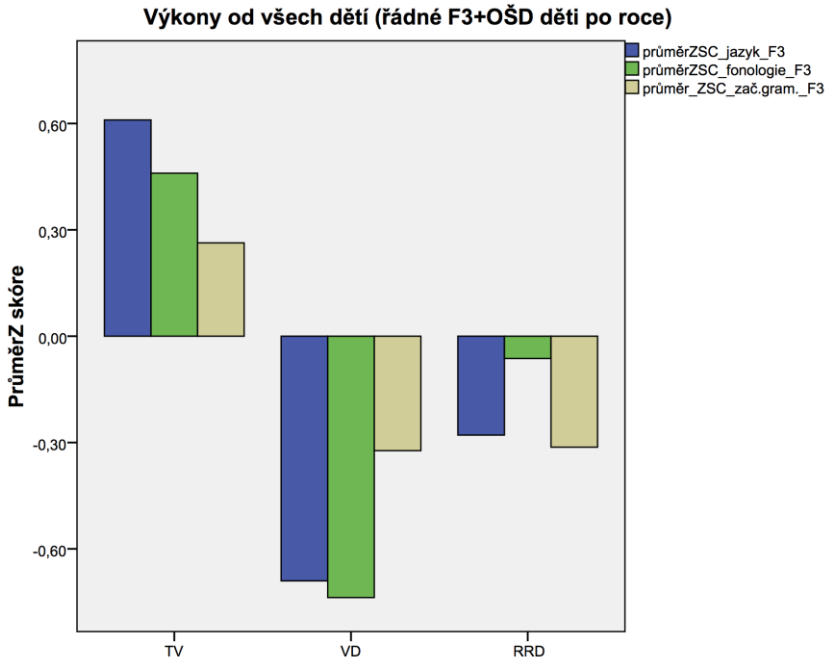
18.2.3.2 Výkony dětí v jazykově-kognitivních zkouškách v první třídě

Ve třetím testovém období byly měřeny opět dovednosti, které vyjadřují průměrná Z skóre ZSc Jazyk a ZSc fonologie a ZSc gramotnost. Do zkoušek fonematického uvědomování byla přidána zkouška nahrazování hlásek. Hodnoty popisné statistiky jsou uvedeny v tabulce č. 23. Graf. č. 16 představuje tyto hodnoty názorně pro ty děti, které ve třetím testovém období nastoupily řádně do školy. Graf č. 15 ukazuje hodnoty i od dětí s OŠD, které byly v gramotnostních schopnostech dotestovány o rok později. Výkony dětí ve čtení a psaní ve třetí testové fázi budou interpretovány samostatně. Výsledky v této oblasti byly ovlivněny OŠD.

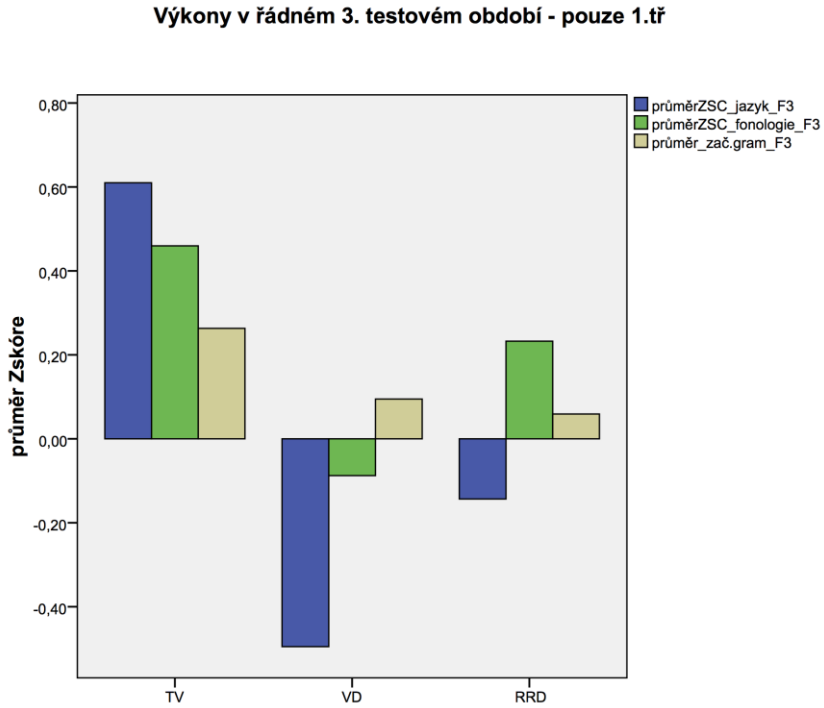
Hodnoty popisné statistiky pro jazykovo-kognitivní proměnné dětí, F3															
	TV					VD					RRD				
	N	Průměr (S.D.)	Medián (max.- min.)	šikmost	špičatost	N	Průměr (S.D.)	Medián (max.- min.)	šikmost	špičatost	N	Průměr (S.D.)	Medián (max.- min.)	šikmost	špičatost
Průměr jazyk F3 + ošd	41	0,6099 (0,59991)	0,6727 (-1,06-1,60)	-0,649	0,248	31	-0,6903 (0,71490)	-0,6343 (-2,87-0,50)	-0,815	1,485	15	-0,2790 (0,67732)	-0,4922 (-1,14-1,18)	0,869	-0,038
Průměr fonologie F3+ ošd	41	0,4597 (0,27014)	0,5454 (-0,56-0,65)	-2,463	6,894	31	-0,7373 (1,05732)	-0,6559 (-4,06-0,55)	-1,259	2,086	15	-0,0630 (0,66947)	0,1882 (-1,80-0,60)	-1,411	1,892
Průměr zač. gram. F3 + ošd	41	0,2632 (0,44732)	0,2212 (-0,69 – 1,13)	0,115	-0,484	31	-0,3229 (0,77360)	-0,0664 (-2,74-0,98)	-1,267	2,120	15	-0,3131 (0,83519)	-0,2055 (-1,86 – 1,17)	-0,119	-0,371
Průměr jazyk řádné F3	41	0,6099 (0,59991)	0,6727 (-1,06-1,60)	-0,649	0,248	16	-0,4951 (0,61738)	-0,4873 (-1,61-0,50)	-0,122	-0,605	11	-0,1434 (0,70037)	-0,4089 (-1,01-1,18)	0,742	-0,516
Průměr fonologie řádné F3	41	0,4597 (0,27014)	0,5454 (-0,56-0,65)	-2,463	6,894	16	-0,0876 (0,63326)	0,0871 (-1,89 – 0,55)	-1,671	3,510	11	0,2326 (0,35591)	0,3597 (-0,57 – 0,60)	-1,408	1,635
Průměr gramotnost řádné F3	41	0,2632 (0,44732)	0,2212 (-0,69 – 1,13)	0,115	-0,484	16	0,0948 (0,40380)	0,0709 (-0,78-0,98)	0,032	1,369	11	0,0591 (0,58992)	-0,0074 (-0,72 – 1,17)	0,476	-0,439

Tabulka 23 Hodnoty popisné statistiky pro jazykovo-kognitivní proměnné dětí v řádném F3 a souhrnně i pro děti s OŠD

Na konci první třídy byly měřeny podobné schopnosti jako v předškolním období. Znalost písmen, psaní písmen a slov, čtení slov. K těmto testům jsme přidali testy rychlého minutového čtení slov a pseudoslov, psací test ortografických schopností a test čtení s porozuměním. Pro jednoduchost jsme výsledky z těchto testů spojili do průměrného Z skóre.



Graf č. 15 Výkony dětí v řádném F3 + dotestované děti s OŠD



Graf č. 16 Výkony dětí v řádném F3 (1.tř)

Naměřené hodnoty ze třetího řádného testovacího období ukazují, že děti z obou rizikových skupin podávají v jazykových i fonologických schopnostech signifikantně horší výkony než kontrolní skupina (hodnoty jsou uvedeny v tabulce č. 24). Jejich gramotnostní výkony nejsou ale horší než u kontrolní skupiny. Na grafu č. 16 nicméně vidíme zajímavou tendenci TV>VD>RRD. Děti s vývojovou dysfázií skórují sice hůře než norma, ale lépe než děti s dyslektických rodin. Ty dosahují v gramotnostních schopnostech nejslabších výkonů (i když bez signifikantního rozdílu oproti ostatním skupinám). To je tendence, která je ve vztahu VD a RRD skupin nová. Mezi oběma rizikovými skupinami není nicméně žádný statisticky signifikantní rozdíl.

Graf č. 15 ukazuje, jak vypadají výkony dětí po sloučení dat od všech dětí, tedy i od těch, které dostaly v řádném třetím testování odklad školní docházky. Data z gramotnostních zkoušek, která byla u odkladových dětí dosbírána o rok později, byla zařazena do analýz. Bylo zjištěno, že kromě opakujících se signifikantně slabších výkonů v jazykových i fonologických schopnostech u obou skupin (VD a RRD), dosahují děti v průměru signifikantně horší výkony oproti normě i v psaní a čtení. Tento výsledek svědčí o tom, že děti s odkladem školní docházky ani po roce nedosahují výsledků jako kontrolní skupina ve stejné době (na konci 1. třídy). Zahrnutím dětí s odkladem se navíc ukázalo, že v průměru se jedná o děti, které dosahují velmi slabých výkonů ve fonologických zkouškách. V těch zaostávají VD děti dokonce signifikantně i za RRD dětmi (viz tabulka č. 24).

Rozdíly mezi skupinami v jazykovo-kognitivních testech F3 + F3 OŠD děti						
	TV vs. VD F3+OŠD Mann Whithey		**TV vs. VD 1.tř Mann Whitney**		**TV vs. RRD F3+OŠD Mann Whitney**	
	U	*p*	*U*	*p*	*U*	*p*
Jazyk F3	98,000	0,000	69,000	0,000	107,000	0,000
Fonologie F3	97,000	0,000	95,000	0,000	109,500	0,000
Gramotnost F3	335,000	0,001	260,000	0,227	170,000	0,011
	TV vs. RRD 1.tř Mann Whitney		**VD vs. RRD F3+OŠD Whitney**		**VD vs. RRD 1.tř**	
	U	*p*	*U*	*p*	*U*	*p*
Jazyk F3	97,000	0,004	171,000	0,150	67,000	0,300
Fonologie F3	106,000	0,007	129,000	0,015	57,000	0,126
Gramotnost F3	170,000	0,214	223,000	0,824	79,000	0,657

Tabulka č. 24 Rozdíly mezi skupinami v jazykovo-kognitivních testech F3 + F3 OŠD děti

18.2.3.3 Shrnutí - výkony dětí na konci první třídy

V této kapitole jsme si ukázali, že do školy v řádném termínu nastoupily děti, které vykazovaly dobré výsledky především ve fonologických dovednostech. Tyto děti potom také dobře skórovaly (i přes svůj jazykový deficit) ve zkouškách čtení a psaní. Naopak slabší děti, s odkladem školní docházky, ještě i po roce výrazně zaostávají za normou i v gramotnostním vývoji. Pro doplnění informací o tom, které děti z rizikových skupin vykazují lepší výkony v první třídě a které horší, jsme se rozhodli zařadit ještě několik údajů o domácím gramotnostním prostředí ve třetí testové fázi (v 1. tř.).

18.2.3.4 Domácí gramotnostní prostředí v první třídě

Jak už bylo uvedeno výše, gramotnostní prostředí a gramotnostní domácí aktivity jsme měřili ještě jednou ve třetí testové fázi. Bylo to v době, kdy dle věku měla většina dětí nastoupit do první třídy. Všechny děti z kontrolní skupiny tento předpoklad splnily. Jak už jsme ale uvedli, dětem z rizikových skupin byl v řadě případů udělen odklad školní docházky.

Dotazník, který jsme rodičům za účelem studia domácího gramotnostního prostředí administrovali, obsahoval 32 otázek a ty byly rozděleny do třech tematických skupin. Jedna skupina otázek se týkala čtení rodiče v současnosti. Druhá monitorovala jeho čtení a čtenářské prostředí v době jeho dětství. Poslední oblast monitorovala rodičovo hodnocení současné úrovně čtení jeho dítěte. Podrobný popis dotazníku je uveden v metodologické části. Protože každá z položek měla různou škálu hodnocení, byly výsledky převedeny na Z skóre a zprůměrovány. V analýzách dál používáme pouze Z skóre. S ohledem na odklady školní docházky uvádíme výsledky analýz odděleně. Nejprve se podíváme na výsledky sledovaných skupin pro všechny děti společně. Na druhém místě se podíváme na výsledky odděleně, v závislosti na docházce do první třídy základní školy.

Domácí gramotností prostředí F3 – všechny děti									
	TV			**VD**			**RRD**		
	N	**Průměr**	**Medián (min -max)**	**N**	**Průměr**	**Medián (min –max)**	**N**	**Průměr**	**Medián (min -max)**
Čtení rodiče F3	30	0,2139	0,3287 (-1,23 – 1,15)	30	-0,0223	-0,0903 (-1,09 – 1,06)	14	-0,2193	-0,2085 (-1,11 – 0,67)
Čtení rodiče v dětství F3	30	0,0508	0,1272 (-1,50 -0,78)	30	0,1698	0,3342 (-1,25 – 1,01)	13	-0,4380	-0,5230 (-1,26 – 0,78)
Čtení dítěte F3	30	0,1914	0,1804 (-0,48 – 0,84)	30	-0,1878	-0,0756 (-1,48 -0,54)	14	-0,1366	-0,1551 (-0,99 -0,79)

Tabulka č. 25 Domácí gramotností prostředí F3 – všechny děti

Údaje z dotazníku pro jednotlivé tematické oblasti jsme porovnali mezi výzkumnými skupinami testem Kruskal Wallis (viz tabulku č. 26). Zjistili jsme, že mezi skupinami je signifikantní rozdíl (Kruskal Wallis H= 6,735, *p=0,034;* Kruskal Wallis H= 7,451, *p=0,024;* Kriskal Wallis H= 9,406, *p=0,009)* ve všech zkoumaných parametrech (viz tabulku č. 26). Nejvíce čtou rodiče kontrolní skupiny. Na druhém místě rodiče dětí s vývojovou dysfázií a nejméně se čtením ve svém každodenním životě zabývají rodiče z rodin s dyslexií. Byly zjištěny shodné údaje jako v prvním testovém měření.

Statistické rozdíly mezi skupinami Gram. Prostředí F3 – všechny děti			
	průměrZsc _rodič_F3	průměrZZsc_ dětství_rodiče	průměrZsc_ dítěF3
Chi-Square	6,735	7,451	9,406
df	2	2	2
Asymp. Sig.	,034	,024	,009

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: skupina_disertace

Tabulka č. 26 Statistické rozdíly mezi skupinami Gram. Prostředí F3

Z hlediska hodnocení čtení ve vlastním dětství rodičů se pořadí mezi rodiči vyměnilo. Rodiče z VD skupiny uvádějí nejvyšší míru čtení a zájmu o knihy v dětství. Za nimi jsou rodiče kontrolního vzorku a potom s velkým odstupem následují rodiče z rodin s dyslexií.

Třetí otázka, která se týkala čtení dítěte, přinesla opět jinou konfiguraci odpovědí. Nejvíce, a dle hodnocení nejlépe, čtou děti z kontrolní skupiny. Za nimi jsou s poměrně velkým odstupem děti z rodin s dyslexií, které skórují jenom o něco lépe než děti s vývojovou dysfázií. Statistickou hodnotu rozdílů mezi skupinami vidíme v tabulce č. 27.

Statistické rozdíly Mann Whitney mezi skupinami Gram. Prostředí - řádné F3 a F3 + ošd děti						
	TV vs. VD F3 + ošd Mann Whithey		**TV vs. VD 1.tř Mann Whitney**		**TV vs. RRD F3 + ošd Mann Whitney**	
	U	*p*	*U*	*p*	*U*	*p*
Čtení rodiče F3	335,500	0,090	152,000	0,079	111,000	0,013
Čtení rodiče v dětství F3	378,000	0,285	173,000	0,208	112,500	0,029
Čtení dítěte F3	260,000	0,005	181,000	0,289	121,500	0,026
	TV vs. RRD 1.tř Mann Whitney		**VD vs. RRD F3 + ošd Mann Whitney**		**VD vs. RRD 1.tř**	
	U	*p*	*U*	*p*	*U*	*p*
Čtení rodiče F3	84,000	0,017	168,000	0,290	68,000	0,452
Čtení rodiče v dětství F3	91,000	0,065	100,500	0,012	39,500	0,047
Čtení dítěte F3	112,500	0,122	208,500	0,970	77,500	0,795

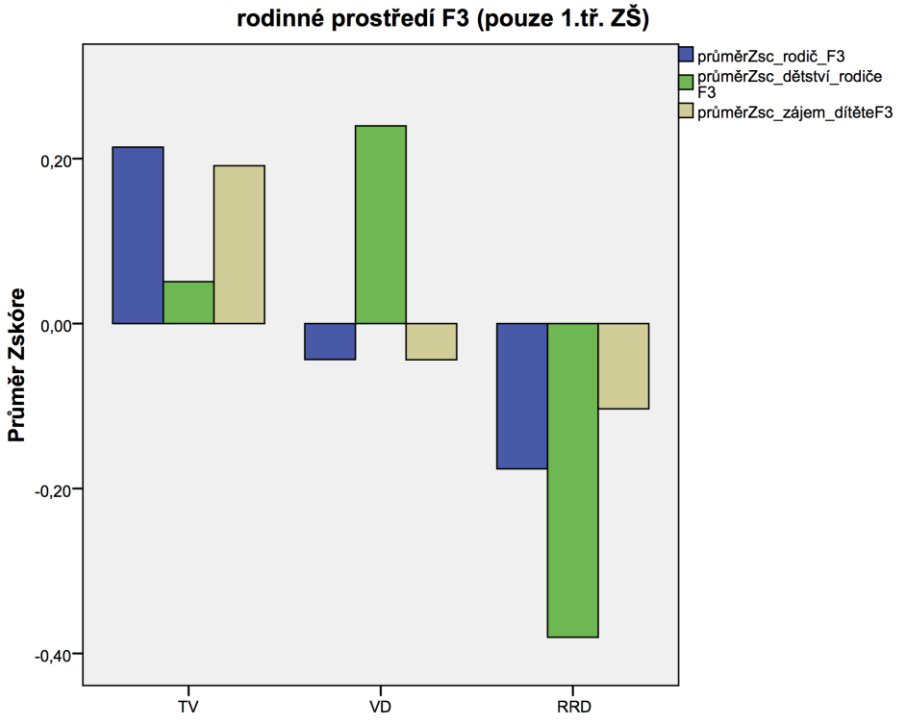
Tabulka č. 27 Rozdíly gram. prostředí mezi skupinami v řádném F3 a po roce včetně OŠD dětí

Vzhledem ke zmiňovaným odkladům jsme se na data o gramotnostním prostředí ve 3. testové fázi podívali ještě jednou. Tentokrát bez dětí s OŠD. Tabulka č. 28 ukazuje ještě jednou hodnoty popisné statistiky pro jednotlivé skupiny, ale pouze u dětí, které do školy nastoupily v řádném termínu.

Hodnoty popisné statistiky pro Dom. Gram. prostředí - řádné F3									
	TV			**VD**			**RRD**		
	N	**průměr**	**Medián (min-max)**	**N**	**průměr**	**Medián (min – max)**	**N**	**průměr**	**Medián (min-max)**
Čtení rodiče F3	30	0,2139	0,3287 (-1,23 – 1,15)	15	-0,0436	-0,1626 (-0,79-0,97)	11	-0,2437	-0,3206 (-1,11 – 0,67)
Čtení rodiče v dětství F3	30	0,0508	0,1272 (-1,50-0,78)	15	0,2397	0,5426 (-1,02-0,78)	11	-0,3804	-0,4876 (-1,26 – 0,78)
Čtení dítěte F3	30	0,1914	0,1804 (-0,48 – 0,84)	15	-0,0439	0,1098 (-1,08 - 0,38)	11	-0,0581	-0,1497 (-0,99-0,79)

Tabulka č. 28 Hodnoty popisné statistiky pro Dom. Gram. prostředí - řádné F3

Na grafu č. 17 názorně vidíme, že trend mezi skupinami je podobný jako u všech dětí. Nejvíce a nejraději čtou rodiče kontrolní skupiny, za nimi následují rodiče z VD skupiny a nejméně a s nejmenší oblibou čtou rodiče z dyslektických rodin. Přičemž signifikance dosahuje rozdíl pouze mezi kontrolní a RRD skupinou. Zelený sloupec představuje oblibu a frekvenci čtení rodičů v době jejich dětství. I když je zde trend podobný jako v předcházející analýze, vidíme, že do skupiny dětí, které i přes svůj handicap (vývojová dysfázie) šly v řádném termínu do školy, patří děti těch rodičů, kteří v dětství hodně a rádi četli. Hodnota tohoto parametru se zvýšila oproti hodnotě zjištěné při analýze celé skupiny (viz tabulky č. 25 a 28). Z hlediska čtení dětí došlo vyselektováním skupiny k dalšímu posunu. Signifikantní rozdíly v oblibě, výkonech a frekvenci čtení zjištěné pro celý výzkumný vzorek při porovnání jednotlivých skupin zmizely. Na grafu ale vidíme, že oproti předcházejícímu trendu TV >RRD>VD došlo ke změně na vzorec TV >VD>RRD.



Graf č. 17 Domácí gram. prostředí řádné F3

Tato změna pravděpodobně souvisí s odchodem dětí, které získaly kvůli svým závažným jazykově-kognitivním deficitům OŠD. VD děti, které svůj handicap překonaly (díky dozrávání, logopedické péči a případné podpoře domácího prostředí) odešly v řádném termínu do základní školy a za normou (podle hodnocení rodičů) zaostávají pouze mírně *(P=N.S.; 0,289).* Na druhou stranu je čtení dětí z rodin s dyslexií, které nastoupily do ZŠ, hodnoceno rodiči nejslaběji. Signifikantní rozdíl oproti normě nicméně nebyl naměřen *(P=N.S.; 0,122).* Hodnocení rodičů odpovídá i naměřeným hodnotám gramotnostních schopností v řádném třetím testovacím období.

18.2.3.5 Gramotnostní výkony dětí a jejich environmentálně-genetické koreláty

V dalším kroku budou představeny souvislosti gramotnostních výkonů dětí na konci první třídy s ostatními jazykově-kognitivními výkony a environmentálně- genetickými koreláty.

Všechny děti Korelační tabulka č. 29 nám ukazuje hodnoty korelačního koeficientu Spearmanova testu pro všechny děti dohromady a pro kontrolní skupinu. Pořadí sourozenců nesouvisí s výkony, které děti v gramotnostních zkouškách podávaly. Ani SES, tedy výše vzdělání a zaměstnání rodičů, nevstupovala se sledovanými proměnnými do žádného významného vztahu. Významné korelace na hladině významnosti 0,01 jsme pro gramotnostní dovednosti naměřili se čtením dětí v F3 (0,57**) zjištěné jakožto součást

dotazníkového hodnocení gramotnostního prostředí v F3. V dalších případech gramotnostní výkony dětí na konci první třídy korelovaly již jen s fonologickými schopnostmi F1 (0,39**), F2 (0,44**) a v F3 (0,55**). Dál korelovaly tyto výkony s oblastí jazykových výkonů F2 (0,29*) a v F3 (0,31**). Nižší korelace byly naměřeny s vývojem začínající gramotnosti v F1 (0,29*) a v F2 (0,33**).

Spearman korelace všechny děti (N=67) nad diagonálou a TV (N=41) pod diagonálou – pouze 1. Tř.																		
	1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**	**11**	**12**	**13**	**14**	**15**	**16**	**17**	**18**
1. čtení rodiče test	_	-0,40**	-0,17	0,41**	0,49**	0,35*	0,47**	0,37*	0,31*	0,23	0,27	0,10	0,21	0,28*	0,27	0,24	0,19	0,23
2. čtení rodiče dotazník	-0,13	_	0,19	-0,25*	-0,46**	-0,28*	-0,38**	-0,46**	-0,26	0,02	-0,19	-0,00	-0,00	-0,19	-0,15	-0,07	-0,10	0,05
3. Pořadí sourozenců	-0,26	0,31	-	0,03	-0,17	-0,25*	-0,12	-0,26	-0,36**	-0,05	0,02	0,02	-0,04	-0,05	-0,08	-0,06	-0,02	-0,02
4. SES	0,12	-0,03	0,28	-	0,35**	0,02	0,32*	0,15	0,23	0,25*	0,21	0,15	0,21	0,25*	0,13	0,24*	0,08	0,17
5. Gram. Prostř. F1	0,41*	-0,48**	-0,07	0,21	-	0,30*	0,41**	0,18	0,36**	0,26*	0,36**	0,20	0,29*	0,34**	0,22	0,27*	0,13	0,16
6. Gram. Aktiv. F1	0,15	-0,14	-0,18	-0,20	0,16	-	0,32*	0,18	0,25	0,29*	0,37**	0,46**	0,17	0,37**	0,35**	0,15	0,04	-0,01
7. GP_F3 _čtení rodiče	0,56**	-0,23	-0,03	0,00	0,26	0,21	-	0,43**	0,33*	0,23	0,36**	0,27*	0,18	0,26*	0,38**	0,34**	0,17	0,10
8. GP_F3_dětství rodiče	0,34	-0,52**	-0,06	-0,11	0,10	0,14	0,47**	-	0,27*	-0,17	0,07	-0,07	-0,09	-0,00	0,04	0,04	-0,01	0,10
9. GP_F3_čtení dítěte	0,11	-0,10	-0,20	0,07	0,04	0,01	0,12	0,28	-	0,24	0,54**	0,35**	0,27*	0,55**	0,38**	0,36**	0,45**	0,57**
10. jazyk F1	-0,22	0,33*	0,24	0,27	-0,02	0,07	-0,16	-0,27	0,23	-	0,66**	0,55**	0,76**	0,58**	0,55**	0,73**	0,46**	0,21
11. fonologie F1	-0,19	0,04	0,32*	0,24	-0,00	0,16	0,13	0,12	0,50**	0,47**	-	0,64**	0,67**	0,78**	0,59**	0,64**	0,58**	0,39**
12. zač._gram. F1	-0,17	-0,04	0,13	0,15	0,06	0,39*	0,20	0,02	0,44*	0,46**	0,71**	-	0,49**	0,73**	0,80**	0,36**	0,27*	0,28*
13. jazyk F2	-0,13	0,10	0,27	0,20	0,12	-0,04	-0,10	-0,27	0,12	0,69**	0,55**	0,34*	-	0,55**	0,49**	0,83**	0,48**	0,29*
14. fonologie F2	-0,10	0,09	0,22	0,16	0,08	0,12	0,02	-0,08	0,56**	0,38*	0,70**	0,70**	0,41**	-	0,75**	0,49**	0,54**	0,44**
15. zač.gram. F2	0,03	-0,04	0,09	0,12	0,11	0,19	0,20	0,07	0,36*	0,39*	0,59**	0,79**	0,34*	0,75**	-	0,38**	0,41**	0,33**
16. jazyk F3	-0,12	0,05	0,16	0,17	-0,05	-0,13	0,09	0,01	0,33	0,58**	0,38*	0,20	0,70**	0,20	0,17	-	0,47**	0,31**
17. fonologie F3	-0,18	0,04	0,25	0,05	-0,15	-0,19	-0,19	0,11	0,42*	0,10	0,36*	0,15	0,18	0,48**	0,25	0,10	-	0,55**
18. gramotnostF3	-0,04	0,19	0,14	0,11	-0,07	-0,16	-0,16	0,10	0,55**	0,17	0,30	0,23	0,21	0,45**	0,28	0,15	0,42**	-

Tabulka č. 29 Spearman korelace pro gramotnostní dovednosti na konci 1. Tř. – celý vzorek a TV skupina

TV skupina. Výkony dětí ve čtení a psaní na konci první třídy korelují v kontrolní skupině, kromě rodičovského hodnocení čtení dětí v F3 (0,55**), výhradně s fonologickými dovednostmi. Ve druhé testové fázi dosahuje korelace (0,45**) a ve třetím výzkumném období (0,42**). Schopnost vědomě manipulovat se slabikami nebo fonémy se tak zdá být stále důležitým podkladem pro čtení na konci první třídy. Přestože již děti v tu dobu čtou i delší texty, jejich základním mechanismem je stále ještě dekódování.

Základním poznatkem, který můžeme odvodit z naměřených hodnot mezi zkoumanými proměnnými, je, že pro čtení intaktního vzorku naší populace jsou nejsilnějším prediktorem v předškolním věku právě fonologické schopnosti (především fonematické uvědomování). Environmentální prediktory, ve smyslu socioekonomických a demografických parametrů rodiny nebo rodinného gramotnostního prostředí, nemají u kontrolní skupiny signifikantní vliv. Podívejme se, v jakých souvislostech se vyvíjí čtení u dětí s vývojovou dysfázií a s rodinným rizikem dyslexie.

VD skupina Výkony dětí VD skupiny v gramotnostních schopnostech (tabulka č. 30) korelují na konci první třídy velmi vysoce pouze s jedinou proměnnou. Tou jsou fonologické schopnosti (fonematické uvědomování a artikulace) v první třídě (0,68**). Dozrávání této schopnosti během první třídy tak napomáhá, i když oproti normě se zpožděním, nárůstu schopností čtení a psaní. Dál podle výsledků v korelační matici vidíme, že výkony VD dětí ve čtení a psaní nekorelují ani se sociálními parametry rodiny, ani se čtenářskými dovednostmi rodiče a ani s bohatostí gramotnostního prostředí, ve kterém dítě vyrůstá.

RRD U skupiny RRD byly naměřeny oproti ostatním skupinám výrazně odlišné korelace. Gramotnostní výkony dětí z rodin s výskytem dyslexie korelují na konci první třídy nejvýše k bohatostí domácího gramotnostního prostředí v první testové fázi (0,90**). Ty děti, jejichž rodiče častěji čtou, mají doma vyšší počet knih a knihy jsou více zastoupeny v jejich životě, potom i přes přítomnost genetické zátěže dyslexie lépe skórují ve čtení a psaní. Výkony dětí na konci první třídy také dobře odráželo hodnocení rodičů týkající se jejich zájmu o čtení a kvality čtení ve stejném období (0,87**). Další nejvyšší korelace gramotnostních výkonů v první třídě patřily výhradně fonologickým schopnostem. Silné vztahy jsme naměřili ve všech třech výzkumných fázích. V F1 korelovalo čtení a psaní s fonologií (0,81**), v F2 (0,76**) a v F3 (0,85**). Slabší, ale signifikantní korelace byla pro gramotností výkony u RRD dětí naměřena také se čtecím

testem doplňování vět rodiče (0,60*). Čtenářské schopnosti rodičů se tedy ukazují být také přímým korelátem dětských výkonů.

Spearman korelace VD skupina (N=16) nad diagonálou a RRD (N=11) pod diagonálou – pouze 1. Tř.																		
	1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**	**11**	**12**	**13**	**14**	**15**	**16**	**17**	**18**
1. čtení rodiče test	_	-0,12	0,24	0,28	0,48	0,65*	-0,24	0,32	0,38	-0,17	0,37	0,20	-0,27	0,41	0,62*	-0,34	0,19	0,36
2. čtení rodiče dotazník	-0,18	-	0,37	-0,42	-0,17	-0,29	-0,20	-0,30	-0,39	0,41	-0,02	0,36	0,42	-0,18	-0,30	0,40	0,12	0,30
3. pořadí sourozenců	-0,31	-0,27	-	-0,28	-0,09	-0,02	-0,19	-0,30	-0,43	0,43	0,06	-0,01	0,02	-0,31	-0,26	-0,07	-0,12	-0,11
4. SES	0,85**	-0,08	-0,35	-	0,63**	0,26	0,56*	0,40	0,55*	-0,06	0,08	-0,03	0,06	0,23	0,13	0,25	-0,19	-0,01
5. Gram. Prostř. F1	0,50	-0,20	-0,49	0,22	-	0,23	0,15	0,14	0,46	0,12	0,55*	0,22	0,08	0,49	0,14	0,13	-0,11	0,15
6. Gram. Aktiv. F1	0,38	-0,10	-0,85**	0,33	0,67*	-	0,19	-0,01	0,26	0,38	0,41	0,39	-0,07	0,57*	0,71**	0,06	-0,06	-0,16
7. GP_F3 _čtení rodiče	0,32	-0,06	-0,33	0,26	0,64*	0,37	-	0,45	0,33	0,08	-0,10	0,08	0,00	-0,20	0,03	0,07	-0,13	-0,04
8. GP_F3_dětství rodiče	0,91	0,27	-0,79*	0,35	0,37	0,71*	0,53*	-	0,12	-0,45	-0,18	-0,22	-0,16	-0,23	0,02	-0,09	-0,05	0,19
9. GP_F3_čtení dítěte	0,47	-0,13	-0,57	0,22	0,96**	0,74**	0,68*	0,45	-	-0,17	0,47	0,23	-0,12	0,49	0,38	-0,11	0,12	0,23
10. jazyk F1	0,61*	-0,26	-0,24	0,78**	0,21	0,25	0,42	0,39	0,24	-	0,46	0,56*	0,57*	0,17	0,03	0,62**	0,02	-0,23
11. fonologie F1	0,21	-0,05	-0,33	-0,00	0,91**	0,48	0,67*	0,45	0,85**	0,04	-	0,51*	0,20	0,66**	0,24	0,13	0,14	-0,02
12. zač. gram. F1	0,18	0,33	0,19	0,21	0,22	-0,00	0,10	0,02	0,17	0,16	0,28	-	0,48	0,50*	0,43	0,51*	0,13	0,16
13. jazyk F2	0,44	0,05	-0,24	0,45	0,42	0,19	0,15	0,30	0,44	0,57	0,36	0,36	-	-0,08	-0,11	0,72**	0,16	-0,10
14. fonologie F2	0,47	0,15	-0,13	0,33	0,66*	0,29	0,49	0,15	0,65*	0,19	0,64*	0,67*	0,49	-	0,50*	0,14	-0,11	-0,01
15. zač. gram. F2	0,14	0,39	0,17	0,17	0,16	-0,04	0,19	-0,01	0,16	0,20	0,22	0,96**	0,34	0,69*	-	-0,10	0,02	0,05
16. jazyk F3	0,67*	-0,22	-0,33	0,50	0,69*	0,37	0,35	0,22	0,67*	0,61*	0,53	0,15	0,87**	0,50	0,12	-	0,10	0,04
17. fonologie F3	0,53	-0,32	0,00	0,16	0,85**	0,27	0,55	-0,04	0,75**	0,24	0,79**	0,28	0,41	0,56	0,21	0,69*	-	0,68**
18. gramotnost F3	0,60*	-0,08	-0,33	0,34	0,90**	0,54	0,57	0,24	0,87**	0,24	0,81**	0,51	0,44	0,76**	0,43	0,61*	0,85**	-

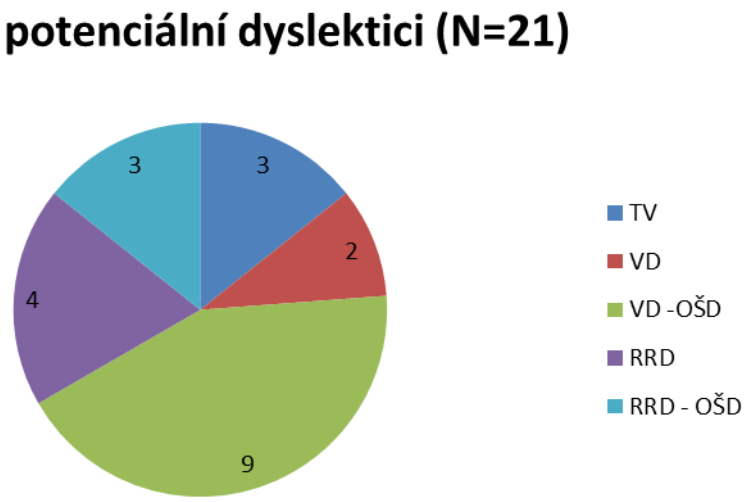
Tabulka č.30 Spearman korelace pro gramotnostní dovednosti na konci 1. Tř. – VD a RRD skupiny

Naměřené hodnoty ve skupině RRD přinášejí důkazy o tom, že vedle geneticky silně ovlivňovaných čtenářských a fonologických schopností se na výkonech dětí na konci první třídy silně podílí i vliv prostředí. Zajímavá je především síla vlivu prostředí vzhledem k časovému odstupu prvního a třetího testového měření. Přestože rodiče z RRD skupiny vykazovali obecně celkově slabší čtenářské dovednosti a vytvářeli chudší gramotnostní prostředí pro své děti, zdá se, že v rodinách, kde i přes čtenářský deficit zůstává čtení sdílenou hodnotou, se dětem lépe daří osvojovat si čtení a psaní.

18.2.3.6 Slabí čtenáři na konci první třídy

V souladu s teoretickými poznatky a používanou praxí jsme stanovili kritickou hranici pro slabé čtenářské výkony – 1,5 SD (např. Scarborough, 1991) od průměrného výkonu kontrolní skupiny v testech čtení a psaní. Toto kritérium jsme uplatnili na průměrné vážené skóre z testů znalost písmen, psaní písmen a slov, čtení slov, ortografická pravidla, minutový čtecí test slov a pseudoslov a čtení s porozuměním. Ve všech případech představuje vyšší skóre lepší výsledek dítěte. Kompozitní skóre tedy zahrnuje jak testy rychlosti a přesnosti čtení, tak porozumění čtenému i znalost ortografických pravidel. Veškeré testy z této oblasti spolu významně statisticky korelovaly (od 0,33** až po 0,90** při statistické významnosti $p < 0{,}01$).

Po uplatnění kritéria, že výkony ≤ -1,5 SD jsou v pásmu naznačujícím dyslektické obtíže, jsme identifikovali celkem 21 slabých čtenářů.



Graf č. 18 Zastoupení slabých čtenářů v jednotlivých výzkumných skupinách

Tři z těchto potenciálně dyslektických dětí pocházely z TV skupiny (N=41), jedenáct ze skupiny s VD (N=31) a sedm ze skupiny RRD (N=15). Velmi zajímavé zjištění je, že devět dětí z VD skupiny byly děti, kterým byl udělen odklad školní docházky. U RRD skupiny patří mezi potenciální dyslektiky tři děti s OŠD. Přestože dostaly tyto děti odklad a získaly v podstatě další rok na dozrání, ve čtení stejně dosahují výrazně deficitní výkony. Zajímalo nás, jak se tyto děti liší od dobrých čtenářů z hlediska ostatních jazykově-kognitivních výkonů měřených v předškolním období a především v environmentálně-genetických korelátech, které jsme popisovali výše. Zajímalo nás také, jak se gramotnostní výkony dětí shodují s hodnocením rodičů.

Tabulky č. 31, 32, 33 a 34 obsahují údaje o rozdílech mezi skupinami slabých a dobrých čtenářů na konci první třídy. Slabí čtenáři dosahují ve všech výzkumných fázích statisticky významně horší výsledky než dobří čtenáři v jazykových, fonologických i gramotnostních dovednostech.

Rozdíly mezi silnými (N=66) a slabými čtenáři (N=21)											
	čtení_rodiče_test	Náročné_vých. situace	SDQkategorie	ASRS_total	čtení_rodiče_dotazník	SESZsc	aktivity Zsc_F1	gram_prostredi_Zsc_F1	průměrZsc_rodič_Gr. Pr.F3	průměrZsc_dítě_Gr. Pr. F3	průměrZZsc_dětstvi_rodiče_Gr. Pr. F3
Mann-Whitney U	348,500	350,000	443,500	473,000	503,500	398,500	536,000	460,000	377,500	226,000	458,000
Wilcoxon W	519,500	1526,000	2459,500	2618,000	2648,500	608,500	746,000	670,000	567,500	416,000	648,000
Z	-1,609	-1,478	-2,609	-1,847	-1,520	-2,674	-1,302	-2,044	-1,794	-3,670	-,693
Asymp. Sig. (2-tailed)	,108	,139	,009	,065	,129	,008	,193	,041	,073	,000	,488

Tabulka č. 31 Rozdíly mezi silnými a slabými čtenáři – Mann Whitney

Rozdíly mezi silnými (N=66) a slabými čtenáři (N=21)									
	průměrZSC_jazyk_F1	průměrZSC_fonologie_F1	průměrZSC_zač.gr._F1	průměrZsc_jazyk_F2	průměr_Zsc_fonologie_F2	průměr_Zsc_zač.gr._F2	průměrZSC_jazyk_F3	Průměr ZSc fonologie_F3	průměr_ZSC_gramotnost_F3
Mann-Whitney U	381,500	254,500	379,500	365,000	223,500	336,500	302,000	183,000	,000
Wilcoxon W	612,500	485,500	610,500	596,000	454,500	567,500	533,000	414,000	231,000
Z	-3,090	-4,350	-3,116	-3,253	-4,657	-3,537	-3,878	-5,067	-6,874
Asymp. Sig. (2-tailed)	,002	,000	,002	,001	,000	,000	,000	,000	,000

a. Grouping Variable: dyslektici

Tabulka č. 32 Rozdíly mezi silnými a slabými čtenáři – Mann Whitney

Rozdíly mezi silnými (N=66) a slabými čtenáři (N=21)										
	matka_knihy	matka_časopisy	otec_knihy	otec_časopisy	kupování _knih	knihovna	knihy_jako_ dárky	počet_knih_ doma	prohliží_ společne_ knihy	Oblíbená_ pohádka
Mann-Whitney U	538,000	545,500	360,500	349,000	510,500	576,500	490,500	413,000	640,000	377,500
Wilcoxon W	748,000	755,500	513,500	502,000	700,500	766,500	680,500	603,000	2851,000	497,500
Z	-1,100	-,954	-1,939	-2,031	-1,338	-,627	-1,479	-2,360	-,783	-1,479
Asymp. Sig. (2-tailed)	,271	,340	,050	,042	,181	,531	,139	,018	,434	,139

a. Grouping Variable: dyslektici

Tabulka č. 33 Rozdíly mezi silnými a slabými čtenáři – Mann Whitney

Rozdíly mezi silnými (N=66) a slabými čtenáři (N=21)							
	druh_rodiny	počet_dětí	pořadí_ v_rodině	Zaměstnání _otce	Vzdělání _matka	vzdělání_otec	Zaměstnání _matky
Mann-Whitney U	481,000	514,000	508,500	406,000	421,500	403,500	386,500
Wilcoxon W	2372,000	2725,000	2399,500	559,000	631,500	539,500	596,500
Z	-,158	-1,623	-1,237	-1,590	-2,509	-1,183	-2,608
Asymp. Sig. (2-tailed)	,875	,105	,216	,112	,012	,237	,009

a. Grouping Variable: dyslektici

Tabulka č. 34 Rozdíly mezi silnými a slabými čtenáři – Mann Whitney

Z hlediska čtení rodičů nebyl zjištěn signifikantní rozdíl mezi skupinami ani v testu doplňování vět ani v dotazníku ARQ. Z hlediska rodinného klimatu jsme nenaměřili odlišné hodnoty ani v parametru dotazníku PDHS, který se týkal zvládání náročných situací s dětmi, a ani z hlediska výskytu ADHD symptomů u rodičů.

Rozdíl mezi dobrými a slabými čtenáři jsme nenaměřili ani v míře explicitních aktivit v první testové fázi, a ani ve frekvenci čtení rodičů v F3. Odlišnosti jsme nenašli ani v gramotnostních zkušenostech rodičů z jejich vlastního dětství. Tabulka č. 33 obsahuje podrobné údaje o gramotnostním prostředí v F1. Zde jsme zjistili, že slabí a dobří čtenáři se neliší ve frekvenci čtení knih a časopisů u matky. Kupování knih, návštěvy v knihovně a kupování knih jako dárků nebylo rovněž parametrem, který by odlišoval dobré a slabé čtenáře. Podobně tomu bylo i u společného prohlížení knih rodičů a dětí a čtení oblíbené pohádky před spaním.

Slabí čtenáři se lišili od dobrých v následujících oblastech. Potenciální dyslektici skórovali signifikantně hůře v testu silných a slabých stránek dítěte, který poukazuje na obtíže v pozornosti, hyperaktivitě, emočním vývoji a sociální rovině. Z environmentálních faktorů jsme identifikovali rozdíly v **SES rodičů** (Mann Whitney U=398,500, *p=0,008).* Konkrétně ve vzdělání a zaměstnání matek. Nikoliv otců. Rozdíl byl také v **bohatosti gramotnostního prostředí v první testové fázi** (Mann Whitney U = 460,000, *p=0,041).* Při podrobnějším pohledu na tuto oblast bylo zjištěno, že odlišnosti gramotnostního prostředí v F1 se týkají frekvence čtení otců (jak knih, tak novin a časopisů) a počtu knih v domácnosti. Další odlišnosti byly zjištěny v **zájmu a kvalitě čtení u dětí ve třetí testové fázi** (Mann Whitney U= 226,000, *p=0,000).* Zde je ovšem výsledek logicky zkreslen absencí formální výuky čtení vlivem OŠD.

Uvedené výsledky ukazují, že výše SES úzce souvisí s bohatostí domácího gramotnostního prostředí, které rodiče pro své děti vytvářejí. Právě domácí prostředí, především frekvence čtení a množství knih v domácnosti, se ukazují být důležitými faktory, které pozitivně korelují s výkony dětí ve čtení a psaní na konci první třídy. Děti, které rodiče doma hodnotí jako dobré čtenáře, se zájmem o čtení, podávají i v gramotnostních testech dobré výsledky.

19 Shrnutí výsledků a diskuse

Závěr disertační práce věnujeme shrnutí nejzajímavějších výsledků z výzkumu. Výzkumná zjištění budou diskutována s teoretickými poznatky a s výsledky z obdobných výzkumů.

Cíl 1

Naším prvním cílem bylo popsat výkony dětí v předškolním období v jazykově-kognitivních schopnostech, které odrážejí vliv domácího gramotnostního prostředí.

V námi prezentovaném výzkumu jazykově-gramotnostního vývoje slovensky hovořících dětí jsme došli k potvrzení teoretických poznatků i výzkumných zjištění např. Hulma a Snowlingové (2009); McGintyové a Justiceové (2012) nebo Hamiltonové (2013). Zjistili jsme, že **děti s vývojovou dysfázií demonstrují již v předškolním období signifikantní deficit oproti kontrolní skupině** jak v jazykových a fonologických schopnostech, tak v začínající gramotnosti[5]. Děti s vývojovou dysfázií vykazují nejvýraznější opoždění v jazykové složce, tedy ve slovní zásobě – ve schopnosti definovat slova; v morfologických schopnostech a v porozumění mluvené řeči. Fonologické schopnosti, tedy přesnost artikulace a fonematické uvědomování, jsou u dětí s vývojovou dysfázií rovněž signifikantně horší než u kontrolní skupiny. Opoždění ale nedosahuje takové výše jako u jazykových schopností. Přestože náš výzkumný vzorek dětí nebyl ještě ve věku pěti let vystaven formální výuce čtení a psaní, zjistili jsme, že i raný vývoj osvojování znalosti písmen, schopnosti číst a psát, u dětí s vývojovou dysfázií zaostává signifikantně za normou. Zaostávání oproti normě je ve sledovaných schopnostech stabilní po celou dobu předškolního období, tedy ve věku pět i šest let.

Výsledky vypovídající o jazykově-gramotnostním vývoji dětí z rodin s výskytem dyslexie v předškolním období opět odpovídají jak teoretickým zjištěním, tak výsledkům z řady výzkumů např. Snowlingové (2010); Snowlingové a kol. (2007); Scarboroughové

[5] Jsme si vědomi, že fonologické schopnosti jsou rovněž jazykové povahy. Pro účely práce ale rozlišujeme samostatnou skupinu jazykových fonologických a nefonologických schopností. Pod označením „jazykové schopnosti" rozumíme schopnosti mluvené řeči „oral language" – slovník, porozumění mluvené řeči a morfologické schopnosti. Pod „fonologické schopnosti" řadíme schopnosti artikulační a fonematické uvědomování.

(1991, 1990). Výsledky zkoumání vývoje jazykových a gramotnostních dovedností v předškolním období potvrdily předcházející poznatky a to**, že děti s rodinným rizikem dyslexie skórují v průměru signifikantně hůře než jejich intaktní vrstevníci**. Ukázalo se, že děti s rodinným rizikem dyslexie vykazují deficity ve fonologických schopnostech, konkrétně ve fonematickém uvědomování. Jejich jazykové schopnosti sice zaostávají za normou, ale v porovnání se skupinou dětí s vývojovou dysfázií jsou v průměru signifikantně lepší. Zatímco u typického vzorku vysoce korelují výkony dětí ve fonologických zkouškách se začínající gramotností v předškolním období, u obou rizikových skupin nebyl tento vztah zjištěn. Vývoj začínající gramotnosti dětí s vývojovou dysfázií i dětí z rodin s rodinným rizikem dyslexie signifikantně zaostává za normou, čímž potvrzujeme zjištění, že oba tyto profily jazykově-kognitivních schopností představují rizikový faktor pro osvojování čtení a psaní.

Cíle 2 a 3

Výzkumné otázky v cílech 2 a 3 spolu úzce souvisejí. Proto budeme naše výzkumná zjištění diskutovat v následujícím oddíle společně.

Naším druhým a třetím cílem bylo popsat rodiny z hlediska socioekonomických parametrů a zjistit, jak SES koreluje s bohatostí domácího gramotnostního prostředí a s mírou prováděných aktivit.

Cílem bylo zjistit, zda existuje korelace SES s jazykově-kognitivními výkony dětí v předškolním období a s výkony ve čtení a psaní v první třídě.

Dále jsme chtěli zjistit, zdali je domácí rodinné prostředí dětí ohrožených dyslexií gramotnostně chudší než u kontrolní skupiny a jestli rodiče s dětmi vykonávají méně explicitních gramotnostních aktivit.

Poslední otázka výzkumného cíle 3 se týkala vztahů mezi gramotnostním prostředím, explicitními aktivitami a rozvojem fonologických schopností (fonematického uvědomování), jazykových schopností (mluvené řeči) a začínající gramotnosti.

Z hlediska naší první otázky, zdali se rodiny dětí z jednotlivých skupin od sebe odlišují v **úplnosti rodiny, v pořadí sledovaných dětí mezi sourozenci a ve výši vzdělání a zaměstnání rodičů,** jsme došli k negativní odpovědi. Jednotlivé skupiny se v těchto parametrech nelišily. Jediný signifikantní rozdíl jsme zjistili v počtu dětí v rodině

s výskytem dyslexie, kde jsme zaznamenali statisticky nejvyšší počet dětí oproti normě. Tento výsledek odpovídá zjištěním, že chudší domácí gramotnostní prostředí bývá spojováno s vyšším počtem dětí v rodině (Whitehurst, 1996; Yarosz & Bartlett, 2001). Negativní vliv vyššího počtu dětí se ovšem v našem výzkumu dále nepotvrdil v analýze slabých čtenářů. Slabí čtenáři se v první třídě neodlišovali od čtenářů dobrých ani v úplnosti rodiny, ani v počtu dětí v rodině a ani v pořadí sledovaného dítěte mezi sourozenci. K podobným závěrům došla např. i Snowlingová a kol. (2007).

Při analýze výše vzdělání a zaměstnání rodičů jsme zjistili tendenci rodičů z kontrolní skupiny dosahovat nejvyššího vzdělání před skupinami VD (s vývojovou dysfázií) a RRD (s rodinným rizikem dyslexie). Statisticky se ovšem rozdíly nepotvrdily jako významné. **Výsledky tedy ukazují, že rodiče dětí s vývojovou dysfázií dosahují stejně vysoké vzdělání jako rodiče intaktního vzorku.** Obdobně je tomu v průměru i u rodičů z rodin s výskytem dyslexie. Z pohledu příslušnosti k rizikové skupině by tedy výše SES nehrála roli. Tento výsledek odpovídá i zjištěním Snowlingové a kol. (2007) na vzorku dětí z rodin s výskytem dyslexie. Je nicméně částečně v rozporu s tvrzeními, že dyslexie má negativní dopad na školní kariéru. Pokud měříme výsledky školní kariéry výškou maximálního dosaženého vzdělání, tak by se tato tvrzení nepotvrdila.

K jiným výsledkům jsme nicméně dospěli, když jsme analyzovali výši SES u skupiny identifikovaných slabých čtenářů z VD, RRD a kontrolní skupiny na konci první třídy. Na rozdíl od Snowlingové jsme v naší skupině slabých čtenářů zjistili signifikantní rozdíl oproti dobrým čtenářům právě ve společném kompozitu SES (výše vzdělání a zaměstnání obou rodičů). Signifikantně nižší vzdělání a zaměstnání dosahují konkrétně matky slabých čtenářů. Potvrzuje se nám tak tvrzení jiných autorů, že výše vzdělání a zaměstnání rodičů, zejména matek, je dobrým prediktorem gramotnostních výkonů dětí (např. Evans et al., 2000; Yarosz & Barnett, 2001 in Hamilton 2013).

Za významné považujeme rovněž zjištění **korelačních vztahů mezi SES parametry a rodinným gramotnostním prostředím.** Zjistili jsme, podobně jako Ricciuti (1999) a Hamiltonová (2013), že se jednoznačně nepotvrzuje negativní souvislost mezi úplností rodiny a pořadím sledovaných dětí mezi sourozenci a bohatostí domácího prostředí. V našem výzkumu jsme zjistili, že jediným SES parametrem, který koreloval s bohatostí domácího gramotnostního prostředí, byl kompozit výše vzdělání a zaměstnání obou rodičů. Rodiče s vyšším dosaženým vzděláním vytvářejí ve svých rodinách bohatší gramotnostní

prostředí. Naše zjištění odpovídá výsledkům studie Hamiltonové (2013), která rovněž tento vztah identifikovala. Korelace jsme naměřili u celého výzkumného vzorku a u VD skupiny. Bohatost domácího gramotnostního prostředí korelovala s SES rodičů i u skupiny s rodinným rizikem dyslexie. I v rámci skupiny s rodinným rizikem dyslexie vidíme tedy určitou pestrost ve smyslu SES, která funguje jako pravděpodobný protektivní faktor. Jinak řečeno, ne všichni rodiče z RRD skupiny vytvářejí chudé gramotnostní prostředí. Ti s vyšším vzděláním poskytují dětem více pozitivních čtenářských modelů.

Z hlediska souvislostí mezi **výší SES a výkony dětí v začínající gramotnosti, fonologii a jazykových schopnostech** v předškolním období jsme nenaměřili v rámci výzkumných skupin korelace. Naše výsledky jsou tak v rozporu se zjištěními Lawrence a Shipleyho (1996); Boweyové (1995) Levinové a Korata (1993); Levinové a kol., (1996); Whitehursta (1997 in Aram & Levin, 2001). Ti tvrdí, že děti z rodin s vyšším SES rodičů dosahují lepší výkony. Tento výsledek můžeme pravděpodobně částečně vysvětlit relativní vyrovnaností vzorku z hlediska výše SES. I když rodiče RRD skupiny měli obecně tendenci dosahovat nižšího sociálně-ekonomického statusu, rozdíl nedosahoval statistické signifikance. Jedinou výjimku tvořila slabá korelace mezi výší SES a jazykovými schopnostmi dětí RRD skupiny v první testové fázi. Tento vztah podle nás naznačuje protektivní roli výše dosaženého vzdělání, která u dětí ohrožených dyslexií hraje pravděpodobně důležitou úlohu.

Velkou pozornost jsme ve výzkumu věnovali popisu gramotnostního prostředí a aktivit, které rodiče s dětmi vykonávají. Zajímalo nás, jak se jednotlivé výzkumné skupiny liší a do jakých souvislostí vstupují tyto charakteristiky rodin a jak souvisí s výkony dětí v jazykových, fonologických a gramotnostních schopnostech.

Zjistili jsme, že z hlediska **bohatosti gramotnostního prostředí** se rodiny dětí **s vývojovou dysfázií neliší od kontrolní skupiny**. To znamená, že v těchto rodinách rodiče čtou stejně často a ve stejné míře jako rodiče dětí s typickým jazykovým vývojem. Rodiny dětí s vývojovou dysfázií navštěvují knihovny a obklopují se knihami ve svém každodenním životě v průměru na stejné úrovni jako rodiny dětí kontrolní skupiny. Toto zjištění považujeme za velice důležité. Ukazuje nám totiž, že děti s vývojovou dysfázií se potýkají především s deficity na straně poznávacích a jazykových schopností a nikoliv na straně bohatosti prostředí.

Na druhou stranu rodiče dětí z rodin s výskytem dyslexie vykazují oproti normě signifikantně chudší prostředí. Tento výsledek potvrzuje obecný předpoklad, že se jedinci s dyslexií čtení věnují s menším potěšením a tedy i méně často. Obtíže ve čtení se logicky promítají i do způsobu trávení volnočasových aktivit a hodnot, které dospělí s dyslexií čtení a knihám přisuzují. Předpokládáme, že tyto zkušenosti se čtením formují do jisté míry prostředí, ve kterém dospělí žijí a vychovávají své děti. Toto zjištění odpovídá částečně předcházejícím poznatkům Snowlingové a kol. (2007), Scarboroughové a kol. (1991) i Hamiltonové (2013). Ti mimo jiné zjistili, že rodiče s poruchami čtení čtou méně než kontrolní skupina. Oproti vzorku Snowlingové ovšem naše rozdíly dosahují signifikantních hodnot. V souladu se zjištěním Scarboroughové a kol. (1991) formulujeme závěr, že děti z rodin s výskytem dyslexie jsou skutečně vystaveny chudšímu kontaktu s knihami oproti normě a mají k dispozici méně modelů čtenářského chování.

Naše další výzkumná otázka se týkala míry **explicitních gramotnostních aktivit**, které rodiče s dětmi doma provádějí. Jednalo se zejména o učení písmen, učení psaní a čtení. V literatuře jsou tyto dovednosti častěji spojovány právě s explicitním působením rodičů, které je potřeba k osvojení tištěné podoby řeči (např. Sénéchal et al., 1998; Sénéchal, 2006; Evans et al., 2000). Jednoduše řečeno k tomu, aby se děti naučily psát písmena nebo je rozpoznávat, potřebují druhou osobu, která je seznámí s příslušným znakem. **V našem výzkumu jsme zjistili, že rodiče obou rizikových skupin (VD i RRD) signifikantně zaostávají v míře těchto explicitních aktivit za normou.** Mezi VD a RRD skupinou nebyl zjištěn rozdíl.

Domníváme se, že menší míra explicitních výukových aktivit na straně **rodičů dětí s vývojovou dysfázií souvisí s úrovní jazykových schopností dětí, respektive s jejich zaostáváním**. Děti s vývojovou dysfázií, které zahrnoval náš výzkumný vzorek, se v tomto věku nezřídka potýkaly ještě s celou řadou vážných řečových obtíží. Některé děti měly např. hodně nesrozumitelnou řeč, jiné ještě netvořily delší věty a souvětí. Zájem rodičů byl i odborníky směřován na nápravné logopedické aktivity. Je možné, že učení forem psané řeči ještě rodiče nepovažovali za aktuální a odpovídající řečovým schopnostem dětí. Částečně mohla být menší míra explicitních výukových aktivit způsobena i menším zájmem ze strany dětí. To naznačovala kvalitativní data z dotazníku, který jsme dětem administrovali na konci první třídy. V disertační práci jsme ale tyto údaje podrobněji neanalyzovali.

U skupiny dětí s rodinným rizikem dyslexie může mít menší míra explicitních výukových aktivit stejné důvody jako u VD skupiny. K těm ale přibývá i čtenářský deficit rodiče a chudost gramotnostního prostředí.

Z hlediska vztahu explicitních gramotnostních aktivit a bohatosti gramotnostního prostředí jsme došli k podobnému závěru jako např. Sénéchalové a kol. (2008). Ti zjistili, že ti rodiče, kteří vytvářejí pro své děti bohaté gramotnostní prostředí, nemusí být zároveň ti, kteří se s dětmi sami věnují více gramotnostním aktivitám. Toto zjištění platí pro všechny výzkumné skupiny našeho vzorku. Bohatost gramotnostního prostředí nekorelovala s mírou explicitních učebních aktivit rodičů s dětmi. V našem výzkumu jsme bohužel neměli k dispozici výzkumné metody, kterými bychom mohli zjištění Sénéchalové a kol (2008) ještě hlouběji ověřit. Neprováděli jsme například pozorování chování matek a dětí při společném čtení či jiných gramotnostních aktivitách. V dotaznících jsme se ptali pouze na to, zdali rodiče děti učí, ale už ne na to, jak je učí. Náš budoucí výzkum v této oblasti by měl v každém případě zahrnovat více kvalitativních údajů o dění v konkrétních rodinách.

V dalším kroku jsme **podrobněji analyzovali položky uvnitř kompozitu gramotnostního prostředí.** Chtěli jsme zjistit, zdali se skupiny od sebe liší alespoň v jednotlivých proměnných**.** Při bližším rozboru jsme nakonec zjistili **signifikantní rozdíl mezi skupinami TV a VD ve frekvenci čtení knih u matky.** U skupiny **dětí RRD** jsme našli **stejný rozdíl** oproti normě. Matky dětí RRD skupiny četly knihy se signifikantně **menší frekvencí.** Od kontrolní skupiny se rodiny s výskytem dyslexie odlišovaly ještě **menším počtem knih v domácnosti**. Skupiny VD a RRD se od sebe v těchto parametrech nelišily.

Ve výzkumném cíli č. 3 jsme si kladli otázku, **jak se tyto rodinné charakteristiky promítají do výkonů dětí ve čtení na konci první třídy**. Zjistili jsme, že slabí čtenáři se od dobrých čtenářů odlišují na konci první třídy právě **v kompozitním skóre gramotnostního prostředí.** Výše v textu jsme uvedli, že obě rizikové skupiny (VD a RRD) zaostávaly za normou ve frekvenci čtení matky. Tento parametr ale překvapivě neodlišoval slabé čtenáře od dobrých. **Společným jmenovatelem slabých čtenářů byla nižší frekvence čtení knih a novin u otců**. **Slabí čtenáři měli doma také signifikantně méně knih**.

Výsledky o nižší frekvenci čtení otců chápeme jako impulz k podrobnějšímu a především oddělenému sbírání údajů od matek a otců. Jak se totiž ukazuje je mezi čtenářskými zvyklostmi a výkony otců a matek významný rozdíl. Jejich dopad na gramotností vývoj dětí může být také odlišný. Poukazují na to ostatně i výsledky výzkumu Scarboroughové (1991). Ta uváděla, že dětem s poruchami čtení četli v předškolním období otcové signifikantně méně než dětem ze skupiny dobrých čtenářů. Mezi čtením matek nebyl zjištěn rozdíl. V našem výzkumu jsme obdobné údaje o frekvenci předčítání otců a matek neměli k dispozici. V budoucím výzkumu bychom se ovšem na ověření podobné hypotézy rádi zaměřili.

Dalším parametrem, ve kterém se slabí čtenáři na konci první třídy odlišovali od dobrých, byl slabší zájem o čtení v rodině. Tato zjištění odpovídají rovněž výsledkům Scarboroughové a kol. (1991). Ta u slabých čtenářů identifikovala nižší zájem o společné čtení s rodiči a nižší iniciativu ke čtení obecně. Podobně jako Snowlingová a kol. (2007) a Hamiltonová 2013) tak vidí příčinu v opožděném vývoji jazykových schopností na straně dítěte. Ten je příčinou menšího zájmu o čtenářské aktivity, které jsou pro děti náročné.

Chtěli jsme také vědět, jaké parametry slabé a dobré čtenáře na konci první třídy **neodlišují.** Podobně jako Snowlingová a kol (2007) jsme zjistili, že to jsou frekvence, s jakou rodiny kupují knihy nebo je dávají jako dárky; frekvence čtení knih a časopisů matky; frekvence návštěv v knihovně; společné prohlížení knih a frekvence oblíbené pohádky před spaním. Slabé čtenáře neodlišuje ani míra explicitních gramotnostních aktivit, které s nimi rodiče doma provádějí.

V rámci výzkumného cíle 3 jsme si kladli otázky, **jak působí bohatost gramotnostního prostředí a domácí gramotnostní aktivity na rozvoj fonologických, jazykových a gramotnostních schopností dětí.**

V teoretické části jsme uváděli výzkumy, které zjistily, že jazykové schopnosti dětí (mluvená řeč) a znalost písmen jsou významně ovlivňované sdíleným prostředím (např. Byrne et al., 2002; Samuelsson et al., 2005, 2006; Trouton et al., 2002, Petrill et al, 2006). Na fonematické uvědomování, RAN a verbální paměť působí spíše genetický faktor. Tyto výsledky platily společně pro angličtinu i norštinu. Petrill a kol. (2006) nicméně zjistili, že fonematické uvědomování je pod vlivem jak sdíleného prostředí, tak genetického faktoru. Studie Burgesse (2002), Hamiltonové (2013) a McGintyové a Justiceové (2009) došly

k podobnému závěru. Fonematické uvědomování a čtení bylo ve vzorku rizikových dětí ovlivňováno i prostřednictvím čtení s rodiči.

V naší studii jsme nepoužívali metodu regresní analýzy k identifikaci vztahů mezi jednotlivými proměnnými. Závěry interpretujeme na základě síly korelačních koeficientů u dětí, které v řádném termíny nastoupily první třídu. **U kontrolní skupiny jsme identifikovali pouze jeden korelační vztah a to mezi gramotnostními aktivitami a vývojem začínající gramotnosti u dětí.** Je nutno si připomenout, že děti kontrolní skupiny vykazují nejbohatší gramotnostní prostředí a rodiče se s nimi také signifikantně více věnují právě přímých gramotnostním aktivitám. Výsledky tedy možno interpretovat tak, že děti kontrolní skupiny, které se nepotýkají ani s vlastními deficity ani s deficity na straně rodičů či prostředí postupují v osvojování jazykových a gramotnostních schopností jaksi „automaticky“. Ty děti, se kterými se rodiče věnují ve vyšší míře výuce písmen a základům čtení a psaní, vykazují v pěti letech lepší výsledky v testech začínající gramotnosti. Výkony intaktních dětí v gramotnostních testech na konci první třídy tak korelují výhradně s fonologickými schopnostmi a s vlastním zájmem o čtení. Na kontrolní skupině našeho výzkumného vzorku se tedy nepotvrdila pozitivní korelace mezi bohatostí prostředí a výkony v jazyce či ve fonologických úkolech.

U skupiny dětí s vývojovou dysfázií jsme identifikovali jak pozitivní vliv gramotnostního prostředí tak vliv rodičovských aktivit na výkony ve fonologických testech v pěti i šesti letech. Začínající gramotnost v šesti letech u dětí s vývojovou dysfázií nejvýše korelovala právě s explicitními aktivitami. Výkony dětí v první třídě ale nekorelovaly ani s bohatostí gramotnostního prostředí a ani s aktivitami. Jediná vysoká korelace gramotnostních výkonů dětí s vývojovou dysfázií byla s úrovní fonologických schopností v první třídě. Přikláníme se proto k interpretaci Hamiltonové (2013), která u dětí s vývojovou dysfázií přisuzuje velký vliv opožděnému dozrávání jazykově-kognitivních schopností. Vliv rodinného prostředí působí pozitivně především na fonologické schopnosti, které potom v první třídě podporují nejsilněji výkony ve čtení a psaní.

V průměru nejchudší gramotností prostředí s nejmenším počtem gramotnostních aktivit referovali rodiče dětí z rodin s výskytem dyslexie. U tohoto vzorku jsme neidentifikovali žádnou korelaci aktivit s jazykově-kognitivními proměnnými. Naopak, bohatost prostředí s množstvím modelů čtenářského chování má vysoký a v čase stabilní

vztah k fonologickým schopnostem dětí. Výkony dětí ve čtení a psaní vykazují v této skupině absolutně nejvyšší korelaci právě s bohatostí gramotnostního prostředí. Výkony dětí ve čtení a psaní na konci první třídy korelují ještě významně se zájmem o čtení v první třídě a potom opět výhradně s fonologickými schopnostmi v pěti, šesti i sedmi letech. Výsledky skupiny dětí z rodin s výskytem dyslexie chápeme v souladu s výše uvedenými výzkumy Burgesse (2002), Hamiltonové (2013), McGintyové a Justiceové (2009) a Petrilla a kol. (2006), kteří pojímají výkony ve fonematickém uvědomování a čtení v rizikovém vzorku jako ovlivněné sdíleným prostředím.

Pozitivní korelace mezi bohatostí gramotnostního prostředí a výkony dětí ve čtení nicméně odpovídají závěrům předcházejících výzkumů, že předčítání dětem, vystavení knihám, časopisům a novinám v rodině a obecně prostředí s tištěným slovem přispívají k pokroku dětí ve čtení (Whitehurst, 1998).

Naše závěry se odlišují od výsledků studií intaktní populace např. Sénéchalové a LeFevreové (2002) a Hooda et al. (2008), které přinesly důkazy o tom, že ukazatele domácího gramotnostního prostředí s fonematickým uvědomováním nekorelovaly. **U žádné z našich skupin se naopak nepotvrdil vliv gramotnostního prostředí na rozvoj jazykových schopností,** referovaný např. Sénéchalovou a LeFevreovou (1998, 2002, 2008). Příčina této odchylky může být pravděpodobně v částečně odlišných parametrech, které byly do kompozitu gramotnostního prostředí zahrnuty. Zatímco náš výzkum si všímal spíše údajů o bohatosti gramotnostního prostředí rodiny a frekvence čtení jednotlivých členů rodiny, výzkum Sénéchalové a LeFevreové (2002) se soustředil podrobněji na sdílené čtení rodičů a dětí.

Cíl 4

Čtvrtým cílem disertační práce bylo popsat čtenářské výkony rodičů a zjistit jejich odlišnosti ve sledovaných skupinách. Dále jsme měli za cíl popsat korelační vztahy čtenářských výkonů rodičů s parametry domácího gramotnostního prostředí a s výkony dětí v jazykově-kognitivních schopnostech.

Čtenářské schopnosti rodičů jsme měřili testem doplňování vět a potom sebehodnotící škálou. U obou metod jsme zjistili stejnou tendenci. Nejlépe skórovali rodiče kontrolní skupiny, za nimi zaostávali rodiče dětí s vývojovou dysfázií a nejhůře skórovali rodiče dětí z rodin s výskytem dyslexie. Za důležité zjištění považujeme fakt, že výkony rodičů dětí s vývojovou dysfázií se nelišily statisticky významně od normy, ale lišily se statisticky

významně od RRD skupiny. Tento výsledek ukazuje, že na straně rodičů VD skupiny není skutečně přítomna zátěž ve smyslu poruch čtení. Zaostávání ve čtenářském výkonu rodičů z rodin s výskytem dyslexie odpovídá zjištěním ze studií Torppaové a kol. (2007) a Hamiltonové (2013).

Zjistili jsme, že čtenářské schopnosti rodičů (zjištěno testem i dotazníkem) kontrolní skupiny pozitivně korelují s bohatostí gramotnostního prostředí. Rodiče, kteří dobře čtou, vykazují domácí prostředí, ve kterém se knihy a časopisy častěji čtou, kupují a darují. I počet knih doma je vyšší. U VD skupiny jsme zjistili vztah mezi výkony ve čtenářském testu a mírou aktivit, které rodiče s dětmi provádějí. Rodiče, kteří dobře čtou, vedou děti více k výuce písmen. U RRD skupiny jsme takové vztahy vůbec nezjistili.

Výkony rodičů RRD skupiny v testu čtení vysoce korelovaly pouze s kompozitem socioekonomického statusu (0,85**). Předpokládáme, že vyšší vzdělání a zaměstnání dosáhli rodiče s relativně dobrými čtenářskými výkony. U jiných rodičů se deficit ve čtení promítl i do nižšího stupně maximálního vzdělání.

Zajímalo nás samozřejmě, zdali korelují čtenářské výkony rodičů s výkony dětí v jazykově-kognitivních zkouškách, především se čtením na konci první třídy. U kontrolní skupiny jsme zjistili střední korelaci mezi sebehodnocením rodičů a jazykovými schopnostmi dětí v pěti letech. Na rozdíl od Snowlingové a kol. (2007) jsme nezjistili korelaci mezi čtením rodičů a čtením dětí. Nemůžeme tak potvrdit její závěr, že čtení je geneticky podmíněné a jeho schopnost se u typické populace dědí.

U skupiny dětí s vývojovou dysfázií jsme rovněž nenaměřili korelaci mezi čtenářskými dovednostmi rodiče a dítěte. Signifikantní korelaci jsme našli mezi výkony v testu doplňování vět a začínající gramotností ve věku šesti let, tedy ještě před vstupem do první třídy.

U dětí s rodinným rizikem dyslexie jsme naměřili korelace mezi čtenářskými dovednostmi rodičů a jazykovými schopnostmi dětí v pěti a v sedmi letech. V této skupině se jako u jediné ukázal rovněž pozitivní korelační vztah mezi čtenářskými schopnostmi rodičů a dětí na konci první třídy.

Při pozdější analýze výkonů slabých a dobrých čtenářů na konci první třídy jsme nezjistili signifikantní rozdíly ve čtenářských výkonech nebo sebehodnocení čtení rodičů. Získané výsledky z výzkumu slovensky hovořících dětí a jejich rodičů nás tedy vedou

k závěru, že při použití uvedených metod se nám nepodařilo prokázat korelační souvislost mezi čtenářskými výkony rodičů a dětí jak u kontrolní skupiny, tak u dětí s vývojovou dysfázií. Do vývoje čtenářských schopností zasahují pravděpodobně ještě jiné, složitější mechanismy. Pouze skupina dětí s rodinným rizikem dyslexie prokázala korelaci mezi čtenářskými výkony rodičů a dětí. Tímto zjištěním se odlišujeme od závěrů Snowlingové a kol. (2007) a Scarboroughové (1991).

Cíl 5

Naším pátým cílem bylo prozkoumat rodinné prostředí dětí z hlediska emočního klimatu.

Připomeňme si, že emoční klima jsme zkoumali z více úhlů pohledu a k tomu účelu jsme použili informace ze tří dotazníkových metod. V dotazníku SDQ jsme zjistili, že děti z rodin s výskytem dyslexie vykazují signifikantně vyšší míru emočních, sociálních a pozornostních deficitů než kontrolní skupina. Stejnou tendenci jsme zjistili i u skupiny dětí s vývojovou dysfázií. Obě skupiny dětí vykazovaly deficity i ve smyslu hyperaktivity. V těchto parametrech se od sebe VD a RRD skupiny nelišily. Signifikantní rozdíl ve skóre SDQ dotazníku jsme naměřili i u slabých čtenářů. Ti podávali v průměru signifikantně horší výsledek než skupina dobrých čtenářů na konci první třídy. Naše závěry podporují zjištění Snowlingové a kol. (2007), že skupina dětí z dyslektických rodin vykazovala signifikantně více emočních, pozornostních a sociálních symptomů deficitu než kontrolní vzorek. Naše závěry korespondují i se zjištěním McGintyové a Justiceové (2009), které při studiu dětí s vývojovou dysfázií identifikovaly pozornostní a exekutivní deficity jako důležité faktory, které se promítají nejenom do jazykově-kognitivních procesů, ale negativně ovlivňují i působení prostředí při osvojování gramotnosti.

V našem výzkumu jsme si kladli otázku, jak se tyto deficity u dětí promítají do rodinného klimatu, přesněji řečeno do zvládání každodenních rodičovských povinností. Zjistili jsme signifikantně horší zvládání náročných výchovných situací u rodičů dětí z dyslektických rodin, a to i oproti VD skupině. Jednalo se o situace, kdy děti odmlouvají, neposlouchají příkazy, stěžují si, mají neshody se sourozenci. Také se ale jednalo o situace, kdy děti vyžadují pozornost, asistenci nebo zvýšený dohled rodičů. Odpověď na otázku, proč rodiče dětí z dyslektických rodin zvládají tyto situace hůře než kontrolní skupina a dokonce hůře než VD skupina (jejichž děti vykazují stejné skóre

v SDQ dotazníku), jsme hledali ve výsledcích testu ASRS. Analýza výsledků dotazníku ASRS přinesla důkazy o tom, že rodiče dětí z rodin s výskytem dyslexie (sami často také dyslektici) vykazují (stejně jako děti) oproti kontrolní skupině a oproti rodičům dětí s vývojovou dysfázií v průměru signifikantně horší skóre v oblastech udržení pozornosti, plánování, paměti a hyperaktivity.

Domníváme se, že obtíže ve smyslu ADHD na straně rodiče se sdružují s podobným profilem obtíží na straně dětí. Dohromady vytvářejí zvýšené riziko z hlediska narušení rodinného klimatu. Konkrétně to vidíme v subjektivně horším vnímání zvládání každodenních rodičovských povinností oproti kontrolní skupině, ale především i oproti rodičům dětí s podobnými deficity (dětí z VD skupiny). Naše zjištění koresponduje s již tradičním názorem Z. Matějčka (1995), který říkal, že děti s dyslexií jsou výrazně citlivé na výchovné chyby.

Cíl 6

Šestým cílem disertační práce bylo popsat výkony dětí v jazykově-kognitivních schopnostech na konci první třídy základní školy a určit slabé a silné čtenáře.

Ve třetím testovém období, v době, kdy bylo dětem sedm let, jsme analyzovali jejich výkony v jazykových a gramotnostních testech. Náš hlavní zájem se soustředil na jejich čtení a psaní. Konzistence našeho výzkumného vzorku byla částečně narušena velkým množstvím udělených odkladů školní docházky. Ze skupiny dětí s vývojovou dysfázií nenastoupilo do školy v řádném termínu 52% dětí. U dětí z rodin s výskytem dyslexie to bylo 27% dětí. Tuto skutečnost interpretujeme jako jednoznačně negativní dopad těchto rizikových faktorů na vývoj gramotnosti a školní úspěšnost.

Analýza výkonů dětí, které nastoupily v řádném termínu do školy, přinesla zjištění, že v jazykových a fonologických schopnostech zaostávají děti z VD a RRD skupiny stále signifikantně za kontrolní skupinou. Z hlediska čtení a psaní dosahují obě skupiny oproti normě slabší výkony. Rozdíly ovšem nejsou statisticky signifikantní. **V profilu výkonů dětí jsme v tomto období zaznamenali nový trend, a tím byla tendence VD skupiny skórovat ve čtení a psaní lépe než děti z dyslektických rodin.** Přestože děti z rodin s výskytem dyslexie nevykazují, v průměru, v předškolním období tak velké obtíže v řeči jako děti s vývojovou dysfázií, chápeme tyto výsledky jako důkaz nutnosti věnovat jim před vstupem do školy zvýšenou pozornost. Jejich deficity se totiž

mohou naplno projevit teprve až s příchodem do školy, respektive se začátkem formálního osvojování tištěné podoby slov.

Analýza gramotnostních dat, která zahrnovala i dodatečně sebrané údaje od dětí s OŠD, přinesla zjištění, že tyto děti zaostávaly za normou signifikantně nejenom v jazykových a fonologických schopnostech, ale rovněž signifikantně ve čtení a psaní. Tím se děti s odkladem školní docházky odlišovaly od dětí, které nastoupily v řádném termínu do školy. Z výsledků je patrné, že odklad školní docházky nepomohl dětem podat takové výkony, které by odpovídaly kontrolní skupině.

Z hlediska rodinného prostředí v období první třídy jsme zjistili, že do školy v řádném termínu nastoupily z VD skupiny spíše děti, jejichž rodiče referovali vysokou oblibu čtení ve vlastním dětství. U všech skupin dětí jsme zjistili pozitivní korelace mezi hodnocením úrovně čtení rodiči a oblibou čtení ve volném čase s jejich výsledky v gramotnostních testech. Tyto závěry odpovídají výsledkům Hamiltonové (2013), Scarboroughové (1991) a Torppaové a kol. (2007).

Z hlediska jazykově-kognitivních a environmentálních korelátů čtení a psaní na konci první třídy jsme zjistili pro skupinu dětí s typickým jazykovým vývojem následující korelace. Čtení dětí v první třídě středně korelovalo s jejich zájmem o čtení doma. Zadruhé korelovaly výkony dětí výhradně s výkony ve fonologických schopnostech, a to v šesti a sedmi letech.

Dá se tedy předpokládat, že děti, které se nepotýkají s vrozenými kognitivními a jazykovými deficity a zároveň mají bohaté gramotnostní prostředí, vykazují dobré fonologické schopnosti. Dobrá úroveň těchto schopností se potom promítá do zájmu o čtení a ten potom koreluje s výkony dětí v gramotnostních zkouškách.

U dětí s vývojovou dysfázií byla naměřena vysoká korelace gramotnostních výkonů pouze a výhradně s úrovní jejich fonologických schopností na konci první třídy. Opoždění, kterému jsou děti vystaveny, se projevuje také v menším zájmu o četbu v rodině.

Čtenářské výkony dětí s dyslexií jsou závislé jednak na jazykových schopnostech, ale výrazně i na vlivu prostředí. Absolutně nejvyšší korelace pro výkony ve čtení a psaní na konci první třídy byla naměřena s gramotnostním prostředím v pěti letech (0,90**). Druhou nejsilnější korelaci vykázal zájem dětí o čtení v rodině (0,87**). Následně korelovaly čtenářské výkony s fonologickými schopnostmi (F1 - 0,81**; F2 – 0,76**; F3 –

0,85**). Jako u jediné skupiny korelovaly čtenářské schopnosti dětí se čtenářskými dovednostmi rodičů.

O pozitivním vlivu domácího prostředí svědčí i naše výsledky analýzy profilů slabých a silných čtenářů na konci první třídy. Vedle deficitů v jazykově-kognitivních schopnostech (jazykové, fonologické a gramotnostní schopnosti), projevů ve smyslu ADHD s dopadem do emoční a sociální oblasti, jsme u slabých čtenářů naměřili další sociální a environmentální deficity. Slabí čtenáři byli charakterizováni nižším SES rodičů (konkrétně nižším stupněm zaměstnání a vzdělání matek) a potom chudším gramotnostním prostředím v pěti letech. Konkrétně šlo o nižší frekvenci čtení knih a časopisů u otců, a o menší počet knih doma. V první třídě se slabí čtenáři odlišovali od dobrých malou oblibou čtení ve volném čase.

Naše zjištění interpretujeme v souladu se závěry Hamiltonové (2013), Torppaové a kol. (2007), McGintyové a Justiceové (2009), Byrneho a kol. (2002) a Petrilla a kol. (2007), kteří tvrdí, že **čtenářské výkony dětí z rodin s výskytem dyslexie jsou ovlivněné nejenom genetickými vlivy (tedy dědičností dispozic pro dyslexii), ale do velké míry i vlivem prostředí.** Rovněž se přikláníme k závěrům těchto autorů, že děti ohrožené dyslexií potřebují více podpory ze strany okolí a bohaté a podnětné rodinné prostředí u nich může působit jako protektivní faktor. Závěry Wadswortha a kol. (2002), že domácí gramotnostní prostředí nehraje důležitou roli při vývoji gramotnosti dětí s typickým jazykovým vývojem, nemůžeme aplikovat na vzorek dětí ohrožených vznikem dyslexie. V našich závěrech o skupině dětí s výskytem dyslexie v rodině se odlišujeme i od závěru Snowlingové a kol. (2007). Ta neidentifikovala domácí gramotnostní prostředí jako důležitý faktor vývoje gramotnosti dětí z rodin s výskytem dyslexie.

Jsme si vědomi, že zde předkládaný výzkum má řadu limitů. Rozpad výzkumného vzorku vlivem odkladů školní docházky ovlivnil možnost analýzy kauzálních vztahů mezi prostředím a jazykově-kognitivními schopnostmi dětí. Rádi bychom měli k dispozici také údaje o neverbálním IQ obou rodičů a podrobnější údaje o jejich čtení. Ty bychom měřili nejenom zkouškou rychlosti a přesnosti čtení, ale také seznamem autorů dětské beletrie. Největší limity výzkumu spatřujeme v metodách zkoumání sdíleného čtení a gramotnostních aktivit. Pozorování interakcí mezi rodiči a dětmi a následný rozhovor by mohly pomoci zodpovědět otázky, které pro nás zůstávají zatím stále nezodpovězené. I přesto věříme, že naše výzkumná zjištění obohatí poznání vývojové psycholingvistiky,

logopedie a speciální pedagogiky a budou aplikována v praxi při včasném skríningu dětí ohrožených dyslexií.

Závěr

Tato práce se snažila zmapovat domácí gramotnostní prostředí slovensky hovořících dětí. Zaměřila se na předškolní období a první rok školní docházky. Našimi cíli bylo popsat rodiny z hledisek, kterým je v současném psycholingvistickém výzkumu věnována značná pozornost. Jednalo se o vliv sociálních a demografických charakteristik rodin. Podrobně jsme studovali jednotlivé parametry bohatosti gramotnostního prostředí a míru aktivit, při kterých rodiče děti učí o tištěném slovu. Naše analýzy si všímaly vlastní úrovně čtení rodičů, ale i rodinného emočního prostředí.

Podařilo se nám ukázat, že profily rodin s vývojovou dysfázií a rodin s výskytem dyslexie jsou odlišné. Přestože si jsou obě specifické poruchy velmi blízké a z řady dětí s vývojovou dysfázií se stávají ve škole dyslektici, jejich rodinná prostředí stejná nejsou. Rodiny dětí s vývojovou dysfázií mají svým profilem blíž k rodinám z kontrolní skupiny.

Zatímco děti z rodin s výskytem dyslexie skórovaly v předškolním období v jazykově-kognitivních zkouškách vždy lépe než děti s vývojovou dysfázií, z hlediska rodinných charakteristik vykazuje tato skupina většinou nejslabší výsledky.

V práci se nám podařilo prokázat, že rodinné gramotnostní prostředí má vliv na vývoj osvojování čtení a psaní slovensky hovořících dětí s rizikem dyslexie. Věříme, že tyto poznatky přispějí k včasnému odhalování ohrožených dětí a napomohou jim v prevenci a nápravě poruch.

Literatura[6]

AIKENS, Nikki L. a Oscar BARBARIN. Socioeconomic differences in reading trajectories: The contribution of family, neighborhood, and school contexts. *Journal of Educational Psychology*. 2008, vol. 100, issue 2, s. 235-251. DOI: 10.1037/0022-0663.100.2.235. Dostupné z: http://doi.apa.org/getdoi.cfm?doi=10.1037/0022-0663.100.2.235

American Psychiatric Association. 2011. DSM-5 Development; A13 Dyslexia http://www.dsm5.org/ProposedRevisions/Pages/proposedrevision.aspx?rid=84 (September 6, 2011) Smythe I, Everatt J. 2001. Adult Checklist. Retrieved from http://www.bdadyslexia.org.uk/files/Adult%20Checklist.pdf (April 20, 2011)

ARAM, Dorit a Iris LEVIN. *Cognitive Development*. 2001, vol. 16, issue 3, s. 831-852. DOI: 10.1016/S0885-2014(01)00067-3.

ARAM, Dorit a Iris LEVIN. Mother-Child Joint Writing and Storybook Reading: Relations With Literacy Among Low SES Kindergartners. *Merrill-Palmer Quarterly*. 2002, vol. 48, issue 2, s. 202-224. DOI: 10.1353/mpq.2002.0005.

ARAM, Dorit a Iris LEVIN. Mother-Child Joint Writing in Low SES. *Cognitive Development*. 2001, vol. 16, issue 3, s. 831-852. DOI: 10.1016/S0885-2014(01)00067-3. Dostupné z: http://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S0885201401000673

ARNOLD, David H. a Greta L. DOCTOROFF. The Early Education of Socioeconomically Disadvantaged Children. *Annual Review of Psychology*. 2003, vol. 54, issue 1, s. 517-545. DOI: 10.1146/annurev.psych.54.111301.145442.

BADDELEY, Alan. *Working memory*. 1st ed. Oxford [England]: Clarendon Press, 1987. ISBN 0-19-8521-332.

BISHOP, Dorothy V. M. Genetic Influences on Language Impairment and Literacy Problems in Children: Same or Different?. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 2001, vol. 42, issue 2, s. 189-198. DOI: 10.1111/1469-7610.00710.

[6] Uvedený způsob citací odpovídá citační normě ČSN ISO 690, která vstoupila v platnost 1. dubna 2011.

BISHOP, Dorothy V. M. 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, vol. 31, issue 7, s. 1027-1050. DOI: 10.1111/j.1469-7610.1990.tb00844.x. Dostupné z: http://doi.wiley.com/10.1111/j.1469-7610.1990.tb00844.x

BISHOP, Dorothy V. M. a A. EDMUNDSON. Language-Impaired 4-Year-Olds Distinguishing Transient from Persistent Impairment. *Journal of Speech and Hearing Disorders.* May 1987, Vol. 52, 156-173. doi:10.1044/jshd.5202.156

BISHOP, Dorothy V. M., T. NORTH a C. DONLAN. Nonword Repetition as a Behavioural Marker for Inherited Language Impairment: Evidence From a Twin Study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 1996, vol. 37, issue 4, s. 391-403. DOI: 10.1111/j.1469-7610.1996.tb01420.x. Dostupné z: http://doi.wiley.com/10.1111/j.1469-7610.1996.tb01420.x

BISHOP, Dorothy V. M. a Margaret J. SNOWLING. Developmental Dyslexia and Specific Language Impairment: Same or Different?. *Psychological Bulletin*. 2004, vol. 130, issue 6, s. 858-886. DOI: 10.1037/0033-2909.130.6.858.

BOWEY, Judith A. Socioeconomic status differences in preschool phonological sensitivity and first-grade reading achievement. *Journal of Educational Psychology*. 1995, vol. 87, issue 3, s. 476-487. DOI: 10.1037/0022-0663.87.3.476.

BOWEY, Judith A. Predicting individual differences in learning to read. In HULME, Edited by Margaret J. Snowling and Charles. *The science of reading a handbook*. (s. 155 – 172) Malden, MA: Blac kwell Pub, 2005. ISBN ISBN: 9780470757642.

BRADLEY, Robert H. a Robert F. CORWYN. Socioeconomic status and child development. *Annual Review of Psychology*. 2002, vol. 53, issue 1, s. 371-399. DOI: 10.1146/annurev.psych.53.100901.135233.

BRUNER, Jerome. *Acts of meaning*. 6. print. Cambridge, Mass. [u.a.]: Harvard Univ. Press, 1994. ISBN 978-067-4003-613.

BURGESS, Stephen R., Steven A. HECHT a Christopher J. LONIGAN. Relations of the home literacy environment (HLE) to the development of reading-related abilities: A one-year longitudinal study. *Reading Research Quarterly*. 2002-10-12, vol. 37, issue 4, s. 408-426. DOI: 10.1598/RRQ.37.4.4.

BURGESS, S.R. (2002). The influence of speech perception, oral language ability, the home literacy environment, and pre-reading knowledge on the growth of phonological sensitivity: A one-year longitudinal analysis. *Reading and Writing, 15*, 709-737.

BURGESS, S. (2002, March). Shared reading correlates of early reading skills. *Reading Online, 5*(7).

BUS, A. G., M. H. VAN IJZENDOORN a A. D. PELLEGRINI. Joint Book Reading Makes for Success in Learning to Read: A Meta-Analysis on Intergenerational Transmission of Literacy. *Review of Educational Research*. 1995-01-01, vol. 65, issue 1, s. 1-21. DOI: 10.3102/00346543065001001.

BYRNE (2005) Theories of learning to read. In HULME, Edited by Margaret J. Snowling and Charles. *The science of reading a handbook*. (s. 104- 119) Malden, MA: Blac kwell Pub, 2005. ISBN ISBN: 9780470757642.

CARAVOLAS, Markéta a Jan VOLÍN. *Baterie diagnostických testů gramotnostních dovedností pro žáky 2. až 5. ročníků ZŠ: příručka*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2005, 58 s. ISBN 80-868-5606-2. ISBN 9780749121310.

CATTS, H. W. Are Specific Language Impairment and Dyslexia Distinct Disorders?. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*. 2005-12-01, vol. 48, issue 6, s. 1378-1396. DOI: 10.1044/1092-4388(2005/096).

CHEADLE, J. E. Educational Investment, Family Context, and Children's Math and Reading Growth from Kindergarten Through the Third Grade. *Sociology of Education*. 2008-01-01, vol. 81, issue 1, s. 1-31. DOI: 10.1177/003804070808100101.

CLARK, Christina. *Why families matter to literacy*. 2007, http://www.literacytrust.org.uk/assets/0000/2584/manifestoforliteracyfullversion.pdf http://www.literacytrust.org.uk/assets/0000/2038/Why_families_matter.pdf

CONTI-RAMSDEN, Gina, Emma KNOX, Nicola BOTTING a Zoë SIMKIN. Focus on Practice: Educational placements and National Curriculum Key Stage 2 test outcomes of children with a history of specific language impairment. *British Journal of Special Education*. 2002, vol. 29, issue 2, s. 76-82. DOI: 10.1111/1467-8527.00244.

COOPER, DAVID H., FROMA P. ROTH, DEBORAH L. SPEECE a CHRISTOPHER SCHATSCHNEIDER. The contribution of oral language skills to the development of phonological awareness. *Applied Psycholinguistics*. 2002, vol. 23, issue 03, s. -. DOI: 10.1017/S0142716402003053.

CRNIC, Keith A. a Mark T. GREENBERG. Minor Parenting Stresses with Young Children. *Child Development*. 1990, vol. 61, issue 5, s. 1628-1637. DOI: 10.1111/j.1467-8624.1990.tb02889.x.

CUNNINGHAM, Anne E. a Keith E. STANOVICH. Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later. *Developmental Psychology*. 1997, vol. 33, issue 6, s. 934-945. DOI: 10.1037/0012-1649.33.6.934.

DEARING, Eric, Holly KREIDER, Sandra SIMPKINS a Heather B. WEISS. Family involvement in school and low-income children's literacy: Longitudinal associations between and within families. *Journal of Educational Psychology*. 2006, vol. 98, issue 4, s. 653-664. DOI: 10.1037/0022-0663.98.4.653.

DEBARYSHE, Barbara D. Joint picture-book reading correlates of early oral language skill. *Journal of Child Language*. 1993, vol. 20, issue 02, s. -. DOI: 10.1017/S0305000900008370.

DEBARYSHE, Barbara D. a Janeen C. BINDER. Development of an instrument for measuring parentel beliefs about reading aloud to children. *Perceptual and Motor Skills*. 1994, vol. 78, 3c, s. 1303-1311. DOI: 10.2466/pms.1994.78.3c.1303. Dostupné z: http://www.amsciepub.com/doi/abs/10.2466/pms.1994.78.3c.1303

DEBARYSHE, B.D., Janeen C. BINDER a M.J. BUELL (2000). Mothers' implicit theories of early literacy instruction: Implications for children's reading and writing. *Early Child Development and Care, 160*(1), 119-131.

Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM) [online]. Arlington: DSM-IV-TR, [cit. 2009-03-13]. Dostupné online.

DOLEŽALOVÁ, Jana. *Funkční gramotnost: proměny a faktory gramotnosti ve vztazích a souvislostech*. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus, 2005, 88 s. ISBN 80-704-1115-5.

EBEJER, Jane L., William L. COVENTRY, Brian BYRNE, Erik G. WILLCUTT, Richard K. OLSON, Robin CORLEY a Stefan SAMUELSSON. Genetic and Environmental Influences on Inattention, Hyperactivity-Impulsivity, and Reading: Kindergarten to Grade 2. *Scientific Studies of Reading*. 2010-07-15, vol. 14, issue 4, s. 293-316. DOI: 10.1080/10888430903150642.

EHRI, L.C. (2005). Development of sight word reading: Phases and findings In HULME, Edited by Margaret J. SNOWLING and Charles. *The science of reading a handbook*. (s. 135-154) Malden, MA: Blac kwell Pub, 2005. ISBN ISBN: 9780470757642.

ELBRO, Carsten. When readingis "readn" or somthn. Distinctness of phonological representations of lexical items in normal and disabled readers. *Scandinavian Journal of Psychology*. 1998, vol. 39, issue 3, s. 149-153. DOI: 10.1111/1467-9450.393070. Dostupné z: http://doi.wiley.com/10.1111/1467-9450.393070

ELBRO, Carsten, Ina BORSTRØM a Dorthe Klint PETERSEN. Predicting Dyslexia From Kindergarten: The Importance of Distinctness of Phonological Representations of Lexical Items. *Reading Research Quarterly*. 1998-01-03, vol. 33, issue 1, s. 36-60. DOI: 10.1598/RRQ.33.1.3.

EVANS, Mary Ann, Deborah SHAW a Michelle BELL. Home literacy activities and their influence on early literacy skills. *Canadian Journal of Experimental Psychology/Revue canadienne de psychologie expérimentale*. 2000, vol. 54, issue 2, s. 65-75. DOI: 10.1037/h0087330.

FINUCCI, Joan M., Linda S. GOTTFREDSON a Barton CHILDS. A follow-up study of dyslexic boys. *Annals of Dyslexia*. 1985, vol. 35, issue 1, s. 117-136. DOI: 10.1007/BF02659183. Dostupné z: http://link.springer.com/10.1007/BF02659183

FLOURI, Eirini a Ann BUCHANAN. Early father's and mother's involvement and child's later educational outcomes. *British Journal of Educational Psychology*. 2004, vol. 74, issue 2, s. 141-153. DOI: 10.1348/000709904773839806. Dostupné z: http://doi.wiley.com/10.1348/000709904773839806

FOWLER, Mary Glenn a Alan W. CROSS. Preschool Risk Factors as Predictors of Early School Performance: treaties and international agreements registered or filed and recorded with the Secretariat of the United Nations. *Journal of Developmental*. 1986, vol. 7, issue 4, s. 237-241. DOI: 10.1097/00004703-198608000-00004.

FRANKE, Helena. Rizikové faktory vývoje gramotnostních dovedností v evropských jazycích. *Zborník príspevkov 27. Psychologické dni*, Bratislava, 2009.

FRANKE, Helena a Marína MIKULAJOVÁ. Dyslexie v rodině a její rizika pro vývoj dítěte. *Zborník príspevkov - Terapie versus výchova – hranice, možnosti a riziká*, Bratislava, 2010.

FRANKE, Helena a Marína MIKULAJOVÁ. Předgramotnostní dovednosti slovensky hovořících dětí s různými profily jazykových schopností. *Pedagogika Roč. 62, č. 1-2/2012,* s. 164- 177, Univerzita Karlova, Praha, 2012.

FRANKE, Helena, Marína MIKULAJOVÁ a Dana BUNTOVÁ: Dotazník komunikačných schopností dieťaťa CCC-2 – slovenská overovacia štúdia. *Logopaedica XIV. Zborník Slovenskej asociácie logopédov*. Bratislava, Mabag, 2011, 96-105. ISBN 978-80-89113-88-0

GOODMAN, Robert. Psychometric Properties of the Strengths and Difficulties Questionnaire. *Journal of the American Academy of Child*. 2001, vol. 40, issue 11, s. 1337-1345. DOI: 10.1097/00004583-200111000-00015.

GOODMAN, Robert. The Strengths and Difficulties Questionnaire: A Research Note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 1997, vol. 38, issue 5, s. 581-586. DOI: 10.1111/j.1469-7610.1997.tb01545.x. Dostupné z: http://doi.wiley.com/10.1111/j.1469-7610.1997.tb01545.x

GREDLER, Gilbert R., C.E. SNOW a M.S. BURNS, *Psychology in the Schools*. 2002, vol. 39, issue 3, s. 343-344. National Academy Press DOI: 10.1002/pits.10011.

GRIFFIN, Elizabeth A. a Frederick J. MORRISON. The Unique Contribution of Home Literacy Environment to Differences in Early Literacy Skills 1. *Early Child Development and Care*. 1997, vol. 127, issue 1, s. 233-243. DOI: 10.1080/0300443971270119.

HAMILTON, Lorna. The role of the home literacy environment in the early literacy development of children at family-risk of dyslexia. York, 2013. *Dizertační práce*. University of York. Vedoucí práce Prof. M. SNOWLING

HAMMER, C. S., G. FARKAS a S. MACZUGA. The Language and Literacy Development of Head Start Children: A Study Using the Family and Child Experiences

Survey Database. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*. 2010-01-05, vol. 41, issue 1, s. 70-83. DOI: 10.1044/0161-1461(2009/08-0050).

HARLAAR, Nicole, Laurie CUTTING, Kirby DEATER-DECKARD, Laura S. DETHORNE, Laura M. JUSTICE, Chris SCHATSCHNEIDER, Lee A. THOMPSON a Stephen A. PETRILL. Predicting individual differences in reading comprehension: a twin study. *Annals of Dyslexia*. 2010, vol. 60, issue 2, s. 265-288. DOI: 10.1007/s11881-010-0044-7.

HENSLER, Brooke Soden, Christopher SCHATSCHNEIDER, Jeanette TAYLOR a Richard K. WAGNER. Behavioral Genetic Approach to the Study of Dyslexia. *Journal of Developmental*. 2010, vol. 31, issue 7, s. 525-532. DOI: 10.1097/DBP.0b013e3181ee4b70. Dostupné z: http://content.wkhealth.com/linkback/openurl?sid=WKPTLP:landingpage

Hindman, A. H., B. A. WASIK a A. C. ERHART, Shared book reading and Head Start preschoolers' vocabulary learning : The role of book related discussion and curricular connections. *Early Education and Development*, 2012, 23, 451-474. doi:10.1080/10409289.2010.537250

HORŇÁKOVÁ, Katarína, Svetlana KAPALKOVÁ a Marína MIKULAJOVÁ. *Jak mluvit s dětmi: od narození do tří let*. Vyd. 1. Překlad Kateřina Slavíková. Praha: Portál, 2009, 167 s. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-807-3676-124.

HORT, Vladimír. *Dětská a adolescentní psychiatrie*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000, 492 s. ISBN 80-717-8472-9.

HOOD, Michelle, Elizabeth CONLON a Glenda ANDREWS. Preschool home literacy practices and children's literacy development: A longitudinal analysis. *Journal of Educational Psychology*. 2008, vol. 100, issue 2, s. 252-271. DOI: 10.1037/0022-0663.100.2.252.

HULME, Charles a Margaret J SNOWLING. *Developmental disorders of language learning and cognition*. Malden, MA: Wiley-Blackwell, 2009, x, 434 p., [4] p. of plates. ISBN 06-312-0612-4.

HULME, Edited by Margaret J. Snowling and Charles. *The science of reading a handbook*. Malden, MA: Blackwell Pub, 2005. ISBN 978-047-0757-642.

JAGERČÍKOVÁ, Zuzana a Anna KUCHARSKÁ. Počátky gramotnosti u česky mluvících dětí s vývojovou dysfázií ve srovnání s běžně se vyvíjejícími vrstevníky. *Pedagogika. Roč. 62, č. 1 – 2 (2012), s. 150 - 163*

JEYNES, W. H. The Relationship Between Parental Involvement and Urban Secondary School Student Academic Achievement: A Meta-Analysis. *Urban Education*. 2007-01-01, vol. 42, issue 1, s. 82-110. DOI: 10.1177/0042085906293818.

KAMHI, A. a H.CATTS. Toward an understanding of developmental langure and fading disorders. *Journal of Speech and Heharing Disorders*, 1986, vol. 51, s. 337-347.

KESSLER R, L. ADLER, M. AMES, O. DEMLER, S. FARAONE, E. HIRIPI, et al. The World Health Organization adult ADHD self-report scale (ASRS): a short screening scale for use in the general population. *Psychological Medicine*. 2005, 35:245–256. http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/15841682

KESSLER, Ronald C., Lenard ADLER, Minnie AMES, Olga DEMLER, Steve FARAONE, Eva HIRIPI, Mary J. HOWES, Robert JIN, Kristina SECNIK, Thomas SPENCER, T. Bedirhan USTUN a Ellen E. WALTERS. The World Health Organization adult ADHD self-report scale (ASRS): a short screening scale for use in the general population. *Psychological Medicine*. 1999, vol. 35, issue 2, s. 245-256. DOI: 10.1017/S0033291704002892.

KULHÁNKOVÁ, Eliška. *Struktura činností rodičů předškolních dětí ve vztahu k předpokladům rozvoje gramotnosti.* Praha, 2010. Bakalářská práce. Univerzita Karlova v Praze. Vedoucí práce Mgr. Gabriela SEIDLOVÁ-MÁLKOVÁ, Ph.D.

LAHEY, Margaret a Lois BLOOM. *Language disorders and language development*. London: Collier Macmillan, c1988, xv, 535 p. ISBN 00-236-7130-0.

LANDERL, Karin, Franck RAMUS, Kristina MOLL, Heikki LYYTINEN, Paavo H. T. LEPPÄNEN, Kaisa LOHVANSUU, Michael O'DONOVAN, Julie WILLIAMS, Jürgen BARTLING, Jennifer BRUDER, Sarah KUNZE, Nina NEUHOFF, Dénes TÓTH, Ferenc HONBOLYGÓ, Valéria CSÉPE, Caroline BOGLIOTTI, Stéphanie IANNUZZI, Yves CHAIX, Jean-François DÉMONET, Emilie LONGERAS, Sylviane VALDOIS, Camille CHABERNAUD, Florence DELTEIL-PINTON, Catherine BILLARD, Florence GEORGE, Johannes C. ZIEGLER, Isabelle COMTE-GERVAIS, Isabelle SOARES-BOUCAUD, Christophe-Loïc GÉRARD, Leo BLOMERT, Anniek VAESSEN, Patty

GERRETSEN, Michel EKKEBUS, Daniel BRANDEIS, Urs MAURER, Enrico SCHULZ, Sanne VAN DER MARK, Bertram MÜLLER-MYHSOK a Gerd SCHULTE-KÖRNE. Predictors of developmental dyslexia in European orthographies with varying complexity. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 2013, vol. 54, issue 6, s. 686-694. DOI: 10.1111/jcpp.12029. Dostupné z: http://doi.wiley.com/10.1111/jcpp.12029

LAWRENCE, Valerie W. a Elizabeth F. SHIPLEY. Parental speech to middle- and working-class children from two racial groups in three settings. *Applied Psycholinguistics*. 1996, vol. 17, issue 02, s. 233-. DOI: 10.1017/S0142716400007657.

LECHTA, Viktor. *Diagnostika narušenej komunikačnej schopnosti*. Martin: Osveta, 1995, Efeta. ISBN 80-888-2418-4.

LEVIN, Iris a Dorit ARAM. Mother-child joint writing and storybook reading and their effects on kindergartners' literacy: an intervention study. *Reading and Writing*. 2012, vol. 25, issue 1, s. 217-249. DOI: 10.1007/s11145-010-9254-y.

LONIGAN, C. Reading to Preschoolers Exposed: Is the Emperor Really Naked?. *Developmental Review*. vol. 14, issue 3, s. 303-323. DOI: 10.1006/drev.1994.1011. Dostupné z: http://linkinghub.elsevier.com/retrieve/doi/10.1006/drev.1994.1011

LOVE, Russell J. *Mozek a řeč: neurologie nejen pro logopedy*. Vyd. 1. Překlad František Koukolík. Praha: Portál, 2009, 372 s. ISBN 978-80-7367-464-9.

LYON, G. Reid, Sally E. SHAYWITZ a Bennett A. SHAYWITZ. A definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia*. 2003, vol. 53, issue 1, s. 1-14. DOI: 10.1007/s11881-003-0001-9. Dostupné z: http://link.springer.com/10.1007/s11881-003-0001-9

LYYTINEN, Heikki, Mikko ARO, Kenneth EKLUND, Jane ERSKINE, Tomi GUTTORM, Marja-Leena LAAKSO, Paavo H. T. LEPPÄNEN, Paula LYYTINEN, Anna-Maija POIKKEUS, Ulla RICHARDSON a Minna TORPPA. The development of children at familial risk for dyslexia: Birth to early school age. *Annals of Dyslexia*. 2004, vol. 54, issue 2, s. 184-220. DOI: 10.1007/s11881-004-0010-3.

LYYTINEN, Heikki, Jane ERSKINE, Timo AHONEN, Mikko ARO, Kenneth EKLUND, Tomi GUTTORM, Sini HINTIKKA, Jarmo HAMALAINEN, Ritva KETONEN, Marja-Leena LAAKSO, Paavo H.T. LEPPANEN, Paula LYYTINEN, Anna-Maija POIKKEUS, Anne PUOLAKANAHO, Ulla RICHARDSON, Paula SALMI, Asko TOLVANEN, Minna TORPPA a Helena VIHOLAINEN. Early Identification and

Prevention of Dyslexia: Results from a Prospective Follow-up Study of Children at Familial Risk for Dyslexia. *The SAGE Handbook of Dyslexia*. 1 Oliver's Yard, 55 City Road, London EC1Y 1SP United Kingdom: SAGE Publications Ltd, 2008, s. 121. DOI: 10.4135/9780857020987.n7.

MCARTHUR, G. M., J. H. HOGBEN, V. T. EDWARDS, S. M. HEATH a E. D. MENGLER. On the "Specifics" of Specific Reading Disability and Specific Language Impairment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 2000, vol. 41, issue 7, s. 869-874. DOI: 10.1111/1469-7610.00674. Dostupné z: http://doi.wiley.com/10.1111/1469-7610.00674

MCGINTY, A. S. a L. M. JUSTICE. Predictors of Print Knowledge in Children With Specific Language Impairment: Experiential and Developmental Factors. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*. 2009-01-27, vol. 52, issue 1, s. 81-97. DOI: 10.1044/1092-4388(2008/07-0279).

MCGINTY, A.S., L.M. JUSTICE, T.A. ZUCKER, C. GOSSE a L.E. SKIBBE. Shared-reading dynamics: Mothers' question use and the verbal participation of children with Specific Language Impairment. *Journal of Speech, Language & Hearing Research, 55*, 2012, 1039-1052.

MAŘÍKOVÁ, Hana, Miloslav PETRUSEK a Alena VODÁKOVÁ. *Velký sociologický slovník: II. svazek P-Z*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 1996, s. 749-1627. ISBN 80-718-4310-5.

MARTIN, Conrad. York Assessment of Reading for Comprehension (YARC). *Educational Psychology in Practice*. 2011, vol. 27, issue 4, s. 437-439. DOI: 10.1080/02667363.2011.629456.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie: specifické poruchy čtení*. Vyd. 3. upr. a rozš. Jinočany: H, 1995, 269 s.: il. ISBN 80-857-8727-X.

MEDZINÁRODNÁ KLASIFIKÁCIA CHORÔB [on-line], 10. revízia (MKCH 10) Ženeva: Svetová zdravotnícka organizácia. Verzia 2007. Dostupné: http://www.who.int/classifications/apps/icd/icd10online/

Mezinárodním výzkumem PISA 2009 [online]. [cit. 2014-04-10].

MIKULAJOVÁ, Marína.: *Možnosti ranej predikcie vývinových poruch písanej reči. Československá psychologie*. 2008, 52 (1), 59-69. Praha: Psychologický ústav AV ČR. ISBN 0009-062X.

MIKULAJOVÁ, Marína.: *Narušený vývin reči.* In: Kerekrétiová, Aurélia. (ed.), Základy logopédie. Bratislava : Univerzita Komenského Bratislava 2009, s. 115-135. ISBN 978-80-223-2574-5.

MIKULAJOVÁ, Marína.: *Špecifické poruchy učenia.* In: Kerekrétiová, A. (ed.), Základy logopédie. Bratislava: Univerzita Komenského Bratislava 2009, s. 290-306. ISBN 978-80-223-2574-5.

MIKULAJOVÁ, Marína a Iris RAFAJDUSOVÁ. *Vývinová dysfázia: specificky narusený vývin reci*. 1. vyd. Bratislava: S.N., 1993, 288 p. ISBN 80-900-4450-6.

MIKULAJOVÁ, Marína a Alena VELECKÁ. Profil slovenských dětí s "dyslexií" z pohledu jejich čtenářských schopností. *Pedagogika*. Roč. 62, č. 1-2 (2012), 137-149

MISTRÍK, Jozef. *Gramatika slovenčiny*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1994. ISBN 80-08-02184-5.

MISTRÍK, Jozef. *Moderná Slovenčina*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1983. ISBN 80-08-01042-8.

MULLIS, R.L., A.K. MULLIS, T.A. CORNILLE, A.D. RITCHSON a M.S. SULLENDER, *Early literacy outcomes and parent involvement*. Tallahassee, Fl: Florida State University. 2004

NÁDVORNÍKOVÁ, V. Diagnostika dyslalie. In LECHTA, Viktor. *Diagnostika narušenej komunikačnej schopnosti*. Martin: Osveta, 1995, 267 s. Efeta. ISBN 80-888-2418-4.

NATHAN, L. The Development of Early Literacy Skills Among Children With Speech Difficulties: A Test of the "Critical Age Hypothesis". *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*. 2004-04-01, vol. 47, issue 2, s. 377-391. DOI: 10.1044/1092-4388(2004/031).

OUELLETTE, Gene P., Monique SÉNÉCHAL, Marja-Leena LAAKSO, Asko TOLVANEN, Esko LESKINEN, Paavo H.T. LEPPANEN, Anne PUOLAKANAHO a Heikki LYYTINEN. A Window Into Early Literacy: Exploring the Cognitive and

Linguistic Underpinnings of Invented Spelling. *Scientific Studies of Reading*. 2008-04-02, vol. 12, issue 2, s. 195-219. DOI: 10.1080/10888430801917324.

PAYNE, Adam C., Grover J. WHITEHURST a Andrea L. ANGELL. The role of home literacy environment in the development of language ability in preschool children from low-income families. *Early Childhood Research Quarterly*. 1994, vol. 9, 3-4, s. 427-440. DOI: 10.1016/0885-2006(94)90018-3.

PENNINGTON, Bruce F. a Dianne L. LEFLY. Early Reading Development in Children at Family Risk for Dyslexia. *Child Development*. 2001, vol. 72, issue 3, s. 816-833. DOI: 10.1111/1467-8624.00317.

Pennington, B.F. From single to multiple deficit models of developmental disorders. *Cognition, 101*(2), 385-413. 2006

PENNINGTON, B.F. a R.K. OLSON. Genetics of dyslexia. In M.J. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The science of reading: A handbook* (pp.453-472). Oxford: Blackwell. 2005

PETRILL, Stephen A., Kirby DEATER-DECKARD, Lee Anne THOMPSON, Chris SCHATSCHNEIDER, Laura S. DETHORNE a David J. VANDENBERGH. Longitudinal Genetic Analysis of Early Reading: The Western Reserve Reading Project. *Reading and Writing*. 2006-12-21, vol. 20, 1-2, s. 127-146. DOI: 10.1007/s11145-006-9021-2. Dostupné z: http://link.springer.com/10.1007/s11145-006-9021-2

PETRILL, Stephen A., Sara A. HART, Nicole HARLAAR, Jessica LOGAN, Laura M. JUSTICE, Christopher SCHATSCHNEIDER, Lee THOMPSON, Laura S. DETHORNE, Kirby DEATER-DECKARD a Laurie CUTTING. Genetic and environmental influences on the growth of early reading skills. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 2010, vol. 51, issue 6, s. 660-667. DOI: 10.1111/j.1469-7610.2009.02204.x.

PRŮCHA, Jan. *Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011, 199 s. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3603-7.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2009, 395 s. ISBN 978-807-3676-476.

PURCELL-GATES, Victoria. Stories, Coupons, and the TV Guide: Relationships Between Home Literacy Experiences and Emergent Literacy Knowledge. *Reading Research Quarterly*. 1996-10-12, vol. 31, issue 4, s. 406-428. DOI: 10.1598/RRQ.31.4.4.

RAIKES, H., B.A. PAN, G. LUZE, C.S. TAMIS-LEMONDA, G. BROOKS-GUNN, J. CONSTANTINE et al. Mother-child bookreading in low-income families: Correlates and outcomes during the first three years of life. *Child Development, 77*(4), 2006, 924-953

RAPIN, Isabelle. Practitioner Review: Developmental Language Disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 1996, vol. 37, issue 6, s. 643-655. DOI: 10.1111/j.1469-7610.1996.tb01456.x.

RICCIUTI, Henry N. Single parenthood and school readiness in White, Black, and Hispanic 6- and 7-year-olds. *Journal of Family Psychology*. 1999, vol. 13, issue 3, s. 450-465. DOI: 10.1037/0893-3200.13.3.450.

RICHES, Nick G. Sentence repetition in children with specific language impairment: an investigation of underlying mechanisms. *International Journal of Language*. 2012, vol. 47, issue 5, s. 499-510. DOI: 10.1111/j.1460-6984.2012.00158.x.

RICHES, N. G., T. LOUCAS, G. BAIRD, T. CHARMAN a E. SIMONOFF. Sentence repetition in adolescents with specific language impairments and autism: an investigation of complex syntax. *International Journal of Language*. 2010, vol. 45, issue 1, s. 47-60. DOI: 10.3109/13682820802647676.

RUTTER, Michael. Environmentally Mediated Risks for Psychopathology: Research Strategies and Findings. *Journal of the American Academy of Child*. 2005, vol. 44, issue 1, s. 3-18. DOI: 10.1097/01.chi.0000145374.45992.c9.

RUTTER, Michael, Avshalom CASPI, David FERGUSSON, L. John HORWOOD, Robert GOODMAN, Barbara MAUGHAN, Terrie E. MOFFITT, Howard MELTZER a Julia CARROLL. Sex Differences in Developmental Reading Disability. *JAMA*. 2004-04-28, vol. 291, issue 16, s. 2007-. DOI: 10.1001/jama.291.16.2007.

SAMUELSSON. S, B. BYRNE, P. QUAIN, R. CORLEY, J.C. DEFRIES, S. WADSWORTH et al. Environmental and genetic influences on pre-reading skills in Australia, Scandinavia, and the United States. *Journal of Educational Psychology*. 2005;94:705–722.

SCARBOROUGH, Hollis S. Antecedents to Reading Disability: Preschool Language Development and Literacy Experiences of Children from Dyslexic Families. *Reading and Writing:* An Interdisciplinary Journal 3:219-233, 1991. s. 31. DOI: 10.1007/978-94-011-2450-8_3.

SCARBOROUGH, Hollis S. On the Efficacy of Reading to Preschoolers. *Developmental Review*. vol. 14, issue 3, s. 245-302. DOI: 10.1006/drev.1994.1010. Dostupné z: http://linkinghub.elsevier.com/retrieve/doi/10.1006/drev.1994.1010

SCARBOROUGH, Hollis S. Prediction of reading disability from familial and individual differences. *Journal of Educational Psychology*. 1989, vol. 81, issue 1, s. 101-108. DOI: 10.1037/0022-0663.81.1.101.

SCARBOROUGH, Hollis S. Very Early Language Deficits in Dyslexic Children. *Child Development*. 1990, vol. 61, issue 6, s. 1728-1743. DOI: 10.1111/j.1467-

SCARBOROUGH, Hollis S. DOBRICH, W, & HAGER, M. Literacy experience and reading disability: Reading habits and abilities of parents and young children. *Journal of Learning Disabilities.* 1991, vol, 24, s. 508-511.

SCARBOROUGH, Hollis. S., & DOBRICH, W. Development of children with early language delays. *Journal of Speech and Hearing Research*, 1990, vol. 33, s. 70-83.

SÉNÉCHAL, Monique. Testing the Home Literacy Model: Parent Involvement in Kindergarten Is Differentially Related to Grade 4 Reading Comprehension, Fluency, Spelling, and Reading for Pleasure. *Scientific Studies of Reading*. 2006, vol. 10, issue 1, s. 59-87. DOI: 10.1207/s1532799xssr1001_4.

SÉNÉCHAL, Monique a Jo-Anne LEFEVRE. Storybook Reading and Parent Teaching: Links to Language and Literacy Development. *New Directions for Child and Adolescent Development*. vol. 2001, issue 92, s. 39-. DOI: 10.1002/cd.14.

SÉNÉCHAL, Monique a Jo-Anne LEFEVRE. Parental Involvement in the Development of Children's Reading Skill: A Five-Year Longitudinal Study. *Child Development*. 2002, vol. 73, issue 2, s. 445-460. DOI: 10.1111/1467-8624.00417.

SÉNÉCHAL, Monique, Jo-Anne LEFEVRE, E. HUDSON a E.P. LAWSON. Knowledge of storybooks as a predictor of young children’s vocabulary. *Journal of Educational Psychology*, *88*(3), 1996, 520-536.

SÉNÉCHAL, Monique, Jo-Anne LEFEVRE, Brenda L SMITH-CHANT a Karen V COLTON. On Refining Theoretical Models of Emergent Literacy The Role of Empirical Evidence. *Journal of School Psychology*. 2001, vol. 39, issue 5, s. 439-460. DOI: 10.1016/S0022-4405(01)00081-4.

SÉNÉCHAL, Monique, E.H. CORNELL a L.S. BRODA. Age-related differences in the organization of parent-infant interactions during picture-book reading. *Early Childhood Research Quarterly, 10*, 1995, 317-337.

SÉNÉCHAL, Monique, Jo-Anne LEFEVRE, Eleanor M. THOMAS a Karen E. DALEY. Differential Effects of Home Literacy Experiences on the Development of Oral and Written Language. *Reading Research Quarterly*. 1998-01-03, vol. 33, issue 1, s. 96-116. DOI: 10.1598/RRQ.33.1.5. Dostupné z: http://doi.wiley.com/10.1598/RRQ.33.1.5

SEYMOUR, Philip H. K., Mikko ARO a Jane M. ERSKINE. Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of Psychology*. 2003, vol. 94, issue 2, s. 143-174. DOI: 10.1348/000712603321661859.

SHAYWITZ, Sally E. Prevalence of Reading Disability in Boys and Girls. *JAMA*. 1990-08-22, vol. 264, issue 8, s. 998-. DOI: 10.1001/jama.1990.03450080084036.

SCHÖFFELOVÁ, Miroslava a Marína MIKULAJOVÁ. Vývoj různých aspektů čtení ve slovenštině. *Pedagogika*. 2012, LXII, 1-2, s. 111-125. ISSN 0031-3815.

SNOW, Catherine E, M BURNS a Peg GRIFFIN. *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academy Press, 1998, xiv, 432 p. ISBN 03-090-6418-X.

SNOW, Catherine, Susan BURNS a Peg GRIFFIN. *Reading Difficulties and Family History*. 1998, 288-293.

SNOWLING, Margaret J. *Dyslexia*. 2nd ed. Malden, MA: Blackwell Publishers, 2000, xiv, 253 p. ISBN 06-312-0574-8.

SNOWLING, Margaret, Piers DAWES, Hannah NASH a Charles HULME. Validity of a Protocol for Adult Self-Report of Dyslexia and Related Difficulties. *Dyslexia*. 2012, vol. 18, issue 1, s. 1-15. DOI: 10.1002/dys.1432.

SNOWLING, Margaret J., Alison GALLAGHER a Uta FRITH. Family Risk of Dyslexia Is Continuous: Individual Differences in the Precursors of Reading Skill. *Child*

Development. 2003, vol. 74, issue 2, s. 358-373. DOI: 10.1111/1467-8624.7402003. Dostupné z: http://doi.wiley.com/10.1111/1467-8624.7402003

SNOWLING, Margaret J a Charles HULME. *The science of reading: a handbook*. Malden, MA: Blackwell Pub., 2005, xiv, 661 p. ISBN 14-051-1488-6.

SNOWLING, Margaret J., Valerie MUTER a Julia CARROLL. Children at family risk of dyslexia: a follow-up in early adolescence. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 2007, vol. 48, issue 6, s. 609-618. DOI: 10.1111/j.1469-7610.2006.01725.x. Dostupné z: http://doi.wiley.com/10.1111/j.1469-7610.2006.01725.x

STERNBERG, Robert J. *Kognitivní psychologie*. Vyd. 2. Překlad František Koukolík. Praha: Portál, 2009, 636 s. ISBN 978-80-7367-638-4.

ŠVEC, Štefan. *Základné pojmy v pedagogike a andragogike: (s anglicko-slovenským slovníkom termínov s definíciami a s registrom ich slovensko-anglických ekvivalentov)*. 2. rozšírené a dopl. vyd. Bratislava: Iris, 2002, 318 s. ISBN 80-890-1831-9.

TEALE, W.H., a E. Sulzby (Eds.) *Emergent literacy: Writing and reading*. 2. print. Norwood: Ablex Publ. Co, 1987. ISBN 08-939-1385-5.

TOMBLIN, J.Bruce, Nancy L. RRCORDS, Paula BUCKWALTER, Xuayang ZHANG, Elaine SMITH a Marlea O´BRIEN. Prevalence of Specific Language Impairment in Kindergarten Children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* December 1997, Vol. 40, 1245-1260. doi:10.1044/jslhr.4006.1245

TORPPA, Minna, Anna-Maija POIKKEUS, Marja-Leena LAAKSO, Asko TOLVANEN, Esko LESKINEN, Paavo H.T. LEPPANEN, Anne PUOLAKANAHO a Heikki LYYTINEN. Modeling the Early Paths of Phonological Awareness and Factors Supporting its Development in Children With and Without Familial Risk of Dyslexia. *Scientific Studies of Reading*. 2007, vol. 11, issue 2, s. 73-103. DOI: 10.1080/10888430709336554.

VAESSEN, Anniek, Daisy BERTRAND, Dénes TÓTH, Valéria CSÉPE, Luís FAÍSCA, Alexandra REIS a Leo BLOMERT. Cognitive development of fluent word reading does not qualitatively differ between transparent and opaque orthographies. *Journal of Educational Psychology*. 2010, vol. 102, issue 4, s. 827-842. DOI: 10.1037/a0019465. Dostupné z: http://doi.apa.org/getdoi.cfm?doi=10.1037/a0019465

VANDEWALLE, Ellen, Bart BOETS, Pol GHESQUIÈRE a Inge ZINK. Who Is At Risk for Dyslexia? Phonological Processing in Five-to Seven-Year-Old Dutch-Speaking Children With SLI. *Scientific Studies of Reading*. 2010-01-14, vol. 14, issue 1, s. 58-84. DOI: 10.1080/10888430903242035.

VÁRYOVÁ Barbora: *Skúšky čítania pre mladší školský vek.* In: Marína Mikulajová a kol.: *Čítanie, písanie a dyslexia.* Bratislava, Slovenská asociácia logopédov, 2012, s. 126-159. ISBN 978-80-89113-94-1.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Ed. Michael COLE. Cambridge, Mass. Harvard University Press, 1978, xi, ISBN 06-745-7629-2.

WADSWORTH, S.J., R.P. CORLEY, J.K. HEWITT, R. PLOMIN a J.C. DEFRIES. Parent-offspring resemblance for reading performance at 7, 12 and 16 years of age in the Colorado Adoption Project. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 2002, vol. 43, issue 6, s. 769-774. DOI: 10.1111/1469-7610.00085.

Wagner, R.K., J.K. TORGESEN, C.A. RASHOTTE, S.A. HECHT, T.A. BARKER, S.R. BURGESS et al. Changing relations between phonological processing abilities and word-level reading as children develop from beginning to skilled readers: A 5-year longitudinal study. *Developmental Psychology, 33,* 1997, 468-479.

WECHSLER, David. *WISC-III - Wechslerova inteligenčná škála pre deti: Slovenská verzia*. Praha: Testcentrum – Hogrefe, 2006.

WHITEHURST Graver J., J.N. EPSTEIN, A.L. ANGEL, A.C. PAYNE, D.A. CRONE a J.E. FISCHEL. *Outcomes of an emergent literacy intervention in Head Start. Journal of Educational Psychology*. 1994; 86(4), 542–555. doi:10.1037/0022-0663.86.4.542.

WHITEHURST, Graver J. a Christopher J. LONIGAN. Child Development and Emergent Literacy. *Child Development*. 1998, vol. 69, issue 3, s. 848-872. DOI: 10.1111/j.1467-8624.1998.tb06247.x. Dostupné z: http://doi.wiley.com/10.1111/j.1467-8624.1998.tb06247.x

YAROSZ, D. J. a W. S. BARNETT. Who reads to young children?: Identifying predictors of family reading activities. *Reading Psychology*, 22, 2001, 67-81.

YULE, W. a M. RUTTE. The epidemiology and social implications of specific reading retardation. In R. Knights a D.J. Bakker (Eds.), *The neuropsychology of learning disorders* (pp. 25-40). Baltimore, MD: University Park Press. 1976

Seznam grafů a tabulek

Tabulka č. 2: Popis vzorku z hlediska počtu, pohlaví, průměrného věku a neverbálního intelektového výkonu.....79

Tabulka č. 2: Hodnoty popisné statistiky pro jazykovo-kognitivní proměnné F1 a F2.....102

Graf č. 1: Výkony dětí v jazykovo-kognitivních zkouškách F1…….103

Graf č. 2: Výkony dětí v jazykovo-kognitivních zkouškách F2……104

Tabulka č. 3: Porovnání rozdílů v jazykovo-kognitivních testech mezi skupinami TV a VD.....105

Tabulka č. 4: Porovnání rozdílů v jazykovo-kognitivních testech mezi skupinami TVa RRD.....105

Tabulka č. 5: Porovnání rozdílů v jazykovo-kognitivních testech mezi skupinami VD a RRD…….…...105

Graf č. 3: Znázornění úplnosti rodiny ve skupinách (v%) ……107

Graf č. 4: Počet dětí v rodině (jedno až čtyři děti v rodině……...……...108

Graf č. 5: Pořadí dítěte mezi sourozenci……...……109

Tabulka č. 6: Rozdíly v úplnosti rodiny, počtu dětí a pořadí sourozenců pro všechny skupiny……...109

Tabulka č. 7: Hodnoty popisné statistiky pro SES (výše zaměstnání a vzdělání rodičů)..111

Tabulka č. 8: Statistické rozdíly mezi skupinami ve výši zaměstnání a vzdělání – Kruskal Wallis…….....112

Tabulka č. 9: Hodnoty popisné statistiky pro gramotnostní prostředí a. gramotnostní aktivity v F1……....114

Tabulka č. 20: Rozdíly mezi skupinami v gramotnostních aktivitách a gramotnostním prostředí v F1 – test Kruskal Wallis.....115

Tabulka č. 11: Hodnoty popisné statistiky pro parametry domácí gram. prostředí – TV, VD a RRD skupiny.....118

Graf č. 6: Gramotnostní prostředí F1 – detailní popis.....120

Tabulka č. 12: Rozdíly mezi skupinami v jednotlivých parametrech domácího gramotnostního prostředí – skupiny TV a VD……...……123

Tabulka č.13: Rozdíly mezi skupinami v jednotlivých parametrech domácího gramotnostního prostředí – skupiny TV a RRD…….123

Tabulka č. 14: Rozdíly mezi skupinami v jednotlivých parametrech domácího gramotnostního prostředí – skupiny VD a RRD…….…...123

Tabulka č.15: Spearman korelace mezi SES, demografickými údaji o rodině a gram. prostředím a aktivitami v F1 – celá skupina, TV skupina, ** p<0,01, *p<0,05……..…..124

Tabulka č.16: Spearman korelace mezi SES, demografickými údaji o rodině a gram. prostředím a aktivitami v F1 – skupiny VD a RRD, ** p<0,01, *p<0,05…….....126

Tabulka č.17: Spearman korelační tabulka mezi SES, gramotnostním prostředím, aktivitami a schopnostmi dětí, všechny děti a TV skupina……128

Tabulka č.18: Spearman korelační tabulka mezi SES, gramotnostním prostředím, aktivitami a schopnostmi dětí, VD a RRD skupiny…….……..130

Tabulka č. 19: Hodnoty popisné statistiky výkonů v sebehodnotícím dotazníku a testu čtení rodičů…….....134

Graf č. 7: Hodnoty sebehodnotícího dotazníku čtení rodičů…….……132

Graf č. 8: Hodnoty testu doplňování vět – test čtení rodičů……..132

Tabulka č. 20: Rozdíly ve čtení rodičů mezi skupinami TV, VD a RRD - Mann Whitney test……...……...135

Tabulka č. 21: Hodnoty popisné statistiky pro rodinné klima - TV, VD a RRD skupiny.139

Graf č. 9: Podíl normálních, hraničních a abnormálních skóre v SDQ dotazníku - TV skupina.....141

Graf č. 10: Podíl normálních, hraničních a abnormálních skóre v SDQ dotazníku - VD skupina.....141

Graf č. 11: Podíl normálních, hraničních a abnormálních skóre v SDQ dotazníku - RRD skupina.....141

Tabulka č. 22: Rozdíly mezi skupinami v rodinném klimatu – TV, VD a RRD skupiny.142

Graf č. 12: Podíl OŠD a řádného nástupu do 1. Tř. – TV skupina.....147

Graf č. 13: Podíl OŠD a řádného nástupu do 1. Tř. – VD skupina.....147

Graf č. 14: Podíl OŠD a řádného nástupu do 1. Tř. – RRD skupina.....147

Tabulka č. 23: Hodnoty popisné statistiky pro jazykovo-kognitivní proměnné dětí v řádném F3 a souhrnně i pro děti s OŠD…….……149

Graf č. 15: Výkony dětí v řádném F3 + dotestované děti s OŠD.....150

Graf č. 16: Výkony dětí v řádném F3 (1.tř)……....150

Tabulka č. 24: Rozdíly mezi skupinami v jazykovo-kognitivních testech F3 + F3 OŠD děti……..152

Tabulka č. 25: Domácí gramotností prostředí F3 – všechny děti……..…....153

Tabulka č. 26: Statistické rozdíly mezi skupinami Gram. Prostředí F3 – všechny děti – test Kruskal Wallis……..……..154

Tabulka č. 27: Rozdíly gram. prostředí mezi skupinami v řádném F3 a po roce včetně OŠD dětí……..……..154

Tabulka č. 28: Hodnoty popisné statistiky pro Dom. Gram. prostředí - řádné F3.....155

Graf č. 17: Domácí gram. prostředí řádné F3.....156

Tabulka č.29: Spearman korelace pro gramotnostní dovednosti na konci 1. Tř. – celý vzorek a TV skupina.....158

Tabulka č.30: Spearman korelace pro gramotnostní dovednosti na konci 1. Tř. – VD a RRD skupiny.....161

Graf č. 18: Zastoupení slabých čtenářů v jednotlivých výzkumných skupinách……...162

Tabulka č. 31: Rozdíly mezi silnými a slabými čtenáři – Mann Whitney.....164

Tabulka č. 32: Rozdíly mezi silnými a slabými čtenáři – Mann Whitney.....164

Tabulka č. 33: Rozdíly mezi silnými a slabými čtenáři – Mann Whitney.....165

Tabulka č. 34: Rozdíly mezi silnými a slabými čtenáři – Mann Whitney.....165

Příloha č. 1. Rodinné interview

Menný kód dieťaťa:..... Kategória (I, VD, RR):.....

MŠ: ..... Dátum: .....

Dotazník vyplnil/a? matka / otec / adoptívny rodič / pestún (prosím upresnite)

Kto trávi s dieťaťom najviac času doma? .....

Rodinné interview fáza 1 (VA)

Inštrukcie pre administráciu.

Položte každú otázku najprv ako otvorenú otázku. V niektorých prípadoch môže byť nutné požiadať o spresnenie.

Zdravie a vývin dieťaťa

Mohli by sme si najskôr povedať pár slov o ……(*meno dieťaťa)* …. a jej/jeho vývine?

1. Je …(*meno dieťaťa)*…..vaše vlastné dieťa alebo adoptované či v pestúnskej starostlivosti? Vl./Ad/P

2. Narodil/a sa načas? Áno/Nie Ak nie, koľko týždňov pred /po termíne? Týždňov:

3. Aká bola jej/jeho pôrodná váha?

4. Vyskytli sa pri pôrode alebo v ranom detstve nejaké neobvyklé komplikácie? Áno/nie

Ak áno, aké?

5. V koľkých mesiacoch začal chodiť bez pomoci? ……

6. V koľkých mesiacoch povedal/a svoje prvé slovo? ……

7. Robili ste si niekedy starosti o …….vývin reči? Áno/nie

Ak áno, aké?

.....
.....

8. Domnievate sa, že má ……..v súčasnej dobe nejaké problémy s rečou? Áno/nie

Ak áno, aké?

.....
.....

Ak áno, je dieťaťu poskytovaná logopedická starostlivosť? Ak áno, upresnite, prosím.

.....
.....

9. Robili ste si niekedy starosti o …….telesný vývin? áno/nie

Ak áno, mohli by ste upresniť, o aké pochybnosti išlo?

.....
.....

Ak áno, je dieťaťu poskytovaná nejaká špecializovaná starostlivosť? Ak áno, aká?

……
…….

10. Je slovenčina jediným jazykom, ktorým sa v rodine hovorí? Áno/nie

Ak nie, prosím, upresnite.

……
……..

11. Bol/a alebo je……v kontakte s nejakým ďalším jazykom? Áno/nie

Ak áno, s akým?

……
……

12. Je v súčasnej dobe……..zdravý/á? Áno/nie

Ak nie, upresnite, prosím.

……
……

13. Užíva ……..pravidelne nejaké lieky? Áno/nie

Ak áno, uveďte prosím, ktoré lieky užíva a na liečbu čoho?

……
……

14. Utrpel/a ….nejaké vážne úrazy či poranenia, napr. poranenia hlavy, zlomená noha? Áno/nie

Ak áno, popíšte, prosím, o aké zranenia sa jednalo.

……
……

15. Bolo urobené vyšetrenie……..zraku? Áno/nie

Ak áno, boli výsledky v norme? Áno/nie

Ak nie, myslíte si, že má…zrak v poriadku? Áno/nie

Ak nie, popíšte prosím.

……
……

16. Bol/a ……na vyšetrení sluchu? Áno/nie

Ak áno, boli výsledky v norme? Áno/nie

Ak nie, myslíte si, že má….sluch v poriadku? Áno/nie

Ak nie, popíšte.

……
……

17. Mal/a……opakované zápaly uší (zápal stredného ucha)? Áno/nie

18. Mal/a…zavedenú v uchu ventilačnú trubičku? Áno/nie

19. Mohol by byť …….. sluch z nejakého dôvodu zhoršený dnes?

Aktuálne ochorenie a pod. Áno/nie

Ak áno, popíšte.

……
……

Máte o ……. sluchu nejaké pochybnosti, ktoré sme tu nespomenuli? Áno/nie

Ak áno, uveďte podrobnosti.

……
……....

20. Je Vaše dieťa pravák alebo ľavák (obojručné, nevyhranené? P/Ľ /O/N

21. Myslíte si, že jej/jeho koordinácia oko - ruka je dobrá? (príklad na vysvetlenie) Áno/nie

Ak nie, popíšte prosím, aké problémy ste v tejto oblasti u …….. spozorovali.

……
……....

22. Chodí Vaše dieťa samostatne na WC? Áno/nie

Sociálny vývin a vzťahy s ostatnými

Teraz by som sa Vás rád/a spýtal/a na…… sociálny vývin a na to, čo rád/a robí.

23. Akú MŠ….v súčasnosti navštevuje?

1= štátna MŠ

2= súkromná MŠ

3= špeciálna MŠ

4= iné

24. Lúči sa s Vami ……. pri odchode do MŠ bez problémov? Áno/nie

25. Ako vychádza……s ostatnými deťmi?

a) v rodine Dobre/nie

b) v MŠ Dobre/nie

c) má ….svojho najlepšieho kamaráta/kamarátku? Áno/nie

d) povedali by ste, že sa …. rád/a hrá s ostatnými deťmi? Áno/nie

26. Zatúlal/a sa Vám ……niekedy pri pobyte vonku tak, že ste sa o neho/ňu bála? Áno/nie

Ak áno, môžete nám prosím túto udalosť priblížiť?

Koľkokrát sa Vám už niečo podobné prihodilo?

Jedenkrát, /2-5x/ , viac než 5x.

27. Ako sa …… najradšej hrá, keď je sám/sama?

28. Hráva sa … hry, v ktorých niečo predstiera „akoby“ sa hral na ..., bol....) (príklad)? Áno/nie

Ak áno, popíšte ich prosím.

Rodinné zázemie

Teraz by som sa Vás rada spýtala na pár vecí o Vašej rodine.

29. S kým žije ……. v súčasnej dobe v jednej domácnosti (zaznamenaj členov rodiny)

……
……

S obidvoma biologickými rodičmi

Nevlastná rodina

Rodina s rodičom samoživiteľom (otec/matka)

Iné

30. Koľko je v rodine detí?

Jedno

Dve

3-4

Viac ako 4

31. Bývajú všetci členovia rodiny doma? Áno/nie

32. Koľký je ……. v poradí medzi súrodencami?

Prvorodený/á

Druhorodený/á

3-4

Viac ako štvrtý

Poznamenajte prosím, ak sa vyskytujú v rodine viacpočetné pôrody.

Socio-ekonomické zázemie

33. Mohli by ste mi prosím povedať Váš (matkin) dátum narodenia?

34. Mohli by ste mi prosím povedať Váš (otcov) dátum narodenia?

35. Aké je súčasné zamestnanie otca?

…….

1= nekvalifikovaný robotník

2= čiastočne kvalifikovaný robotník

3= kvalifikovaný robotník

4= kvalifikovaný pracovník v netechnickom obore – netechnické

5= manažérsky post/odborný post

6=iné.....

7 = rodičovská dovolenka

.....

Ak v súčasnosti nepracuje – aké bolo predchádzajúce zamestnanie?

36. Aké je súčasné zamestnanie matky?

…….

1= nekvalifikovaná práca

2= čiastočne kvalifikovaná práca

3= kvalifikovaná práca

4= kvalifikovaná – netechnická práca

5= riadiaca pozícia

6 = iné.....

7 = rodičovská dovolenka

Ak v súčasnosti nepracuje – aké bolo predchádzajúce zamestnanie?

……

Ak to nie je nevhodné: aké je povolanie nevlastného rodiča/nového partnera

…….

37. V akom veku ste (matka) ukončili formálne vzdelávanie?

1= 16 rokov alebo menej

2= 17-18

3= 19-20

4= 21 a viac

38. V akom veku ukončil Váš partner (otec) formálne vzdelávanie?

1= 16 rokov alebo menej

2= 17-18

3= 19-20

4= 21 a viac

39. Aký stupeň formálneho vzdelania ste dosiahli?

Matka:

…….

Otec:

1= základné

2= stredné odborné bez maturity

3= stredné všeobecné s maturitou

4= stredné odborné s maturitou

5= vyššie odborné vzdelanie a nadstavba

6= vysokoškolské vzdelanie

40. Vyskytli sa u niekoho v rodine (Vašej alebo Vášho partnera) ťažkosti s hovorenou rečou? Áno/nie

Ak áno, u koho?

41. Vyskytli sa u niekoho v rodine (Vašej alebo Vášho partnera) ťažkosti s čítaním alebo dyslexia? Áno/nie

Ak áno, u koho?

Rodinné prostredie

42. Čomu sa ako rodina radi venujete? (ako napr.: ručné práce, sledovanie televízie, hranie stolových hier, práca s počítačom, vonkajšie aktivity, športy, niečo iné, čo Vám napadne)

……
……
……
……

……
……..

43. Učíte……písmenká? Áno/nie

44. Učí sa……písmenká v MŠ? Áno/nie

45. Učíte… číslice? Áno/nie

46. Učí sa ….číslice v MŠ? Áno/nie

47. Skúšate učiť…..čítať? Áno/nie

48. Spievate s …..detské riekanky a rýmovačky? Áno/nie

49. Kreslíte si a vyfarbujete si s……? Áno/nie

50. Venujete sa s…….činnostiam, pri ktorých niečo vyrábate alebo staviate? Áno/nie

Ak áno, o aké činnosti najčastejšie ide?

Gramotnosť rodiny

51. Mohli by ste nám povedať, ako často sa jednotliví členovia rodiny (vrátane Vás) venujú čítaniu a čo čítajú najčastejšie?

(knihy alebo noviny /časopisy)?

Kód:

1= príležitostne (napr. cez prázdniny)

2= 1-2x za mesiac

3= 1-2x za týždeň

4= každý deň

Matka……Otec……..

Súrodenec 1……..

Súrodenec 2……..

	Knihy (čitateľnosť1-4)	Noviny/časopisy (čitateľnosť 1-4)
Matka		
Otec		
Súrodenec 1		
Súrodenec 2		

52. Kupujete si niekedy v rodine knihy?

1= NIE / 2= príležitostne / 3= 5 -10 za rok / 4= častejšie

53. Chodíte do knižnice?

1= NIE / 2= príležitostne / 3= 5-10 za rok / 4= častejšie

54. Kupujete v rodine knihy ako darčeky?

1= NIE / 2= príležitostne / 3= 5-10 za rok / 4= častejšie

55. Koľko odhadujete, že máte doma kníh?

1= <20 / 2= 20-70 / 3= 70-200 / 4= > 200

56. Prezerá si s Vami …….rád/a knihy? Áno/nie

Požiadajte rodičov, aby Vám popísali ako sa dieťa pri prezeraní a spoločnom čítaní kníh prejavuje, napr., skúša dieťa samé rozprávať príbeh, popisuje obrázky, pozerá sa na obrázky, len počúva?

57. Má dieťa svoju obľúbenú rozprávku na dobrú noc? Áno/nie

Zdravotný stav v rodine a životné udalosti

58. Vyskytli sa v živote dieťaťa nejaké udalosti, ktoré by podľa Vás mohli ovplyvniť jeho vývin, ako napr. noví súrodenci, sťahovanie, odchod alebo úmrtie niektorej osoby?

……
……
……

……
……..

59. Vyskytujú sa u niektorého z ďalších detí v rodine nejaké problémy?

……
……
……..

Ak áno, o ktoré dieťa ide a akej povahy sú jeho problémy?

Súrodenec=

…….

Vzťah ku vyšetrovanému dieťaťu

……....

Povaha problémov

Jazyk, čítanie, učenie, pozornosť, správanie, sociálne alebo emočné problémy

Miera – vážnosť problémov

ľahké / priemerné / vážne

súrodenec=

……..

vzťah k skúmanému dieťaťu

Povaha problémov

Jazyk, čítanie, učenie, pozornosť, správanie, sociálne alebo emočné problémy

Miera – vážnosť problémov

ľahké / priemerné / vážne

Chceli by ste doplniť ešte **nejaké ďalšie údaje o Vašom dieťati,** o ktorých si myslíte, že by mohli byť pre nás dôležité?

……
……
……
…….....

Příloha č. 2 – Dotazníky ARQ a ASRS

Menný kód dieťaťa:..... Kategória (I, VD, RR):.....

MŠ: ..... Dátum: .....

Dotazník vyplnil/a? matka / otec / adoptívny rodič / pestún (prosím upresnite)

Dotazník pre dospelých (VR)

prebrané z Smythe (2003) ARQ a Kessler etal. ASRS (2005)

Prečítajte si, prosím, nasledujúce otázky a ku každej zakrúžkujte jednu odpoveď.
Niektoré otázky vyžadujú odpoveď: Áno / Nie. Ďalšie otázky sa Vás pýtajú, či sa niečo stáva: Nikdy / Zriedka / Niekedy / Často / Vždy

1.	**Myslíte si o sebe, že ste dobrý čitatel?**	**áno**	**nie**	**neviem**		
2.	**Dokážete čítať rýchlo a bez problémov?**	**áno**	**nie**	**neviem**		
3.	**Aký je Váš pravopis?**	**dobrý**	**priemerný**	**slabý**	**veľmi slabý**	
4.	**Ako často čítate v práci?**	**nikdy**	**zriedka**	**niekedy**	**často**	**vždy**
5.	**Je pre Vás ťažké prečítať slová, ktoré ste predtým nevidel/la (napr. názvy miest)?**	**nikdy**	**zriedka**	**niekedy**	**často**	**vždy**
6.	**Je pre Vás ťažké čítať nahlas?**	**nikdy**	**zriedka**	**niekedy**	**často**	**vždy**
7.	**Je pre Vás ťažké nájsť správne slovo, keď rozprávate?**	**nikdy**	**zriedka**	**niekedy**	**často**	**vždy**
8.	**Pletú sa Vám názvy vecí?**	**nikdy**	**zriedka**	**niekedy**	**často**	**vždy**
9.	**Pletie sa Vám „vľavo – vpravo, ľavý – pravý“?**	**nikdy**	**zriedka**	**niekedy**	**často**	**vždy**
10.	**Máte problémy s organizovaním Vášho času a zvládaním časových plánov?**	**nikdy**	**zriedka**	**niekedy**	**často**	**vždy**
11.	**Ako často vo Vašom každodennom živote píšete?**	**nikdy**	**zriedka**	**niekedy**	**často**	**vždy**

12.	**Ako často mávate problém dotiahnuť do konca detaily nejakého projektu, po tom, čo hlavné úlohy už boli spravené?**	**nikdy**	**zriedka**	**niekedy**	**často**	**vždy**
13.	**Ako často máte problém usporiadať veci, keď dostanete úlohu, ktorá to vyžaduje?**	**nikdy**	**zriedka**	**niekedy**	**často**	**vždy**
14.	**Ako často máte problém zapamätať si schôdzky alebo povinnosti?**	**nikdy**	**zriedka**	**niekedy**	**často**	**vždy**
15.	**Ako často sa Vám stáva, že sa chcete vyhnúť alebo oddialiť úlohu, ktorá vyžaduje veľa premýšľania?**	**nikdy**	**zriedka**	**niekedy**	**často**	**vždy**
16.	**Ako často sa Vám stáva, že sa vrtíte, mrvíte rukami a nohami, keď musíte dlhší čas pokojne sedieť?**	**nikdy**	**zriedka**	**niekedy**	**často**	**vždy**
17.	**Ako často sa cítite byť veľmi aktívny, nútený robiť veci, akoby Vás poháňal motor?**	**nikdy**	**zriedka**	**niekedy**	**často**	**vždy**

Dyslexia označuje ťažkosti s čítaním a písaním u ľudí, ktorí:

- **nemajú problémy v iných oblastiach (ich ťažkosti sú najmä čítanie a písanie)**
- **mali možnosť naučiť sa čítať, ale nepodarilo sa im to tak ako ostatným**

18.	**Na základe predchádzajúcej vety, myslíte si o sebe, že ste dyslektik?**	**áno**	**nie**	**neviem**	
19.	**Ako by ste ohodnotili mieru Vašich ťažkostí?**	**žiadne**	**mierne**	**stredné**	**vážne**
20.	**Vyslovil niekto niekedy znepokojenie ohľadom Vášho čítania?**	**áno**	**nie**		

Ak áno, mohli by ste, prosím, povedať kto a kedy?

---------- ------ -----

2	**Stanovil Vám niekto niekedy diagnózu**	**áno**	**nie**

1.	**dyslexia, prípadne dysortografia (porucha písania)?**		

Ak áno, mohli by ste, prosím, povedať kto a kedy?

Ďakujeme Vám.

Příloha č. 3 - Test doplňování vět - testové položky

1. ..... je priehľadná hmota.
2. Slnko ..... vychádza a večer ..... .
3. ..... je znakom veselosti a plač znakom ..... .
4. Lenivosť ..... choroba, ktorá sa ťažko ..... .
5. Nechcel som tomu ani ..... , a predsa to bola ..... .
6. Len toho považuj ..... priateľa, na ..... sa môžeš ..... i v núdzi.
7. Neposudzuj ..... podľa reči, ale podľa ich ..... .
8. Najvýznamnejším ..... devätnásteho ..... je nesporne ..... parného ..... .
9. Do školy chodíme nielen ..... , ... sme sa v nej učili, ... aj preto, ... sme z toho mali niečo pre život.
10. Nič tak nekalí dobrý ..... medzi ľuďmi ..... závisť.
11. Jedol s ..... , pretože ..... veľký ..... .
12. Čím ..... o tom ..... , ... sa mi to ..... podozrivejším.
13. Najzdravší ..... je čistá ..... .
14. Niet ..... o tom, že lekárska veda ..... ľudstvu veľmi cenné ..... .
15. Nie je presne ..... , čo je ..... niektorých nákazlivých ..... .
16. Kto ..... malú ..... v seba, tomu sa sotva ..... v živote niečo ozaj ..... .
17. Lož a omyl sú si ..... veľmi podobné, ... predsa je ..... nimi rozdiel: ..... je neúmyselné skreslenie skutočnosti, ... je úmyselné.
18. Deti z ..... často ..... z vlastnej skúsenosti viac ..... a rastlín, ... deti mestské.
19. Každý sa má ..... predovšetkým sám na ..... a len ..... na pomoc ..... .
20. Každý ..... po tom, ... bol šťastný.
21. Najväčšou ..... pokroku ..... ľudské predsudky.
22. Čo ..... platné tvoje ..... , keď nemáš dosť pevnej ..... , ... si v nich zotrval.
23. Tréma ..... u niektorých žiakov, že nedokážu pohotove ..... na danú ..... , hoci dobre ..... látku, z ktorej ..... práve skúšajú.
24. .... sklon ..... pomaly, ale ..... , niekto zas ..... , ale povrchne.

Příloha č. 4 – Dotazník gramotnostního prostředí F3

Menný kód dieťaťa: **Dátum:**

Čítanie a knihy v rodinnom prostredí

V súčasnosti máme možnosť rozvíjať gramotnosť nás i našich detí prostredníctvom širokej škály médií. Vedľa tradične používaných kníh čerpáme informácie a obohacujeme našu reč napr. sledovaním televízie, prostredníctvom počítačov a internetu.

Odpovedzte, prosím, na nasledujúce otázky vypísaním údajov, označením vhodnej odpovede (zaškrtnite ÁNO alebo NIE, prípadne označte krúžkom vhodnú odpoveď z ponúkaných možností). Ak máte k niektorej otázke doplňujúci komentár nebo vysvetlenie, budeme radi, keď ho doplníte pod odpoveď. Ak by ste mali problém s odpoveďami, opýtajte sa administrátora.

1. Čítate doma pred dieťaťom (myslíme tým svoje texty)?

ÁNO **NIE**

Detaily:

.....
.....
.....

2. Mohli by ste nám uviesť, ako často sa jednotliví členovia rodiny (vrátane Vás) venujú čítaniu?

	Knihy	Noviny/časopisy	Internet	Iné texty Aké?
Matka				
Otec				
Súrodenec 1				
Súrodenec 2				

Kód:

1= príležitostne (napr. cez prázdniny)

2= 1-2x za mesiac

3= 1-2x za týždeň

4= každý deň

3. Čítate deťom/dieťaťu?

ÁNO

- denne
- párkrát za týždeň
- cez víkend
- príležitostne (počas dovolenky)

NIE

.....
.....
.....

4. Čo čítate deťom/dieťaťu?

- rozprávky
- detské časopisy
- encyklopédie
- riekanky
- iné

Detaily:.....
.....
.....
.....

5. Číta Vaše dieťa?

ÁNO **NIE**

Detaily:.....
.....

.....
.....

6. Má Vaše dieťa denne kontakt s knihou, učebnicou?

ÁNO

- čítajú mu iní
- číta samo
- učia sa z kníh v škole
- pozerá si obrázky a listuje si v knihách

NIE

Detaily:
.....
.....
.....

7. Má Vaše dieťa rado knihy?

- **ÁNO, knihy preferuje pred inými aktivitami a hrami**
- **ÁNO, ale knihy nepreferuje pred inými aktivitami a hrami**

- **NIE**
- **NEVIEM**
- **NIE, knihy nepreferuje pred inými aktivitami a hrami**

Detaily:.....
.....
.....
.....

8. Čítate Vy rád/rada?

ÁNO NIE NIEKEDY

Detaily:
.....
.....
.....

.....
.....

9. Aký je váš vzťah k čítaniu, k textom, ku knihám? Ako to bolo u Vás v detstve a potom neskôr v dospelosti?

……
……..……
……
……

.....
.....

.....
.....

10. Aký vzťah má podľa Vás ku knihám a čítaniu Vaše dieťa?

.....
.....
.....
.....
.....

11. Rozprávate sa s dieťaťom o prečítanom?

- **áno (vždy)**
- **často**
- **výnimočne**
- **nie**

Môžete to špecifikovať?…….....
.....

.....
.....

12. Vykonávate povolanie, kde pracujete s knihou, textom, písaným slovom?

- **ÁNO denne**
- **ÁNO často**
- **ÁNO výnimočne**
- **NIE nikdy**

13. Ako často trávite čas pred počítačom?

- denne Koľko hodín?.....
- párkrát za týždeň Koľko hodín?.....
- párkrát za mesiac Koľko hodín?.....
- príležitostne (počas dovolenky) Koľko hodín?.....

14. Koľko času trávia Vaše deti pri počítači?

- denne Koľko hodín?.....
- párkrát za týždeň Koľko hodín?.....
- párkrát za mesiac Koľko hodín?.....
- príležitostne (cez prázdniny) Koľko hodín?.....

15. Čím sa pri počítači zaoberáte?

- píšem a čítam texty do zamestnania
- vyhľadávam informácie do zamestnania
- hľadám informácie k mojím koníčkom, záujmom
- komunikujem s priateľmi
- čítam správy

- pozerám filmy, televíziu, počúvam hudbu
- hrám hry
- iné.....

16. Čím sa pri počítači zaoberá vaše dieťa?

- komunikuje s kamarátmi
- vyhľadáva si informácie
- hrá hry - aké?.....
- pozerá filmy a rozprávky
- iné……

17. Trávite pri počítači nejaký spoločný čas s dieťaťom?

ÁNO **NIE** **NIEKEDY**

Čím?……
…...……
…….

.....
.....

18. Máte doma televízor?

ÁNO **NIE**

19. Sledujete televíziu, filmy alebo rozprávky na internete?

ÁNO **NIE** **NIEKEDY**

20. Koľko času trávite sledovaním televízie či televízie cez internet?

- denne Koľko hodín?.....

- párkrát za týždeň Koľko hodín?.....
- párkrát za mesiac Koľko hodín?.....
- príležitostne (počas dovolenky) Koľko hodín?.....

21. Koľko času trávi sledovaním televízie Vaše dieťa?

- denne Koľko hodín?.....
- párkrát za týždeň Koľko hodín?.....
- párkrát za mesiac Koľko hodín?.....
- príležitostne (cez prázdniny) Koľko hodín?.....

22. Čo v TV sledujete?

- spravodajstvo, publicistické relácie
- filmy
- zábavné show
- seriály
- dokumenty
- iné……

23. Čo v TV sleduje Vaše dieťa?

- rozprávky
- dokumenty
- detské relácie (napr. Fidlibumove rozprávky, Mediálni špióni)
- zábavné show pre dospelých
- iné……..

24. Rozprávate sa s deťmi o videnom?

ÁNO **NIE**

Ako? Môžete to špecifikovať?.....……

.....
.....
.....
.....
.....

napríklad:

- necháte deti rozprávať
- hovoríte vy a deti vás počúvajú
- deti vám kladú otázky
- vysvetľujete deťom, čo videli

25. Znepokojuje Vás, ako Vaše dieťa číta?

ÁNO **NIE**

Prečo?

.....
.....
.....
.....
.....

26. Číta Vaše dieťa dobre (presne a rýchlo)? **ÁNO** **NIE**

Ak nie, ako číta?

.....
.....
.....
.....

27. Učili ste deti/dieťa čítať ešte pred vstupom do ZŠ?

ÁNO **NIE**

Prečo?.....
.....

28. Keď ste boli malý, čítali Vám Vaši rodičia / iné blízke osoby?

ÁNO

NIE

Uveďte detaily:
.....
.....
.....

29. Koľko kníh (detských aj pre dospelých) ste mali doma, keď ste boli malý?

1 - <20

2 - 20 – 70

3 - 70 – 200

4 - > 200

30. Chodili ste ako dieťa do knižnice?

ÁNO NIE NIEKEDY VÝNIMOČNE

Detaily:
.....
.....
.....
.....

31. Čítali Vaši rodičia doma pred Vami?

ÁNO NIE VÝNIMOČNE

32. Myslíte, že by ste mohli povedať, že sa rodičia snažili, aby ste mali dobrý vzťah k čítaniu?

ÁNO VEĽMI NIE

NEVIEM

Detaily:

Příloha č. 5 Dotazník PDHS

Menný kód dieťaťa:..... Kategória (I, VD, RR):.....

MŠ: ..... Dátum: .....

Dotazník vyplnil/a? matka / otec / adoptívny rodič / pestún (prosím upresnite)

Kto trávi s dieťaťom najviac času doma? .....

PDHS (VR)

Dole uvedené výroky popisujú bežné udalosti v živote rodín s malými deťmi. Podobné príhody ale niekedy život trochu komplikujú. Prečítajte si, prosím, každú položku a zakrúžkujte, ako často sa podobné udalosti stávajú vo vašej rodine (výnimočne, niekedy, často, každú chvíľu). Potom zaškrtnite, ako veľmi Vás táto skutočnosť obťažovala, „otravovala“ v priebehu posledných šiestich mesiacov. Ak máte viac ako jedno dieťa, tieto udalosti sa môžu týkať všetkých alebo žiadneho z vašich detí.

Udalosť	Ako často sa vyskytuje?	Miera „otravnosti“ 1- nevadí mi to, 5- veľmi ma to obťažuje

1.	Ustavičné odpratávanie hračiek a zvyškov jedla po vašom dieťati / vašich deťoch.	výnimočne	niekedy	často	každú chvíľu	1	2	3	4	5
2.	Detistále dobiedzajú, fňukajú a sťažujú sa.	výnimočne	niekedy	často	každú chvíľu	1	2	3	4	5
3.	Deti robia problémy s jedlom, sú vyberavé, mlsné, sťažujú sa a pod.	výnimočne	niekedy	často	každú chvíľu	1	2	3	4	5
4.	Deti by ma neposlúchli alebo by neurobili to, o čo ich žiadam bez môjho naliehania.	výnimočne	niekedy	často	každú chvíľu	1	2	3	4	5
5.	Je pre nás ťažké zohnať niekoho na stráženie detí.	výnimočne	niekedy	často	každú chvíľu	1	2	3	4	5
6.	Rozvrh detí (mimoškolské či iné aktivity) sa prekrývajú s plnením našich domácich povinností.	výnimočne	niekedy	často	každú chvíľu	1	2	3	4	5
7.	Súrodenecké hádky alebo boje vyžadujú	výnimočne	niekedy	často	každú chvíľu	1	2	3	4	5

	„sudcu“.									
8.	Deti vyžadujú, aby som ich zabával/a alebo sa s nimi hral/a.	výnimočne	niekedy	často	každú chvíľu	1	2	3	4	5
9.	Deti odporujú, keď majú ísť večer spať.	výnimočne	niekedy	často	každú chvíľu	1	2	3	4	5
10.	Deti sa neustále pletú pod nohy, a tým komplikujú práce v domácnosti.	výnimočne	niekedy	často	každú chvíľu	1	2	3	4	5
11.	Je potrebné neustále na deti dozerať, kde sú, čo robia…	výnimočne	niekedy	často	každú chvíľu	1	2	3	4	5
12.	Deti skáču dospelým do reči, prerušujú ich v rozhovoroch a spoločných činnostiach.	výnimočne	niekedy	často	každú chvíľu	1	2	3	4	5
13.	Nutnosť zmeniť svoje plány kvôli výnimočným potrebám či stavu dieťaťa.	výnimočne	niekedy	často	každú chvíľu	1	2	3	4	5
14.	Deti sa niekoľkokrát za deň záspinia a je nutné ich prezliekať.	výnimočne	niekedy	často	každú chvíľu	1	2	3	4	5
15.	Je ťažké dosiahnuť súkromie (napr. na WC)	výnimočne	niekedy	často	každú chvíľu	1	2	3	4	5

16.	Je ťažké zvládať deti na verejnosti (v samoobsluhe, nákupných strediskách, v reštauráciách).	výnimočne	niekedy	často	každú chvíľu	1	2	3	4	5
17.	Je ťažké vychystať deti von a odísť z domu načas.	výnimočne	niekedy	často	každú chvíľu	1	2	3	4	5
18.	Je ťažké nechávať deti v škole, škôlke alebo doma s opatrovateľkou, keď si chceme večer vyjsť von.	výnimočne	niekedy	často	každú chvíľu	1	2	3	4	5
19.	Deti mávajú problémy s kamarátmi (hádajú sa, bijú sa, ťažko si hľadajú kamarátov, nemajú žiadnych kamarátov).	výnimočne	niekedy	často	každú chvíľu	1	2	3	4	5
20.	Musím zariaďovať veľa vecí navyše kvôli potrebám nášho dieťaťa.	výnimočne	niekedy	často	každú chvíľu	1	2	3	4	5

Příloha č. 6 – Dotazník SDQ

Menný kód dieťaťa:..... Kategória (I, VD, RR):.....

MŠ: ..... Dátum: .....

Dotazník vyplnil/a? matka / otec / adoptívny rodič / pestún (prosím upresnite)

Kto trávi s dieťaťom najviac času doma? .....

SDQ - (VR)

Dotazník predností a nedostatkov dieťaťa

Na každú položku odpovedzte podľa toho, či s tvrdením rozhodne súhlasíte (je to určite pravda), skôr súhlasíte (je to čiastočne pravda), alebo nesúhlasíte (nie je to pravda). Pomôže nám, ak čo najlepšie odpoviete na všetky položky, a to aj v prípade, ak si nie ste úplne istý/á, alebo ak sa Vám otázky zdajú zvláštne. Odpovedajte prosím podľa toho, ako sa dieťa správalo počas posledných 6 mesiacov alebo počas tohto školského roka.

		rozhodne nie	**čiastočne, niekedy**	**určite áno**
1.	**Snaží sa k druhým správať ohľaduplne.**			
2.	**Je nepokojný/á. Nevydrží dlho bez pohybu.**			
3.	**Často sa sťažuje na bolesti hlavy, žalúdka alebo na nevoľnosť.**			
4.	**Ochotne sa podelí s druhými (o sladkosti, hračky, písacie potreby).**			
5.	**Často má záchvaty zlosti alebo výbušnú náladu.**			
6.	**Je skôr samotár/samotárka. Často sa hráva sám/sama.**			

7.	**Je celkom poslušný/á, zvyčajne urobí, čo dospelí vyžadujú.**			
8.	**Má veľa starostí, často vyzerá ustarostene.**			
9.	**Ak si niekto ublíži, je smutný/á alebo sa cíti zle, je vždy ochotný/á pomôcť.**			
10.	**Je neposedný/á.**			
11.	**Má aspoň jedného dobrého kamaráta alebo kamarátku.**			
12.	**Často sa bije s inými deťmi alebo ich šikanuje.**			
13.	**Je často nešťastný/á, skleslý/á alebo smutný/á.**			
14.	**Je pomerne obľúbený/á medzi inými deťmi.**			
15.	**Ľahko sa dá vyrušiť. Ťažko sa sústredí.**			
16.	**Je nervózny/a alebo nesamostatný/á v nových situáciách. Ľahko stráca sebadôveru.**			
17.	**Je milý/á k mladším deťom.**			
18.	**Často klame alebo podvádza.**			
19.	**Iní sa mu posmievajú alebo ho/ju šikanujú.**			
20.	**Často dobrovoľne pomáha druhým (rodičom, učiteľom, iným deťom).**			
21.	**Premýšľa, kým niečo urobí.**			
22.	**Kradne – doma, v škole alebo inde.**			
23.	**Lepšie vychádza s dospelými než s inými deťmi.**			
24.	**Často sa bojí. Ľahko sa zľakne.**			
25.	**Pri plnení úlohy vytrvá až do konca.**			