

Rodičovská perspektiva variability vývoje počáteční čtenářské gramotnosti u dětí s rizikem vzniku specifických poruch učení

Parental Perspective Variability Development of Early Literacy in Children at Risk of Learning Disorders

Paola Presslerová, Anna Kucharská

Abstrakt: Příspěvek si klade za cíl představit výsledky dílčího dotazníkového šetření v rámci širšího empirického výzkumu „Variabilita vývoje počáteční čtenářské gramotnosti u dětí s rizikem vzniku specifických poruch učení“. Prezentujeme výsledky rodičovských dotazníků, které pomohou nazírat na tematiku plastičtější a více kontextuálně. Snaží se hledat rozdíly v rodičovské percepci a anticipaci problémů dítěte od předškolního věku u skupin dětí ohrožených rizikem vzniku SPU, tedy u dětí s familiérním rizikem a dětí s narušeným vývojem řeči. Výsledky těchto skupin jsou následně komparovány se skupinou rodičů dětí bez těchto rizik. Rodičovskou perspektivu považujeme za zásadní pro jejich participaci na cílené rané intervenci a stimulaci dílčích funkcí potřebných pro rozvoj čtenářských dovedností.

Klíčová slova: čtenářská gramotnost, raná intervence, rodičovská perspektiva, specifické poruchy učení

Abstract: Paper aims to present the results of partial survey in the broader questionnaire investigation “Variability in the development of early literacy in children at risk of learning disorders.” We present the results of parental questionnaires which will help to contemplate the theme more various and contextually. Trying to look for differences in parental perception and anticipation of problems of children from preschool age to groups of children at risk of learning disabilities, thus children with familiar risk and children with language impairment. The results of these groups are subsequently compares a group of parents of children without these risks. Parental perspective we consider essential to their participation in targeted early intervention and stimulation of partial functions necessary for the development of reading skills.

Key words: reading literacy, early intervention, parental perspective, specific reading disorders

Úvod a vymezení problematiky

Cílem tohoto sdělení je přiblížit a představit rodičovskou perspektivu problematiky rizika vzniku specifických poruch učení (dále jen SPU) u dětí mladšího školního věku. Příspěvek představuje dílčí analýzu v rámci projektu „Variabilita vývoje počáteční čtenářské gramotnosti u dětí s rizikem vzniku specifických poruch učení“¹, který sledoval rozvoj čtenářské gramotnosti u tří skupin žáků po zahájení školní docházky a mapoval odlišnosti v jejím rozvoji – jednalo se o děti s tzv. familiárním rizikem pro rozvoj SPU a děti s narušeným vývojem řeči (vývojovou dysfázií) ve srovnání s běžnou populací. Abychom identifikovali a pracovali se skutečně závažnějšími problémy ve čtení a psaní a nikoli jen s problémy počátečními či přechodnými, byla zvolena délka tří let, ve kterých sledování probíhalo.

Kromě dětských respondentů byli druhou sledovanou skupinou rodiče dětí. Opíráme se o zjištění, že ohroženými skupinami pro rozvoj SPU jsou děti z rodin s familiárním, resp. hereditárním rizikem – jedná se o potencionální dědičnou zátěž, u rodiče či staršího sourozence byla diagnostikována SPU (Mertin, 2003; Matějček a Vágnerová et al. 2006;

Kucharská, 2007) a děti s narušeným vývojem řeči (např. Fey, 1999; Mikulajová, 2003; Bishop & Snowling, 2004; Tomicá, 2012). Rodičovská reflexe možných potíží či dílčích deficitů při rozvoji čtenářské gramotnosti jejich dětí je mnohdy opomíjena, přitom nám může být velmi nápomocna při mapování vývoje předpokladů pro čtení jak v předškolním věku, tak v prvních ročnících základní školy. Signály znepokojení ohledně jazykových, jemně motorických, verbálních a dalších dovedností svého dítěte mohou být pro rodiče rozhodující i v souvislosti úvah o oddálení zahájení školní docházky (Perleczy, 2005). Nelze však souhlasit s tezí, že se vždy jedná o fenomén školní nezralosti – odklad školní docházky tak není vždy intervenční opatření, které by mohlo problém dítěte řešit či vyřešit.

Zájem o skupinu rodičů, u nichž byla diagnostikována dyslexie (případně u jejich staršího dítěte) je dán výsledky mnoha výzkumů, které opakovaně zjišťují, že je zde poměrně vysoká korelace následného výskytu SPU i u dětí. Je opakovaně zjištěno, že děti s rodinným výskytem dyslexie mají vyšší pravděpodobnost obtíží při osvojování čtení (Snow et al., 1998; Scarborough, 1989, 1999; Grogorenko, 2001). Jednotliví autoři se liší procentuálním vyjádřením, pohybuje se

¹ Projekt Grantové agentury UK v Praze, č. 364911, 2011-2013

přibližně mezi 30–65 % pravděpodobnosti výskytu. U intaktní skupiny jde o riziko mnohonásobně nižší, přibližně 3–5 % (Matějček & Vágnerová (ed), 2006). Ačkoliv nelze automaticky predikovat absolutní souvislost mezi problémy ve čtení rodiče a počátečních čtenářských dovedností jeho dětí, je skutečnost výskytu dyslexie v rodinné anamnéze významným indikátorem možného ohrožení jazykového a gramotnostního vývoje již v předškolním věku dítěte.

Argumentem pro posílení rodičovských kompetencí a zvýšení jejich senzitivity k jazykovým a kognitivním oblastem vývoje svých potomků je naše snaha o změnu paradigmatu, resp. modelu poradenské péče. Aktuální model stojí na prvotní diagnostice SPU a následné terapii (reeducaci), naším cílem je přechod na model preventivně-intervenční (Mertin, Kucharská et al., 2007). Jeho dominujícím rozdílem je cílená a včasná stimulace vybraných ohrožených skupin. Druhý model umožňuje snazší depistáž i zaměření se na rizikové děti mnohem dříve, stimulovat dílčí funkce nezbytné pro osvojení počáteční gramotnosti a tím pochopitelně také snížit riziko samotného rozvoje SPU. Právě rodičovský pohled, hodnocení a interpretaci považujeme za velmi cenné.

Současně zde funguje nutnost obezřetnosti s tématem rizika dyslexie i rodičovských percepce ze strany učitele. Hlavně na počátku budování gramotnostních dovedností, ale i vztahu ke škole a vzdělávání vůbec, je vztah učitele a rodiče nenahraditelnou kvalitou. Samo-

zřejmě nelze rodiče nutit, aby své obavy a případně i rodinné zkušenosti s problematikou specifických poruch učení zveřejňovali předčasně, aby byli dokonce nuceni provést jakési „přiznání“, zda se náhodou porucha učení v rodině neobjevuje. Poučený rodič, který ví, jak zásadní jsou počáteční etapy rozvoje školních dovedností, další rozvoje jednotlivých složek dítěte, však může v případě počátečních obtíží nalézt v poučeném učiteli velmi vhodného partnera pro řešení situace, a tak předcházet případným zklamáním či pocitům selhávání, méněcennosti (a ztráty motivace) ze strany dítěte.

1 Cíle a metodologie šetření

Hlavním cílem celého výzkumného záměru je zmapovat variabilitu vývoje počáteční čtenářské gramotnosti u dětí s rizikem dyslexie. Dále jsme si stanovili několik dílčích cílů. Cílem celého výzkumného projektu je sledovat a deskribovat dynamiku dílčích gramotnostních funkcí na konci předškolního věku a v prvních dvou ročnících základní školy, identifikovat potencionální prediktory SPU a na základě tvorby vývojových profilů dětí v jednotlivých sledovaných skupinách chceme odhalit klíčové, zásadní rozdíly mezi jedinci s diagnostikovanými SPU a bez této diagnózy.

Z naší potřeby získat, kromě testového semilongitudinálního sledování vývoje počáteční čtenářské gramotnosti cílových skupin dětí a rizik tohoto vývoje,

také reflexi rodičovské anticipace a percepce problémů dětí během počátečního osvojování čtení a psaní, jsme hledali nástroj, kterým bychom validně zmapovali tuto problematiku. Oporu ve standardizovaných technikách jsme nenašli. Jeho cílem bylo získat informace o rodičů dětí sledovaných skupin – zejména, jak si uvědomují možnost budoucích obtíží ve čtení a psaní u svého dítěte, a to i na základě zkušenosti s dítětem z předškolního období, ale také, jak sami k dítěti přistupují, řeší jeho případné problémy a podílí se na budování pozitivního čtenářského chování.

1.1 Použitá metoda

Z důvodů absence standardizované dotazníkové metody, která by splňovala naše výzkumné cíle, jsme konstruovali vlastní nestandardizovaný dotazník. V ČR existuje studie Matějčka a Vágnerové (2006), kteří pracovali s rodičovským dotazníkem, který sledoval na základě faktorové matice hodnocení čtení dítěte rodiči. Tento dotazník však nepokrýval všechny okruhy, které jsme potřebovali monitorovat. Navíc jsme se neobešli bez zhodnocení v retrospektivní rovině – riziková místa v pregramotnostním rozvoji dítěte a zároveň v aktuální oblasti – počáteční gramotnost a rodičovské chování v oblasti podpory čtenářství svých dětí. Pokud bychom se inspirovali zahraničními metodami, narazili bychom na obtížný transfer. Např. v anglosaské tradici se děti začínají učit číst již v rámci předškol-

ního vzdělávání, odlišné jsou i metody výuky počátečního čtení, apod.

Rodičům, jejichž děti byly zařazeny do naší širší studie, byl dotazník administrován na začátku realizace výzkumu, v době, kdy většina dětí docházela do 1. ročníku. Distribuován byl hned v úvodní fázi výzkumu formou dopisu. Zasilán byl spolu s žádostí o participaci na výzkumné studii, informovaným souhlasem a informacemi o výzkumném záměru. Výzkumný vzorek tvořili rodiče dětí, které se již v minulosti účastnily mezinárodní studie ELDEL, kontaktovali jsme je na základě předchozího získání souhlasu a zájmu o pokračování ve spolupráci i na dalších podobných projektech.

Dotazník pro rodiče obsahoval celkem 10 tematických otázek, z nichž většina byla formulována jako multichoice možnost volby odpovědi a část požadovala volnou odpověď, aby se docílilo co největší plastičnosti obrazu rodičovské perspektivy. Pilotní šetření ověřilo vhodnost stanovených okruhů otázek i jeho časovou náročnost, která byla přibližně 10 minut.

První dvě otázky se věnovaly *anticipaci budoucích obtíží dítěte ve čtení a psaní*. Tyto obavy mohly vyvěrat jednak z rodinné zkušenosti (sami rodiče nebo starší sourozenec měli problémy ve čtení a psaní), případně rodiče v předškolním věku dítěte pozorovali obtíže v oblastech, které jsou základem pro rozvoj počáteční gramotnosti (nesoustředěnost, obtíže s verbálním vyjadřováním, špatný kresebný projev, malá znalost básniček a písniček, nezájem o grafémy) a v neposlední řadě

rodiče na možné budoucí problémy dítěte někdo upozornil.

Třetí až pátá otázka se zaměřily na problematiku *identifikace obtíží dítěte při nástupu do první třídy* v oblastech psaní a čtení, ale i pracovního tempa, koncentrace pozornosti, výchovných problémů, domácí přípravy i zájmu dítěte o získání dovednosti číst a psát. Pozornost byla soustředěna také na spektrum intervencí a doporučení, které učitel aplikoval při zjištění problémů dítěte při osvojování počáteční gramotnosti. Předmětem sledování byla rovněž skutečnost, zda se rodiče obrátili na některé z odborných pracovišť (PPP, SPC, logoped, neurolog).

Šestá otázka identifikovala *metodu počátečního čtení*. Snahou bylo zjistit, která z metod výuky čtení dominuje, ale také to, u jaké formy metody (analyticko-syntetická versus genetická) rodiče označují signifikantně výraznější problémy se čtením dítěte. Tato identifikace může být přínosná pro následné doporučení vhodné metodiky počátečního čtení pro danou skupinu dětí.

Sedmá otázka sledovala *hodnocení dítěte v předmětu český jazyk* od 1. pololetí první třídy do druhého pololetí druhé třídy. Cílem bylo mapování rozdílů hodnocení mezi jednotlivými sledovanými skupinami dětí.

Osmá a devátá otázka sledovala *vztah dítěte ke čtení, knihám a rodičovského chování v souvislosti rozvoje čtenářství jejich dítěte* (frekvence společného čtení s dítětem, rozhovory o literatuře, nákup knih, návštěva knihoven, poslech audioknih, pohádek, apod.).

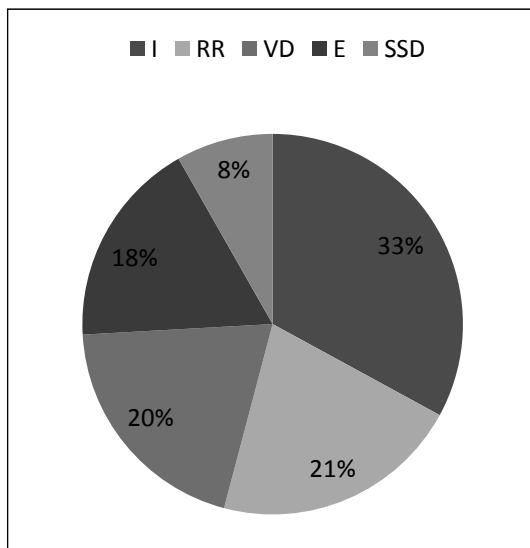
Poslední otázka byla položena jako otevřená, doplňující, kde rodiče mohli dodat, poznamenat cokoli, co je ještě v souvislosti s problematikou čtenářství napadlo a co chtějí sdělit.

1.2 Vzorek respondentů

Dotazníkové sondy se zúčastnilo celkem 85 rodičů dětí zařazených do našeho výzkumu.

V souladu s rozdělením výzkumného vzorku v rámci celého výzkumného souboru dětí do třech základních skupin (intaktní (I), s rodinným rizikem dyslexie (RR), s vývojovou dysfázií (VD)) jsme předpokládali shodné rozdělení. Podrobnější analýza ale ukázala, že pro potřeby této dílčí studie je vhodnější vzorek rozdělit do pěti skupin. Naším očekávaným cílem bylo sledování, zda se optika očekávání problémů a reálných problémů během osvojování gramotnostních dovedností z pohledu rodičů dětí v jednotlivých skupinách signifikantně liší. Zejména skupina dětí původně označených jako dysfatických se ukázala pro potřeby tohoto sdělení vnitřně nedostatečně koherentní a bylo třeba tuto skupinu ještě více rozčlenit. Vznikly tak další dvě skupiny – děti se SSD (speech sound disorder). Jde o děti, které mají poruchu zvuku řeči, nejčastěji jde o dyslalii (patlavost) a o poruchu nosní resonance (huhňavost) (Šauerová et al., 2012). Jako poslední skupina byla identifikována skupina dětí, která byla ve výzkumné sondě původně zařazena pro své logopedické problémy do skupiny dysfatických dětí, ale postupem sběru dat

Graf 1 Zastoupení jednotlivých zkoumaných skupin



se ukázalo, že u nich není diagnostikována dysfázie a jejich logopedické problémy postupně věkem odezněly. Tuto skupinu jsme pro účely tohoto sdělení označili písmenem E (exclude).

Jak již bylo uvedeno výše, dotazníkové sondy se zúčastnilo celkem 85 rodičů. Jednotlivé skupiny byly zastoupeny tímto podílem: I (n=28), RR (n=18), VD (n=17), E (n=15), SSD (n=7). Jednotlivé skupiny byly zastoupeny podílem, který ilustruje graf č. 1.

2 Nálezky a interpretace

V tabulce č. 1 sledujeme anticipaci problémů v počáteční čtenářské gramotnos-

ti z pohledu rodičů. Otázka obav rodičů ještě před vstupem dítěte do školy byla pozitivně odpovězena 48,20 % všech respondentů.

Z výsledků je zřejmé, že rodiče dětí s rodinným rizikem dyslexie a rodiče dětí se SSD očekávali problémy ve čtení a psaní nejvýrazněji. Tyto výsledky nás nepřekvapily. U těchto dvou skupin rodiče ventilovali obavy buď z důvodů obav transgeneračního přenosu specifických poruch učení, nebo vycházeli z verbálních projevů dítěte v předškolním věku, které si dali do souvislosti s možnými problémy dítěte při osvojování čtení a psaní. Rodiče dětí s vývojovou dysfázií se obávali o něco méně, ale i tak je skóre pozitivní odpovědi vysoké. Výrazně

Tabulka 1 Anticipace budoucích obav v předškolním věku dítěte

	Obavy v rámci skupiny	Celkový podíl ve vzorku	Nejfrekventovanější důvody obav
I	14 %	10 %	lateralita (dítě je levák)
RR	72 %	32 %	rodič sám měl problémy, pozorování obtíží dítěte
VD	59 %	24 %	obtíže s vyjadřováním dítěte, nesoustředěnost
E	60 %	12 %	nesoustředěnost, špatná kresba
SSD	71 %	22 %	špatná kresba, na budoucí možné obtíže rodiče někdo upozornil

méně obav ventilovali rodiče dětí s běžným vývojem (intaktní), v této skupině bylo zajímavým zjištěním, že pokud již některý z rodičů obavu o budoucí problémy dítěte v souvislosti s osvojováním počáteční gramotnosti uvedl, ve všech případech se jednalo o skutečnost, že dítě je levák.

V následující tabulce jsou uvedeny nejčastěji percipované oblasti problémů, které rodiče zaznamenali v oblastech psaní, čtení a obecných problémů (pomalé pracovní tempo, nesoustředěnost, výchovné přestupky, nechuť k domácí přípravě, apod.).

V oblasti problémů v kontextu počátečního psaní se v označení nejčastějších problémů shodli rodiče dětí intaktních a dětí s rodinným rizikem dyslexie. Obě skupiny rodičů v největším zastoupení pojmenovaly špatné držení tužky a vynechání diakritických znamének. Problematika vynechání diakritických znamének však byla označena jako velmi frekventovaná také u dětí s vývojovou dysfázií a dětí, které byly do této skupiny v úvodu sběru dat zařazeny a pozdě-

ji vzhledem k diagnostickým kritériím byly z této skupiny vyřazeny. Ukazuje se tedy, že problém s vynecháváním diakritických znamének mají při osvojování si dovednosti psaní děti napříč našimi skupinami, pouze u dětí se SSD se tato problematika neukazuje jako významná. Tento fakt je ale jistě ovlivněn nízkým počtem dětí, které jsou zařazeny do této skupiny, a proto nelze tento fakt generalizovat. Lze tedy spíše předpokládat, že tento fenomén můžeme spíše označit jako nespecifický pro námi označené rizikové skupiny a jde o problematiku, která doprovází při osvojování si psaní většinu dětí.

Rodiče dětí s vývojovou dysfázií označili jako nejčastější problém svých dětí diktáty. Diktát představuje velmi komplexní činnost, na které se kromě zvládnutí metodiky psaní podílí do velké míry i sluchová diferenciací, sluchová paměť a další složky kognitivních dovedností. Pro dysfatické děti představuje velmi obtížnou aktivitu, pokud mají některou z těchto dílčích funkcí oslabeně.

Největší míra variability vnímaných

Tabulka 2 Nejčasnější problémy dítěte při nástupu do první třídy pohledem rodičů

	Oblast psaní	Oblast čtení	Obecné problémy
I	držení tužky, vynechání diakritických znamének	nepřesné čtení (časté domýšlení slov)	nechut k domácí přípravě
RR	držení tužky, vynechání diakritických znamének	nepřesné čtení (časté domýšlení slov)	nesoustředěnost
VD	vynechání diakritických znamének, diktáty	nepřesné čtení (časté domýšlení slov), spojování písmen do slabik	nesoustředěnost
E	opis/přepis, neúhledné psaní, vynechání diakritických znamének	nepřesné čtení (časté domýšlení slov)	nesoustředěnost, nechut k domácí přípravě
SSD	neúhledné psaní	nepřesné čtení (časté domýšlení slov)	nesoustředěnost

problémů v oblasti psaní se ukázala u skupiny dětí, které byly vyloučeny z původního označení jako děti dysfatické.

V oblasti problémů s osvojováním čtení se rodiče všech sledovaných skupin shodli - jako nejčastěji skórovanou položku označili nepřesné čtení (časté domýšlení slov). Tato shoda ve výzkumném vzorku napovídá, že může jít o zcela běžné potíže při počáteční výuce čtení, která s postupujícím osvojováním si této gramotnostní dovednosti ustupuje.

Při sledování dalších problémů, které mohou ovlivňovat počáteční gramotnost dětí, byly rodiči označeny dva hlavní trendy - u dětí skupin I a E rodiče označili nejfrekventovaněji problém s nechutí k domácí přípravě, u ostatních třech skupin (RR, VD, SSD), ale opět i u skupiny dětí E, rodiče nejvíce upozorňovali na obtíže se soustředěností. Tato zjištění mohou přispět při tvorbě účinného

intervenčního programu pro dané skupiny dětí.

Sledovali jsme také, jakým způsobem dítěti s nějakými problémy ve čtení či psaní a jeho rodičům poskytl pedagog vhodnou intervenci, doporučení.

Repertoár intervencí pedagogů se ukázal být velice široký, přesto rodiče nejčastěji slyšeli radu, že jejich dítě má zvýšit úsilí (I, RR, E). Pouze u dětí, u kterých jsou zjevné logopedické potíže (VD a SSD) rodiče označili jako nejčastější položku návrh vhodných způsobů práce s dítětem, u dětí s vývojovou dysfázií to představovalo návrh vhodných kompenzačních pomůcek a u dětí s SSD pak návrh prodlouženého procvičování.

Překvapivě relativně malou četností byla zastoupena rada pedagoga, aby rodiče s dítětem navštívili některé z odborných pracovišť, s touto radou se setkalo pouze 10 rodičů, tedy 12 % všech respon-

Tabulka 3 Vyhledání odborné péče

	Celkově	I	RR	VD	E	SSD
PPP	19 (22 %)	4	6	5	2	2
SPC	18 (21 %)	3	1	4	9	1
logoped	40 (47 %)	9	7	10	9	5
neurolog	5 (6 %)	0	0	4	1	0
Jiné	7 (8 %)	1	0	6	0	0

dentů. Přesto následující tabulka dokládá, že se rodiče na poradenská pracoviště a lékaře specialisty obracejí velmi často. Tuto diskrepanci mezi doporučením učitele elementaristy a jednáním rodičů však můžeme vysvětlit snadno tím, že děti s logopedickými potížemi, případně i s rodinným rizikem dyslexie byly v péči některého z odborníků již v předškolním věku, ať již v souvislosti s pravidelnou terapeutickou péčí či s vyšetřením školní zralosti.

Pouze 32 % všech respondentů se svým dítětem odborné pracoviště doposud nenavštívilo. Není překvapujícím faktem, že nejvíce negativních odpovědí bylo ve skupině rodičů dětí bez vývojových potíží (I). Následující tabulka ilustruje rozvrstvení návštěv odborných pracovišť, přičemž je evidentní, že část dětí navštívila hned několik z těchto pracovišť. Proto také data ponecháváme v hrubých skórech, v závorce pak uvádíme procentuální zastoupení v celém vzorku. Signifikantně se liší pouze skupina dětí s VD, která kromě speciálních pedagogů a poradenských psychologů (PPP, SPC, logoped) navštívila i odborné

lékařské oddělení (neurologie, z dalších rodiče uvedli ORL, foniatrie, psychiatrie). U jiných skupin nebyla návštěva těchto typů pracovišť až na jednu výjimku ze skupiny E (tedy u dítěte, u kterého bylo podezření na vývojovou dysfázii) uskutečněna.

Jednou ze sledovaných oblastí byla také metoda čtení, která byla u dítěte aplikována. Podobně jako v jiných výzkumných šetřeních i v našem výzkumném vzorku převládá metoda analyticko-syntetická (76 %), oproti metodě genetiké (19 %). Zbývajících 5 % respondentů nedokázalo metodu výuky čtení u svého dítěte určit. V rámci minoritní genetiké metody měla největší podíl v rámci sledovaných skupin skupina I a překvapivě i skupina dětí s VD. Náš vzorek je však velmi malý, abychom mohli doporučit pro děti s narušeným vývojem řeči metodu genetikou. Přesto jde o zjištění, jemuž při dalších analýzách v rámci celého projektu budeme věnovat zvýšenou pozornost.

V okruhu hodnocení prospěchu z českého jazyka se budeme věnovat pouze prvnímu ročníku, protože v době realiza-

ce sběru dat některé děti z našeho vzorku ještě ukončili pouze 1. třídu, případně sběr dat probíhal před ukončením druhého ročníku. V otázce hodnocení byly všechny děti z intaktní skupiny hodnoceny v prvním pololetí první třídy stupněm „výborně“, v druhém pololetí jedno dítě obdrželo známku „chvalitebně“. Pouze dvě děti z této skupiny byly hodnoceny slovně. Ve skupině dětí s rizikem dyslexie byla tato situace zcela shodná. U dysfatických dětí byl prospěch u dvou dětí ohodnocen známkou „dobře“, a to i v prvním pololetí, u jednoho dítěte známkou „chvalitebně“, ostatní dosáhly hodnocení „výborně“. Slovně hodnoceno bylo pět dětí. Ve skupině E mělo jen jedno dítě hodnocení „chvalitebně“, slovně hodnocen nebyl z celé skupiny nikdo. Ve skupině dětí se SSD mělo jedno dítě až v druhém pololetí známku „chvalitebně“, slovně hodnoceno bylo také jedno dítě.

Jako nejrizikovější z hlediska špatného prospěchu z českého jazyka se ukazuje skupina dětí s vývojovou dysfázií. I z tohoto hlediska tedy vyplývá, že této skupině dětí by měla být již v předškolním věku věnována cílená podpora a stimulace jazykových funkcí, protože vývojová dysfázie se ukazuje jako významný prediktor špatného prospěchu z českého jazyka. Nechceme předjímat automaticky také neuspokojivý prospěch v jiných předmětech, protože to nebylo součástí dotazníkového šetření. Lze ale předpokládat, že tyto děti budou mít také problémy při osvojování si cizího jazyka, ale i v dalších předmětech, které jsou vázány na verbální i čtenářské funkce.

Rodiče se vyjadřovali také ke vztahu jejich dětí ke čtení. Jejich úkolem bylo označit ty z výroků, které platily pro jejich dítě (viz tabulka č. 4). Mezi skupinami se objevily zajímavé rozdíly, které vypovídají o odlišné startovací pozici k rozvoji čtenářství – emoce spojené se čtením, aktivní čtenářské chování může napomoci při překonávání počátečních překážek spojených s obtížemi ve čtení – u dětí z rizikových skupin se přitom objevují v menších frekvencích.

Skupina I vysoce skórovala ve všech pozitivně formulovaných odpovědích (čtení jej baví, čte si sám a rád, rád knížky dostává, rád poslouchá mluvené slovo z nosičů, apod.), negativní vztah ke čtení měla tato skupina jen velmi výjimečně. Rodiče dětí s rizikem dyslexie již ve svém hodnocení tak jednoznační nebyli. Variabilita jejich odpovědí byla plastičtější, např. jen jedno dítě se těší, až si bude moci číst samo, tato skupina také častěji odmítá čtení trénovat a nechte si sama ve svém volném čase.

Skupina dětí s VD se lišila větším podílem tzv. pasivnějších aktivit spojených se čtenářstvím – tyto děti si rády listují v knihách, mají rády předčítání a rády poslouchají audionahrávky mluveného slova. Překvapivě málo tyto děti oproti skupině RR odmítaly trénovat čtení. To může být dáno i přístupem rodičů k domácí přípravě, kdy se mohou aktivněji do tréninku čtení zapojovat, hledat alternativní cesty podpory čtenářství, apod. Oproti tomu rodiče dětí s rodinným rizikem dyslexie mohou mít vzhledem ke svým možným přetrvávajícím potížím

Tabulka 4 Hodnocení vztahu ke čtení a čtenářského chování z pohledu rodičů

Okruhy výroků	I	RR	VD	E	SSD
<i>Čtení jej baví</i>	61 %	28 %	12 %	60 %	57 %
<i>Čte si sám/sama</i>	75 %	39 %	47 %	73 %	71 %
<i>Těší se, až si bude moci číst sám/sama</i>	32 %	6 %	24 %	13 %	0 %
<i>Často si v knížkách listuje</i>	75 %	44 %	71 %	60 %	29 %
<i>Má rád/a předčítání (čtení na dobrou noc)</i>	79 %	83 %	59 %	80 %	43 %
<i>Rád/a knížky dostává</i>	79 %	28 %	29 %	47 %	71 %
<i>Má několik oblíbených knížek</i>	61 %	44 %	35 %	40 %	43 %
<i>O knížky nejeví zájem</i>	0 %	0 %	6 %	0 %	0 %
<i>Odmítá čtení trénovat</i>	4 %	28 %	6 %	0 %	0 %
<i>Sám/sama si ve volném čase nečte (i když už to umí)</i>	11 %	28 %	18 %	7 %	14 %
<i>Rád/a poslouchá příběhy, pohádky ze zvukových nosičů</i>	64 %	78 %	59 %	60 %	57 %

sami problém s tím, jakou metodiku při tréninku čtení dítěte zvolit, jak jej motivovat, apod. Nápadný je proto kontrast výpovědí oproti skupině VD téměř ve všech otázkách, kromě oblby předčítání na dobrou noc a oblby knižních dárků.

Skupina E se velmi blížila skupině I a skupina SSD také vykazovala spíše pozitivní vztah ke čtenářství, žádné dítě neodmítalo trénovat čtení, ani se nevyhýbalo čtení ve svém volném čase.

Následující tabulka ilustruje podíl pozitivně označených výroků v rámci jednotlivých posuzovaných skupin.

V posledním okruhu otázek se rodiče snaží napříč všemi sledovanými skupinami podněcovat zájem dítěte o čtení, v této otázce nebyly mezi skupinami zaznamenány větší rozdíly. Rodiče volí za tímto účelem různé strategie, od pravidelného

procvičování čtení, přes společné čtení, povídání o literatuře, po společné návštěvy knihoven a společný poslech audionahrávek s mluveným slovem. Pozitivním zjištěním je, že pouze zanedbatelná část rodičů přiznala, že jsou tolik časově zaneprázdněni, že na společné čtení nemají čas. Žádný z rodičů neplnil položku, že s dítětem nečte.

3 Závěr

Podle výsledků dotazníkového šetření rodiče rizikových skupin pro rozvoj SPU skutečně objektivně vyjadřují výraznější obavy o prospěch svých dětí než skupina rodiče dětí tzv. intaktních. Výsledky ilustrují intenzivnější zájem rodičů dětí s rodinným rizikem i narušeným vývo-

jem řeči o dílčí problémy v jednotlivých gramotnostních dovednostech a dokážou je i kvalitativně bohatěji identifikovat. Současně byly detekovány rozdíly v čtenářském chování i vztahu ke čtení u dětí z rodin s rizikem dyslexie a dětí s vývojovou dysfázií, což může brzdit samotný rozvoj čtení.

Perspektiva rodičů také poukázala na ne vždy zainteresovanou podporu ze strany třídního učitele, ale i předškolního zařízení. Jen dosti malému podílu rodičů dětí, zejména dětí s familiárním rizikem, se dostalo doporučení k vyhledání odborného poradenského pracoviště. Přitom raná intervence a vhodná stimulace je pro rozvoj počáteční čtenářské gramotnosti zásadní. Mohlo by se tak předejít jednak odkladu zahájení povinné školní docházky, ale také pozitivně ovlivnit vztah dítěte ke vzdělání. V neposlední

řadě lze včasnou stimulací jazykových, kognitivních a dalších funkcí prospět i k podpoře vztahu rodič – dítě.

Jsme si vědomi, že dotazníkové šetření mezi rodiči je jen dílkem v mozaice problematiky variability rozvoje počáteční gramotnosti. V některých aspektech nám přiblížil pohled na jednotlivé skupiny ohrožených dětí, má však své limity. Prozatím jde o pohled rodičů a kromě některých odpovědí nám přinesl další otázky, kterým je třeba věnovat náležitou pozornost (např. volba metodiky počátečního čtení, domácí příprava, formy podpory čtenářství).

Další zajímavá zjištění jistě přinese následné srovnání rodičovské perspektivy s výsledky testové baterie jednotlivých skupin dětí, akcent bude dán zejména na ty testy, které se ukazují jako prediktory SPU.

Literatura

- Bishop, D. V. M., & Snowling, M. J. (2004). Developmental Dyslexia and Specific Language Impairment: Same or Different? *Psychological Bulletin*, 130(6) 858–886.
- Fey, M. E. (1999): Speech-language pathology and the early identification and prevention of reading disabilities. *Perspectives: The International Dyslexia Association*, 25(1), 13–17.
- Grigorenko, E. L. (2001). Developmental dyslexia: an update on genes, brains, and environments. *Journal of Child Psychopathology and Psychiatry*, 42, 91–125.
- Kucharská, A. (2007). Riziko dyslexie. *Zpravodaj Pedagogicko-psychologické poradenství*. 48, 28–43.
- Matějček, Z., Vágnerová, M. et al. (2006). *Sociální aspekty dyslexie*. Praha: Karolinum.
- Mertin, V. (2003). Přínos rodiny k rozvoji čtenářských dovedností u dětí. In ŠULOVÁ, L. *Předškolní dítě a jeho svět*. Praha: Karolinum.
- Mertin, V., & Kucharská, A. (2007). *Integrace žáků se specifickými poruchami učení – od stanovení diagnostických kritérií k poskytování péče všem potřebným žákům*. Praha: IPPP ČR.

- Mikulajová, M. (2003). Diagnostika narušeného vývoje řeči. In Lechta a kol. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál.
- Perleczky, A. (2005). *Diferenciálna diagnostika detí s odkladom školskej dochádzky rizikových z hľadiska porúch čítania* (Diplomová práca). Pedagogická fakulta Univerzity Komenského Bratislava.
- Scarborough, H. S. (1989). Identifying and helping preschoolers who are at risk for dyslexia. *Perspectives*, 25(1), 1-4.
- Scarborough, H. S. (1999). Prediction of reading disability from familial and individual differences. *Journal of Educational Psychology*, 81(1), 101-108.
- Snow, C., Burns E. M, & Griffin P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academy Press.
- Šauerová, M., Špačková, K. & Nechlebová, E. (2012). *Speciální pedagogika v praxi (komplexní péče o děti s SPUCH)*. Praha: Grada.
- Tomická, V. (2012). Narušená komunikační schopnost a čtenářská gramotnost. *Pedagogika*, 62(1-2), 178-189.

PhDr. Pavla Presslerová, Ph.D.

doc. PaedDr. et PhDr. Anna Kucharská, Ph.D.

Katedra psychologie, Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy

pavla.presslerova@pedf.cuni.cz

anna.kucharska@pedf.cuni.cz