

## ČTENÁŘSKÉ PROFILY DĚTÍ S VÝVOJOVOU DYSFÁZÍÍ VE SROVNÁNÍ S TYPICKY SE VYVÍJEJÍCÍMI VRSTEVNÍKY

*Eva Richterová, Gabriela Seidlová Málková*

### Abstrakt

Tato studie sleduje čtenářské profily dětí z 1. a 4. ročníku základních škol s vývojovou dysfázií. V návaznosti na předchozí výzkum testuje předpoklad, že čtenářské výkony dětí s vývojovou dysfázií jsou signifikantně horší ve srovnání s výkony stejně starých vrstevníků, a to jak v rovině elementárního čtení, tak v rovině porozumění čtenému. V souladu s teoretickými poznatky /zejména tzv. Jednoduchý model čtení (Gough & Tunmer, 1986)/ ověřuje předpoklad, že obtíže dysfatických dětí se výrazně manifestují v oblasti porozumění čtenému i v oblasti dekodování (techniky čtení). Na studii participovalo 67 dětí s vývojovou dysfázií ze speciálních a základní škol a 253 běžně se vyvíjejících dětí ze základních škol. Dětem byla administrována baterie testů zaměřená na komplexní hodnocení čtenářských dovedností a na posouzení jazykových schopností souvisejících s vývojem čtenářství. Výsledky studie prokazují statisticky významně slabší výkony dysfatických dětí v prvních ročnících pouze v oblasti porozumění jazyku, konkrétně v úloze porozumění slyšenému textu. Ve čtvrtém ročníku se pak statisticky významné rozdíly ve prospěch běžně se vyvíjejících dětí objevují ve všech administrovaných čtenářských úlohách – tedy tam, kde je hodnocena přesnost čtení i porozumění čtenému. Zvláštní pozornost je věnována charakteristice deficitů starších dětí s vývojovou dysfázií v oblasti dekodování a porozumění čtenému.

**Klíčová slova:** vývojová dysfázie, vývoj čtenářských dovedností, dekodování, porozumění čtenému, porozumění slyšenému

### READING PROFILES OF CHILDREN WITH SPECIFIC LANGUAGE IMPAIRMENT IN COMPARISON TO TYPICALY DEVELOPING CHILDREN

#### Abstract

*The study is focused on investigating the reading profiles in both 1<sup>st</sup> grade and 4<sup>th</sup> grade children with specific language impairment (SLI). According to the previous research, it tests the assumption that the reading performance of children with SLI is significantly worse compared to the age control group at the level of reading speed and fluency, and at the level of reading comprehension. Based on the theoretical framework, (namely “The Simple View of Reading” – Gough & Tunmer 1986), it verifies the hypothesis that the difficulties of the SLI children are manifested both in the area of reading comprehension, and of decoding (reading technique). 67 children with SLI and 253 children with typical development of language skills participated in our study. We administered a battery of tests assessing reading skills and language skills which are related to the reading development. The results of our study only showed significant differences in the area of the language comprehension (namely in the test of the listening comprehension) in the 1<sup>st</sup> grade children. There are significant differences in all tests assessing both reading accuracy and reading comprehension between SLI children and the age control group in the 4<sup>th</sup> grade. The size of reading fluency and reading comprehension deficits in SLI fourth grade children is discussed in more details.*

**Keywords:** specific language impairment, development of reading skills, decoding, reading comprehension, listening comprehension

*Došlo do redakce: 12. 1. 2016*

*Schváleno k publikaci: 16. 1. 2017*

## Vývojová dysfázie jako rizikový faktor rozvoje čtenářských dovedností

Zájem o studium předpokladů rozvoje počátečního čtení v průběhu posledních dvaceti let přinesl četné doklady o souvislosti jazykových<sup>1</sup>, zejména tzv. fonologických schopností a procesu rozvoje počátečního čtení. Stále narůstající množství poznatků a dokladů o souvislosti různých domén jazyka (nejen fonologických schopností) s rozvojem rané gramotnosti postupně umožnil v psychologii upevnit tzv. psycholingvistický a kognitivní přístup ke studiu čtenářských dovedností (Seidlová Málková & Smolík, 2014). Význam tohoto přístupu narůstá zejména v těch oblastech, kde je pozornost věnována rozvoji čtení u populace z hlediska vývoje jazykových schopností rizikové – jako je například právě vývojová dysfázie.

Osvojování gramotnosti v psycholingvistickém pojetí můžeme chápat jako počínající již v době před nástupem školní docházky, kdy se u dětí vyvíjejí klíčové kognitivní a lingvistické schopnosti, které jsou pro rozvoj čtení a psaní nezbytné. Variabilitu čtenářských dovedností z vývojového hlediska umožňuje velmi dobře popsat tzv. *Jednoduchý model čtení* Gougha a Tunnera (1986), ve kterém je čtení popsáno jako výsledek součinnosti dvou významných aspektů čtenářského výkonu: dekodování (technika čtení) a porozumění jazyku. Dekodování vyjadřuje pohotovost na úrovni spojení písmene/grafému a zvuku, který k němu patří. Jeho předpokladem je znalost písmen a pohotová manipulace dítěte se slovy na úrovni fonémů, tzv. *fonemické povědomí* (Seidlová Málková & Smolík, 2014). Porozumění jazyku odkazuje na schopnost extrahovat tzv. lexikální informaci (resp. sémantickou informaci, pokud se jedná o slova) a odvodit z ní význam věty či promluvy. Výsledným produktem součinnosti dekodování a porozumění jazyku je pak schopnost číst s plným porozuměním textu (Gough, 1996). Porozumění čtenému chápeme jako dovednost analogickou k porozumění jazyku – zde se však jedná o schopnost postihnout význam sdělení vyjádřeného v grafické podobě (Hoover & Gough, 1990).

Některé studie ukazují, že na počátku školní docházky, čili v raných fázích procesu osvojování čtení, jsou schopnosti dekodování a porozumění jazyku na sobě relativně nezávislé. Pozornost je v této době soustředěna především na dekodování, proto děti, které mají problémy s porozuměním, nikoliv však s dekodováním, v této fázi nemusejí být nápadné a jejich potíže se čtením se projeví až v době, kdy se pozornost přesouvá k porozumění tomu, co čtou. Míru spjatosti schopnosti dekodování a zapojování těch jazykových procesů, které jednotlivá slova spojí do smysluplného textu, diskutují např. Dreyer a Katz (1992), Norburyová a Nationová (2011) či Rickettsová (2011). Obojí je podle nich (ve shodě s jednoduchým modelem čtení) předpokladem pro porozumění čtenému textu. Bez schopnosti dekodování selhává porozumění čtenému textu a zároveň zvládnutí dekodování izolovaných slov porozumění textu také nezaručuje.

Dekodování a porozumění jazyku se rozvíjejí v součinnosti, ale při narušeném vývoji čtenářských dovedností se jejich vývoj může jevit jako oddělený (Nation & Norbury, 2005). Rickettsová (2011) také v souladu s výše uvedenými studiemi předpokládá, že při počátečním čtení jsou deficity v rozpoznávání slov hlavní překážkou úspěšného zvládnutí čtení, zatímco

---

<sup>1</sup> Terminologická poznámka – v českém prostředí se pro označení všech aspektů jazykových schopností nejhojněji používá termín *řeč*. V rámci této studie v souladu se Smolíkem (2009, s. 1) budeme tento termín používat pouze pro označení motorických a akustických aspektů jazykové komunikace, tj. mluvy. Toto odlišení nám pomáhá zřetelněji rozlišovat mezi narušením výslovnosti a hlubším postižením jazykových schopností. Domnívám se také, že takový přístup více respektuje anglické rozlišení mezi „speech“ a „language“.

v pokročilejších fázích je zvládnutí čtení a porozumění textu determinováno stále více jazykovými schopnostmi.

Osvojení gramotnosti umožňuje přístup k dalšímu vzdělávání, k získání zaměstnání a přispívá k dobré kvalitě života člověka. Předpokládá se, že během základní školní docházky si dítě osvojí dovednost čtení natolik, že nebude mít potíže s porozuměním textu a tudíž se mu čtení stane prostředkem pro získání dalších vědomostí. Úroveň čtenářských dovedností však není u všech dětí stejná a zdárný vývoj čtenářských dovedností může narušovat přítomnost některého z rizikových faktorů z hlediska rozvoje čtenářství, mezi něž patří i poruchy jazykového vývoje. Mezi zřejmě nejčastěji a nejjintenzivněji studované poruchy vývoje jazykových schopností v souvislosti s rozvojem gramotnosti u dětí v předškolním i školním věku patří vývojová dysfázie, někdy též označovaná jako specificky narušený vývoj řeči a jazyka (Kucharská, 2014). Současná česká i slovenská odborná literatura ve shodě s literaturou anglosaskou chápe vývojovou dysfázii<sup>2</sup> jako poruchu vývoje jazyka bez přítomnosti vysvětlujících faktorů, jako jsou neurologické obtíže, sluchové postižení, mentální retardace nebo nedostatek příležitostí k osvojení jazyka (Bartlett et al., 2002; Hulme & Snowling 2009; Kucharská, 2014; Leonard, 2000; Mikulajová & Rafajdusová, 1993; Rice, Tomblin, Hoffman, Richman, & Marquis, 2004; Seidlová Málková & Smolík 2014; Tomblin et al., 1997; aj.). Obecně se za typické pro vývojovou dysfázii považují deficity v oblasti gramatické, lexikálně-sémantické a foneticko-fonologické (zde se jedná především o potíže v krátkodobé paměti pro materiál fonologické povahy) (např. Bishop, 2001; Botting, Simkin, & Conti-Ramsden, 2006; Hulme & Snowling, 2009; Leonard, 2000; aj.). Vývojová dysfázie se objevuje častěji u chlapců než u dívek (3:1 – 4:1) (Hulme & Snowling, 2009), a také je zaznamenáván větší výskyt této poruchy u těch dětí, v jejichž rodinách, resp. u rodičů či sourozenců, se již potíže s osvojováním jazyka vyskytly (např. Flax et al., 2003). Údaje o prevalenci vývojové dysfázie se od sebe mohou lišit v závislosti na nastavených kritériích pro diagnostiku této poruchy. Hulme a Snowlingová (2009) odhadují výskyt mezi 3 až 6 % v populaci, nicméně tento odhad je komplikovaný tím, že se klinický obraz vývojové dysfázie může měnit v čase a u některých jedinců dojde v pozdějším věku k úpravě obtíží. Tomblin a jeho kolegové (1997) uvádějí na základě výsledků své studie amerických předškoláků prevalenci 7,4 %. V českém prostředí nemáme doposud k dispozici mnoho přesných podkladů (Durdilová & Klenková, 2014). Pravděpodobně jediným přesnějším zdrojem jsou údaje od Tomické, která ve svém výzkumu sledovala v průběhu šesti postupných let výskyt narušených komunikačních schopností u šestiletých dětí nastupujících do prvních tříd. Dysfázii hodnotí jako výrazně zastoupenou diagnózu – 10,7 % (Tomická, 2012, str. 184).

Studium průběhu i souvislostí vývoje počátečního čtení dětí s vývojovou dysfázíí je poměrně rozpracovaným tématem zahraniční, zejména anglosaské literatury. V českém a slovenském prostředí můžeme v této oblasti pracovat s nepoměrně menším množstvím poznatků (Mikulajová & Rafajdusová, 1993 – předškolní děti a děti mladšího i staršího školního věku, Jagerčíková & Kucharská, 2012 – děti předškolního věku a na počátku první třídy). Systematický výzkum vývoje čtenářských dovedností českých dětí s vývojovou dysfázíí je prozatím spíše opomíjenou záležitostí. Výjimku by mohla tvořit studie Kucharské (2014), ta se ale zaměřuje spíše na předpoklady rozvoje čtení a rané fáze vývoje čtení u dětí s rizikovými faktory (tedy nejen vývojové dysfázie) ve vývoji gramotnosti. Závažnost a potřebnost studia vývoje čtenářských dovedností dysfatických dětí ale zároveň dokládají poznatky velkých zahraničních studií, podle kterých jsou děti s vývojovou dysfázíí vystaveny

---

<sup>2</sup> V anglosaské literatuře je vývojová dysfázie označovaná jako *specific language impairment* – SLI (např. Hulme & Snowling 2009; Leonard, 2000)

zvýšenému riziku narušení procesu osvojování gramotnosti, které přetrvává až do dospělosti. Například Conti-Ramsdenová a Bottingová (2008) v rámci Manchester Language Study longitudinálně sledovaly skupinu dětí s vývojovou dysfázií od 8 až do 16 let, s cílem sledovat dopady této vývojové poruchy na tyto oblasti života: gramotnost, akademické vzdělávání, sociální vztahy a emoční zdraví. Ukázalo se, že pouhých 8 % z celkového počtu 139 jedinců nemělo potíže v žádné z těchto oblastí. Nejvýraznější dopady byly popisovány právě v oblasti akademického vzdělávání a gramotnosti. Počet dětí s problémy v oblasti osvojování čtenářských dovedností, u kterých se v předškolním věku manifestovaly jazykové či řečové obtíže, se podle Scarboroughové a Fowlerové (1993) pohyboval od 40 do 75 %. Závažnost obtíží rostla s mírou postižení kognitivních funkcí, se kterou byly jazykové problémy doprovázeny. Riziko obtíží při osvojování gramotnosti významně vzrůstá spolu s počtem zasažených jazykových domén. Bishopová (2001) zachytila potíže se čtením u 29 % osmiletých dětí, majících dotčenou jednu jazykovou doménu. Při zasažení dvou domén však toto číslo vzrůstá až na 72 %, a při narušení tří a více domén až na 89 %.

Whitehouse se svými kolegy (2009) zkoumal pomocí baterie jazykových a gramotnostních testů dospělé jedince s diagnózou vývojové dysfázie, kteří se jako děti účastnili některého ze šesti výzkumných projektů Bishopové a jejích kolegů v letech 1989-2004. Výsledky testů ukázaly, že u většiny z nich potíže v oblasti jazyka (produkce řeči, implicitní znalosti gramatických pravidel, verbální krátkodobá paměť a fonologické povědomí) i gramotnosti stále přetrvávaly. Nižší výkony v testech jazykových schopností a gramotnosti popisuje jako přetrvávající prakticky po celý život jedinců s vývojovou dysfázií i Leonard (2000). Na souvislost jazykových a gramotnostních obtíží upozorňuje také Snowlingová (1987, in Bishop & Adams, 1990). Uvádí, že u mnoha dětí, které měly čtenářské obtíže, bylo zjištěno, že v předškolním věku tyto děti vykazovaly těžkosti při osvojování jazyka či opoždění vývoje řeči. Empirické studie dysfatických dětí se čtenářskými obtížemi zmiňují přítomnost přetrvávajícího verbálního deficitu, obzvláště v úlohách vyžadujících fonologické procesy/zpracování, a to dokonce i u dětí, u kterých v té době nebylo narušení jazykových schopností zjevné. Kucharská (2014) uvádí statisticky významné rozdíly ve fonologických schopnostech u běžně se vyvíjejících českých dětí a u dětí s narušeným vývojem jazyka, které byly sledovány v předškolním a raně školním věku. Také v testu morfologického uvědomování byly výkony dysfatických dětí signifikantně horší, rozdíly mezi těmito skupinami se navíc v průběhu času zvětšovaly, stejně tomu bylo i v lexikálně sémantické rovině. Výkony těchto dysfatických dětí v testech gramotnostních dovedností (dekódování a porozumění čtenému) byly taktéž signifikantně horší.

Systematické poznatky o vývoji čtenářských dovedností dysfatických dětí s přihlédnutím k oběma klíčovým aspektům, na které upozorňuje jednoduchý model čtení zmíněný dříve v textu (Gough & Tunmer, 1986), poskytují zejména studie z Velké Británie a Spojených států amerických. Durkin a Conti-Ramsdenová (2007) zkoumali čtenářské schopnosti šestnáctiletých adolescentů s historií vývojové dysfázie z hlediska dekodování i porozumění čtenému. 24 % zkoumaných adolescentů se dalo považovat za kompetentní čtenáře, u těch zbývajících se prokázala určitá forma čtenářských obtíží. Největší podíl (47 %) připadá na narušení jak schopnosti dekodování, tak i porozumění čtenému, následuje narušení pouze v oblasti porozumění čtenému (27 %) a pouhá 2 % ze vzorku vykazovala potíže pouze v dekodování. Catts, Fey, Tomblin a Zhang (2002) ve své longitudinální studii sledovali vývoj čtenářských dovedností u 117 dětí, které se v předškolním věku účastnily studie Tomblina a jeho kolegů (1997) a u kterých byla diagnostikována vývojová dysfázie. U těchto dětí byly ve 2. a 4. ročníku posuzovány jejich jazykové, čtenářské a neverbální kognitivní schopnosti. Přibližně třetina těchto dětí vykazovala obtíže v oblasti dekodování i porozumění

čtenému, 15 % mělo čtenářský profil s narušeným porozuměním čtenému textu, kdy schopnost dekodovat slova byla přiměřená věku, ale schopnost porozumění textu byla narušená. 10 % dětí vykazovalo obtíže pouze s dekodováním (čili profil typický pro dyslexii). U zbývajících počtu dětí došlo ke kompenzaci jazykových obtíží, a toto zlepšení jazykových obtíží bylo spojeno s lepšími čtenářskými výsledky.

Bishopová a Edmundson (1987) zkoumali longitudinálně skupinu dětí, u kterých byla ve věku 4 let diagnostikována vývojová dysfázie. Ve věku 5 a půl let byla skupina dětí rozdělena na ty, u kterých došlo k úpravě jazykových obtíží a na ty, u kterých jazykové obtíže stále přetrvávaly. Bishopová a Adamsová (1990) pak na tuto studii navázaly. Sledovaným dětem byla ve věku 8 let administrována baterie jazykových a gramotnostních testů. Výsledky ukázaly, že skupina dětí, u kterých jazykové obtíže ve věku 5,5 let stále přetrvávaly, dosahovala významně nižších skóre v testech porozumění (a to vzhledem ke skupině dětí s kompenzovanými jazykovými obtížemi i ve srovnání s kontrolní skupinou). V rámci navazující studie pak tyto děti znovu ve věku 15-16 let znovu absolvovaly sérii jazykových a gramotnostních testů. Děti s kompenzovanými jazykovými obtížemi, jejichž gramotnostní profil se ve věku 8 let pohyboval v rámci normy, se nyní od kontrolní skupiny výrazně nelišily v testech zaměřených na slovní zásobu a na porozumění mluvené řeči. Nicméně jejich výkon byl v porovnání s kontrolní skupinou slabší ve fonologických testech i testech gramotnostních dovedností (dekodování, psaní a porozumění čtenému). Děti s přetrvávajícími jazykovými problémy vykazovaly narušení všech aspektů mluvené i psané řeči. Oproti kontrolní skupině také v čase čím dál tím více zaostávaly v nárůstu slovní zásoby. Zatímco v předchozím zkoumání do popředí vystupovaly potíže s porozuměním čtenému, nyní bylo zjevné i narušení schopnosti dekodování a rozpoznávání slov (Stothard, Snowling, Bishop, Chipchase, & Kaplan, 1998). Tyto závěry podporují hypotézu, že děti se slabým porozuměním mají méně prostředků pro rozšifrování neznámých slov, tzn., že pokud u nich nedochází k nárůstu slovní zásoby, vážně následně i rozpoznávání slov. Data z toho výzkumu také naznačují, že zřejmě dochází v průběhu vývoje jazykových schopností dysfatických dětí k jakémusi „útlumu“ fonologických schopností. To vše podporuje předpoklad, že čtení je vysoce interaktivním procesem, ve kterém se rozpoznávání slov a porozumění čtenému ovlivňují navzájem. Zdá se také, že i úroveň čtení má pak reciproční vliv na fonologické povědomí (Cataldo & Ellis, 1988).

Uvedené studie naznačují, že vývojová dysfázie výrazně negativně ovlivňuje průběh osvojování si dovednosti čtení - a to jak na úrovni dovednosti dekodování, tak i v oblasti porozumění čtenému. Zároveň můžeme říci, že narušení vývoje porozumění čtenému textu se jeví jako dominantní. Z tohoto důvodu mohou někdy dysfatické děti, u kterých se dekodování na počátku školní docházky jeví v pořádku, zůstat stranou odborné pozornosti. Někdy obtíže dysfatického dítěte přichází až v době rozvinutého čtenářství, kdy se zvyšují nároky na porozumění čtenému textu.

### **Cíle výzkumu**

Tato studie mapuje čtenářský profil dětí s vývojovou dysfázií v prvním a ve čtvrtém ročníku základní školy, a to ve srovnání se čtenářskými profily vrstevníků s běžným vývojem jazykových schopností. Konkrétně se soustředíme na úroveň raných čtenářských dovedností (dekodování) a na oblast porozumění čtenému textu. Na základě výsledků výše uvedených studií (např. Bishop & Edmundson, 1987; Cataldo & Ellis, 1988; Stothard et al., 1998) předpokládáme, že dysfatické děti budou dosahovat oproti kontrolní skupině dětí s běžným jazykovým vývojem významně nižších skóre v obou aspektech čtení. V souladu se závěry

dalších studií (Bishop & Adams, 1990; Botting et al., 2006; Catts et al., 2002) také předpokládáme, že u většiny dysfatických dětí se bude čtenářský deficit manifestovat především v oblasti porozumění čtenému textu a u menšího podílu těchto dětí pouze v oblasti dekodování.

## **Metodologie**

### ***Výzkumný vzorek***

Výzkumný vzorek studie se skládá ze čtyř skupin. První skupinou jsou děti s diagnostikovanou vývojovou dysfázií z prvního ročníku (dále tuto skupinu označujeme jako VD1, N = 25), v druhé skupině jsou děti čtvrtého ročníku (dále označené jako VD4, N = 42) státních speciálních (logopedických) škol. Třetí a čtvrtá skupina zahrnuje žáky s typickým vývojem jazykových schopností z prvního ročníku (TV1, N = 122), a čtvrtého ročníku (TV4, N = 131) základní školy. Dysfatické děti jsme pro potřeby studie vybírali účelově na základě jejich diagnózy přidělené odborníky (psycholog, logoped) – jednalo se o děti v jejich dlouhodobé péči. Deficit jazykových schopností byl také rozhodujícím faktorem umístění těchto dětí ve speciální logopedické škole. O spolupráci jsme tedy žádali vybrané logopedické školy v České republice. Vybírali jsme, na podkladě informací od oslovených rodičů, děti s diagnostikovanou vývojovou dysfázií bez současného výskytu mentální retardace, sluchového či neurologického postižení. Všechny děti zařazené do studie pochází z rodin, kde jediným používaným jazykem je čeština.

### ***Procedury***

Datový materiál dětí ze skupin VD4, TV1 a TV4 pochází ze studie Porozumění čtenému – typický vývoj a jeho rizika (Pedagogická fakulta UK v Praze z podpory GAČR P407 13-20678S), sběr těchto dat probíhal v období březen – duben 2015. VD1 je součástí projektu dizertační práce PedF UK: Počátky rozvoje čtení a psaní u dětí se specifickými poruchami jazyka; sběr dat se uskutečnil v dubnu až květnu 2014.

Všem dětem participujícím ve výše zmíněných projektech byla původně administrována relativně rozsáhlá baterie jazykových a čtenářských testů, z nichž některé byly vytvořeny nově, pro účely primárního výzkumu. Pro potřeby této studie jsme sledovali výkony dětí v několika vybraných testových úlohách. Vzorek dětí s typickým vývojem chápeme jako ukazatel typického vývoje, výsledky testů u dětí s vývojovou dysfázií pak s výkony běžně se vyvíjejících dětí srovnáváme. Uvědomujeme si, že s ohledem na rozdíly v naplněnosti skupin VD a TV nemůžeme srovnávat výkony dětí těchto skupin ideálním způsobem. Chápeme provedené srovnání jako orientační, ale důležitou informaci o aspektech čtení, kde se vývoj dysfatických dětí odlišuje od typicky se vyvíjejících dětí, či kde se manifestuje symptomatologie dětí s vývojovou dysfázií.

### ***Použité testové nástroje***

Dětem zařazeným do této studie byla administrována baterie čtenářských a jazykových testů přizpůsobených vždy věku sledovaných dětí a vývojovému stupni čtenářských dovedností. Jednotlivé administrované úlohy se tak pochopitelně liší pro výběrový soubor dětí z prvních a čtvrtých ročníků.

Úlohy pro první i čtvrté ročníky:

*Test rychlého čtení* (Caravolas & Volín, 2005) – poskytuje odhad rozpoznávání izolovaných slov. Test tvoří 140 slov s vysokou frekvencí výskytu, která jsou uspořádána do tří sloupců. Úkolem testovaného jedince je přečíst co nejrychleji předložená slova. Slova byla také vybrána s ohledem na jejich fonologickou strukturu. Řada postupuje od jednoslabičných slov přes dvojslabičná až ke dvěma trojslabičným v závěru testu. Dítě má číst co nejrychleji předložená slova. Zaznamenána jsou všechna správně přečtená slova v časovém limitu 60 vteřin. Test rychlého čtení, stejně jako níže v textu uvedené úlohy Čtení pseudoslov a Test čtení s porozuměním, jsou úlohy standardizované pro populaci českých prvostupňových školáků, prověřené jako mající v této věkové skupině velmi dobré psychometrické vlastnosti (Caravolas & Volín, 2005, str. 15-17).

*O neposedné hvězdičce* (Kucharská & Mrázková in Kucharská et al., 2014) – test jazykového porozumění, resp. porozumění mluvené řeči („listening comprehension“). Je konstruován jako krátký pohádkový příběh, který je pro dítě dostatečně zajímavý a srozumitelný. Dítě jej nejprve vyslechne a posléze odpovídá na 12 otázek, které zjišťují porozumění konkrétním detailům, informacím v příběhu a hodnotí porozumění dějovým souvislostem příběhu. Odpovědi dítěte jsou posuzovány na škále 0-2 body dle přesnosti a přiléhavosti odpovědi. Vnitřní konzistence testu (Cronbach alfa) u běžně se vyvíjejících dětí je .45 pro 1. ročník a .60 pro 4. ročník, u dětí s VD v 1. ročníku .78, ve 4. ročníku .55.

Úlohy jen pro první ročníky:

*Spojování obrázků se slovy* (Caravolas et al., 2012) – test se skládá z 90 obrázků, ke kterým jsou přiřazena 4 slova. Dítě má za úkol z nabízených možností vybrat správné slovo, které daný obrázek označuje. Vždy je jen jedna správná volba, ostatní slova jsou sémantické, fonologické a s cíleným slovem nesouvisející distraktory. Dítě pracuje v časovém limitu 3 minuty. Sledujeme počet správných odpovědí. Z datového materiálu této studie nemáme možnost poskytnout samostatné údaje pro posouzení reliability této úlohy (jde o úlohu s časovým omezením). Jeho kvalita a velmi dobré psychometrické vlastnosti byly ale prokázány u českých dětí ve studii Caravolasové a kol. jako korelace 5 opakovaných měření s hodnotami variujícími mezi .65 a .75 (Caravolas, Lervåg, Defior, Seidlová Málková, & Hulme, 2013, str. 1400).

Úlohy jen pro čtvrté ročníky:

*Čtení pseudoslov* (Caravolas & Volín, 2005) – test hodnotí schopnost dekódování ve směru grafém → foném. Pseudoslova jsou pro děti neznámá, nemají žádný význam a neposkytují dítěti při čtení ani sémantickou, ani globální grafickou oporu. Dítě tedy musí využít svých fonologických dovedností. Test obsahuje tři série po osmi pseudoslovech o dvou, třech a čtyřech slabikách a všechna obsažená slova respektují fonotaktická pravidla češtiny.

*Test čtení s porozuměním* (Caravolas & Volín, 2005) – zprostředkuje odhad obecné čtenářské úrovně. Dítě doplňuje slova do textu s časovým limitem sedmi minut. Test obsahuje celkem dvacet položek o délce dvou až tří vět. V každé položce jsou vynechána dvě slova a vzniklé mezery jsou označeny písmeny A a B. Pod položkou se nachází dvě sady slov, ze sady A pak dítě vybírá slovo do mezery A a ze sady B slovo pro mezeru označenou jako B. V každé sadě je pouze jedno slovo, které umožní správné doplnění položky. Ostatní čtyři slova jsou distraktory, a to buď fonologické, ortografické, sémantické či nspecifické. Výstupem je jednak celkový index čtenářských dovedností (přesnost dekódování, rychlost čtení a porozumění) a jednak index porozumění, který udává poměr mezi počtem správných odpovědí a součtem všech řešených položek. Pro potřeby této studie jsme pracovali s indexem

porozumění, který je citlivějším ukazatelem porozumění čtenému, neboť odhlíží od vlivu dekodování.

*Krmení králíků* (Kucharská et al., 2014) – jedná se o test čtení s porozuměním. Dítě nahlas čte krátký příběh a následně odpovídá na 12 otázek, zjišťujících porozumění příběhu. Otázky se zaměřují jak na hlavní linii příběhu, tak na jeho details. V testu můžeme hodnotit i počet správně přečtených slov a jednu minutu, dvě a tři minuty (jako měřítko rychlosti a přesnosti čtení), ale především počet správně zodpovězených otázek k porozumění čtenému. Formát této části úlohy je stejný jako u testu *O neposedné hvězdičce*. Pro potřeby této studie jsme pracovali s výkony dítěte vztahující se k porozumění textu, tedy hodnotili jsme počet správně zodpovězených otázek k textu po jeho přečtení. Vnitřní konzistence této úlohy je v populaci běžně se vyvíjejících dětí spíše nízká, Cronbachovo alfa je .30, což přičítáme relativně malému počtu otázek, na které dítě v testu odpovídá. Pro skupinu VD jsou hodnoty Cronbachovo alfa .60.

Pro skupinu dysfatických dětí ve čtvrtém ročníku jsme také provedli test vnitřní validity měřeného konstruktury rychlosti čtení se zahrnutím Testu rychlého čtení a Testu čtení pseudoslov a konstruktury porozumění se zahrnutím Testu čtení s porozuměním a *Krmení králíků*. Výsledky analýz vykazují velmi dobrou validitu měřeného konstruktury rychlosti čtení s korelací  $r = .575$ ,  $p < .01$  i konstruktury porozumění čtenému s korelací  $r = .456$ ,  $p < .01$ .

### Výsledky výzkumu

V tabulce 1 je uveden přehled výkonů v administrovaných úlohách u všech sledovaných skupin dětí. Uvedena je průměrná hodnota hrubého skóru (HS) příslušná dané skupině spolu se směrodatnou odchylkou, mediánem, minimální a maximální hodnotou, kterou jsme v dané skupině u konkrétního testu zaznamenali. Je patrné, že hodnoty HS jsou u dysfatických dětí ve všech testech nižší.

Tabulka 1. Deskriptivní statistika výkonů ve všech použitých testech pro jednotlivé sledované skupiny

		TV1	VD1	TV4	VD4
<b>Spojování obrázků se slovy</b>	Průměr (HS <sup>1</sup> )	12.9	10.1		
	s.o.	6.8	5.8		
	Medián	11.5	10		
	Rozpětí	1-32	1-22		
	N	119	25		
<b>Test rychlého čtení</b>	Průměr (HS <sup>2</sup> )	39.1	32.4	96.2	64.8
	s.o.	17.4	17.2	16.6	22.8
	Medián	37	34	97	64.5
	Rozpětí	3-94	10-77	20-132	13-114
	N	130	25	131	42
<b>Čtení pseudoslov</b>	Průměr (HS <sup>3</sup> )			19.9	6.02
	s.o.			4.4	4.36
	Medián			21	5
	Rozpětí			4-24	0-21
	N			130	42



<b>O neposedné hvězdičky</b>	Průměr (HS <sup>4</sup> )	9.4	5.5	13.7	7.7
	s.o.	3.1	3.5	3.7	2.9
	Medián	10	5	14	8
	Rozpětí	2-16	0-13	3-22	2-15
	N	122	25	131	42
<b>Test čtení s porozuměním</b>	Průměr (HS <sup>5</sup> )			87.8	74.1
	s.o.			8.9	19.1
	Medián			90	78
	Rozpětí			55-100	30-100
	N			128	41
<b>Krmení králíků</b>	Průměr (HS <sup>6</sup> )			13.5	8.2
	s.o.			2.4	3.1
	Medián			14	8
	Rozpětí			8-19	0-15
	N			131	40

Poznámky: 1. Počet správně spojených obrázků v časovém limitu 3, 5 minuty 2. Počet správně přečtených slov za 1 minutu 3. Počet správně přečtených slov 4. Počet správných odpovědí na otázky k textu. 5. Procento správně doplněných slov ve větách, tj. poměr správně zpracovaných položek vůči celkovému počtu zpracovaných položek 6. počet bodů za odpovědi na otázky k textu.

Jelikož data, která máme k dispozici, neumožňují kvůli odlišným počtům dětí v jednotlivých skupinách VD a TV užití parametrických statistických testů, pracovali jsme pro porovnání výkonů dětí VD a TV skupin v jednotlivých ročnících s neparametrickou alternativou t-testu, Mann-Whitneyho testem. Údaje o výsledcích srovnání VD a TV z prvních ročníků jsou prezentovány v tabulce 2.

Provedli jsme rovněž měření věcné významnosti (síly účinku) rozdílů ve výkonech obou porovnávaných skupin (TV1 a VD1; viz též tabulka 2). Hodnoty Cohena *d* pro úlohy hodnotící čtení celých slov (*Spojování obrázků se slovy*) a rychlost a přesnost čtení (*Test rychlého čtení*) naznačují spíše malý rozdíl mezi sledovanými skupinami. V případě úlohy *O neposedné hvězdičky* ale naopak indikují velký rozdíl mezi sledovanými skupinami.

V tabulce 3 jsou uvedeny výsledky srovnání skupiny TV4 a VD4. Dysfatické děti ze čtvrtého ročníku opět vykazují horší výkony ve všech sledovaných testech, ovšem tentokrát sledujeme statisticky významné rozdíly ve výkonech u všech sledovaných čtenářských úloh. Rovněž koeficient věcné významnosti indikuje velké rozdíly mezi sledovanými skupinami.

Z odborného hlediska je také zajímavé sledovat, jak výrazně se výkony dysfatických dětí ve čtvrtém ročníku odlišují od mladších dětí s typickým vývojem. Pro první i čtvrtý ročník máme k dispozici údaje ze dvou stejných testů, *Testu rychlého čtení* a úlohy *O neposedné hvězdičky*, která hodnotí naslouchání mluvené řeči. Při pohledu na údaje deskriptivní statistiky (tabulka 1) si můžeme všimnout, že v případě přesnosti a rychlosti čtení dosahují dysfatické děti čtvrtého ročníku výrazně lepších výkonů než děti ze skupiny s běžným vývojem z prvního ročníku. Mann-Whitneyho test rozdílů mezi skupinou TV1 a VD4 potvrzuje tyto rozdíly jako statisticky významné ve prospěch skupiny VD4 (viz tabulka 4).

Jiná situace je ale v případě úlohy *O neposedné hvězdičce*. Medián pro skupinu VD4 je nižší (8) než pro skupinu TV1 (10); Mann-Whitneyho test rozdílů mezi skupinou TV1 a VD4 hodnotí rozdíl mezi oběma skupinami jako statisticky významný, ale ve prospěch skupiny TV1.

Tabulka 2. Výsledky Mann-Whitneyho testu statistických rozdílů mezi skupinami TV1 a VD1 a hodnoty míry věcné významnosti s užitím Cohena d.

	Mann-Whitney U	p (dvoustranný test)	Cohenovo d
Spojování obrázků se slovy	1259.5	.075	.44
Test rychlého čtení	1136.5	.064	.38
<b>O neposedné hvězdičce</b>	641.5	<b>.000*</b>	<b>1.17</b>

\*rozdíl statisticky významný na hladině významnosti .05.

Tabulka 3. Výsledky Mann-Whitneyho testu statistických rozdílů mezi skupinami TV4 a VD4 a hodnoty míry věcné významnosti s užitím Cohena d.

	Mann-Whitney U	p. (dvoustranný test)	Cohenovo d
Test rychlého čtení	719.5	<b>.000*</b>	<b>1.55</b>
<b>O neposedné hvězdičce</b>	581.5	<b>.000*</b>	<b>1.78</b>
Čtení pseudoslov	211.5	<b>.000*</b>	<b>2.05</b>
Test čtení s porozuměním	331	<b>.000*</b>	<b>.92</b>
Krmení králíků	448.5	<b>.000*</b>	<b>1.91</b>

\*rozdíl statisticky významný na hladině významnosti .05.

Tabulka 4. Výsledky Mann-Whitneyho testu statistických rozdílů mezi skupinami TV1 a VD4 a hodnoty míry věcné významnosti s užitím Cohena d.

	Mann-Whitney U	p. (dvoustranný test)	Cohenovo d
Test rychlého čtení	910.5	<b>0.000*</b>	<b>1.3</b>
<b>O neposedné hvězdičce</b>	1738.0	<b>0.002*</b>	<b>0.5</b>

\*rozdíl statisticky významný na hladině významnosti 0.05.

V rámci analytických postupů jsme věnovali zvláštní pozornost čtenářským výkonům dysfatických dětí ve 4. ročníku. V této skupině jsme totiž měli možnost pečlivě prozkoumat úroveň čtenářských výkonů sledovaných dětí v obou aspektech čtenářských dovedností, rychlosti a přesnosti (dekódování) i porozumění čtenému. Zajímalo nás, jak četné je oslabení čtenářských dovedností těchto dětí na úrovni obou sledovaných aspektů čtení a v jaké míře se objevují deficity postihující dekódování i porozumění čtenému. Výkony každého dítěte ze skupiny VD4 ve všech námi použitých čtenářských úlohách (čtení slov, čtení pseudoslov, porozumění čtenému s doplňováním vět a s odpovědí na otázky) jsme popsali jako „vzdálenost“ od normy, tedy průměrného výkonu vzorku stejně starých běžně se vyvíjejících dětí (TV4), vyjádřenou směrodatnou odchylkou. Hranici deficitního výkonu jsme záměrně nastavili jako velmi nízkou, abychom mohli vyjádřit zastoupenost těch nejzávažnějších podob oslabení čtenářského výkonu. Jako kritickou hranici pro vážný deficitní výkon jsme pracovali na úrovni 2 s.o. pod průměrem skupiny TV4 (v odborné literatuře se sice často považuje za indikátor slabého výkonu 1 s.o. pod průměrem běžné populace – např. Botting et al., 2006; Catts et al., 2003; jiné studie však považují za vážný deficit výkon 2 s.o. pod průměrem – např. Bishop & McDonald, 2009; Spaulding, Plante, & Farinella, 2006). Deficitní výkony

jsme posuzovaly nejprve zvlášť pro dekodování a porozumění. Za deficitní výkon jsme považovali situaci, kdy dítě skórovalo 2 s.o. pod průměrem běžné populace v obou čtenářských testech v rámci daného čtenářského aspektu (dekodování nebo porozumění). Následně jsme také zjišťovali, jak četný je výskyt deficitu na úrovni dekodování i porozumění. Zjistili jsme, že deficity na úrovni dekodování vyjádřené oběma námi užitými testy (*Test rychlého čtení* i *Čtení pseudoslov*) vykazuje 10 % dětí skupiny VD4. Výrazné deficity na úrovni porozumění čtenému (manifestované v obou úlohách pro hodnocení porozumění čtenému: *Test čtení s porozuměním* a *Krmení králíků*) jsme pozorovali u 28 % dětí. Výrazné deficity na úrovni dekodování i porozumění čtenému (2 s.o. pod průměrem běžné populace) vykazovala 2 % dětí ze skupiny VD4.

### Diskuze a závěry

Tato studie umožnila pozorovat výkony dysfatických dětí ve všech důležitých aspektech čtení, tedy rychlosti a přesnosti čtení a porozumění čtenému. Porovnáním se čtenářskými výkony dětí s běžným vývojem jazykových schopností umožnila také popsat povahu i rozměr obtíží dysfatických dětí ve čtení. Ve všech námi sledovaných testech dosahovaly už v prvním ročníku dysfatické děti horších výkonů než jejich vrstevníci. V prvním ročníku se rozdíly v administrovaných testech (tj. úlohách mapujících dekodování a porozumění jazyku, resp. mluvené řeči) neukazují jako statisticky významné – s výjimkou úlohy na porozumění mluvené řeči (*O neposedné hvězdičce*). Podle dvoudimenzionálního modelu Bishopové a Snowlingové (2004), který popisuje vývojovou dysfázii ve vztahu k úrovni čtenářských dovedností (a jejich případnému deficitu), je pro vývojovou dysfázii typická nejen nízká úroveň sémantických a syntaktických dovedností (jež ovlivňují kvalitu porozumění čtenému) ale i fonologických schopností, jejichž deficit negativně ovlivňuje počáteční čtení (dekodování). Překvapivě proto může působit naše pozorování, že mezi skupinou VD1 a TV1 nejsou rozdíly ve výkonech u testů hodnotících dekodování statisticky významné. Je však třeba nezapomínat, že dekodování se v počátečních fázích rozvoje čtenářských dovedností i u běžně se vyvíjejících dětí rozvíjí sice relativně rychle, ale se značnými rozdíly ve výkonech jednotlivců (Caravolas et al., 2013). Počáteční čtení je proto i v běžné žákovské populaci na počátku druhého školního pololetí (v čase našeho sběru dat) stále křehkou, ne plně automatizovanou dovedností. Ve 4. ročníku popisujeme jako statisticky významné rozdíly mezi TV a VD skupinami ve všech zadávaných testových úlohách, tj. úlohách mapujících oba důležité aspekty čtenářského výkonu (rychlost a přesnost čtení i porozumění čtenému) i v úloze zaměřené na porozumění obsahu sdělení v mluvené řeči. Naše zjištění tedy mohou naznačovat, že obtíže dysfatických dětí v prvních letech školní docházky postupně zhoršují a zvýznamňují. Můžeme také uvažovat, že ve shodě s výsledky zahraničních výzkumů i výsledky naší studie poukazují na významné potíže dysfatických dětí v oblasti porozumění mluvené řeči v prvním i čtvrtém ročníku a postupně i v porozumění čtenému (ve čtvrtém ročníku). Domníváme se (rovněž ve shodě s trendy současného zahraničního výzkumu), že tato pozorování dávají velkou relevanci tzv. *Jednoduchému modelu čtení*, resp. jeho rovině „porozumění jazyku“. Zdá se, že je důležité nejen pečlivě sledovat při práci s dysfatickými dětmi všechny aspekty čtenářského výkonu, ale také pečlivě včas mapovat i předpoklady související s rozvojem porozumění čtenému. Právě úloha zaměřená na hodnocení porozumění obsahu příběhu v mluvené řeči je v naší studii jediná, která odlišuje dysfatické děti a děti s typickým vývojem v obou sledovaných ročnících. Ve výsledcích dysfatických dětí 4. ročníku může zaujmout nízká úroveň dekodování, oproti 1. ročníku zde pozorujeme oslabení. Nabízí se vysvětlení, že oslabení roviny porozumění jazyku od počátků rozvoje čtenářských dovedností s postupem času oslabuje i výkony v oblasti dekodování, tedy

rychlosti a přesnosti čtení. Běžně se vyvíjející děti dokážou postupně velmi dobře využívat vzájemné provázanosti dekodování a porozumění jazyku pro celkově efektivnější, rychlejší a přesnější čtenářské výkony. Dysfatické děti ovšem díky oslabenému porozumění jazyku postupně ztrácejí tempo i v rovině dekodování, neboť zřejmě nemohou efektivně využít lexikální a gramatické znalosti (širší jazykový kontext) při čtení náročnějších slov. K těmto zjištěním dochází např. Stothardová a kol. (1998), avšak na vzorku starších dětí (15-16 let). K potvrzení tohoto předpokladu o vývojových souvislostech by však bylo třeba provést longitudinální zkoumání, v našem případě se jednalo o studii průřezovou. Dalším cílem naší studie bylo prozkoumání zastoupenosti závažných deficitů (2 s.o. pod průměrem běžně se vyvíjejících vrstevníků) v obou aspektech čtení, a to sice ve skupině žáků 4. ročníku (neboť testy na porozumění čtenému se u 1. ročníku neadministrovaly). Zajímalo nás, zda se závažné deficity budou nejvíce týkat dekodování i porozumění čtenému tak, jak se to ukázalo v některých zahraničních studiích (Bishop & Adams, 1990; Botting et al., 2006; Catts et al., 2002; aj.). Na rozdíl od těchto studií se deficit v obou čtenářských aspektech týkal pouhých dvou procent z celého vzorku. Nejvíce byl zastoupen deficit v oblasti porozumění čtenému (28 %), poté v oblasti dekodování (10 %). Může to souviset s tím, že naše měřítko deficitu bylo nastaveno pod 2 s.o. sledované skupiny, tedy dost přísně (viz popis nastavení hranice deficitního výkonu v předchozí kapitole). Důležitým momentem naší studie bylo zjištění, že dysfatické děti dosahují lepších výkonů v oblasti porozumění, pokud mají k dispozici vizuální oporu (čili psaný text), v testu porozumění mluvené řeči více selhávají.

Uvědomujeme si limity výzkumného designu naší studie, které s sebou nesou počty dětí ve skupinách s vývojovou dysfázií a s běžným vývojem. Rovněž vnímáme jako limitující i proces výběru dysfatických dětí. Jak jsme již uvedli výše, spoléhali jsme při výběru respondentů pro naši studii na přesnost diagnostického procesu profesionálů v praxi. Bylo by ale jistě vhodné uvažovat o „kontrolě“ výzkumného vzorku souborem kritériálních testů. Je pravděpodobné, že některé z dětí, které byly do našeho výzkumného vzorku vybrány klinickými postupy, by s užitím psychometrických strategií a kritériálních testů kritéria vývojové dysfázie možná nesplňovaly (o shodách a rozdílech mezi klinickými a psychometrickými diagnostickými postupy pojednává např. Bishopová a McDonald (2009) či Kucharská (2014)).

Chápeme pozorování i závěry realizovaná v rámci této studie především jako upozorňující na význam systematického mapování čtenářských dovedností dysfatických dětí i v České republice. Vzhledem k malému množství poznatků, které v českém prostředí o vývoji čtenářských dovedností dysfatických dětí máme, pokládáme za důležité pracovat i s dílčími závěry, které tato studie poskytuje. Výsledky této studie upozorňují (ve shodě s dalšími, zejména zahraničními studiemi – např. Botting et al., 2006; Catts, Hogan, & Fey, 2003; Flax et al., 2003; Jagerčíková & Kucharská, 2014; Mikulajová & Rafajdusová, 1993; aj.) na závažnost problémů v oblasti čtenářství u dětí s vývojovou dysfázií a zřejmě i na narůstající rozměr těchto obtíží v čase. Domníváme se proto, že by bylo velmi přínosné sledovat vývoj čtenářských dovedností dětí z naší studie i v dalších letech a zaměřit se také na prozkoumání dalších, se čtenářskými dovednostmi souvisejících faktorů, jakými jsou například rodinné prostředí, metody výuky čtení, vzdělávací strategie či intervenční postupy.

*Tato studie vznikla díky finanční podpoře Grantové agentury ČR – Projekt Porozumění čtenému – typický vývoj a jeho rizika (GAČR P407/13-20678S 2013-2015).*

*Poznámka: Obě autorky přispěly ke vzniku tohoto textu rovným dílem.*

## Literatura

- Bartlett, Ch. W., Flax, J. F., Logue, M. W., Vieland, V. J., Basset, A. S., Tallal, P., & Brzustowicz, L. M. (2002). A major susceptibility locus for specific language impairment is located on 13q21. *American Journal of Human Genetics*, 71, 45-55.
- Bishop, D. V. M. (2001). Genetic influences on language impairment and literacy problems in children: same or different? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42(02), 189-198.
- Bishop, D. V. M., & Adams, C. (1990). A prospective study of the relationship between specific language impairment, phonological disorders and reading retardation. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 31(7), 1027-1050.
- Bishop, D. V. M., & Edmundson, A. (1987). Language-impaired 4-year-olds distinguishing transient from persistent impairment. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 52(2), 156-173.
- Bishop, D.V.M., & Snowling, M. (2004). Developmental dyslexia and specific language impairment: Same or different? *Psychological Bulletin*, 130(6), 858-886.
- Bishop, D.V.M., & McDonald, D. (2009). Identifying language impairment in children: Combining language test scores with parental report. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 44(5), 600-615.
- Botting, N., Simkin, Z., & Conti-Ramsden, G. (2006). Associated reading skills in children with a history of specific language impairment (SLI). *Reading and Writing*, 19(1), 77-98.
- Caravolas, M., Lervåg, A., Defior, S., Seidlová Málková, G., & Hulme, Ch. (2013). Different patterns, but equivalent predictors, of growth in reading in consistent and inconsistent orthographies. *Psychological Science*, 20(10), 1-10.
- Caravolas, M., Lervåg, A., Mousikou, P., Efrim, C., Litavský, M., Onochie-Quintanilla, E., Salas, N., Schöffelová, M., Defior, S., Mikulajová, M., Seidlová Málková, G., & Hulme, C. (2012). Common patterns of prediction of literacy development in different alphabetic orthographies. *Psychological Science*, 23(6), 678-686.
- Caravolas, M., Volín, J. (2005). *Baterie diagnostických testů gramotnostních dovedností pro žáky 2. až 5. ročníku ZŠ*. Praha: IPPP.
- Cataldo, S., & Ellis, N. (1988). Interactions in the development of spelling, reading and phonological skills. *Journal of Research in Reading*, 11(2), 86-109.
- Catts, H. W., Fey, M. E., Tomblin, J. B., & Zhang, X. (2002). A longitudinal investigation of reading outcomes in children with language impairments. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 45(6), 1142-1157.
- Catts, H. W., Hogan, T., & Fey, M. E. (2003). Subgrouping poor readers on the basis of individual differences in reading-related abilities. *Journal of Learning Disabilities*, 36(2), 151-164.
- Conti-Ramsden, G., & Botting, N. (2008). Emotional health in adolescents with and without a history of specific language impairment (SLI). *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(5), 516-525.
- Dreyer, L. G., & Katz, L. (1992). An examination of „The simple view of reading“. *Haskins Laboratories Status Report on Speech Research*, SR-111/112, 161-166.
- Durdilová, L., & Klenková, J. (2014). *Hodnocení slovní zásoby dětí před zahájením školní docházky*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.

- Durkin, K., & Conti-Ramsden, G. (2007). Language, social behavior, and the quality of friendships in adolescents with and without a history of specific language impairment. *Child Development, 78*(5), 1441-1457.
- Flax, J. F., Realpe-Bonilla, T., Hirsch, L. S., Brzustowicz, L. M., Bartlett, C. W., & Tallal, P. (2003). Specific language impairment in families: Evidence for co-occurrence with reading impairments. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 46*(3), 530-543.
- Gough, P. B. (1996). How children learn to read and why they fail. *Annals of Dyslexia, 46*(1), 1-20.
- Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education, 7*(1), 6-10.
- Hoover, W. A., & Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing, 2*(2), 127-160.
- Hulme, C., & Snowling, M. J. (2009). *Developmental disorders of language learning and cognition*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Jagerčíková, Z., & Kucharská, A. (2012). Počátky gramotnosti u česky mluvících dětí s vývojovou dysfázií ve srovnání s běžně se vyvíjejícími vrstevníky. Počáteční gramotnost. *Pedagogika, 61*(1-2), 150-163.
- Kucharská, A. (2014). *Rizika vzniku dyslexie. Vývojové profily pregramotnostních schopností a dovedností a prekurzory gramotnosti v rizikových skupinách*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
- Kucharská, A., Seidlová Málková, G., Sotáková, H., Špačková, K., Presslerová P., & Richterová, E. (2014). *Porozumění čtenému*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
- Leonard, L. B. (2000). *Children with Specific Language Impairment*. Cambridge: MIT Press.
- Mikulajová, M., & Rafajdusová, I. (1993). *Vývinová dysfázia: špecificky narušený vývin reči*. Bratislava: Dialóg.
- Nation, K., & Norbury, C. (2005). Why reading comprehension fails: insights from developmental disorders. *Topics in Language Disorders, 25*(1), 21-32.
- Norbury, C., & Nation, K. (2011). Understanding variability in reading comprehension in adolescents with autism spectrum disorders: Interactions with language status and decoding skill. *Scientific Studies of Reading, 15*(3), 191-210.
- Rice, M. L., Tomblin, J. B., Hoffman, L., Richman, W. A., & Marquis, J. (2004). Grammatical tense deficits in children with SLI and nonspecific language impairment relationships with nonverbal IQ over time. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 47*(4), 816-834.
- Ricketts, J. (2011). Research review: Reading comprehension in developmental disorders of language and communication. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 52*(11), 1111-1123.
- Scarborough, H. S., & Fowler, A. E. (1993). The relationship between language disorders and reading disabilities. *American Speech-Language Hearing Association, Special Interests Division - Neurophysiology Speech and Language Disorders, 3*, 12-15.
- Seidlová Málková, G., & Smolík, F. (2014). *Diagnostika jazykového vývoje: Diagnostická baterie pro posouzení vývoje jazykových znalostí a dovedností dětí předškolního věku*. Praha: Grada.

- Smolík, F. (2009). Vývojová dysfázie a struktura raných jazykových schopností. *Československá psychologie*, 53(1), 40-54.
- Spaulding, T. J., Plante, E., & Farinella, K. A. (2006). Eligibility criteria for language impairment: Is the low end of normal always appropriate? *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 37, 61-72.
- Stothard, S. E., Snowling, M. J., Bishop, D. V. M., Chipchase, B. B., & Kaplan, C. A. (1998). Language-impaired preschoolers a follow-up into adolescence. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 41(2), 407-418.
- Tomblin, J. B., Records, N. L., Buckwalter, P., Zhang, X., Smith, E., & O'Brien, M. (1997). Prevalence of specific language impairment in kindergarten children. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 40, 1245-1260.
- Tomická, V. (2012). Narušená komunikační schopnost a čtenářská gramotnost. *Pedagogika*, 1-2, 178-189.
- Whitehouse, A. J., Line, E. A., Watt, H. J., & Bishop, D. V. M. (2009). Qualitative aspects of developmental language impairment relate to language and literacy outcome in adulthood. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 44(4), 489-510.

#### Údaje o autorkách:

**Mgr. Eva Richterová** je doktorandka na katedře psychologie Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze, ve výzkumu se zde věnuje problematice osvojování raných čtenářských a pisatelských dovedností u dětí s vývojovou dysfázií. Jako vědecko-pedagogický pracovník působí na Fakultě humanitních studií Univerzity Karlovy v Praze, svou praxi klinického psychologa a výzkumného pracovníka uplatňuje také v Národním ústavu duševního zdraví.

#### Kontaktní údaje:

Pedagogická fakulta UK, Katedra psychologie, Myslíkova 7, Praha 1  
E-mail: erichterova@gmail.com

**PhDr. Gabriela Seidlová Málková, Ph.D.** vystudovala psychologii a speciální pedagogiku na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze (Mgr.), později také doktorské studium oboru Pedagogické psychologie (PhDr., Ph.D.), rovněž na Pedagogické fakultě UK v Praze. Přednáší a badatelské činnosti se věnuje na Fakultě humanitních studií a na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze. Ve výzkumu se věnuje zejména otázkám raného vývoje gramotnosti; významu fonologických a dalších jazykových schopností pro rozvoj počátečního čtení a psaní. Mezi její další výzkumné zájmy patří studium rizikových faktorů ve vývoji gramotnosti, otázky kulturní a sociální podmíněnosti vývoje kognitivních funkcí, jazyka a gramotnosti, zejména pak fenoménu tzv. zprostředkovaného učení.

E-mail: gabriela.malkova@fhs.cuni.cz

---

Richterová, E., & Seidlová Málková, G. (2016). Čtenářské profily dětí s vývojovou dysfázií ve srovnání s typicky se vyvíjejícími vrstevníky. *E-psychologie*, 10(4), 9-23.  
Dostupné z [http://e-psychologie.eu/pdf/richterova\\_seidlovamalkova.pdf](http://e-psychologie.eu/pdf/richterova_seidlovamalkova.pdf)