

**Karlova univerzita v Praze  
Pedagogická fakulta**

# **DISERTAČNÍ PRÁCE**

**Praha 2010**

**PaedDr. Božetěch Siwek**

Karlova univerzita v Praze  
Pedagogická fakulta  
katedra primární pedagogiky

## **Disertační práce**

# **Řeč, lateralita, vizuomotorika a čtení u dětí na počátku školní docházky**

Praha 2010

Vedoucí práce:  
Doc. PaedDr. Radka Wildová, CSc.

Vypracoval:  
PaedDr. Božetěch Siwek

Prohlašuji, že jsem disertační práci vypracoval samostatně a výhradně s použitím uvedené literatury.

.....

Děkuji doc. PaedDr. Radce Wildové, CSc. za cenné rady a ochotu při řešení mé disertační práce. Děkuji také Bc. Monice Dittrichové za pomoc při statistickém zpracování výsledků výzkumného šetření.

# OBSAH

<b>ÚVOD .....</b>	<b>7</b>
<b>TEORETICKÁ ČÁST .....</b>	<b>10</b>
<b>1 Význam čtení .....</b>	<b>10</b>
<b>2 Současné pojetí a cíle výuky čtení .....</b>	<b>13</b>
<b>3 Teoretické otázky čtení .....</b>	<b>18</b>
3.1 Pojem čtení a teoretické souvislosti .....	18
3.2 Role zrakových a sluchových funkcí v procesu čtení .....	25
3.3 Psychologické teorie učení a čtení .....	27
3.3.1 Syntetické přístupy .....	27
3.3.2 Analytické přístupy .....	28
3.3.3 Polemika a východiska .....	29
3.4 Typologický přístup ve výuce čtení .....	30
3.5 Psycholingvistika a čtení .....	32
<b>4 Metody čtení .....</b>	<b>34</b>
4.1 Metody syntetické .....	35
4.2 Metody analytické .....	38
4.3 Metoda analyticko-syntetická .....	41
4.4 K metodám čtení .....	42
4.5 J. A. Komenský a metody čtení .....	45
<b>5 Hodnocení čtení a pedagogická diagnostika .....</b>	<b>49</b>
5.1 Hodnocení čtení .....	49
5.1.1 Znaký čtenářského výkonu .....	50
5.2 Pedagogická diagnostika .....	52
5.2.1 Diagnostika čtenářských dovedností .....	53
<b>6 Didaktogenní poruchy při výuce čtení .....</b>	<b>55</b>
<b>7 Počátky čtení a hyperlexie .....</b>	<b>60</b>
7.1 Počátky čtení .....	60
7.2 Hyperlexie .....	64
<b>8 Školní zralost a připravenost dítěte na vstup do školy .....</b>	<b>67</b>
8.1 Školní zralost .....	67
8.2 Školní připravenost .....	68
8.3 Současné pojetí .....	69
8.4 Dítě na počátku školní docházky .....	71
8.4.1 Znaký školní zralosti .....	73
8.5 Posuzování připravenosti dítěte ke školní docházce .....	76

8.5.1	Předpoklady pro čtení .....	77
8.5.1.1	Charakteristika základních funkcí a jejich význam pro čtení .....	79
<b>9</b>	<b>Specifické poruchy učení .....</b>	<b>84</b>
9.1	Vymezení pojmu .....	84
9.2	Klasifikace specifických poruch učení .....	87
9.3	Výskyt .....	89
9.4	Rozdíly podle pohlaví .....	91
9.5	Příčiny specifických poruch učení .....	92
9.6	K neuropsychologii a neurobiologii poruch učení .....	96
9.6.1	Teorie laterální dominance a teorie laterální specializace .....	97
9.6.2	Součinnost hemisfér při čtení .....	98
9.6.3	Anatomické odlišnosti .....	99
9.7	Symptomatologie dyslexie .....	101
9.8	Diagnostika dyslexie .....	103
9.9	Reedukace dyslexie .....	105
9.10	Prevence dyslexie .....	107
<b>10</b>	<b>Lateralita .....</b>	<b>109</b>
10.1	Výskyt lateralit .....	110
10.2	Rozložení podle pohlaví .....	113
10.3	Vývoj lateralit .....	113
10.4	Směrovost a pravolevá orientace .....	114
10.5	Určování lateralit .....	116
<b>11</b>	<b>Predikce a prevence obtíží ve čtení .....</b>	<b>119</b>
11.1	Možnosti predikce obtíží ve čtení .....	120
11.2	Prevence obtíží ve čtení .....	126
<b>12</b>	<b>Modernizace a perspektivy výuky čtení .....</b>	<b>130</b>
12.1	Modernizace výuky čtení .....	130
12.2	Perspektivy výuky čtení .....	132
	<b>EMPIRICKÁ ČÁST .....</b>	<b>136</b>
<b>13</b>	<b>Zdůvodnění empirického šetření, cíle a hypotézy .....</b>	<b>136</b>
13.1	Zdůvodnění empirického šetření .....	136
13.2	Výzkumné cíle a hypotézy .....	137
<b>14</b>	<b>Stav dosavadního řešení problematiky.....</b>	<b>140</b>
14.1	Řeč a čtení .....	140
14.1.1	Fonematicko-fonologické schopnosti .....	142
14.2	Lateralita a řeč .....	144
14.3	Lateralita a čtení .....	145
14.4	Percepčně-motorická integrace .....	147
<b>15</b>	<b>Metodologie výzkumu .....</b>	<b>148</b>

15.1	Výběr a charakteristika výzkumného souboru .....	148
15.2	Organizace výzkumu .....	148
15.3	Výzkumné metody .....	149
15.3.1	Popis jednotlivých metod a zkoušek .....	149
15.4	Metody statistického zpracování .....	153
<b>16</b>	<b>Výsledky výzkumného šetření a jejich rozbor .....</b>	<b>154</b>
16.1	Základní údaje o zkoumaném vzorku .....	154
16.2	Artikulace a sluchové rozlišování .....	154
16.3	Lateralita .....	157
16.4	Vizuomotorická koordinace .....	164
16.5	Čtení .....	165
<b>17</b>	<b>Vzájemné vztahy sledovaných jevů .....</b>	<b>168</b>
17.1	Dyslálie a lateralita .....	168
17.2	Balbuties a lateralita .....	171
17.3	Řeč a vizuomotorika .....	172
17.4	Lateralita a čtení .....	174
17.5	Typy laterality a čtení .....	178
17.6	Vizuomotorická koordinace a čtení .....	183
17.7	Vizuomotorická koordinace, vyhraněná lateralita a čtení .....	185
17.8	Řeč, poruchy sluchového rozlišování, lateralita a čtení .....	186
17.9	Řeč, vizuomotorická koordinace a čtení .....	188
17.10	Řeč, lateralita a vizuomotorická koordinace u nejlepších čtenářů .....	191
17.9	Řeč, lateralita a vizuomotorická koordinace u nejhorších čtenářů .....	194
<b>18</b>	<b>Shrnutí výsledků, ověření cílů a hypotéz, diskuse .....</b>	<b>197</b>
18.1	Artikulace a sluchové rozlišování .....	197
18.2	Lateralita .....	198
18.3	Vizuomotorická koordinace .....	200
18.4	Čtení .....	200
18.5	Ověření hlavních cílů .....	201
18.6	Ověření dílčích cílů .....	208
18.7	Ověření hypotéz .....	209
<b>19</b>	<b>Doporučení pro praxi a teorii .....</b>	<b>215</b>
19.1	Doporučení pro pedagogickou praxi .....	215
18.5	Vytyčení směrů dalšího bádání a teoretických úvah .....	216
	<b>Závěr .....</b>	<b>218</b>
	<b>Summary .....</b>	<b>222</b>
	<b>Použitá literatura .....</b>	<b>223</b>
	<b>Seznam tabulek a grafů .....</b>	<b>245</b>
	<b>Seznam příloh .....</b>	<b>247</b>

*My všichni čteme sami sebe i svět kolem nás, abychom nahlédli, kdo jsme a kde se nacházíme. Čteme, abychom rozuměli nebo začali rozumět. Nemůžeme jinak, musíme číst. Čtení, skoro jako dýchání, je naší základní funkcí.*

*Alberto Manguel*

## ÚVOD

Osvojení čtení patří k nejdůležitějším úkolům primárního vzdělávání. Čtení je jednou z dovedností, bez nichž se člověk v životě jen stěží obejde. Je nezbytné k získávání poznatků, přináší poučení, je významnou součástí trávení volného času.

Moderní doba je charakterizována prudkou informační explozí. Množství informací se každých deset let zdvojnásobuje, ve vyspělých zemích se hovoří o přechodu k informační společnosti. V posledních letech však stále častěji slyšíme o narůstajícím funkčním analfabetismu, o funkční ngramotnosti. Člověk sice umí číst, ale jeho čtenářské dovednosti, potřeby a zejména schopnosti porozumět textu a pracovat s ním jsou na nízké úrovni.

Současná doba má na kvalitu čtenářských dovedností specifické nároky. Tato specifčnost je vedena snahou vybavit člověka účinným nástrojem pro život, jímž je jiná kvalita gramotnosti. Je pojímána šířeji a komplexněji, než jak tomu bývalo. Dnešní požadavky tak daleko přesahují rámec toho, na co jsme byli u čtení po generace zvyklí.

Opakovaně je konstatováno, že v teoretických i praktických otázkách výuky počátečního čtení je v naší zemi na co navazovat. Jedním dechem je ale dodáváno, že této problematice se u nás v oblasti výzkumu věnuje jen úzká skupina odborníků, že existuje jen málo rozsáhlejších původních studií a aktuální zkoumání se téměř nerealizují. Výsledky našich žáků v mezinárodních srovnáních ukazují, např. v průzkumech čtenářské gramotnosti, že spoléhat se jen na tradice



nestačí. Žáci našich škol se opakovaně umisťují na nelichotivých místech v pořadí zúčastněných zemí (Straková 1997; Kramplová; Potužníková 2005).

Cesta ke čtení a čtenářství je poměrně složitá a pro mnohé děti i velmi náročná. Překážky, které musejí překonávat jsou bohužel v řadě případů nad jejich síly a pokud se jim nedostane účinné pomoci, čtenáři se nestanou. A nejen to, ohrožena je jejich školní i životní kariéra, komplikují se jejich vzdělávací možnosti, sociální vztahy i pracovní uplatnění.

Mezi možnostmi, jak usnadnit dětem zdolávání nástrah spojených s nabýváním čtenářských dovedností, patří poznání mechanismů čtení, individualizace metodických postupů v závislosti na osobitosti žáka a včasné identifikování těch faktorů, které osvojování čtení ztěžují. Vzhledem k tomu, že je efektivnější potížit předcházet, než je složitě a mnohdy neúspěšně napravovat, významnou roli zde sehrává prevence. Prevence je spojená s odhazením možných rizik a zejména s poskytnutím adekvátních opatření. Tato opatření mají v případě předškolního dítěte minimalizovat jeho předpokládané těžkosti, u dítěte po nástupu do školy je jejich smyslem pomoci mu v jeho nesnázích a zabránit rozvinutí negativních postojů ke vzdělávání.

Nejpřirozenější součástí prevence školních obtíží, tedy i čtení a psaní, je dobrá připravenost dítěte na školu. Není nutné, aby dítě před nástupem do školy již četlo a psalo, i když tento jev není žádnou výjimkou. Podstatné je, aby byly přiměřeně rozvinuty všechny důležité složky, jež se čtením a psaním souvisejí, aby dítě bylo připraveno po stránce pracovní a sociální a na školu se těšilo. Dětem, které nesplňují stanovená kritéria, je vhodné odložit školní docházku a zjištěné nedostatky se snažit v průběhu získaného času postupně odstraňovat. Zvláštní pozornost je třeba věnovat dětem s výraznými riziky selhání, např. dětem ohroženým specifickými poruchami učení. O významu diagnostiky jak v předškolním věku, tak později v kterékoli fázi osvojování čtení, psaní a dalších školních dovedností není třeba pochybovat.

K tomu, aby dítě mohlo úspěšně nabývat čtenářských dovedností, je třeba řady předpokladů. V naší práci se pokusíme přispět k objasnění některých otázek, které s problematikou osvojování čtenářských dovedností souvisejí. Vzhledem

k multifaktoriální podmíněnosti čtení se nebudeme zabývat všemi aspekty, ale svoji pozornost zaměříme jen na některé z nich.

***Cílem práce je postížení vztahů mezi řečí, lateralitou, vizuomotorickou koordinací a čtením u dětí na počátku školní docházky.***

Práce je rozdělena na část teoretickou a část empirickou. Obsahem teoretické části bude deskripce a analýza nejdůležitějších součástí procesu osvojování čtení a nabývání čtenářské gramotnosti. Důkladné poznání všech okolností, které podmiňují a ovlivňují tento proces, může pomoci učitelům zefektivnit jejich práci a zároveň usnadnit žákům zdolávat překážky na cestě za vytyčenými cíli. Budeme se zabývat významem a postavením čtení v životě člověka, jeho současným pojetím a cíli výuky čtení, teoretickými otázkami i praktickými aspekty, metodami čtení z historického i aktuálního pohledu, diagnostikou a hodnocením čtení. Pozornost bude věnována počátku školní docházky a připravenosti na čtení, lateralitě, poruchám čtení a jejich prevenci, perspektivám a modernizaci ve výuce čtení.

Empirická část bude zaměřena na problematiku řeči, laterality, percepčně-motorické koordinace a čtení u dětí na počátku školní docházky a vzájemných vztahů těchto faktorů. Součástí teoretických východisek bude nástin současného stavu řešení zkoumané problematiky, vyplývající z analýzy naší i zahraniční literatury. Budou stanoveny cíle a hypotézy, charakterizován výzkumný soubor, popsán postup výzkumu, výzkumné metody a metody statistického zpracování. Po analýze výsledků šetření budou ověřeny cíle a hypotézy, formulovány závěry a doporučení pro praxi a další směry výzkumu. Připojeny budou přílohy a seznam použité literatury.

# TEORETICKÁ ČÁST

## 1 Význam čtení

Současná doba je charakterizovaná mohutným rozmachem způsobů předávání informací. Mohlo by se zdát, že čtení a knize nastávají jedny z nejkrušnějších chvil. Elektronická média slaví jedno vítězství za druhým, téměř denně se dovídáme o jejich dalších dříve netušených možnostech. K jejich největším přednostem patří rychlost a snadnost získávání informací a jejich zdánlivá úplnost. Četba je vytlačována, ubývá i čtení vůbec, i když např. ani při práci na internetu se bez čtení neobejdeme.

Již před více než 30 lety hovoří Synek (1978) o tom, že jsme zavaleni téměř nezvládnutelným přísunem informací, především prostřednictvím audiovizuální techniky, a že každý se musí této **informační akceleraci** nezbytně přizpůsobovat. Je ale pevně přesvědčen o tom, že prvořadým nástrojem vzdělávání, sebevzdělávání i kulturního růstu zůstává a nadále zůstane četba. Neboť ovládnutí **gramotnosti**, zejména čtení, otevírá nejschůdnější cestu k potřebným informacím a poznatkům. Také Zielke (1988) uvádí, že s novými poznatky se setkáváme především prostřednictvím tištěného textu a proto čtení je hlavní činností člověka v cestě za poznáním. Avšak „většina lidí neumí číst tak, aby se mohla všestranně a úspěšně vyrovnat se současným tempem vědeckotechnického vývoje“ (Synek 1978, s. 133).

Realistický pohled na nástup nových médií a technologií, internetu apod. nabízí Zápotočná. Podle ní je nesporné, že se stávají stále významnějšími prostředky komunikace a tedy i součástí akulturace člověka. Zároveň vyjadřuje přesvědčení, že kniha si z hlediska svého rozvojetvorného potenciálu nadále uchovává své specifické postavení ve vývoji dítěte. „Osud knihy zdaleka nelze považovat za zpečetěný, resp. bylo by předčasné a současně i nezodpovědné o něčem podobném uvažovat“ (Zápotočná 2001, s. 272).

Mezinárodní výzkumy čtenářské gramotnosti dokládají, že úroveň žáků našich škol není v oblasti dovedností spojených se čtením uspokojivá

(Kraplová; Potužníková 2005). Tyto výsledky potvrzují i naše výzkumy, zjišťuje se, že děti čtou čím dál méně, čtenému nerozumí a čtení je nebaví. Svůj volný čas raději tráví vysedáváním u počítačů a televize. A bohužel méně čtou i jejich rodiče. Přestože některé průzkumy uvádějí, že situace není tak dramatická, k přílišné spokojenosti není důvod. „Nedostatečně zvládnuté čtení omezuje přísun informací, dítě není schopno prostřednictvím čtení získávat nové poznatky, učít se“ (Vacínová 1998, s. 98). Neúspěchy ve čtení se pak promítají i do jiných předmětů, poznamenávají vztah dítěte ke škole a mají vliv i na jeho uplatnění. Protože „kdo se nenaučí číst nebo se naučí číst jen nedokonale, nemůže v plné míře rozvinout svoje potenciální vlohy a schopnosti, čímž ochuzuje nejen sebe, ale i celou společnost“ (Synek 1978, s. 134).

Čtení je nezbytným předpokladem pro vzdělávání. Je důležité k získávání poznatků, k orientaci v životě a ve světě, je pramenem rozvoje a kultivace každého člověka, pomáhá nám poznat sama sebe. Rozvíjí představivost, paměť a myšlení, výslovnost, slovní zásobu a vyjadřovací schopnosti, napomáhá zlepšovat jazykový cit, osvojovat si pravopisné normy (Lebeer 2006). Učí soustředěnosti a trpělivosti, probouzí city, tříbí estetické vnímání. Při čtení se můžeme kdykoli zastavit, můžeme se vrátit a znovu si vychutnávat krásu slova, snít. Čtení obohacuje nejen „sféry intelektuálně-poznávací, ale rozvíjí také hodnoty morálně-společenské“ (Zakrzewska 1996, s. 7) a podle Vaška (1986) je důležitým prostředkem mezilidské komunikace v každé civilizované společnosti.

S čtením je úzce spojeno psaní. „Čtení a psaní tvoří základ gramotnosti člověka, je základní podmínkou i prostředkem, umožňujícím rozvoj dalších intelektuálních schopností člověka“ (Jedlička 1972, s. 5). Psaní slouží k záznamu myšlenek a předávání informací, je nástrojem komunikace. „Od zavedení povinné školní docházky je úkol naučit číst a psát považován za základní úkol počátečního školního vzdělání“ (Kořínek 1985, s. 7). Dovednost číst a psát je „nutností pro život jedince i celé společnosti. Ten, kdo tuto dovednost dokonale neovládá, je společensky v krajně nevýhodném postavení. Na čtení a psaní by měl klást moderní pedagog velký důraz, protože je stále nejdůležitější cestou k získávání informací a intelektových podnětů. Pro každého jedince je významnou podmínkou jeho dalšího růstu a vývoje“ (Santlerová 1995, s. 53).

Význam počátečního období výuky čtení a psaní zdůrazňuje Doležalová (2001). „Výuka počátečního čtení a psaní značnou měrou ovlivňuje proces a výsledky učení v dalších letech a později v dospělosti i úroveň funkční gramotnosti. Na způsobu výuky záleží, jak dlouho přetrvává motivace k učení se těmto dovednostem, vztah ke čtení a ke vzdělání vůbec“ (Doležalová 2001, s. 3).

Již mnohokrát v minulosti se zdálo, že čtení a knize bylo definitivně odzvoněno. Chmurné předpovědi se nikdy nenaplnily a nejinak tomu snad bude i v budoucnu. **Význam čtení se nezmenšuje**, spíše se posouvá a rozšiřuje. Dnešní doba klade důraz na dříve opomíjené kvality, jimiž jsou zejména schopnost používat čtení jako prostředku ke komunikaci, k práci s informacemi. Je však nanejvýš žádoucí, aby zároveň neubývalo čtenářství, aby čtení zůstalo samozřejmou součástí života každého člověka a bylo zdrojem nejen poučení, ale i zábavy.

V Komenského „Počátcích“ na žákovu otázku, proč si máme vážit znalosti písma, odpovídá učitel: „Poněvadž tato znalost je velice podivuhodná, krásná a příjemná, užitečná a nutná“ (Komenský 1976, s. 25).

## 2 Současné pojetí čtení a cíle výuky čtení

Výuka na elementárním stupni základní školy plynule navazuje na vzdělávací programy mateřské školy. V mateřské škole jsou rozvíjeny všechny oblasti, které jsou důležité pro následné systematické vzdělávání. Pro čtení je významný zejména **jazykový rozvoj** dítěte. Bohatá slovní zásoba a vyjadřovací schopnosti, spolu s nenásilným vytvářením představ o hláskové struktuře slov a jejich grafické podobě a budování vztahu ke knize, jsou na cestě k budoucímu čtenářství činiteli zásadními. Kontinuita předškolního vývoje dítěte, stimulace poznávacích procesů a funkcí důležitých pro zvládnutí nároků školy, a tedy i výuky čtení, je zajištěna provázaností vzdělávacích programů mateřské a základní školy, především jejího prvního stupně. „Odstranění pevné hranice mezi mateřskou a počáteční školou, zaručující postup vzdělávání podle individuálního tempa a sociální zralosti, znamená propojení předškolní výchovy s počáteční fází povinného vzdělávání, které může mít různou podobu“ (Opravilová 2001, s. 134). V řadě případů dochází také k organickému přičleňování mateřské školy ke škole základní.

Probíhající proměna české primární školy je provázena řadou změn. Jejich společným jmenovatelem je prosazování moderního pojetí vyučování, s důrazem na **rozvoj osobnosti** žáka. Žák se přitom stává aktivním prvkem vyučovacího procesu, jsou respektovány jeho individuální vzdělávací potřeby. Je však zřejmé, že nové přístupy a postupy si u řady učitelů razí cestu jen s velkými obtížemi. Mnozí z nich setrvávají v zaběhnutých kolejích, nesnadno opouštějí své zažitě stereotypy. Svoji roli jistě hraje i míra ztotožnění se s nutností, prospěšností a se směry nastoupených změn. Podle Kartouse (2006) více než 60 % učitelů základních škol není přesvědčeno o správnosti současné školské reformy.

Současné pojetí výuky prvopočátečního čtení sleduje **obecný cíl** primární školy, jímž „je otevření možností každého dítěte v procesu jeho celoživotního vzdělávání“ (Wildová 2005b, s. 79). Již dávno totiž neplatí, že člověk se v životě obejde jen se vzděláním, kterého se mu dostalo ve škole. S rozvojem ekonomiky, vědeckých poznatků z nejrůznějších oborů a společnosti vůbec se ukazuje jako

nezbytné vzdělávat se v průběhu celého života. K tomu, aby člověk byl schopen nové poznatky přijímat a orientovat se v záplavě informací, je třeba, aby byl vybaven účinnými nástroji. Jsou jimi takzvané **klíčové kompetence**. Za ně jsou považovány takové dovednosti, které člověk potřebuje ke studiu, k pracovnímu a společenskému uplatnění a k tomu, aby se úspěšně vyrovnal se změnami, které život přináší. Klíčové kompetence jsou zahrnuty do rámcového vzdělávacího programu, resp. školních vzdělávacích programů, a představují hlavní výstupy povinného vzdělávání. Patří k nim kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské a kompetence pracovní.

Čtení není v současném pojetí chápáno jen jako dovednost dešifrovat a reprodukovat text. Je pojímáno širěji, a to v kontextu pojmu **čtenářská gramotnost**. Podle „Pedagogického slovníku“ (Průcha; Walterová; Mareš 2003) se čtenářskou gramotností rozumí komplex vědomostí a dovedností, které jedinci umožňují zacházet s písemnými texty běžně se vyskytujícími v životní praxi. Takovými texty mohou být např. jízdní řád, návod k užívání léku a mnoho dalších. Nejde však jen o dovednost přečíst text a rozumět mu, ale také o dovednosti vyhledávat, zpracovávat a srovnávat informace obsažené v textu, reprodukovat obsah apod. Čtenářská gramotnost je součástí **funkční gramotnosti**, již se rozumí gramotnost v oblasti literární, dokumentové, jazykové, numerické aj, např. dovednost číst a chápat složitější texty, vyplnit formulář, vyznat se v grafech apod. Je podmíněna kulturně a společensky, „usnadňuje a mnohdy umožňuje jedinci dosahovat osobních a společenských cílů“ (Najvarová 2008, s. 9). Čtenářská gramotnost není ve vzdělávacích programech v postavení samostatné kompetence. Je však důležitou součástí všech klíčových kompetencí, prolíná jimi a je nástrojem k jejich osvojení. Proto je od samého počátku výuky prvopočátečního čtení kladen důraz na **instrumentalizaci** této dovednosti. Prvopočátečním čtením, také čtením počátečním, zde vymezujeme období výuky čtení v průběhu 1. a 2. ročníku základní školy, počáteční gramotnost pak chápeme jako součást čtenářské gramotnosti.

**Cíle výuky** prvopočátečního čtení jsou formulovány prostřednictvím klíčových kompetencí. Jestliže má být splněn cíl výuky prvopočátečního čtení,

znamená to, že žák má být schopen číst správně, přiměřeným tempem a s porozuměním jemu přiměřené texty. Zároveň se žáci učí pracovat s informacemi, chápat souvislosti na základě mezipředmětových vztahů, používat čtení a psaní jako komunikační prostředek. Souběžně s výukou čtení jsou kladeny základy **čtenářství**, je vytvářen pozitivní vztah ke čtení, ke knize, jsou využívány mezipředmětové vztahy. Čtenářská gramotnost je rozvíjena ve všech oblastech školního vzdělávání, především pak ve vzdělávací oblasti „Jazyk a jazyková komunikace“.

Základní **rysy moderní výuky** elementárního čtení a psaní přehledně shrnuje Doležalová (2001) do 7 bodů:

1. *Důsledné propojení výuky čtení a psaní (ale také mluvení a poslechu):* Čtení a psaní se ovlivňují navzájem. Poznatky získané čtením a psaním napomáhají lepšímu porozumění čteného, přispívají k rozvoji jazykových prostředků, myšlení a schopnosti učení.

2. *Možnost volby textu, druhu i úrovně jeho obtížnosti:* Je důležitá pro motivaci ke čtení. Učitel vychází ze zájmů žáků, respektuje jejich individuální potřeby a úroveň čtenářských dovedností.

3. *Vedení a podpora žáků při čtení a psaní (poslechu i mluvení):* Učitel je vzorem svým žákům. Seznamuje žáky s efektivními strategiemi při práci s textem na konkrétních příkladech, podílí se s nimi o své autentické zážitky při čtení a psaní.

4. *Poskytnutí každodenních zážitků z četby a z vlastního psaní:* Je významné pro kladení základů čtenářské gramotnosti, podněcování zájmu o čtení a psaní.

5. *Příznivější, vyváženější proporce mezi technikou čtení a čtením pro zážitek, rovněž tak mezi technikou psaní a smysluplným (účelným) psaním nebo tvořivým psaním:* Každý den jsou zastoupeny nejrůznější druhy činností. Např. čtení dětem, tiché čtení, hromadné čtení, individuální čtení, tvořivé psaní, vzorové psaní. Několikrát týdně se doporučuje sdělování čtenářských zážitků, jazykových zkušeností.

6. *Využití tzv. autentické diagnostiky:* Týká se zachycování podstatných aspektů čtení a psaní, dřívějších znalostí před čtením, tvorby portfolia,



autodiagnostiky žáka. Součástí je hodnocení, které se zaměřuje především na kladné stránky žákovy činnosti a výsledků.

7. *Spolupráce s rodiči*: Je rozvíjena v nejrůznějších oblastech, od aktivního zapojení rodičů při sledování procesu rozvoje čtení a psaní u svých dětí, vydávání a distribuce dětských knih až po literární čaje, na nichž děti prezentují svoji tvorbu.

Lze uzavřít, že **obecný cíl** výuky čtení se ve srovnání s dobou předtransformační zásadně nezměnil. Změnilo se **pojetí výuky čtení**, kdy od samých začátků nabývání čtenářských dovedností je sledován rozvoj počáteční čtenářské gramotnosti „jako nezbytné kompetence pro celoživotní vzdělávání jedince“ (Wildová 2005b, s. 82). Změny v pojetí výuky čtení jsou provázeny širokou nabídkou učebnic čtení a didaktických pomůcek, učitelé mohou volit různé metody a postupy. „Nedílnou součástí celého modernizačního procesu je také změna v přípravě budoucích učitelů primárních škol v disciplíně prvopočáteční čtení a psaní a samozřejmě i další vzdělávání učitelů, kteří jsou již v současné době ve školách“ (Křivánek; Wildová 2001, s. 66).

Analogickými změnami prochází také např. školství na Slovensku. Jak uvádí Zápotočná, jsou současné náhledy na psanou řeč komplexnější, počáteční čtení a psaní je chápáno „zásadně v kontextu jazyka v tom nejširším smyslu slova. Na rozdíl od tradičního vyučování – úzce orientovaného na nácvik dovedností čtení a psaní – se osvojování psané řeči chápe a realizuje současně a souběžně, v procesu, resp. prostřednictvím smysluplného a rozmanitého používání. Ukazuje se totiž, že právě v těchto raných etapách osvojování si psané řeči je její propojenost na smysluplné obsahy a kontexty mimořádně důležitou podmínkou dalšího rozvoje všestranné a funkční gramotnosti“ (Zápotočná 2001, s. 271). Ve většině zemí Evropské unie je možné se setkat s podobným pojetím vyučování čtení i formulací cílů. Odlišnosti, které z analýzy příslušných kurikulárních dokumentů vyplývají, se týkají hlavně míry konkrétnosti cílů a časového období, pro něž jsou stanoveny. Důraz je kladen na zvládnutí techniky čtení, na porozumění textu, na rozvoj čtenářství a funkční gramotnosti (Wildová 2005b).

Osvojování čtení je **dlouhodobý a dynamický proces**. Je ovlivněn řadou faktorů, které se podílejí na jeho průběhu a ovlivňují i dosahování stanovených cílů. Učitel se neobejde bez znalostí zákonitostí učení, musí být dobře metodicky připraven, musí respektovat individuální zvláštnosti žáků. Je třeba, aby od samého počátku výuky postupoval v souladu se současným pojetím čtení, tedy v jeho širším slova smyslu, v kontextu pojmu čtenářská gramotnost.

### 3 Teoretické otázky čtení

Znalost psychologické podstaty procesů, které probíhají při učení, je důležitým předpokladem úspěšné pedagogické práce. Nejinak je tomu při osvojování čtení, kdy jen důkladná teoretická příprava, rozsáhlé praktické zkušenosti a nikdy nekončící sebevzdělávání skýtají záruku, že se učiteli podaří zprostředkovat tuto dovednost všem žákům.

Čtení je předmětem mnoha výzkumů, jednotliví badatelé i týmy odborníků se snaží dopátrat k jeho podstatě a souvislostem. **Problematika čtení** je zkoumána odborníky z různých disciplín a různých hledisek, pozornost je věnována vnějším okolnostem i vnitřním. Jsou analyzovány pohyby očí při čtení, zájem přitahují verbální a percepčně motorické schopnosti a jejich vliv na proces osvojování čtení, jsou zkoumány mozkové mechanismy, genetické faktory i vliv pohlaví. Definice a teorií čtení existuje celá řada, je nepochybné, že s rozvojem poznání budou přibývat další. Jak uvádí Zápotočná, doposud „žádná jednoznačně platná a uspokojivá teoretická koncepce čtení, která by ho dokázala vyčerpávajícím způsobem vysvětlit v celé jeho psychologické složitosti, komplexnosti a variabilitě, jednoduše neexistuje. Existují jen více anebo méně úspěšné názory a snahy přiblížit se k takovému ideálu. Tyto se za téměř stoletou historii vědeckých výzkumů čtení vyvíjely, měnily, navzájem se konfrontovaly a ovlivňovaly“ (Zápotočná 2001, s. 283).

#### 3.1 Pojem čtení a teoretické souvislosti

Podle Jiráňka (1955), který vychází zejména z Pavlovovy reflexní teorie, je slovo v optické podobě obrazem předmětů a činností. Je podnětem, který vyvolává podráždění v optickém analyzátoru, z něhož se vzruch dále šíří do analyzátoru řečově kinestetického. Tento **druh řečové činnosti**, kdy na jejím počátku je slovo v optické podobě a výsledkem slovo v podobě akustické, nazývá Jiránek čtením. Neoddělitelnou součástí čtení je i porozumění čtenému textu.

Porozumění, také poznání obsahu, je usnadňováno dokonalejší technikou čtení, která je postupně zlepšována. Zlepšování techniky čtení tak napomáhá lepšímu porozumění, předjímání obsahu, což se pak zpětně projevuje i ve zkvalitňování techniky. Za velmi podstatné považuje to, aby osvojování čtení bylo činností uvědomělou, motivovanou, tedy myšlenkovou a poznávací. „Čte-li žák uvědoměle, dovede samostatně opravit chybu a říci, proč bylo slovo správně nebo nesprávně přečteno“ (Jiránek a kol. 1955, s. 25).

V „Pedagogickém slovníku“ je čtení definováno jako jazyková a zároveň **poznávací činnost**, při níž je východiskem tištěný nebo psaný jazykový projev a výsledkem je porozumění jeho obsahu, přičemž technika čtení je prostředkem a cílem je porozumění čtenému. Čtení je procesem analyticko-syntetickým, v němž analýza a syntéza tvoří dialektickou jednotu. Je „jedním z druhů řečové činnosti, při níž slovo v optické podobě je podnětem, který vyvolává u člověka myšlenkové pochody“ (Kujal a kol. 1965, s. 47).

Podobně podle Pardela (1966) je osvojení čtení **proces učení**, který se opírá o složitou psychickou činnost, jejíž výsledkem je vytvoření nového korového psychicko-fyziologického funkčního systému, bezprostředně spojeného se zvukovou řečí a myšlením. Tento systém se vytváří postupně v závislosti na zrání centrální nervové soustavy, učení a metodách vyučování a rozvoji myšlení. Žáci neprocházejí jednotlivými etapami ve stejnou dobu, ale každý podle své připravenosti ke čtení.

Také Jedlička (1972) uvádí, že čtení a psaní jsou druhy řečové činnosti a že žáci jsou schopni číst teprve tehdy, když pochopí, že slovo v optické podobě má **sdělovací funkci**. Zdůrazňuje princip uvědomělosti a časové posloupnosti z hlediska obtížnosti, tedy od jednodušších úkolů k složitějším. Neboť příliš obtížné úkoly brání jejich úspěšnému dokončení a naopak úkoly příliš snadné vedou k povrchnosti. Varuje před předčasnými požadavky na nepřiměřenou rychlost čtení, což se pak zákonitě odrazí v porozumění obsahu čteného. Porozumění je podmíněno jak technikou čtení, tak celkovou zkušeností, kterou žáci mají o věcech a jevech, o nichž čtou. V souhlasu s Jiránkem (1955) považuje výcvik čtení za ukončený až tehdy, dovede-li žák bez obtíží přečíst slova různě těžká.

Čtení, jak uvádí Korejs, „jest z hlediska psychologického pochod vnímání, postřehový, perceptivní, psaní jest pochod napodobivý, motorický, expresivní. Učení čtení je pochod poměrně rychlý proti učení psaní. Proto jest nutné oddělit vyučování čtení od vyučování psaní“ (Korejs 1942, s. 7-8). Podle Korejse tak tímto odděleným vyučováním získávají oba předměty, jak čtení, tak i psaní. Čtení není zdržováno pomalejším postupem při psaní a psaní může využít při čtení osvojené znalosti tištěného písma, skladu a rozkladu. Je třeba připomenout, že východiskem Korejsova pojetí je globální přístup ke čtení.

Podle Smetáčka je čtení obvykle chápáno „jako proces dekódování určitého systému znaků, které převedeny do jiné roviny prezentace dávají význam“ (Smetáček 1973, s. 28). Aby mohlo k **dekódování psaného textu** dojít, musí být u dítěte rozvinuty zejména schopnosti zrakové a sluchové diferenciaci.

Blatný a Fabiánková uvádějí že: „Umět číst znamená rozumět tištěné a psané řeči. Předpokládá znalost grafického vyjádření slov, tj. znalost písmen pro jednotlivé hlásky, dovednost převést je pohotově v mluvenou řeč tak, aby si žák vytvořil představy o čteném obsahu, přemýšlel o něm a zaujímal k němu vztah“ (Blatný; Fabiánková 1981, s. 34). Porozumění čtenému je úzce spjato s technikou čtení, to znamená, že čím dokonaleji žák zvládá techniku čtení, tím lépe může textu porozumět. Porozumění souvisí i s jeho zkušenostmi a vědomostmi, s úrovní jeho intelektuálního rozvoje, zejména **verbálních schopností**.

Podle Žatkové (1986) je osvojení čtení složitý **multifaktoriálně podmíněný proces**. Mezi základní předpoklady řadí např. zrakovou diskriminaci tvarů, sluchovou diskriminaci hlásek a slabik, zrakovou a sluchovou paměť, smysl pro rytmus, orientaci v prostoru a čase, syntézu prvků do celků. K vytvoření dovednosti číst je kromě těchto předpokladů nutná určitá úroveň vývoje subjektu, zralost, jednotlivé parciální funkce nesmějí vytvářet disproporce. Čtení ale není jen schopnost vnímat a syntetizovat jednotlivé hlásky, ani jen přeměna znaků písma do mluvené řeči a pochopení jejich smyslu. „Podstatný význam při čtení má chápání čteného a vztah k přečtenému“ (Žatková 1986, s. 92).

O výzkumu Jegorova referuje Vašek (1986). Vzhledem k tomu, že samostatně vyslovené hlásky se foneticky liší od hlásek, které jsou komponenty slova, nepovažuje Jegorov za jednotku čtení hlásku, ale slovo. Tím se nesnižuje

význam písmen ve slově, která kromě jiného mají i funkci orientačních bodů. Čtenáře rozděluje na dva typy, objektivní a subjektivní. Pro objektivní typ je slovo soustava písmen, čte je všechna podrobně, při čtení je přesnější, ale pomalejší. Subjektivní typ čte poměrně rychle, pravděpodobně podle dominantních znaků vnímá celé slovo, ale ne detailně, proto se často plete. Podle Jegorova nejsou tyto čtenářské typy projevem osobnosti, ale důsledkem metody vyučování. V procesu vývoje čtení rozlišuje **tři základní stadia**. Prvním je analytické stadium, které začíná hláskovou analýzou slova a přechází na rozlišování slabik. V druhém stadiu dochází k vytváření celostných struktur slova nebo částí slov a postupně k vytváření složitějších struktur ze dvou až tří jednodušších slov. Třetím stadiem je soustavná automatizace procesu. Chápání čteného se vyvíjí a ustaluje průběžně, vždy se za postupným osvojováním schopnosti číst opožděje. Upevňuje se především v závislosti na schopnosti celostně postihovat struktury čteného textu.

Ve své studii pojednává Vašek (1986) také např. o pojetí Lurijově a Štúrově, zmiňuje se o názoru Vernonové. Lurija udává, že čtení a psaní jako zvláštní **forma řečové aktivity** se od ústní formy liší genezí, psychofyziologickou skladbou a funkcionálními zvláštnostmi. Na rozdíl od obvykle automatické ústní řeči, je psaná řeč od začátku činností organizovanou. Nejvýraznější obtíže při učení čtení vidí v procesu splývání ozvučených písmen do slabik, jejich složení do slov je už podstatně lehčí. Při automatizaci celého procesu se uplatňuje spíše zrakové poznávání slov, nemusí již docházet k analýze jednotlivých písmen a jejich syntéze. Čtení se tak blíží k procesu chápání ideogramů. Podle Štúra jsou hlavními činiteli pro normální vývoj způsobilosti čtení především **primární funkce senzorických kanálů**, které umožňují vlastní příjem prezentovaného materiálu ke čtení, dále přechod od vizuálně percipovaného materiálu k opticko-akustickému, jež určují převodové mechanismy, zpravidla označované jako centrální činitelé, správná metodika při vyučování čtení, kognitivní schopnosti, které jsou důležité k pochopení čteného, a motivační faktory. Obdobně podle Vernonové se na procesu čtení účastní zejména zrakové vnímání, sluchově-jazykové vnímání, procesy myšlení a různé procesy motivace.

Macková uvádí, že „z psychologického hlediska podstata čtení spočívá ve dvou základních procesech, a to: 1. v přeložení grafické podoby jazyka do nějaké

formy percepční, nejčastěji akustické (artikulační) analogie, což nazýváme dekódováním; 2. spojení přečteného s jistým významem, tedy v sémantickém zpracování“ (Macková 1987, s. 357). Začínající čtenář se při dekódování opírá o různé klíče: grafické, gramatické i kontextuální. Oba dva základní procesy, **dekódování** a **sémantické zpracování**, jsou ve vzájemné interakci. Přitom obtížnost textu hraje důležitou úlohu už od samého počátku osvojování čtení. Při čtení těžších textů se čtenář více opírá o grafické klíče, u lehčích textů se více uplatňuje význam čteného. Výzkumy ukazují, že např. vliv syntaktických a sémantických vlastností se při čtení textu s vynechanými slovy projevuje již u žáků v prvním ročníku. Čím je ale text těžší, tím více se čtenář spoléhá na grafické klíče.

Inspirativní pro teorii i praxi jsou také práce autorů, kteří se zabývají problematikou rychlého čtení. Podle Papíka je „čtení duševním procesem, při němž jsou na základě identifikace znaků chápány obsahy textů“ (Papík 1992, s. 45). Vokalizace, tedy hlasitá i tichá artikulace, která je charakteristická pro méně vyspělé čtení, může být na vyšších stupních rozvoje čtenářských dovedností zcela vynechána. Převádění zrakového vjemu do zvukového kódu brzdí nejen rychlost čtení, ale ztěžuje i vnímání globálních a logických souvislostí. Oči se při čtení nepohybují plynule, ale ve skocích. Čtení neprobíhá v době pohybu oka, ale právě při jeho zastávkách, **fixacích**. Ve fixačním bodě oko vybere text ze zorného pole a skočí na další fixační bod. **Zorné pole** je úsek, který čtenář zachytí jedním pohledem, jednou fixací očí. Zorné pole, jehož středem je fixační bod, je tvořeno oblastí jasného vidění a oblastí periferního vidění. Cvičením lze rozšířit zorné pole, tedy zrakové rozpětí, a snížením počtu fixací zvýšit rychlost čtení.

Nebeská, která vychází z pozic psycholinguistiky, uvádí, že čtení je **komplexní proces**, na němž se podílí řada dílčích procesů. Čtením získáváme informace z psaného, resp. tištěného textu. Velmi důležitým činitelem při čtení je typ písma, tzn. zda se jedná o písmo logografické, slabičné nebo alfabetické. Podle Nebeské byly odmítnuty některé jednoduché hypotézy, např. že při čtení dochází k přímému přechodu od grafické formy slova k jeho reprezentaci v mentálním slovníku čtenáře, nebo že čtenář nejprve převádí části textu do jeho mluvené podoby, „takže mentálně je reprezentuje stejným způsobem bez ohledu

na to, zda vstupní data jsou vizuální nebo zvuková“ (Nebeská 1992, s. 66). Odborníci, mezi nimiž jsou ovšem velké názorové rozdíly, se v teoriích čtení zaměřují zejména na dílčí procesy a jejich faktory a na identifikaci momentu, v němž se procesy percepce psaného a mluveného textu stýkají.

Seidler chápe čtení „jako komunikační aktivitu čtenáře s autorem textu prostřednictvím jeho písemné výpovědi. Výsledkem je konkretizace textu ve vědomí čtenáře v průběhu komunikace a po komunikaci. Samotný akt čtení se projevuje zpracováním textu ze strany příjemce. Zpracování probíhá v interakci mezi čtenářem a autorem prostřednictvím textu“ (Kurincová; Seidler 1993, s. 79). Text považuje za písemný záznam řeči, jenž je pro čtení materiálním východiskem vyvolávajícím v lidském vědomí **myšlenkové pochody**.

„Čtení je zvláštním případem zrakového vnímání, v němž se uplatňují asociace z oblasti řečové kinestéze (vnímání pohybu mluvidel), znalosti a dosavadní zkušenosti člověka“, uvádějí Křivánek a Wildová (Křivánek; Wildová 1998, s. 18). Také podle nich probíhá při čtení **myšlenková činnost**. Nutná je určitá úroveň zrakové a sluchové diferenciaci a paměti, východiskem čtení je spojování optických tvarů s jejich zvukovými ekvivalenty a obsahovými významy. S nabýváním čtenářských dovedností dochází při zrakovém vnímání textu k souběžnému vybavování významových souvislostí nebo konkrétních představ, článek řečové kinestéze je postupně vynecháván.

Fabiánková, Havel a Novotná uvádějí, že při čtení jde o **porozumění znakům psané řeči**. Spolu s psáním řadí čtení k základním složkám lidské gramotnosti. Vzájemné spolupůsobení čtení a psaní v procesu učení popisují „jako proces od smyslu ke znaku a od znaku ke smyslu“ (Fabiánková; Havel; Novotná 1999, s. 35). Při psaní se přenáší smysl přímo do znaků (kódování), při čtení se smysl těchto znaků vybírá (dekódování). Myšlenková činnost, která probíhá při čtení, „rekonstruuje obsahovou stránku čteného textu podle stupně čtenářské vyspělosti, úrovně dosavadních znalostí a zkušeností čtenáře a podle rozvoje jeho myšlení a představivosti“ (Fabiánková; Havel; Novotná 1999, s. 35). V průběhu vývoje čtenářských dovedností dochází k automatizaci dílčích procesů, zrychluje se spojení mezi optickými znaky, jejich zvukovými ekvivalenty a obsahovými



významy. Postupně také může být vynechávána doprovodná řečová kinesteze, příslušné významové souvislosti nebo představy se při čtení vybavují souběžně.

Sillamy (2001) považuje čtení za činnost, jejíž prostřednictvím se seznamujeme s psaným textem a při níž **chápeme význam znaků** kodifikovaných danou společností. Předpokladem je mentální úroveň alespoň šesti let, dobrá prostorová orientace bez poruch lateralizace a dobrá časová orientace.

Čtení je podle Zápotočné „poměrně složitý, mimořádně komplexní, mnohokomponentový a mnohaúrovňový, dynamicky se měnící psychologický proces.“ (Zápotočná 2001, s. 285). Na čtení se tedy podílí celá řada dílčích komponentů a subkomponentů, tvořících určitou **hierarchickou strukturu**, která se v čase dynamicky mění. Časem je míněn jak psychický vývoj jedince, tak průběh samotného aktu čtení. K dynamickým změnám pak dochází tím, že se mění role jednotlivých složek čtení, kterou v daném momentu sehrávají. Dynamika se týká i dlouhodobého hlediska, to znamená, že jiná je struktura procesu čtení u začínajících čtenářů, jiná u čtenářů vyspělých.

Bicek uvádí, že začátečník, který si čtení teprve osvojuje, má čtecí pole omezeno jen na jedno písmeno. „Aby mohl přečíst slovo, musí se podívat na každé písmeno a připomenout si jemu odpovídající zvuk“ (Bicek 1985, s. 27). Hláskování však ještě není čtení. Velmi nesnadné je pro začátečníka také pochopení smyslu čtených slov. K **proniknutí do smyslu textu** dochází až na základě spojení zrakového vjemu s jeho řečově-sluchovým korelátem. Uvědomělost čtení se zvyšuje s postupným zlepšováním plynulosti čtení, důležitou roli hraje dohadování smyslu, rozšiřování čtecího pole.

Podle Manguela víme, že proces čtení nelze vysvětlit nějakým mechanickým modelem, víme také, že čtení se odehrává v jistých oblastech mozku a „že závisí na naší schopnosti dešifrovat a používat jazyk, materiál slov, z nichž se tvoří text a myšlenka“ (Manguel 2007, s. 58). Avšak definovat uspokojujícím způsobem, co všechno děláme, když čteme, zatím nedovedeme, neboť čtení je pravděpodobně stejně složité, jako samo **myšlení**.

**V současné době** není podle Najvarové čtení chápáno jen „jako pouhé převzetí významu tak, jak byl do textu zakódován autorem“. Neplatí již „přesvědčení, že z téhož textu si každý čtenář převezme tentýž význam“. Čtení je

„považováno za proces konstruování významu. Čtenář význam textu buduje na základě svých předchozích znalostí, očekávání a vzorců reagování“ (Najvarová 2008, s. 9).

### 3.2 Role zrakových a sluchových funkcí v procesu čtení

Je nepochybné, že ke zkoumání podstaty procesu čtení významně přispěl zájem o fenomén **poruch čtení**. Badatelé se snažili najít příčiny selhávání ve čtení, popsat mechanismus čtení, identifikovat jeho jednotlivé složky. Vznikla celá řada teorií, které se s větším či menším úspěchem pokoušejí vysvětlit složitost tohoto procesu. Zájem odborníků, ale i laické veřejnosti, neustává ani dnes (více viz např. Matějček 1988; Zápotočná 2001; Zelinková 2003; Wildová 2005b).

Pozornost se zpočátku soustředila hlavně na oblast zrakového vnímání, mezi badateli převažovali oční lékaři, pro poruchy čtení se ujalo označení slovní slepota. Byly zkoumány schopnosti zrakové analýzy a syntézy, rozlišování figury a pozadí, zrakové paměti, pravolevé orientace, vizuálně-motorické koordinace a další. Do dyslektologické terminologie vešly např. pojmy **statické inverze** pro záměny zrcadlově podobných písmen a **kinetické inverze** pro přehazování pořadí písmen nebo slabik. Významné místo mezi teoriemi dyslexie má teorie, podle níž je dyslexie způsobena poruchou očních pohybů. Důraz na důležitost zrakového vnímání se odrazil v metodách čtení, příkladem může být globální metoda.

Od počátku 70. let 20. století se více začínají prosazovat názory, že **primární roli** při čtení nesehrává zrak, ale sluch. Jejich zastánce najdeme i v dávné historii, avšak teprve od poslední třetiny 20. století nabývají na převaze. Do popředí se dostává pojem **fonologické uvědomění**, který je širší, než obvykle užívaný pojem **fonematický sluch**. Zahrnuje jak uvědomování si fonologické struktury mluvené řeči, rozlišování jednotlivých fonologických jednotek, tak jejich efektivní používání. Zároveň dokládá úzký vztah mezi čtením a verbálními schopnostmi. Na úrovni didaktiky čtení reprezentuje tyto přístupy např. hlásková

analyticko-syntetická metoda čtení. Aby mohl být pochopen význam napsaného slova, musí být nejprve jeho grafický záznam převeden do zvukové podoby. Podstatné jsou tedy fonologické schopnosti, sluchové rozlišování a zpracovávání akustických sekvencí řeči.

Je ovšem skutečností, že současná doba rozvíjí, nebo spíše zatěžuje, především **zrakovou složku** a do značné míry blokuje rozvoj jiných poznávacích funkcí, zejména **verbálních**. Televize, počítače a video jsou společníky dětí od nejútlejšího věku, bohužel často i jedinými. Sledování televize nenutí dítě k téměř žádné aktivitě, rychlé střihy, rafinované triky a sugestivní hudba ho dokonale zhypnotizují. Nemusí o ničem přemýšlet, s nikým se nemusí bavit. Je znám německý pokus, kdy v průběhu sledování pohádky se němčina změnila ve španělštinu a většina dětí si toho přitom vůbec nevšimla.

J. L. Debes (in Synek 1984) se domnívá, že nižší výsledky ve čtení v posledních desetiletích mohou právě souviset s divergencí způsobenou na jedné straně mimořádnou stimulací zrakového vnímání dětí od časného věku a na druhé straně tradičním auditivním zaměřením školy. Vysoká úroveň v oblasti vizualizace může dětem komplikovat přechod na systém, v němž dominují zvukové podněty a verbalizace. Tímto přeorientováním děti ztrácejí předstih z předškolního věku a zřejmě se jejich celkový vývoj přibrzdňuje. Škola zatím nedokáže plně využít tohoto vizuálního potenciálu, s nímž děti přicházejí do školy. Synek hovoří o zbytečném hazardování a doporučuje hledat nové metodické postupy, dát vedle převažující auditivně-verbální gramotnosti dostatečný prostor také gramotnosti vizuální. Nezapomíná ale připomenout nutnost všestranného rozvíjení verbálních schopností, neboť při **porušené rovnováze** může dojít ke školskému selhání. „Cílem by měla být účelná integrace obou trendů, komplexní gramotnost“ (Synek 1984, s. 132).

Podle Zápotočné dochází v současných teoriích k akceptování tzv. **duálního modelu dvou cest**. Jeho podstatou je, že připouští „oba způsoby dosahování významu slov při čtení: přímou – zrakovou cestou, na základě vizuálního vjemu napsaného slova, a fonologickou cestou, prostřednictvím mluvené řeči“ (Zápotočná 2001, s. 287). S fonologickou cestou je spojen tzv. **funkční lexikon**, který nám umožňuje dekódovat význam libovolného slova, tedy

i toho, které čteme poprvé. Některá slova se častým čtením přesouvají do tzv. **autonomního lexikonu**, kdy k pochopení vede přímá zraková cesta, jejich význam se vybaví automaticky. Poměr mezi funkčním a autonomním lexikonem je individuální a vykazuje značnou variabilitu a dynamiku. Všeobecně se v počátečních stadiích čtenářského vývoje více uplatňuje funkční lexikon, v pozdějších fázích převládá autonomní lexikon. Čtení se automatizuje, rozvíjí se porozumění, mizí subvokalizace.

### 3.3 Psychologické teorie učení a čtení

Z hlediska psychologických teorií učení lze vyčlenit dva základní přístupy ke čtení: syntetický a analytický. Odlišná teoretická východiska se pak odrážejí v konkrétních didaktických postupech, v jednotlivých metodách čtení. Cíl, tedy především porozumění čtenému, se neliší, odlišné jsou cesty, jak k němu dospět.

#### 3.3.1 Syntetické přístupy

Proces osvojování čtení postupuje v několika na sebe navazujících fázích, postup k vyšším úrovním se neobejde bez absolvování úrovní nižších. K základním psychickým funkcím, které v procesu osvojování čtení sehrávají zásadní roli, patří funkce vizuální, akustické, pozornostní, paměťové a další. Dítě dospívá k pochopení významu napsaného od vizuálního vjemu, přes jeho akustický korelát, v součinnosti se přitom uvádí celý komplex psychických procesů. Jednotlivé kroky jsou přesně definované z hlediska požadavků na jejich zvládnutí a také z hlediska jejich posloupnosti. Těchto zákonitostí se pak využívá také v reedukaci poruch čtení. Nacvičují se ty dílčí dovednosti, v nichž žák selhává a jež mu brání v osvojování vyšších úrovní.

V popředí syntetických přístupů je tedy je **technika**, mechanický nácvik, který může mít až podobu drilu. Porozumění čtenému souvisí s mírou

automatizace, je završením mnohdy klopotného úsilí žáků i učitele. Právě důraz na technologickou stránku je důvodem kritiky syntetických postupů uplatňovaných v metodách čtení. K těmto metodám lze zařadit i metodu u nás tradičně nejpoužívanější, metodu hláskovou analyticko-syntetickou. Pro modely čtení vycházející ze syntetických přístupů, kdy se postupuje od základních prvků k vyšším celkům, se v současné době užívá označení **bottom-up model** (Zápotočná 2001; Wildová 2005b).

### 3.3.2 Analytické přístupy

Jestliže syntetické přístupy ke čtení jsou založeny na předpokladu, že k osvojení čtení může dojít jen postupným zvládním jednotlivých úrovní od nejnižších k nejvyšším, přičemž žádná z nich nesmí být vynechána, a porozumění čtenému tento proces korunuje, analytické přístupy vycházejí z předpokladu opačného. Východiskem je význam slova, kontext, dosavadní zkušenosti a očekávání. Postupují od nejvyšších úrovní, k poznání základních elementů dochází následně. Tyto přístupy, které se v poslední době stále více prosazují, se označují jako tzv. **top-down model** (Zápotočná 2001; Wildová 2005b).

V tomto pojetí je čtení chápáno jako **smysluplná činnost**, probíhající ve vzájemné interakci čtenáře a textu, v níž důležitou roli hrají procesy anticipace a predikce, širší sociální souvislosti, včetně motivace, postojů aj. Při reedukaci pak nejde o mechanický nácvik izolovaných dovedností, ale jejím východiskem je kontext a porozumění. Metody čtení založené na analytickém přístupu mají svá teoretická východiska v celostní a tvarové psychologii. Od samého počátku kladou na první místo význam slova, primární je **čtení s porozuměním**. K osvojení abecedního kódu dochází postupně, žák se na něm podílí svou vlastní tvořivou činností. Příkladem analytických přístupů ke čtení je globální metoda. Kritika analytických přístupů se zaměřuje především na to, že žáci při čtení často hádají a jsou příliš vedeni kontextem.

### 3.3.3 Polemika a východiska

Střety mezi zastánci obou teoretických přístupů je možno zaznamenat v různých periodách v průběhu celého uplynulého století. Pokud toto soupeření nepřipomíná zákopovou válku a není vedeno jen snahou o prosazení a nadřazení vlastního pojetí, může přinést pozitivní výsledky a posunout teorii a rovněž i praxi žádoucím směrem. Ne vždy tomu tak ale bylo, ani ke zvrátům v didaktice nedocházelo jen z důvodů ryze odborných.

Impulzem k zamyšlení nad efektivností používaných metod vedoucím k přehodnocení teoretických přístupů a následně i koncipování a zavedení jiných či reformovaných metod byly často výsledky průzkumů úrovně čtení, resp. čtenářské gramotnosti. Např. zjištění, že při masivním zavedení globální metody, tedy metody analytické, i po jejím zdokonalování a zkušenostech s ní, měla stále nemalá část žáků se čtením značné problémy, bylo důvodem rozšíření metody **phonics**, též **basal reading** (Kučera 2005; Wildová 2005b). Tato metoda pochází z USA a je inovací syntetické metody. Důraz klade na rozvoj fonologických schopností a syntézy při čtení slov, sleduje především přesnost čtení a zamezování dohadování. Argumentace kritiků je založena na skutečnosti, že jako jiné syntetické metody i ona postupuje od písmen a částí slov, tzn. neplnovýznamových elementů, a k rozvoji porozumění a čtenářské gramotnosti tak dochází se značným časovým posunem oproti metodám analytickým. Existují ale i opačné názory, které tato tvrzení přinejmenším relativizují. Jejich oporou je např. souběžné vyučování psaní s čtením, které vydatně napomáhá rozvoji analyticko-syntetických procesů a transformace fonologické struktury řeči do grafického kódu a naopak.

Příkladem aplikace analytického přístupu v didaktice čtení je v současné době **whole language method**. Zdůrazňuje význam, smysluplný kontext, následnou analýzu celku na části, komplexnost pojetí komunikace, aktivitu čtenáře a jeho motivaci obsahem. Podle Kučery (2005, s. 335) je však takovéto tvrzení „adultocentrické a sentimentální“, neboť děti v počátečních fázích nezajímá smysl textů, ale čtecí dovednost sama. Proto čtou dokola stejná slova

nebo nápisy a luští všechno, co se jim naskytne. Výtky kritiků se týkají hlavně závislosti na kontextu a opožděného zvládnání abecedního kódu.

Wildová (2005b) uvádí, že přes rozdílné postupy dospívají žáci nakonec ve čtení ke srovnatelné úrovni. To znamená, že oba přístupy a metody na nich založené jsou rovnocenné, mají své silnější i slabší stránky, vedou stejně tak k úspěchům i neúspěchům. Žádný z nich není optimální, **neexistuje univerzální metoda** čtení. Spíše než v konfrontaci a zaujímání extrémních stanovisek se řešení jeví ve vzájemné inspiraci, pluralitě názorů i postupů, v respektu k individualitě každého žáka a jeho aktuálním potřebám.

V současnosti se prosazují tendence směřující ke **sblížení obou přístupů**, k jejich vyváženosti a propustnosti, neboť dobré čtení se neobejde ani bez jednoho z nich. Do analytických metod pronikají prvky syntetických postupů a obráceně, jsou aplikovány zvláště v závislosti na případných dílčích nezdarech v té které fázi didaktického postupu u jednotlivých žáků. V teorii se tyto tendence odrážejí v novém pojmu **balanced model** a ve změně z whole language na **balanced language** (Wildová 2005b).

### 3.4 Typologický přístup ve výuce elementárního čtení

Cesty k optimalizaci výuky čtení se mohou ubírat i jiným směrem, než je hledání nejlepší metody. Pohled do historie i současnosti svědčí o tom, že metod čtení existuje téměř nepřeberné množství. Žádná z nich však není natolik univerzální, aby byla stejně úspěšná u všech žáků. Z této skutečnosti jistě plyne i snaha takovou metodu vytvořit nebo alespoň některou z již „objevených“ metod vhodně inovovat.

Zkušenosti ukazují, že se vždy najdou žáci, kterým by lépe vyhovovala jiná metoda nebo dílčí postup, než metoda, podle níž se bez větších potíží učí číst ostatní žáci. Zdálo by se, že tento problém je např. u nás vyřešen, neboť učitelé již nemusí vyučovat podle jediné přípustné metody, jak tomu bylo v době před listopadem 1989. I když i v těchto tehdejších podmínkách si mnozí učitelé

dokázali poradit, vedeni spíše svými zkušenostmi, citem a zájmem. Navzdory dnešním možnostem ale žáků neprospívajících ve čtení neubývá. Školy i učitelé mohou volit z více možností, stále však převažuje **frontální forma výuky**, s malou nebo žádnou variabilitou v používání metod. Zřetel k individuálním odlišnostem žáků není zatím běžným a zejména není realizován v žádoucí míře (Wildová 2005b).

Odpověď na otázku, který postup, zda analytický, syntetický či analyticko-syntetický, případně v které fázi výuky počátečního čtení, je nejefektivnější, by mohlo dát zavedení důsledné individualizace vyučování na základě **vnitřní diference**. Žáci vstupují do školy s různou úrovní připravenosti na vyučování čtení, mnozí poznají některá písmena, někteří již čtou, dalším jsou tyto dovednosti ještě hodně vzdáleny. Různá je také úroveň jejich percepce a motoriky, nadání a motivace. Liší se rovněž způsobem přijímání a zpracovávání informací, temperamentem, liší se pohlavím. Tímto principem, který by respektoval tyto a další aspekty, je tzv. **typologický přístup**. „Skutečnost, že komplexní percepce a apercpece je u lidí nesmírně variabilní a že v populaci existují mimo jiné i výrazné typy optické, akustické a kinestetické, je už dlouho v teorii známa. Avšak tento závažný poznatek nebyl dosud ani v nejmenším využit, aby mohl posloužit pedagogům ve školské praxi“ (Synek 1984, s. 135).

Problematikou typologického přístupu ve výuce čtení se u nás zabývá především Zdeněk Křivánek. Ve svých studiích se opírá o zahraniční práce, o ojedinělé naše pokusy, ale také o své teoretické a praktické zkušenosti. Jestliže se určitý žák ve třídě nenaučil dobře číst, zatímco jiní si čtení osvojili bez větších problémů, nemusí být nutně chyba na jeho straně. Pravděpodobně nebyla v jeho případě zvolena ta nejvhodnější metoda. Optimalizace výuky čtení podle typologického přístupu spočívá ve vytváření takových kombinací metod a variant metodických postupů, aby co nejlépe vyhovovaly konkrétním žákům. Přitom u jednoho žáka se tyto postupy se změnou učiva nebo v určitých fázích učení mohou měnit. „Lze tedy hovořit o rozdílech v typech učení jak z pozice interindividuální, tak intraindividuální“ (Křivánek 2001, s. 5).

Základní diference by se měla týkat **přirazení žáků** k zrakovému nebo sluchovému typu podle jejich percepčních schopností a dále podle toho, jak



probíhají jejich myšlenkové operace, tedy na typ převážně analytický, syntetický apod. Dalším kritériem může být podle Křivánka (2001) vztah ke spontaneitě. Nižší míru spontaneity předpokládají syntetické metody. Lze pak vyčlenit typ heuristický, se samostatným hledáním algoritmu čtení, a typ algoritmický, který spíše využije algoritmu předaného např. učitelem. V určitých případech je vhodné výuku zcela individualizovat.

Posouzení vhodnosti použití té či oné metody, případně jejich variování v průběhu osvojování čtení, je úkol nadmíru náročný. Předpokládá učitele, který bude dobře připraven teoreticky, bude mít bohaté praktické zkušenosti a také bude vybaven citlivými diagnostickými nástroji. Nejefektivnější se jeví jejich aplikace ještě před započítím výuky čtení, např. v přípravném období, ale i průběžně, aby rozvoj čtení mohl probíhat bez stresů a negativních důsledků ze selhání.

Rozhodující tedy stále zůstává **osobnost učitele**, „úroveň jeho didaktického myšlení a konkrétních didaktických schopností. Učitel je klíčovým faktorem na cestě žáka školní výukou čtení, je jeho rádcem a také významným pomocníkem“ (Wildová 2005b, s. 23).

V těchto souvislostech se nabízí i otázka **typologie učitele**. Učitel, stejně jako žák, je osobnost vybavená individuálním vzorcem dispozic a vloh, je formována svým prostředím a zkušenostmi. Lze předpokládat, že jeden učitel je spíše uzpůsoben k vyučování podle metody syntetické, jiný analytické, další podle analyticko-syntetické a ještě další třeba podle úplně něčeho jiného. Jeden je v té své metodě opravdovým mistrem a naučí číst každého žáka, druhý dokáže tvořivě použít a přetvářet nejrůznější postupy.

### 3.5 Psycholingvistika a čtení

**Psycholingvistika** je interdisciplinární vědní obor zabývající se zkoumáním verbálních komunikačních procesů lidí a vývojem dětské řeči. Je významná také pro vzdělávání, neboť je jedním ze základů **lingvodidaktiky**, která

se zabývá teoretickými a praktickými otázkami vyučování jazyků (Průcha; Walterová; Mareš 2003).

Řeč ve své mluvené i psané podobě slouží jako komunikační prostředek, psycholingvisté hovoří o **interakci mezi mluvenou a psanou řečí**. Z hlediska psycholingvistiky existuje přímá souvislost mezi úrovní řečových dovedností a čtením. Lze tedy předpokládat, že na mentální úrovni těchto forem komunikace se podílejí stejné mechanismy a intelektové operace. Obtížnost čtení však např. podle Vygotského (1976) spočívá v tom, že dítě při čtení pracuje s řečí, které scházejí obvyklé kvality, jako jsou výslovnost, intonace apod., řeč si tedy musí představit ve své mysli.

Úspěšnost ve zvládnutí čtení je mimo jiné podmíněna schopností anticipace, schopností vyhodnotit adekvátnost svého postupu a pohotovostí měnit čtecí strategie podle aktuální situace.

Jedním ze zásadních aspektů čtení je porozumění čtenému. Je jeho podmínkou i nejvyšší kvalitou. Cestou k němu je identifikace fonémů a grafémů, osvojení si kódu, přidělení významu výrazům a smyslu celému textu (Nebeská 1992; Macurová 2000).

Jak uvádí Májová (2009), panuje v současném psycholingvistickém světě shoda v tom, že u jazyků s alfabetickým principem souvisí osvojování čtení se dvěma klíčovými dovednostmi, jimiž jsou **fonologické povědomí a znalost písmen abecedy**. K základům fonologického povědomí patří dovednosti spojené s rýmováním, dělením slov na slabiky a hlásky, spojováním hlásek a slabik a manipulací s hláskami. Názory se ale různí v tom, jaký vliv mají jednotlivé fonologické dovednosti na rozvoj čtení, jak postupuje jejich vývoj, různí se také v pojetí interakce mezi těmito dvěma klíčovými dovednostmi. O fonologických schopnostech bude podrobněji pojednáno v empirické části práce.

## 4 Metody čtení

„Metoda je plánovitý, promyšlený a účelný postup činnosti, objektivně – pokud možno exaktně – zdůvodněný. Cílem metody je dosáhnout úspěchu. Volba nejvhodnější metody závisí na mnoha podmínkách a předpokladech. Pokud se jedná o vyučování, je bezpodmínečně nutno přihlížet především ke všem individuálním zvláštěnostem žáků; svůj význam však nesporně má také osobnost učitele“ (Synek 1978, s. 153).

Metod vyučování čtení je mnoho, nezdědka dochází k jejich vzájemnému prolínání. Podle toho, která složka čtecího procesu v počátečním období výuky čtení převládá, dělíme metody počátečního čtení na tři hlavní skupiny:

### 1. Metody syntetické

Historicky jsou pravděpodobně nejstarší, u nás jsou doloženy od 1. poloviny 16. století. V těchto metodách se vychází od izolované hlásky a k ní přidruženého písmene. Po poznání těchto základních prvků dochází k jejich spojování ve slabiky a slova, tedy k sluchové, zrakové a mluvní syntéze. Zdůrazněna je technika čtení, která předchází porozumění. Učebnice podle syntetických metod bývají nazývány slabikáře.

### 2. Metody analytické

Historicky jsou mladší, u nás se používají od 2. poloviny 19. století. Vychází se z celku, jeho analýzou se dospívá k poznání základních zrakových a sluchových prvků, k hláskám a písmenům. K porozumění čtenému jsou žáci vedeni od samého začátku čtecího procesu. Učebnice, které vycházejí z analytických metod, se většinou označují jako čítanky.

### 3. Metody analyticko-syntetické

Historicky jsou nejmladší, k zavedení analyticko-syntetické metody došlo u nás na počátku 2. poloviny 20. století. Vychází ze zásady, že číst a psát můžeme jen tehdy, pochopíme-li hláskovou skladbu slov. Proto bývá tato metoda

označována také jako hlásková nebo zvuková. Vychází se z celků, které jsou rozkládány a opět v celek skládány. Po vydělení věty z mluvního projevu se věta sluchově rozkládá na slabiky a ty na hlásky, současně se provádí jejich sklad do vyšších celků. S hláskou se spojuje příslušné písmeno, písmena jsou skládána do slabik a slabiky do slov.

## **4.1 Metody syntetické**

Syntetické metody jsou tedy založeny skládání základních prvků, jimiž jsou písmena nebo hlásky, někdy také slabiky, do větších celků. Žáci musejí nejdříve zvládnout techniku – čtení mechanické, a až pak se zabývají smyslem slov a vět – čtení logické (Blatný; Fabiánková 1981).

### **Metoda slabikovací**

Též metoda písmenkovací, abecední. Byla vyvinuta u Chaldejů, od nich se dostala k západním Semitům, pak k Řekům a Římanům. U nás byla zavedena s vyučováním latině.

Žáci se nejdříve naučili nazpaměť abecedě a názvům písmen. Potom přistoupili ke slabikování, kdy se podle slabikovacího schématu probíraly všechny vzájemné kombinace písmen. Vyslovovali vždy jméno písmene, např. slabiku chy četli: cé – há – ypsilon = chy. Po důkladném výcviku ve slabikování vyslovovali slabiky přímo a skládali je do slov. Výuka čtení podle této metody byla velmi zdoluhavá a náročná, odpísmenkované slovo se vůbec nepodobalo jeho mluvené podobě. Úředně byla zakázána v roce 1872.

### **Metoda hláskovací**

Úsilí o zjednodušení a ulehčení výuky čtení vedlo k tomu, že písmeno, jako základní prvek čtení, začalo být nahrazováno hláskou. Tyto snahy můžeme v první polovině 16. století nalézt v dílech Valentina Ickelsamera a Beneše Optáta. Také J. A. Komenský ve své práci „Schola ludus“ nahrazuje názvy

písmen hláskami. Dítě podle obrázku napodobuje hlas zvířete a seznamuje se tak se zvukovou stránkou písmene. K většímu prosazování hláskovací metody dochází až koncem 18. století, např. „Kniha methodní“ od J. I. Felbigera z roku 1774, a počátkem 19. století, po zavedení této metody bavorským školním radou Heinrichem Stefanim v roce 1803. U nás se podle této metody začalo všeobecně postupovat od roku 1838, kdy Karel Vinařický vydal slabikář „Česká abeceda aneb malého čtenáře knížka první“. Také J. V. Svoboda ve své „Školce“ z roku 1839 prosazuje hláskovací metodu, a to už u předškolních dětí.

Další metody, které uvádíme ve stručném přehledu, se v literatuře uvádějí buď jako samostatné syntetické metody čtení, nebo jako varianty metody hláskovací.

### **Metoda normálních slabik**

Tato metoda měla pomoci překonat obtíže při spojování písmen do slabik. Slabiky byly vyvozovány podle náповědných obrázků, např. pod obrázkem motýla byla slabika MO. Nejdříve četli žáci podle obrázků, později se pak procvičovalo skládání slabik z hlásek sluchovou cestou. K nevýhodám této původní české metody patří to, že žáci si dlouho spojují slabiky nového slova s náповědnými obrázky a pochopení významu slova tak mají velmi ztíženo. K autorům učebnic čtení podle této metody patří František Šumavský, Čeněk Holub a Josef Kubálek.

### **Metoda fonomimická**

Bývá též označována jako metoda normálních hlásek. Hlázky byly vyvozovány jako citoslovce, k pochopení sloužil názorný obrázek. Např. husa syčí sss, na kočku voláme ččč. Využívalo se i slabik – ovečka dělá bé, slepička koko atd. Čtení písmen bylo často doprovázeno mimikou a gestikulací. Tato metoda se u nás nerozšířila, avšak jejích prvků ve svých slabikářích používali mnozí autoři. Např. Frumar a Jursa, Bačkora, ale také i Komenský ve svém díle „Schola ludus“.

### **Metoda skriptologická**

Žáci se učili číst psaním. Žáci sluchově rozkládali větu na slova, slova na slabiky a slabiky na hlásky, současně si cvičili ruku pro psaní. Vyvozenou hlásku vyslovovali, užívali v jiných slovech. V další fázi učitel napsal na tabuli psací písmeno označující danou hlásku, žáci písmeno psali na tabuli a do sešitů. Postupně se takto učili dalším písmenům, osvojená písmena spojovali se samohláskou do slabik atd. Po malých psacích písmenech následovala velká, písmo tiskací ve stejném pořadí až po nich. Také Komenský doporučoval, aby se čtení a psaní učilo pospolu. Metodu skriptologickou použili ve svém „Slabikáři pro školy obecné“ A. Frumar s J. Jursou.

### **Metoda mnemotechnicko-skriptologická**

Je variantou metody skriptologické, využívala nápovědných obrázků. Obrázky napovídaly slovo, náslovnou hlásku i její grafickou podobu, tedy písmeno. Např. v Kubáلكově slabikáři „U nás“ má Anička zástěrku ve tvaru písmene A, ve „Slabikáři našeho Jarouška“ Václava Bohdaneckého je svazek cibule stočen do tvaru písmene C. Avšak je při vyučování „v určitém stadiu nutno, aby dítě včas zapomnělo nápovědný obrázek. Vzpomínka na něj brání rozumět písmu hláskovému“ (Kohoutek 1968, s. 19).

### **Metoda Petrákova**

J. E. Petrák používal při čtení zpočátku jen tiskacího písma, žáci od počátku čtou a píší velkou i malou tiskací abecedou. Psací písmo se odsunuje na pozdější dobu. Žáci čtou postupným připojováním písmen, proto se jí také říká metoda postupného a kontrolního průvodního čtení slov. Poznání hlásek a písmen je rozvrženo na celý rok, žáci čtou např.: k, ko, kov, ková, kovář. Petrákova metoda se u nás příliš neujala, objevila se např. ve slabikářích Kožíškových a Kubáلكových.

### **Metoda genetická**

Bývá nazývána též metodou zapisovací neboli Kožíškovou. Kožíšek postupuje podobnou cestou, jakou se ubíral vývoj písma v historii lidské

společnosti. Žáci se učili nejdříve číst a psát písmena velké tiskací abecedy, k tomu jim sloužila jména žáků ve třídě. Zapisovali je ve formě zkratek, např. A. znamenalo Anička. Postupně se pomocí fonetických cvičení propracovali k náslovné hlásce, jejímu označení písmenem a k syntéze písmen do krátkých slov. Po zvládnutí velkých hůlkových písmen přešli k velkým tiskacím s patkami, od nich k malým tiskacím a konečně i k psacím tvarům. Při čtení nepracovali se slabikou, psaní se za čtením opožďovalo. Na principech genetické metody zpracoval Kožíšek své čítanky „Poupata“ a „Sluníčko“. Od konce minulého století se genetická metoda v našich školách používá v úpravě Jaroslavy Wagnerové.

### **Metoda Pavlovského**

Také se označuje jako slabiková metoda souhlásková. Na rozdíl od většiny autorů syntetických slabikářů, kdy se k souhlásce postupně přidávají samohlásky, postupoval Josef Pavlovský ve svém slabikáři „S úsměvem!“ obráceně. Spjoval všechny samohlásky s jednou souhláskou, např. ba, ca, ča da, d'a atd. Potom žáci četli věty ze slov, v nichž se vyskytovala jen jedna samohláska, např.: Bába má káčata. K vyvozování slabik se využívalo nápovědných obrázků.

## **4.2 Metody analytické**

Potíže, které žákům přinášely syntetické postupy při počátečním čtení, vedly k tomu, že se někteří autoři začali zabývat postupy opačnými. Vycházeli z celku a jeho analýzou dospěli až k základním prvkům, k hlásce a písmenu. Za zakladatele analytického přístupu ve výuce čtení je pokládán Francouz J. J. Jacotot, který analytickou metodu použil poprvé v roce 1818. K nám se dostala přes Německo.

### **Metoda Jacototova**

Učitel ukázal žákům větu a přečetl ji. Žáci ho napodobovali, opakovali po něm, až dovedli sami ukázat i přečíst kterékoli slovo. Analýzou slov dospěli

k slabikám a postupně až k hláskám a písmenům. Podobný postup byl při učení čtení používán u českých bratří.

### **Metoda normálních slov**

Je nejnámější variantou metody Jacototovy, bývá též nazývána metodou Vogelovou. Východiskem ale nebyla věta, ale 98 slov, která obsahovala celou abecedu. Slova označovala konkrétní předměty a byla obsahově spojena s věcným učením, kreslením a zpěvem. Žáci předměty kreslili, slova analyzovali na písmena, písmena zapisovali a skládali ve slova. G. A. Lindner ve své „Knize maličkových“ z roku 1880 použil jen 21 normálních slov. Žáci slovo vyanalyzovali z věty, slovo bylo navozeno obrázkem. Za podpory zraku i sluchu došli postupným rozkladem k hláskám a písmenům, písmena zapisovali a skládali do slov. Žáci se učí číst a psát současně, používali psací písmo.

### **Metoda Rostoharova**

Mihajlo Rostohar začínal vyčleněním jednoslovné věty složené z jednoslabičných (např. já, ty, a, to) a později dvojslabičných slov (např. Ota, máme, mámu). Slova byla rozkládána na hlásky, zároveň se zapisovala na tabuli, každé písmeno jinou barvou. Žáci písmena modelovali, pracovali také se skládací abecedou. Souběžně ze slov, která žáci poznávali jako celky, byly vytvářeny delší věty a kratší texty. Čtení bylo plynulé a s porozuměním.

### **Metoda Mertova**

Ve své učebnici „Úl“ z roku 1935 vycházel František Merta z jednoslabičných slov s uzavřenou slabikou. Slova (např. úl, hůl, vůl, les, pes, ves) byla doprovázena obrázkem a žáci je četli jako celky. Jejich zrakovou i sluchovou analýzou žáci poznávali písmena a hlásky. Psaní bylo od čtení odděleno.

### **Metoda globální**

Metoda globální bývá uváděna mezi metodami analytickými, i když její tvůrci ji neřadí do žádné ze tří skupin metod čtení. Teoreticky vycházela z tvarové



psychologie, která chápe jevy v jejich celistvosti. Jednotlivé prvky, z nichž se celek skládá, samy o sobě nic neznamenaají.

Za zakladatele je považován Ovide Decroly. Postupoval opačným způsobem, než bylo zvykem v tradičních metodách, kdy se začínalo hláskami a písmeny, případně slabikami. Tvrdil, že dítě není schopno takové abstrakce, neboť vnímá celek globálně. Proto i při čtení je třeba vycházet z celku. Žáci mají číst hned celé věty, nejlépe takové, které vzbudí jejich zájem, např. jednoduché příkazy. K analýze věty na slova, hlásky a písmena dospějí žáci až později, zpravidla vlastním vývojem. Čtení je myšlenkový pochod, nikoliv skládání písmen nebo slabik. Důležitá role byla přisuzována zrakovému vnímání, zrakové paměti, zrakové analýze, očním pohybům.

Podle Korejse je vyučování čtení postaveno na zrakovém základu, „neboť zrak jest nejobjektivnější a nejkonkretnější lidský smysl. Sdružuje každou představu se zvukem a obrazem tištěného slova, jímž se tato představa vyjadřuje. K tomu postačí celkový obraz slova. Dítě proto nemusí znáti po dosti dlouhou dobu jednotlivých písmen, z nichž je slovo složeno, a vlastním úsilím, vlastní indukcí dojde k znalosti písmen“ (Korejs 1942, s. 6).

U nás se o zavedení globální metody zasloužil zejména Václav Příhoda, který ji ve 20. letech 20. století převzal z USA a upravil pro naše podmínky. K odlišnostem patřilo např. to, že žáci v USA již dopředu poznali některá izolovaná písmena, u nás k nim dospěli až mnohem později. Další rozdíl se týkal výuky psaní, která v USA postupovala zároveň se čtením, kdežto u nás byla zařazena až na konec prvního pololetí. Populární byla učebnice „První kniha“ V. Musilové, V. Příhody a F. Musila z roku 1929, také „Děti“ S. Vrány a V. Konvičky z téhož roku. K dalším propagátorům patřil např. Josef Korejs a jeho učebnice „Sluníčko“ z roku 1934.

Přínosem globální metody bylo, že žáci se od samého začátku setkávali se smysluplnými a přitažlivými texty, k záporům řadili její kritici přílišné nároky na zrakové vnímání a zrakovou paměť, povrchnost při čtení, odhadování slov. V našich školách byla tato metoda užívána do roku 1951, kdy byla nahrazena metodou analyticko-syntetickou. Důvody odmítnutí globální metody byly převážně

politické a také tvrzení, že vede žáky k povrchnosti. Výuka čtení podle globální metody procházela pěti etapami (Kohoutek 1968):

#### 1. *Období přípravy*

Bylo zaměřeno na zdokonalení smyslového vnímání, pozornosti, paměti, výslovnosti a představivosti.

#### 2. *Období paměti*

Žáci si častým exponováním slov snažili zapamatovat jejich obrazy. Podle optické struktury, délky a dalších charakteristických znaků osvojená slova četli, přestože neznali písmena.

#### 3. *Období analýzy*

Žáci byli vedeni prostřednictvím srovnávání k poznávání písmen na začátku, uprostřed a na konci slov.

#### 4. *Období syntézy*

Exponování nových slov bylo přerušeno a procvičovala se syntéza slov a vět pomocí doplňovaček, přesmyček, křížovek, her se slovy.

#### 5. *Období výcviku ve čtení*

Zpřesňovala se znalost písmen, docvičovalo se čtení obtížnějších slov. Četly se souvislé dějové články z čítanky, vlastní texty, reprodukoval se obsah.

### **4.3 Metoda analyticko-syntetická**

Analyticko-syntetický postup poprvé uplatnil v roce 1818 J. J. Jacotot. V našich podmínkách se s tímto postupem při výuce čtení setkáváme už u J. V. Svobody, který ve své „Školce“ z roku 1839 i „Malém čtenáři“ z roku 1840 vycházel ze stejných zásad. Do našich škol byla analyticko-syntetická metoda

povinně zavedena v první polovině 50. let 20. století a stala se na dlouhá desetiletí jedinou oficiálně povolenou metodou čtení u nás. Inspirace byla čerpána především v díle K. D. Ušinského, který v roce 1864 vydal učebnici „Mateřská řeč“, a v dílech jeho následovníků. Základním principem je postup od celku k jeho prvkům a zpět k celku, je tedy využívána analýza i syntéza. Jarmilou Hřebejkovou a jejími spolupracovníky byla zpracována „Živá abeceda“ a „Slabikář“ a od roku 1954 se podle těchto učebnic začalo vyučovat ve školách.

Při postupu podle analyticko-syntetické metody je východiskem věta nebo slovo. Sluchovou analýzou se dochází k vydělení slova, slabiky a hlásky. Hlásku jako základní prvek řeči a metodickou jednotku hláskové analyticko-syntetické metody pak žáci poznávají na různých místech slov a spojují s její grafickou podobou, písmenem. Syntézou těchto základních prvků dospívají ke slabikám a slovům, k větě. Hojně je využívána skládací abeceda, takže sluchová i zraková analýza a syntéza za verbální a motorické podpory se zapojují současně a navzájem se koordinují. Zároveň probíhá nácvik psaní psacích písmen.

V současné době je analyticko-syntetická metoda používána v řadě variant. Liší se od sebe například pořadím probíraných hlásek a písmen, v některých se vychází ze souhlásek, v jiných ze samohlásek, různé je i pořadí dílčích kroků, odlišnosti jsou ve větším či menším důrazu na slabiku, a to jak při analýze, tak při syntéze. Tvořiví učitelé sami modifikují své postupy podle individuálních zvláštností a potřeb svých žáků.

#### **4.4 K metodám čtení**

Problematika metod počátečního čtení je **stále aktuální**. Přestože je z historie i ze současnosti známo velké množství metod čtení, jejich variant a dílčích postupů, jejich výčet zdaleka není konečný. S rozvojem poznání vznikají a **budou vznikat další**. Podle Zápotočné existují „názory, které připouštějí, že značná část problémů ve čtení může být jen důsledkem neadekvátnosti či nedostačivosti vyučovací metody“ (Zápotočná 1995, s. 26). Je přitom velmi málo

pravděpodobné, že se kdy podaří objevit takovou metodu, která by byla natolik univerzální, aby mohla být s úspěchem používána u všech dětí, bez ohledu na jejich věk, sociokulturní zázemí a osobnostní zvláštnosti.

Každá metoda, ať patří do kterékoli ze tří základních skupin, má kromě svých předností i své slabiny. Záleží také tradicích, konkrétním jazykovém systému, na míře fonetičnosti jazyka, věku dítěte, osobnosti učitele a dalších okolnostech. V řadě učebnic čtení se nepoužívá zvolená metoda ve své čisté formě, ale **dochází k překrývání** s jinými metodami nebo jejich prvky. „Nikdo nikdy nepochyboval o tom, že ovládnutí čtení se neobejde ani bez analýzy, ani bez syntézy; jednotlivé metody se odlišují pouze vzájemným poměrem a časovým nasazením obou těchto funkcí“ (Synek 1978, s. 158).

Ve vývoji **syntetických metod** nastal výrazný pokrok s přechodem od syntézy písmen k syntéze hlásek. „Tím se čtecí proces zjednodušil a relativně přiblížil řeči mluvené“ (Synek 1978, s. 155). Syntetické metody zdůrazňují techniku čtení, teprve po jejím zvládnutí dochází také k porozumění přečteného. Postupuje se od základních elementů k vyšším celkům, v popředí je mechanický princip. Předmětem kritiky je, že žáci k porozumění dospívají až po mnohdy úporné syntéze, takže v jejich motivaci ke čtení mohou nastat vážné trhliny. Vzhledem k tomu, že postup je do značné míry mechanický a má svůj řád, bývají syntetické metody **úspěšné i u žáků méně nadaných**. Kritici syntetických metod, ale často i analyticko-syntetických, především poukazují na rozpor mezi slovníkem analytických slabikářů a verbální úrovní dětí na počátku školní docházky. Vygotský (1976) uvádí, že motivace ke čtení je často v přímé souvislosti s nezáživností a nepřitažlivostí textů, zvláště jsou-li slabikáře přesyceny izolovanými písmeny, slabikami a slovy. Avšak nemusí tomu tak být vždy. Výhradami vůči syntetickému postupu při čtení nešetřil ani Příhoda. Podle něho nerespektují dětský synkretismus při poznávání světa, globálnost a komplexnost vnímání předmětů a situací. „Pro dítě je slovo konkrétní, které označuje věc, osobu nebo činnost. Celkem je pro dítě jen to, co má smysl. Základem vyučování musí být věta, k jejíž analýze dítě postupuje podle zákona o diferenciaci, formulovaného I. P. Pavlovem“, takže „atomisticko-syntetická

metoda elementárního vyučování čtení je psychologicky pochybená“ (Příhoda 1971, s. 286).

Obecně lze říci, že mezi klady **analytických metod** patří používání smysluplných a poutavých textů od samého počátku výuky čtení. Žáci nejsou zbytečně zatěžováni statickým a neplnovýznamovým materiálem, ale je jim předkládán zajímavý a dynamický obsah čítanek, plně v souladu s jejich řečovou a mentální vyspělostí. Rozvoji čtenářských dovedností napomáhá zpravidla i podstatně větší frekvence slovních tvarů, než tomu bývá u syntetických slabikářů. Všeobecně je přijímán názor, že analytický postup více **vyhovuje žákům dobře připraveným** na čtení, zejména pokud jde o zrakové vnímání a intuitivní schopnosti. Kritici upozorňují, že právě charakter našeho jazyka, s jeho velmi složitou gramatickou strukturou, neumožňuje plně využít všech předností, které analytické metody, zejména pak metoda globální, nabízejí. Bohatá flexe slov v našem jazyce spíše svědčí pro analyticko-syntetickou metodu.

Ve většině vyspělých států má učitel **volnost ve volbě metod** při vyučování čtení. Má také možnost i v rámci doporučené metody používat různé učebnice, s často velmi odlišnými metodickými postupy. K dispozici má podrobné metodické materiály a didaktické pomůcky, včetně počítačových programů. Vodítkem je mu především prospěch každého jednotlivého žáka. Učitel by měl respektovat jeho schopnosti a účelně do vyučování zařazovat jak individuální, tak frontální postupy i skupinové formy práce. Měl by podporovat aktivitu a tvořivost žáků, jejich motivaci.

Podněty k vyučování ale i doučování čtení lze čerpat z minulosti i současnosti, z našich i zahraničních zdrojů. Mnohé vycházejí z exaktních výzkumů, jsou součástí oficiálních doporučení a jsou zpracovány v metodických příručkách, jiné vycházejí z praktických zkušeností a v praxi jsou i dotvářeny.

Je otázka, zda by dítě mělo být připravováno a formováno pro použití té které metody, nebo na základě důkladného poznání jeho individuálních charakteristik aplikovat tu metodu, která bude v jeho případě nejefektivnější. První varianta předpokládá zejména znalost nároků dané metody, v druhé k tomu ještě přistupuje pečlivá aktuální i průběžná diagnostika žáka. Samozřejmostí je přehled učitele o metodách čtení a zběhlost v jejich používání. **Tvořivý učitel** se

nedrží otrocky jen učebnice, které používá při výuce, ani metody, na niž je sám zvyklý a která nejlépe odpovídá jeho založení a zvyklostem. Snaží se své postupy modifikovat tak, aby dosáhl úspěchu ve výuce u každého jednotlivého žáka. Je ochoten přehodnotit své názory a zaběhnutá schémata, nebrání se zkušenostem jiných pedagogů, je otevřený novým poznatkům.

O tom, jak vysoké nároky na učitele měl již J. A. Komenský, se můžeme přesvědčit např. v jeho „Analytické didaktice“: „Od učitele se požaduje schopnost učití (doctivitas), aby uměl, mohl a chtěl vyučovati, t.j. předně, aby sám znal to, čemu má jiné učití, neboť nikdo nemůže vyučovati tomu, co sám málo zná; za druhé, aby také dovedl jiné vyučovati tomu, co sám zná, to jest, aby byl didaktikem a dovedl míti trpělivost s nevědomými, kdežto nevědomost samu mocně zaháněti atd.; konečně, aby tomu, co zná a co dovede, také chtěl vyučovati, to jest, aby horlivě a bedlivě usiloval dopomoci jiným k světlu, kterému se těší sám“ (Komenský 1947, s. 14).

#### 4.5 J. A. Komenský a metody čtení

Zajímavý a v mnohém ilustrativní a poučný je pohled na metody čtení v didaktických spisech J. A. Komenského. Ostatně, jak uvádí Synek, provedeme-li „důkladný rozbor všech popsaných metod, nenajdeme v žádné z nich nic převratně nového, co by nebylo promyšleno a popsáno v díle J. A. Komenského. Každý metodik, který se až dosud pokoušel vytvořit metodu ze všech nejúspěšnější, v ničem zatím Komenského nepřekonal a pouze se k němu přibližoval“ (Synek 1984, s. 141).

Komenský kladl vysoké požadavky na všestrannou a individuálně vedenou **přípravu na školu**. „Cvičeny tedy i naše dítky býti mají k vyrozumívání všechněm věcem, přirozeným i jiným. Ale jak to dělati? I tak, jak se to při mladičkových dělati dá; to jest podle pochopitelnosti jejich“ (Komenský 1979, s. 23). Jako vystříženy z nejmodernějších učebnic jsou např. v „Informatoriu“

pasáže o rozvíjení myšlení a řeči, o cvičení smyslů, o melodii, rytmu a rýmu. Komenský nezapomíná ani na motivaci, na vzbuzení zájmu o čtení a knihy.

Co se týká metod čtení, nalezneme v Komenského díle **různé postupy**. Komenský si byl vědom výhod i nevýhod jednotlivých postupů a opodstatnění jejich efektivního použití. Také jeho poznání se vyvíjelo, o čemž svědčí určité rozpory, které v jeho statích věnovaných počátečnímu čtení nalézáme.

Ve „Velké didaktice“ doporučuje postup **od částí k celku**. „Cvičení počínej od prvních začátků, ne od hotových prací. A kdo učí chlapce čísti, nedává mu hned text knihy, nýbrž prvky čtení, nejprve jednotlivá písmena, pak spojená ve slabiky, potom teprve slova, pak věty atd.“ (Komenský 1958, s. 188). V témže díle ale také čteme, že „všechno, co se předkládá k poznání, budiž předkládáno nejprve všeobecně, potom po částech“ (tamtéž, s. 184).

**Synteticky** postupuje i v „Počátcích“. Na otázku, odkud je třeba začít, zda od poznávání či od psaní písmen, si odpovídá, že „je možno vzíti obojí zároveň, jako se běže zároveň mluvení i poslouchání, ukazování a dívání, dávání a brání; ale tak, aby theorie šla před praxí, t. j. aby se dříve učili písmena vnímat, znát a jmenovat, a pak teprve psát“ (Komenský 1946, s. 13). „Co jest ve vzájemném vztahu, to probírej současně! Musí to být totiž podáváno, vnímáno a cvičeno zároveň, jako čtení a psaní písmen...“ (Komenský 1947, s. 71). Jedná se vlastně o metodu *skriptologickou*. Žáci se tedy učí nejprve písmena poznat, pojmenovat a napsat, potom je spojují do slabik a ty později do slov. Slabiky jsou ve slovech odděleny čárkami, při čtení vět se slabiky již neoddělují. Radí zpočátku používat velká písmena, později pak malá. „Ale u obou necht' se dříve učí svislým nežli ležatým (tak zvané kursivě), a to z téhož důvodu, že jsou totiž stojaté snazší nežli kursiva“ (Komenský 1946, s. 15-16).

Výuku čtení spojuje s psáním, ale také s mluvením. Zdůrazňuje, že žáci si nemají zvykat psát mlčky, „nýbrž ustavičně vyslovovat to, co píší“ (tamtéž, s. 16). Důležitou roli tak přisuzuje řečově-akustické a kinestetické složce. „Sluch se zrakem, jazyk s rukou buďtež ustavičně spojovány. Má se tedy nejen vyprávět, co mají vědět, aby to vnímali sluchem, nýbrž má se to i malovat, aby se to vštěpovalo i zrakem. Žáci ať se navzájem učí brzy látku vyjadřovat slovy i vyznačovat rukou, aby se nešlo od ničeho dál, leč když je to dosti vtištěno sluchu, zraku, rozumu i

paměti“ (Komenský 1958, s. 147). Jeho postup bychom mohli nazvat jako *multisenzorický*. Stručně pak říká, že se všeho „máme zmocňovati tolika smysly, kolika jen možno“ (Komenský 1947, s. 37).

Význam spojení čtení s psaním vidí i v časové úspornosti, v motivaci, osvojování čtení má být přirozeně spojeno s ostatními složkami výuky, se životem. „Rovněž pěkná úspora bude, když cvičení ve čtení a v psaní budou vždy spojena. Vždyť pro začátečníky v abecedě sotva lze vymyslet působivější pobídku nebo lákadlo, než když se musí učit písmenům psaním. To cvičení je bude těšit, poněvadž je dětem jaksi přirozené, že rády malují; přitom bude představivost podporována dvěma smysly. Podobně později, když se učí čísti plynně, ať se cvičí na té látce, které by se tak jako tak musily učit; totiž na té, která vštěpuje znalost věcí, mravnost a zbožnost“ (tamtéž, s. 175). Rozhodně je však nutno vyhnout se přílišnému spěchu, k další fázi doporučuje přistoupit až po důkladném zvládnutí fáze předchozí, neboť **důležité je položení pevných základů**. Připomíná, že „zdržení, které se věnuje náležitěmu upevnění začátků, není zdržením, nýbrž znamenitou úsporou, aby se všechno následující z mohlo snadno, rychle a bezpečně“ (Komenský 1958, s. 191). Nezapomíná ani na mnohostrannou motivaci a podněcování. „Nežli jim dá do ruky knížku *Počátků*, vychválí jim učitel všemi možnými způsoby znalost čtení a psaní, aby v nich vzbudil touhu; a teprve rozdychtěným odevzdá knížku jako neobyčejný Boží dar“ (Komenský 1946, s. 14).

V mnohém pozoruhodné a převratné je Komenského dílo „*Orbis sensualium pictus*“. Představuje první bohatě ilustrovanou knihu pro předškolní a školní děti, v níž jsou encyklopedicky uspořádány poznatky z různých oblastí. Důležitou část knihy tvoří „živá a hlasitá abeceda“, kde obrázek napovídá hlásku i písmeno. Např. vedle obrázku vrány je věta „Vrána kráká“, následuje vyznačený zvuk, který vrána vydává (*á á*), a příslušné písmeno (*A a*). Zapojeny jsou všechny smysly, multisenzorickému pojetí zde dominuje zrak. Postup, kterým se děti učí číst je **analytický**, děti si prohlížejí a popisují obrázky, seznamují se s nadpisy a texty k obrázkům. Komenský vyjadřuje přesvědčení, že děti si osvojí čtení již z pouhých nadpisů, a to bez obvyklého dlouhého slabikování, neboť oko raději vidí celek než část.



Ve své „Analytické didaktice“ uvádí, že existuje **trojí metoda** rozumového poznání, a to analytická (rozborná), syntetická (souborná) a synkritická (srovnávací). „Jejich rozdíl spočívá hlavně v tom, že analýsa začíná složitým celkem, neboť mezi věcmi se sotva najde něco tak jednoduchého, aby se to neskládalo z částí stejnorodých nebo nestejnorodých, a rozbor přestává částčkami nejmenšími a nejjednoduššími. Naproti tomu syntéza počíná nejmenšími a nejjednoduššími a končí v nejsložitějších, tedy celou soustavou nějaké věci. Synkrise pak srovnává rovnoběžně celky s celky a části s částmi. Potřeba těchto method jest společná“ (Komenský 1947, s. 41). A jinde: „Kde se požaduje přesná znalost věcí, tam jest nutno spojovati metodu analytickou, syntetickou a synkritickou. Nejprve se musí plně probrat analýsa a přitom ukázat a definovat části, které souvisí a které stojí proti sobě v protivě, než se přejde k syntetickému zpracování jednotlivých částí“ (tamtéž, s. 42). Na jiném místě čteme: „Všechno, co jest složité, budiž rozloženo ve své jednoduché součástky, a ty buďtež poznávány dříve (v praktických pak dovednostech buďtež prováděny dříve). Neboť jednoduché předchází před složeným: jedno je před dvěma, dvě před čtyřmi atd., hlásky před slabikami a před slovy, slova před větami a průpovědmi atd.; a protože nemůže býti skládáno nic než to, co již jest, musíme dříve připravit to, co má býti skládáno“ (tamtéž, s. 33). A ještě dále: „Praxe má začínati od nejmenšího, ne od největšího; od částí, a ne od celku; od prvých počátků, a ne od hotových děl. Na příklad: kdo se učí čísti, nezačíná textem ani slovy nebo slabikami, proto toho nedovede, nýbrž písmeny. Totéž se má tedy dodržovati všude“ (tamtéž, s. 58). Podobně pak: „Vyučování neznalých musí počítati od prvopočátků. Neboť dům se nemůže začíti jinak než od základů. Muže, který touží, aby uměl čísti, musím právě tak učit nejprve písmenům jako chlapce, šlechtice stejně jako prostého člověka atd.“ (tamtéž, s. 63).

## 5 Hodnocení čtení a pedagogická diagnostika

### 5.1 Hodnocení čtení

Hodnocení je **nedílnou součástí** pedagogické činnosti. Poskytuje učiteli informaci o žákově vyrovnavání se s kladenými požadavky, ale také učiteli samotnému dává příležitost k zamyšlení se nad vlastní prací. Podle Spišiaka (1988/89) by hodnocení mělo být aktivizující a povzbuzující, musí respektovat potřeby osobnostního rozvoje žáka, má podněcovat a posilovat žádoucí stránky vývojových možností i u slabších žáků, má zvyšovat jejich aspirační úroveň, nemá navozovat pocity strachu a úzkosti.

Současná proměna primární školy přináší i **nové pohledy na hodnocení** žáků. Do pozadí ustupuje diktát norem a do popředí se dostávají ty součásti hodnocení, které postihují žáka v jeho individuálním vývoji a pomáhají odkrýt učiteli jak příčiny případného žákova zaostávání, tak možnosti a cesty vedoucí ke zefektivnění učitelovy práce a optimálnímu rozvoji žáka. „Reálně probíhající proměny v oblasti hodnocení žáků se týkají především důrazu na kvalitativní, diagnostické a intervenční pojetí hodnocení na základě individuální vztahové normy, důrazu na komplexnost hodnocení zahrnující různé aspekty dětské osobnosti, na podporu a povzbuzování dítěte, důrazu na sebehodnocení a vzájemné hodnocení žáků“ (Spilková 2005, s.133). „Důležitou kvalitou hodnocení je podpora pozitivní motivace žáka a vzbuzení jeho zájmu a odpovědnosti za vlastní individuální rozvoj“ (Wildová 2005a, s. 166). Hodnocení je dlouhodobý proces, má svoji posloupnost, formy a zákonitosti, není jednostrannou záležitostí, ale probíhá ve **vzájemné interakci učitele a žáka**. Žák není pasivním adresátem učitelova snažení a vykonavatelem jeho vůle. Je veden k aktivní účasti na své roli, k hledání a odstraňování nedostatků, které brání jeho pokrokům.

Učitelé mohou při hodnocení vzdělávacích výsledků žáků **využívat různých forem**. Kromě tradiční klasifikace se uplatňuje slovní hodnocení, kdy číselná klasifikace je nahrazena verbálními výroky, prosazuje se i kombinované slovní hodnocení, v němž je použita známka i verbální doprovod. Další

doporučované možnosti, jakými jsou například audio nebo videonahrávky, portfolia a jiné, jsou zatím využívány sporadicky (Wildová 2005b).

Pro zajištění efektivnosti učitelovy práce, se zřetelem na včasnou identifikaci čtenářských obtíží žáků a jejich příčin, je důležité, aby diagnostika a hodnocení bylo prováděno **průběžně**. Nezbytná je **individualizace** při posuzování výkonů žáků a důkladná analýza všech faktorů, které se na procesu osvojování čtení podílejí.

Jak uvádí Korejs v „Pedagogickém slovníku“ (Kujal a kol. 1965), rozlišujeme čtení hlasité a tiché. Mezi znaky hlasitého čtení patří správnost, plynulost, uvědomělost, výraznost a hbitost (rychlost). Při tichém čtení nedochází k vyslovování slov a vět a je proto rychlejší než hlasité. Rovněž Jiránek (1955) charakterizuje čtenářský výkon podle jeho znaků. Jsou jimi výsledek, tedy správnost čtení a porozumění čtenému textu, a průběh, jímž rozumí způsob čtení a rychlost čtení. Křivánek a Wildová (1998) se při hodnocení čtení opírají o posouzení úrovně **znaků kvalitativních**, tj. správnosti, plynulosti, porozumění a výraznosti, a **znaku kvantitativního**, kterým je rychlost čtení. V současných vzdělávacích programech je kladen důraz zejména na rozvoj znaků kvalitativních a také na kladení základů čtenářství. „Rychlost má být v 1. ročníku zjišťována jen v případech, kdy má být její výsledek využit pouze k motivačním účelům“ (Křivánek; Wildová 1998, s. 61).

### 5.1.1 Znaky čtenářského výkonu

**Správnost** čtení považuje Jiránek za „základní znak čtení, kterého má čtenář dosahovat už od prvních začátků v plné míře. Správnost nemá stupňů: slovo je čteno buď správně, anebo nesprávně (nikoli více nebo méně správně)“ (Jiránek a kol. 1955, s. 121). Podle Synka je správné čtení jednou z podmínek uvědomělého čtení a znamená „přesnou identifikaci významových celků, především slov a vět, tzn. bezchybnou zřetelovou analýzu a řečově-kinestetickou

syntézu“ (Synek 1978, s. 151). Správnost čtení a chybovost úzce souvisejí s náročností textu.

**Uvědomělé** čtení, čtení s **porozuměním**, je požadavkem, který je na výuku čtení kladen od samého počátku. Žák má chápat všechno, co čte, má být také schopen text reprodukovat, postihnout základní významové a dějové souvislosti. Porozumění souvisí s aktivní i pasivní slovní zásobou, s obsahem textu, rozumovými schopnostmi, s úrovní rozvoje čtenářských dovedností. „Porozumění čtenému můžeme považovat za nejdůležitější znak čtení“ (Křivánek; Wildová 1998, s. 28), ať se jedná o čtení hlasité nebo tiché. Podle Jiráňka (1955) je čtení s porozuměním předpokladem vzdělávání a rozvoje jedince.

**Plynulost** čtení je úzce spojena se správností a porozuměním. Znamená čtení bez obtíží se syntézou písmen do slabik a slov, s přiměřeným a vyrovnaným tempem, bez zárazů i překotnosti.

**Výrazné** čtení považují Křivánek a Wildová „za nejvyšší kvalitu hlasitého čtení“ (Křivánek; Wildová 1998, s. 61). Předpokladem je správné čtení předložek, adekvátní intonace, modulace a práce s tempem, správná výslovnost. „Jestliže je čtení uvědomělé, správné, plynulé a přiměřeně hbité, jsou předpoklady pro to, aby bylo dosaženo potřebné výraznosti. Výrazně lze přečíst pouze to, co bylo dobře pochopeno“ (Synek 1978, s. 153).

**Rychlost** jako kvantitativní znak má výrazný vztah ke znakům kvalitativním. „Rychlost čtení vyjadřuje, do jaké míry jsou jednotlivé složky čtenářského výkonu automatizovány. Rychlost je dána způsobem čtení a je na něm přímo závislá“ (Jiránek a kol. 1955, s. 135). Kromě plynulosti, porozumění, obtížnosti textu a úrovně čtenářské vyspělosti je rychlost ovlivňována rovněž aktuálním zdravotním stavem a osobnostními charakteristikami žáka. Neměl by být na ni kladen nadměrný důraz, zvláště ne bez respektu k individualitě žáka. „Je proto naprosto nesprávné vyžadovat od všech žáků stejnou rychlost čtení nebo je dokonce měřením rychlosti podněcovat k tempu pro ně nadměrnému“ (Synek 1978, s. 152). Rychlost čtení je třeba rozvíjet přirozeně a soustavně, avšak ne na úkor porozumění a s odrazem v povrchnosti.

## 5.2 Pedagogická diagnostika

Hodnocení a klasifikace jsou součástí pedagogické diagnostiky. Učitel by měl být vybaven takovými **kompetencemi**, aby byl schopen v jakékoli fázi vzdělávacího procesu žákům účinně pomoci. Zároveň by také měl být schopen rozpoznat, kdy v individuálních případech svojí erudicí a zkušenostmi sám na vyřešení problému nestačí a včas odeslat žáka na odborné pracoviště.

„Pedagogická diagnostika je komplexní proces, jehož cílem je poznávání, posuzování a hodnocení vzdělávacího procesu a jeho aktérů. Zaměřuje se na složku obsahovou, tj. zjišťování dosažené úrovně vědomostí, dovedností a návyků, a procesuální, tj. jakým způsobem proces výchovy i vzdělávání probíhá, jak ovlivňuje žáka“ (Zelinková 2001, s. 12). Nemá jen konstatovat daný stav, ale také zjišťovat příčiny a poskytovat učiteli i žákům průběžnou zpětnou vazbu, aby bylo možné zjištěné nedostatky cíleně měnit (Průcha; Walterová; Mareš 2003).

Přestože **normativní diagnostika** by v souladu se současnými kurikulárními dokumenty neměla zaujímat v práci učitele významnou roli, přece jen ji učitel nemůže zcela pominout. Určitému srovnávání konkrétního žáka v jednotlivých fázích nabývání čtenářských dovedností s úrovní ostatních žáků nebo s obecně platnými normami a požadavky se učitel jen stěží vyhne. Rozhodně by však měla převažovat **diagnostika individualizovaná**, která sleduje hodnocení žáka vzhledem k němu samotnému. Je klíčem k pochopení žáka, k respektu k jeho individuálním vzdělávacím potřebám. Každý žák je jedinečný, se svým vzorcem předpokladů, se svým psychomotorickým tempem, rodinným zázemím a osobnostními charakteristikami. Individualizovaná diagnostika je prevencí vytváření negativních postojů ke čtení a vzdělávání, ztráty motivace a sebedůvěry. Učitele utvrzuje ve správnosti zvoleného postupu, nebo ho upozorní na nutnost změny a hledání jiných cest. „Avšak nenajdeme léky, nenajdeme-li dříve nemoci a příčiny nemocí; jaká totiž to byla příčina, která zdržovala tak školskou práci a úspěchy, že velmi mnozí, ačkoli strávili třeba celý život ve školách, přece ještě nevnikli do všech věd a umění, a k některým se vůbec ani nedostali“ (Komenský 1958, s. 162).

## 5.2.1 Diagnostika čtenářských dovedností

Osvojování čtení není redukováno jen na úvodní ročníky primární školy. Je to **dlouhodobý proces**, který začíná již v nejtělejší období vývoje dítěte a zdaleka není vymezen jen povinnou školní docházkou. „Hodnotíme-li perspektivní potřeby čtení, a to především pro jednotlivce, přihlédneme-li dále k posledním trendům ve světě, zejména pak i v pedagogice dospívajících a dospělých (problém tzv. celoživotního vzdělávání), lze konstatovat, že čtení, čtenářský proces, nemůže být ukončen ani 1. stupněm, ani základní školou, že představuje nepřetržité kontinuum, v němž jednotlivé fáze se liší čtenářským materiálem, metodami a formami“ (Vykopal 1989/90, s. 10).

Proces osvojování čtení lze rozdělit na **tři období** (Zelinková 2001): 1. období přípravné, 2. období počátečního čtení, 3. období pokročilého čtení. Tato periodizace odpovídá používání nejrozšířenějšího postupu při osvojování čtení u nás, tedy analyticko-syntetického, ale do značné míry platí i pro postupy jiné:

1. V *přípravném období* se učitel zaměřuje na sledování a rozvoj základních psychických funkcí, které se na čtení podílejí. Jsou jimi např. řeč, zraková a sluchová percepce, pravolevá orientace a další. Učitele také zajímá úroveň sociability, pracovních návyků a motivace.

2. *Období počátečního čtení* je obdobím vlastního nácviku čtení. Učitel hodnotí, jak žáci zvládají spojení hláska – písmeno, čtení písmen a slabik. Jestliže zjistí nedostatky v těchto dovednostech, snaží se najít příčiny a stav napravit. Obdobně postupuje v případě obtíží se skládáním slabik do slov a čtením vět. Hodnotí všechny znaky čtenářského výkonu, prvořadý význam má ale porozumění, jako kvalita nejvyšší.

3. *Žáci v období pokročilého čtení* by již měli mít osvojenou techniku čtení a měli by se zabývat především obsahovou stránkou čtení. Při hlasitém čtení se zaměřují na čtení výrazné. Učitel zjišťuje úroveň automatizace čtení, kvalitu reprodukce textu, modulační faktory (přízvuk, intonaci, tempo, hlasitost).

Diagnostika není samoúčelná. Má učitel **ukázat aktuální stav** rozvoje čtenářských dovedností u jednotlivých žáků a zároveň má být **východiskem k dalšímu postupu** výuky. Při diagnostice a hodnocení postupuje učitel citlivě a ohleduplně, diagnostické prověrky zařazuje uvážlivě a účelně. Pro diagnostiku má k dispozici řadu tištěných materiálů, opírá se o vlastní pozorování, může využít i počítačové programy. Je vhodné, aby si pro zefektivnění své práce vedl podrobné a přehledné záznamy, úzce spolupracoval s rodiči. Jeho snahou je pomoci žákům v překonávání obtíží ve čtení, posilovat jejich motivaci k četbě a vést je ke vztahu k literatuře, ke čtenářství. Žáci se učí pracovat s textem jako komunikačním prostředkem a jako zdrojem informací.

## 6 Didaktogenní poruchy při výuce čtení

Ve výzkumu Jiráňka a kol. (in Jiránek a kol.1955) je zmíněn jeden důležitý aspekt, který má na proces i výsledek osvojování čtenářských dovedností důležitý vliv. I když bylo vyučování řízeno jednotně a také byly „vybrány učitelky, které se v předběžném výzkumu vzájemně podobaly jak způsobem práce, tak dosaženými výsledky, přece se v jejich učebně-výchovné práci během pokusného vyučování vyskytly odlišnosti a ty se odrážejí v rozdílných výsledcích ve vyučování čtení a psaní“ (tamtéž, s. 199). Svoji roli sehrálo např. to, jak učitelka dovedla žáky motivovat, udržet kázeň, jak dokázala zpestřit nezáživnou látku, propojovat dílčí kroky, také zda nedošlo k přecenění nebo podcenění některé ze složek čtenářského výcviku, zda požadavky odpovídaly stupni rozvoje čtenářských dovedností. Rozdíly mezi učitelkami byly způsobeny dále tím, jak byly schopny proniknout do principů dané metody, samostatně aplikovat teoretické poznatky, jak dokázaly uplatňovat individuální péči žákům. Kriticky bylo ovšem pohlíženo na to, když učitelka vnášela do vyučování prvky z jiných metod, kterých užívala v dřívější praxi. Tato výtky by však mohla být důvodem k malému zamyšlení.

Používání dílčích postupů z jiných metod může být naopak dokladem **tvořivého přístupu** učitele, jeho zběhlosti v teoretických i praktických aspektech problematiky čtení, zvláště pak při realizaci **individualizace výuky** podle potřeb žáků. Ne všem žákům musí vyhovovat stejná metoda, záleží na individuálních zvláštěnostech. Trvání na rigidním postupu u každého žáka, bez ohledu na to, že některému by spíše vyhovovala jiná metoda nebo v některých fázích výuky aplikace prvků jiných metod, může znamenat, že osvojování čtení neprobíhá u daného žáka optimálně, že se mu nedostane včasné a adekvátní pomoci. Následky na sebe nenechají dlouho čekat, žák zaostává a ztrácí motivaci, mění se i jeho status ve třídě.

Je však ale pravděpodobné, že ani všichni učitelé nejsou ustrojeni k tomu, aby se stejným úspěchem používali jakoukoli metodu. I zde bude záležet na individualitě učitele, jeho neuropsychickém vybavení, způsobech myšlení,



zpracovávání a předávání informací, teoretických i praktických zkušenostech, na tom, jak se sám učil číst apod. Někdo se bude více hodit pro vyučování genetickou metodou, jiný analyticko-syntetickou, dalšímu třeba nedělá problémy tvořivě abstrahovat z různých metod. Ideální by bylo sladit typologii učitele a žáka s optimálním metodickým postupem.

V případech, kdy výkonnost žáka a jeho výsledky negativně ovlivňuje sám učitel, hovoříme o **didaktogenních poruchách** učení. Podle „Pedagogického slovníku“ se pod pojmem **didaktogenie** nebo lépe **didaktopatogenie** rozumí „takové působení vyučujícího na žáka, skupinu žáků či třídu, které ve svých důsledcích vede k psychickému (příp. dalšímu) poškození žáků. Ze strany vyučujícího může být uvědomované nebo neuvědomované“ (Průcha; Walterová.; Mareš 2003, s. 44). Michalová (2000) soudí, že didaktogenní poruchy učení jsou následkem buď špatného přístupu učitele k žákovi, nebo použití nevhodných metod ve výuce. Lze dodat, že se také může jednat o obojí.

Jestliže žák zaostává ve čtení, přestože k tomu nemá „objektivní“ důvody, může vyvolat dojem, že se u něho jedná o specifickou poruchu čtení. V této souvislosti, kdy podkladem potíží není porucha základních schopností ke čtení, uvádí Matějček pojem **pseudodyslexie**. Kromě jiných příčin zmiňuje „nevhodný didaktický postup nezkušeného učitele nebo nevhodné pedagogické zacházení, které vedlo ke skrytému či otevřenému konfliktu dítěte s učitelem“ (Matějček 1988, s. 82). Doporučuje, aby učitel k nápravě použil obvyklých metod, které důsledněji přizpůsobí **individualitě dítěte**.

Ostatně již Komenský připomíná, že „učitel má učiti ne tolik, kolik sám dovede, nýbrž jen tolik, kolik žák jest s to chápati“, což znamená, že míra vyučování se musí „říditi ne tím, kdo vyučuje, nýbrž tím, kdo se učí“. A proto „vlastní podstatou vzdělávání jest přizpůsobení výuky nadání žákovu“ (Komenský 1947, s. 60). Doporučuje brát zřetel na věkový rozdíl žáků, rozdílnost nadání, tedy zda je žák rychlý či pomalý, bystrý či málo chápavý, pilný či nedbalý, a na rozdíl v prospěchu, kdy se může jednat buď o žáky, kteří do vyučování vstupují zcela nepřipravení, nebo žáky s dobrou průpravou. „Nováčkové nechť pracují pomalu, pokročilejší rychleji, vyspělí velmi rychle“ (Komenský 1947, s. 64). Ostatně nepřiměřené tempo bývá nezřídka prvotní příčinou neúspěchů při výuce čtení,

kdy postupně dochází k demotivaci a ztrátě zájmu o učení vůbec. „Všechno budiž z počátku pomalé, ale přesné: pozornost, vnímání a konečně napodobení. Překotný chvat většinou věci ničí tak, jako nedbalost, zvláště na počátku“ (Komenský 1947, s. 78).

Michalová (2000) a Wildová (2002; 2006) shodně konstatují, že jedním z faktorů, které s didaktogenií úzce souvisejí, je skutečnost, že ne všichni učitelé elementaristé jsou pro svoji práci vhodně disponováni. A to jak osobnostně, tak i odborně. Studium učitelství je pro některé jen volba z nouze, pro jiné je vyučování na elementárním stupni základní školy jen přechodnou fází na cestě za jiným uplatněním. Ani teoretická a praktická příprava získaná na vysoké škole nemusí být vždy dostačující, zvláště pak, když absolvent učitelství není motivován k **dalšímu sebevzdělávání**. To, že v počátečních ročnících základních škol učí řada učitelů bez příslušné kvalifikace, není nutno zvláště zdůrazňovat. Avšak rozhodně neplatí rovnítko mezi nekvalifikovaností z hlediska akademického vzdělání a dosahovanými výsledky. Je naopak řada učitelů „překvalifikovaných“, kteří již snad mají certifikát na vše, co je jen možné, ale schází jim to podstatné. Tedy opravdový zájem, vztah k dětem, schopnost empatie a talent.

Učitel se může dopouštět chyb, často neuvědoměle a neúmyslně, v kterékoli fázi vyučovacího procesu. Všechna Komenského doporučení (viz výše) jsou zde plně opodstatněná.

### **Počátek školní docházky**

Do školy vstupují děti nestejně staré, rozdíl ve věku může dosahovat až dvou let. **Úroveň rozvoje** jejich percepčních, kognitivních a dalších funkcí tak bývá velmi rozdílná, rozdílná je jejich pracovní vyspělost. Vyzrání, které je podmíněno mnoha vnitřními i vnějšími okolnostmi, probíhá nerovnoměrně, individuálně a ještě specificky podle příslušnosti k pohlaví. Zejména v **počátečních obdobích** výuky musí učitel s těmito skutečnostmi a jejich vlivem na školní výkonnost počítat.

## **Přípravné období**

V přípravném období, které předchází vlastní systematické výuce čtení, se učitel zaměřuje na vytvoření takových podmínek, aby rozvoj čtenářských dovedností probíhal u všech žáků od samého počátku bez větších potíží. Mezi **hlavní úkoly** této fáze patří rozvoj zrakového a sluchového vnímání, pravolevé orientace, rytmizace, paměti, pozornosti a pracovní vytrvalosti a především verbálních schopností. Jazyková příprava je obzvláště důležitá. Žáci si přitažlivou a zábavnou formou zpřesňují fonemický sluch, rozvíjejí sluchovou analýzu, aktivní naslouchání, obohacují slovní zásobu, jsou vedeni ke kultivovanému vyjadřování. I přes maximální učitelovo úsilí nikdy na tom nebudou všichni žáci stejně. Z **nerespektování** těchto rozdílů mohou nastat poruchy čtení didaktogenního původu, jejichž následky mohou trvale ovlivnit scholarizaci žáka, rozvoj jeho čtenářské a funkční gramotnosti. Rizika plynou zejména z převažujícího frontálního způsobu vedení výuky, z nedostatečně uplatňovaného zřetele k individuálním zvláštěm, z omezené schopnosti učitele citlivě a účelně používat diagnostické postupy. Také volba tempa a délky přípravného období je problém, který musí učitel řešit s ohledem na **potřeby jednotlivých žáků**.

## **Počáteční čtení**

Období rozvoje počátečního čtení navazuje na přípravné období, s nímž se v mnoha aspektech prolíná. Učitel je ve velmi nesnadné situaci, neboť u některých žáků ještě přetrvávají dílčí deficity z přípravného období, jiní jsou dobře připraveni ke zvládnutí jednotlivých kroků počátečního čtení a další již plynule čtou. To, co může být pro jednu skupinu žáků nadměrně náročné, může být přiměřené pro druhou a až příliš snadné pro třetí. I zde je namístě **individualizace výukových postupů**, což nemusí být pro každého učitele snadnou a samozřejmou záležitostí.

Pořadí jednotlivých kroků, multisenzoriální přístup, délka procvičování a upevňování učiva jsou rovněž faktory, které kladou vysoké nároky na **kompetentnost učitele**. Ani zde nemůže postupovat mechanicky a šablonovitě. Nejinak by tomu mělo být také ve volbě metod čtení, v tvořivé aplikaci jejich

prvků s ohledem na potřeby žáků v té které fázi nabývání čtenářských dovedností. Učitel nesmí zapomínat na permanentní citlivou motivaci k četbě, na zdůrazňování komunikativní funkce čtení, na výchovu ke čtenářství. Velmi účinným nástrojem, jímž učitel může ovlivnit vztah žáků ke čtení a ke škole vůbec, je v tomto kontextu také hodnocení čtení. Zejména by nemělo vést k poklesu zájmu o čtení, k pocitům nedostačivosti a deziluze.

K rozvoji didaktogenních poruch může dojít v kterékoli fázi procesu osvojování čtení. Učitel by měl být schopen **včas rozpoznat** jejich počátky, měl by být schopen kritické sebereflexe. Je na jeho zodpovědnosti a ctižádosti, aby tyto poruchy v zárodku eliminoval a především jim **předcházel**.

## 7 Počátky čtení a hyperlexie

Při uvažování o stavu čtenářské gramotnosti a při snahách o zlepšení její úrovně, včetně prevence čtenářských obtíží, se nelze vyhnout otázkám mechanismů osvojování čtení, výukových metod apod., a to zejména v kontextu s dobou, kdy k osvojování čtení má nebo by mohlo docházet. V zásadě lze říci, že se čtením se můžeme spolehnout na školu, můžeme také dítě od raného věku podněcovat a dávat mu co nejvíce příležitostí k získávání předčtenářských i čtenářských zkušeností, nebo můžeme dítě podrobit systematické výuce čtení již v předškolním věku. Jsou ale také děti, které se naučí číst již ve velmi raném věku samy. Těchto otázek se rovněž dotkneme v kapitole č. 12, v souvislosti s problematikou modernizace a perspektiv výuky čtení.

### 7.1 Počátky čtení

Děti se obvykle **systematicky** začínají učit číst s nástupem školní docházky. Věk zahájení povinného vzdělávání je ve světě různý. V našich zemích se tradičně držíme dosažení věku šesti let, jak ostatně bylo doporučováno již J. A. Komenským. Při své periodizaci životních období užil Komenský tzv. šestkového rozdělení. Pro první šestiletí – dětství – je určena škola mateřská, pro druhé – pacholectví – škola obecná, pro třetí – mládenectví – škola latinská a pro čtvrté šestiletí – výkvět jinošství – akademie (in Příhoda 1966).

Podobně jako u nás nastupují děti v šesti letech také v řadě dalších zemí. Je tomu tak např. v Belgii, Itálii, Lucembursku, Portugalsku, Rakousku, Řecku, Španělsku, Německu. Ale je mnoho států s odlišně stanovenou věkovou hranicí. Dříve začínají např. ve Velké Británii, Francii, Irsku, Nizozemsku, později v Dánsku, Finsku a Švédsku, ve Švédsku dle rozhodnutí rodičů mohou nastoupit i v šesti letech. Ve většině zemí se předškolní příprava na čtení zaměřuje na rozvoj vyjadřování a komunikačních schopností, poslechu a percepčně-motorických

dovedností. Výjimečně, např. ve Francii a Velké Británii, si děti již osvojují základy čtení (Wildová 2005b).

Není neobvyklé, že do školy nastupují také děti, které již plynule čtou, případně jim k ovládnutí této dovednosti chybí jen malý krůček. Málokteré dítě neumí napsat své jméno hůlkovým písmem a nebo alespoň několik písmen nepozná. Většina dětí dospívá k těmto dovednostem **spontánně**, bez většího přičinění okolí. Vodítkem jim bývá jejich napodobovací smysl a vlastní zvědavost, mnohdy citlivě podněcovaná. Pro toto období, v jehož průběhu mnohé děti dospějí k ovládnutí čtení, je příznačný prudký rozvoj řeči.

Korněj Čukovskij (1975) ve své knize „Od dvou do pěti“ na mnoha příkladech přesvědčivě dokládá, že po druhém roce nastává v rozvoji dětské řeči období zcela mimořádné. Je charakteristické nebyvalou tvořivostí při zmocňování se slovní zásoby a gramatických forem. Čukovskij hovoří o geniálních lingvistech, kteří však tuto geniálnost ve věku kolem pěti šesti let ztrácejí. Děti si již osvojily základní principy jazyka a stojí před dalšími náročnými úkoly, které jim připravila škola. „Nezvratnou zůstává ovšem skutečnost, že proces ovládnutí řeči se uskutečňuje nejrychlejším tempem právě ve věku od dvou do pěti. Právě v tomto období probíhá v dětském mozku nejintenzivněji zobecňování gramatických vztahů, jehož mechanismus je tak účelný a důmyslný, že člověk nemůže jinak než nazvat dítě, jehož rozum dokáže za tak krátkou dobu systematicky zvládnout tolik gramatických schémat, opravdu geniálním lingvistou“ (Čukovskij 1975, s. 30).

Ze světa i od nás je známa řada případů, kdy se dítě naučilo číst ve velmi **útlém věku**. Synek (1978) a Liška (1978) zmiňují pokus Söderberghové, která učila číst 28 měsíční dítě. Výuka probíhala denně v trvání od 5 do 30 minut, dítě se naučilo číst za 14 měsíců. Podle Söderberghové je věk od 2 do 4 let jazykově nejaktivnějším obdobím života. Proto i čtení zvládne dítě podobným způsobem jako řeč, tedy převážně intuitivně, kdy si samo objevuje kód. Jako nejvhodnější se tak pro vyučování čtení u dětí v tomto věku jeví globální metoda. K podobným závěrům dospěl ve svých vlastních pokusech i Jozef Liška (1978).

Václav Příhoda (1966) popsal pokus se svým synem Daliborem, který zvládl čtení ve 2,5 letech. Také Příhoda s úspěchem použil globální metodu,

neboť v souladu s vývojem kognitivních schopností má za to, že analýzy slov jsou děti schopny využít až v 7 letech. Domnívá se, že právě na metodě, kterou se dítě učí číst záleží nejvíce. Nezáleží tolik na stupni tělesného a psychického vývoje, rozhodující není ani inteligence. Dodává, že jestliže se dítě učí „číst v celých větách a slovech, není pravděpodobně vůbec meze směrem dolů“ (Příhoda 1966, s. 245). Polemizuje tak např. s winnetským výzkumem z r. 1931, podle něhož úspěch při vyučování čtení zaručují až děti s mentálním věkem šesti a půl roku. „Učí-li se dítě reagovat k čtecím symbolům samovolně jako ke komplexům, mohlo by se zásadně učit čtecímu umění třeba již ve dvou letech“ (Příhoda 1966, s. 245).

Podle Příhody se ale „dítě do šesti let chce učit, nikoli být vyučováno. Dítě se stále a intenzivně učí ze svých reakcí k podnětům, jimiž je život obklopuje“ (Příhoda 1966, s. 42). Příhoda je proti systematickému vyučování předškolních dětí, zvláště ostře odmítá systém předškolní přípravy Marie Montessori. Tvrdí, že každý zásah zvenčí je pokusem o zkracování procesu učení, přičemž dítě má svoji metodu sebeučení. Neučí se pro budoucí školu, ale proto, že to pro svůj život právě potřebuje. Podněty si vybírá samo. Přípravu na školu chápe Příhoda spíše jako přípravu prostředí, které má být podnětné a nabádavé, obohacující intelekt a probouzející nové zájmy na cestě k vlastnímu zdokonalení. Např. v přípravných cvičeních pro psaní a čtení podle systému Montessori vidí Příhoda jen školometské vyučování, drezuru a dril, bez rezonance v dětském chování, které je zaměřeno jen na učení tomu, co potřebuje zrovna teď.

Vůbec to ale neznamená, že by se dítě nemělo učit číst. Děti např. mají své věci v mateřské škole označeny svým jménem, jsou obklopeny nejrůznějšími nápisy, zajímají se, co je napsáno v knize pod obrázkem. „Takto se učí číst ze skutečné potřeby pro sebe, pro obohacení a rozšíření vlastního života, nikoliv pro přípravu do školy. Toto učení není předběžným osvojováním písmen a slabik, jež se nemají zač zachytit v mysli dítěte chápajícího všechno v celistvosti, nýbrž je podobným pochodem, jakým bylo učení mluvené mateřštině, tedy globálním“ (Příhoda 1966, s. 43-44). Příhoda odsuzuje pokusy zavést počátky trivie do mateřské školy, neboť podle něho „nemají oporu v skutečném porozumění dětské struktuře. Předškolní období je v celé své povaze dobou horlivého a úspěšného

samoučení. Proto systematicky organizované vyučování je cizím zásahem do nevyvinuté dětské psychiky“ (Příhoda 1966, s. 248).

Také T. S. Gould (1978) vyjadřuje přesvědčení, že děti jsou schopny se učit číst již od útlého věku a tuto šanci by měly dostat. Učení by však mělo být zábavné a přinášet dětem potěšení. Především formou hry by měly být podněcovány k rozvíjení sluchové a zrakové diskriminace, verbálních schopností, motoriky a paměti. Slovních významů by se měly zmocňovat vlastním objevováním, nikoliv nucením a memorováním. Je ale třeba respektovat věkové a individuální zvláštnosti, zvláště pak u dětí s vážnými psychologickými nebo neurologickými poruchami.

Otázka, kdy je tedy nejvhodnější začít u dětí se čtením, nebyla dosud jednoznačně zodpovězena. Existuje řada protichůdných názorů i zkušeností, jednota nepanuje ani ve volbě metod. Přes všechny doklady o tom, že mnoho dětí se naučilo číst ve velmi útlém věku, převažují názory, které vyjadřují spíše zdrženlivost, zejména z hlediska přílišné časnosti výuky čtení. Požadavky kladené na děti by měly vždy **respektovat jejich možnosti**, dané jak mentální úrovní, tak sociálním prostředím, v němž vyrůstají. Ve všeobecném souhlasu se pro počátek čtení dětí jako nejdůležitější jeví jejich dobře rozvinuté sluchové a zrakové vnímání, motorická koordinace, vnitřní motivace a především řeč ve své receptivní i expresivní složce.

Těchto předpokladů nedosahují všechny děti ve stejnou dobu. Některé jsou schopny s čtením začít ještě před věkovou hranicí stanovenou pro zahájení školní docházky, pro jiné může být tato hranice ještě příliš časná. „Bylo by nesprávné bránit dětem s dobrými předpoklady a se spontánním zájmem o četbu v ovládnutí dovednosti čtení třeba již v předškolním věku. Stejně nesprávné je nutit ve škole do mechanického čtení děti zjevně nepřipravené, vnucovat jim proti jejich vůli těžkopádnou techniku čtení bez potřebného porozumění čtenému“ (Synek 1978, s. 150). Také Komenský (1947) doporučuje zbytečně neodkládat vyučování u toho, kdo je k němu připraven, ale také: „Kdo není připraven, aby byl vyučován, toho vyučovat nezačíněj!“ (Komenský 1947, s. 17). Ve svých „Počátcích“ si klade otázku, v kolikátém roce se má s vyučováním čtení začít, a sám si na ni odpovídá:



„Podle rozdílnosti nadání. Ranější se mohou k němu přidržet už pátého roku, tupější sotva sedmého nebo osmého“ (Komenský 1946, s. 11).

## 7.2 Hyperlexie

Pojem **hyperlexie** není v odborné literatuře chápán jednotně. Podle Synka (1978) se např. může jednat o případ mimořádně dobrého ovládnutí čtení u dítěte s nízkou mentální úrovní. Ze své praxe uvádí žáka s Downovou chorobou na úrovni lehké imbecility, který se za necelý rok naučil dokonale číst a psát. Ve zvláštní škole byl trvale nejlepším „češtinářem“, v počtech však naprosto selhával. V 15 letech byl jako nevzdělavatelný umístěn do ústavu sociální péče, odkud udržoval pravidelný písemný kontakt se svojí babičkou. Synek se nezmiňuje, s jakým porozuměním tento žák četl a psal, avšak vzhledem k tomu, že byl schopen písemné korespondence, pravděpodobně nebylo jeho čtení a psaní jen na úrovni mechanické produkce.

Podobně pojednává o hyperlexii, jako schopnosti některých dětí s mentální retardací naučit se číst překvapivě brzy a překvapivě dokonale, rovněž Matějček (1988). Na základě analýzy prací zahraničních autorů uvádí, že u těchto dětí lze vysledovat několik společných rysů. Schopnost číst se objevuje mezi třetím a pátým rokem, je provázána velmi dobrým rozvojem zrakových funkcí, tedy rozlišování, představivosti a paměti. Děti zpracovávají podněty globálně, přednostně zde dochází k zapojování pravé mozkové hemisféry. Levohemisférové funkce, v těchto případech zejména verbální, jsou výrazně opožděny. Nefunguje sekvenční analýza, děti nejsou schopny abstrahovat fonetické jednotky řeči, proto mají tyto hyperlektici výrazné problémy v psaní.

Podle Matějčka však existuje ještě druhá forma hyperlexie. U této formy rozlišuje dva typy. První z nich tvoří děti s nápadně časně se rozvíjejícími mentálními funkcemi. „Jde prostě o projev mimořádně inteligentního dítěte, či lépe řečeno jeho mimořádně rychlého intelektového vývoje“ (Matějček 1988, s. 86). Ve svém vývoji předbíhají své vrstevníky, projevují nadprůměrné schopnosti

v nejrůznějších oblastech, svými zájmy připomínají starší děti. Tento druhý typ je vzácnější a představují ho děti, které se vyvíjejí více či méně disharmonicky. Z jejich jinak obvyklé struktury schopností vystupuje na jedné straně mimořádně včasné čtení, na druhé straně vykazují tyto děti v jiných oblastech opoždění. Svoji jednostranností tak vyvolávají dojem geniálních encefalopatů.

Na základě své bohaté vlastní poradenské praxe představuje Matějček své pojetí a za hyperlektika považuje dítě, které se naučilo číst **před ukončeným čtvrtým rokem** věku. Z jeho zkoumání vyplývá, že rodiče těchto dětí jsou převážně středoškoláci nebo vysokoškoláci, další výrazné společné rysy u nich nezjišťuje. V raném vývoji těchto dětí neshledává žádné zvláštní nápadnosti, až na vývoj řeči. Zpočátku má docela obvyklý průběh, ale zhruba po roce dochází k prudkému rozvoji. V 15 měsících má jejich slovník již několik desítek slov, v 18 měsících se objevují první věty a ve dvou letech je jejich řeč již bohatá a vyspělá. Čtení si osvojí většinou samy, v některých případech s drobnou dopomocí. Velmi brzy, zpravidla do dvou let, projevují zájem o písmena či slova. Ptají se, co je to za písmenko, co znamená např. nápis na ledničce, někteří objevují písmenka ve spojení s obrázkem v abecedních knížkách. Hláška je jim jménem písmene, osvojí si postupně celou abecedu a podobně i číslice. Ale ještě nečtou, jmenují písmena. Skládat písmena do slabik a slov začínají nejčastěji po třech a půl letech a to tak, že vyjmenují písmena, nechají je doznít a pak vysloví celé slovo.

Matějček vyvozuje, že jednotlivá písmena, podobně jako obrázky, obličej, typy aut apod., poznávají děti globálně, tedy pravoemisférově. Ke skládání písmen a slabik se dostávají později a někdy klopotně, tyto procesy totiž náleží levé hemisféře. Domnívá se, „že sluchová analýza a syntéza – činnost povytce levoemisférová – je teprve funkčním předpokladem pro čtení a psaní při výukové metodě u nás zavedené, tj. analyticko-syntetické“ (Matějček 1988, s. 92). Ke čtení je zapotřebí **spolupráce obou hemisfér**. Tato součinnost je předností hyperlektiků, jak uvádí Matějček, a kamenem úrazu u dyslektiků. Neplatí tak např. Ortonova koncepce, podle níž je právě výhodná vyhraněná dominance jedné hemisféry nad druhou, ale naopak je důležitá spolupráce obou mozkových hemisfér.

S tímto Matějčkovým pojetím hyperlexie ne zcela koresponduje pojetí, jak je ve své stati prezentuje Zuzana Masopustová. Hyperlexii považuje za jeden z možných symptomů **poruch autistického spektra**, mnoho hyperlektiků se např. vyskytuje mezi dětmi s Aspergerovým syndromem. „Obecně lze říci, že za hyperlektické považujeme takové dítě, které se spontánně (tedy prakticky samo, bez zjevných instrukcí jiné osoby) naučilo číst ve velmi raném věku (nejpozději před započítím školní docházky) a které má zároveň obtíže s porozuměním či používáním mluvené řeči a se sociálními vztahy“ (Masopustová 2003, s. 16). K základním charakteristikám hyperlexie tedy řadí nízký věk a spontánnost, dále uvádí, že častěji také než u jiných autistických dětí se u hyperlektiků vyskytuje echolálie. Vztah mezi inteligencí a hyperlexií nebyl podle ní prokázán, mezi hyperlektiky mohou být i děti s mentální retardací. K úvaze dává otázku, zda neexistuje více typů hyperlexie.

## 8 Školní zralost a připravenost dítěte na vstup do školy

Úspěšné zahájení školní docházky je podmíněno mnoha činiteli. V této souvislosti je nejčastěji operováno s termíny školní zralost a školní připravenost. Tyto termíny se nezdáříka užívají synonymicky, přesto nejsou zcela totožné.

### 8.1 Školní zralost

Je nejfrekventovanějším termínem spojovaným s dítětem v období před nástupem do školy, a to zvláště v poradenské a medicínské teorii a praxi. **Školní zralostí** rozumí Jirásek „dosažení takového stupně ve vývoji, aby dítě bylo schopno účastnit se školního vyučování“ (Jirásek 1974, s. 241). Toto tradiční pojetí, které vychází z pozic biologie a vývojové psychologie, zdůrazňuje především spontánní vývoj a faktor věku, i když ani vlivy prostředí nejsou ignorovány.

„Pedagogický slovník“ rozlišuje školní zralost v pojetí **pedagogicko-psychologickém** a v pojetí **školské legislativy**. V prvním případě znamená školní zralost „stav dítěte projevující se v takové úrovni jeho organismu, která mu umožňuje adaptaci na prostředí školy. Toto pojetí vychází z teorií vývojové psychologie, které vysvětlují, jak dítě dozrává ve své centrální nervové soustavě, ve svých mentálních schopnostech, vnímání, pozornosti, řečových a komunikativních dovednostech“ (Průcha; Walterová; Mareš 2003, s. 243). Z hlediska školské legislativy je dosažení školní zralosti podmínkou pro zahájení povinné školní docházky. Není-li však dítě po dovršení věku šesti let ještě přiměřeně tělesně nebo duševně vyspělé, může mu být nástup do školy o jeden rok odložen.

Kolem šesti let věku dítěte dochází k významným vývojovým změnám. Podle Příhody (1971) je dokončení šestého roku trojnásobným mezníkem: po stránce biologické, psychologické i sociální. Změny se týkají tělesných proporcí,

percepce, motoriky a řeči, významným konkurentem rodiny se stává škola. Jak uvádí Zelinková (2001), jsou tyto aspekty, zralost somatická, psychická a sociální, dosud považovány za základní podmínky vstupu do školy. Zároveň dodává: „Základní ukazatele školní zralosti zůstávají nezměněny, ale celá oblast, tak důležitá pro školní úspěšnost dítěte, se dále rozvíjí. V současné době rozlišujeme školní zralost vztahující se na funkce, které podléhají zrání, a školní připravenost, tj. kompetence, na jejichž rozvoji se podílí větší měrou učení a vnější prostředí“ (Zelinková 2001, s. 111).

## 8.2 Školní připravenost

Pojmu **školní připravenost** či **způsobilost** dávají přednost zvláště pedagogové. Podle nich úspěch nebo neúspěch dítěte po nástupu do školy závisí nejen na biologickém zrání jeho organismu, ale do značné míry na záměrné výchově a přípravě k plnění školních požadavků. Dítě by mělo být vybaveno řadou vědomostí, dovedností a návyků tak, aby jeho zaškolení i další vzdělávání probíhalo bez větších problémů. K tomu je třeba ho po všech stránkách dobře připravit. „Jest potřeba přípravy, aby ten, kdo se má učit, mohl, chtěl a dovedl nauku vnímat. Jestliže totiž nebude chtít, nebude-li moci, či nedovede-li to, nadarmo unavíš námahou vyučování sebe i jeho. Jako zákon necht' tedy platí: Kdo není připraven, aby byl vyučován, toho vyučovat nezačíněj!“ (Komenský 1947, s. 17). „Hloupě tedy dělají, kteříž dítěte nijak nenastrojíc k školmistru jako k řezníku tele anebo hovádka do stáda vedou, škrab on se pak s ním, jak chceš“ (Komenský 1979, s. 43).

Podle „Pedagogického slovníku“ je v termínu školní připravenost zahrnuta jak dosažená „úroveň biologického a psychického vývoje dítěte, tak dispozice vytvářené na základě učení a vlivem konkrétního sociálního prostředí“ (Průcha; Walterová; Mareš 2003, s. 241).

V souvislosti s připraveností na školu hovoří Beňová o **všeobecné rozvinutosti osobnosti**. Současně uvádí i pojem **specifická připravenost**, do

něhož zahrnuje takové poznatky, návyky a zručnosti, které přímo „podmiňují osvojení si obsahu konkrétních předmětů 1. ročníku – hlavně čtení, psaní a matematiky“ (Beňová 1989, s. 257). Všeobecná a specifická připravenost nestojí proti sobě, ale naopak spolu souvisejí, podmiňují se a doplňují.

Připraveností na školu rozumí Bogdanowicz (2005) dosažení takového stadia ve vývoji, kdy dítěti učení se čemukoliv novému nejenže nedělá potíže a nezpůsobuje emocionální napětí, ale vytváří zároveň i možnost dosažení úspěchu.

Kurincová hovoří o připravenosti dětí na vstup do školy (školní způsobilosti) jako o schopnosti „dítěte převzít a úspěšně plnit požadavky kladené na jeho osobnost v počátečních fázích školního vyučování. Tyto požadavky se vztahují na tělesnou, intelektuální, sociální, morální a pracovní-motivační stránku osobnosti dítěte“ (in Kurincová; Seidler 1993, s. 21). Rozlišuje tzv. **vnější** a **vnitřní připravenost** na vstup do školy, přičemž za podstatný předpoklad úspěšného plnění školních požadavků pokládá dosažení vnitřní připravenosti. Chápe ji jako určitou úroveň poznatků a rozumových schopností, citů, sociální vyspělosti, adaptability, disciplinovanosti, učebních dovedností a návyků a snahu učit se. Jestliže u dítěte převažuje zájem např. o to, jak bude vypadat třída, jak si bude hrát s jinými dětmi apod., hovoří o vnější připravenosti. V těchto případech doporučuje uvažovat o odkladu školní docházky.

### 8.3 Současné pojetí

V posledních letech je patrná tendence **neodlišovat striktně termíny** školní zralost a školní připravenost, ale obsahově je propojovat a rozšiřovat. „Školní zralost či připravenost považujeme za komplexní charakteristiku, která implikuje jak stupeň biologického a psychického vývoje dítěte, tak sociální a výchovné vlivy i budoucí požadavky školy“ (Valentová 2002, s. 104). Podle Valentové (2001; 2002) se tyto termíny v současné době užívají jako **ekvivalentní**. Tento stav reflektuje také „Pedagogický slovník“ a uvádí, že pojem

školní zralost se používá souběžně s pojmem školní připravenost, „resp. oba pojmy konvergují“ (Průcha; Walterová; Mareš 2003, s. 243).

Valentová (2002) dává přednost termínu školní připravenost, neboť se domnívá, že zahrnuje širší souvislosti, včetně již historického pojetí školní zralosti. Podobně Mikulajová, Váryová a Gacíková (2004) uvádějí, že starší termín školní zralost byl dnes nahrazen termínem připravenost dítěte na školu. Tento termín „zahrnuje rozličné stránky vývoje dítěte, především rozumovou, emocionální a osobnostní zralost, dobrou adaptabilitu, řečové a komunikační předpoklady, ale i fyzickou vyspělost“ (Mikulajová; Váryová; Gacíková 2004, s. 44).

Kromě uvedených termínů užívají někteří autoři i termíny další, např. **školní způsobilost** (Kurincová; Seidler 1993). Monatová uvádí termín **pedagogická zralost**, který by mohl mít ambice k širšímu používání. „Pojem pedagogická zralost znamená integraci tělesné i duševní, společenské a výchovné vyspělosti dítěte. Označuje schopnost umět se orientovat ve všech těchto oblastech adekvátně věku a přiměřeně požadavkům, které společnost klade, přijímat a reagovat odpovídajícím způsobem na edukační působení. Proto má pojem pedagogická zralost širší význam než pojem školní zralost či pojem připravenost ke školní docházce“ (Monatová 2000, s. 65).

Za zmínku stojí, že analogické problémy jsou řešeny např. v polské odborné literatuře. Marta Bogdanowicz (2005) potvrzuje, že i tam dochází v posledních letech k **nahrazování pojmu** školní zralost pojmem školní připravenost, místo biologické podmíněnosti je zdůrazňován **význam pedagogického a psychologického působení** na rozvoj dítěte.

V naší práci budeme s těmito termíny zacházet v kontextu se současným pojetím, tedy poněkud volněji, bez důrazu na jejich zúžený význam. Je více než zřejmé, že nechat vše jen na spontánním vývoji, bez přiměřeného vlivu prostředí a výchovy, není ta nejlepší cesta. Na druhé straně se však jako málo efektivní rovněž ukazuje snaha o učení se něčemu, k čemu ještě organismus svým zráním nevytvořil podmínky, neboť tempo individuálního rozvoje nelze příliš ovlivnit. Spíše je třeba poskytovat dítěti dostatek příležitostí k získávání vlastních

zkušeností, naslouchat mu a nepromarnit nejvhodnější dobu k citlivé a nenásilné stimulaci.

## 8.4 Dítě na počátku školní docházky

Školní zralost - připravenost na školu je velmi důležitým činitelem, který spolurozhoduje o tom, jak se bude školní i životní kariéra dítěte vyvíjet. Jaké předpoklady by tedy dítě při nástupu do školy mělo splňovat, jakým požadavkům by mělo odpovídat, co by mělo umět a znát, jakými kompetencemi by mělo disponovat.

Můžeme tedy shrnout, že ve hře jsou jak **faktory vývojové**, tak ty, které souvisejí se **záměrným podněcováním** a **systematickou přípravou** na vstup do školy, ale i další. I když lze docela dobře charakterizovat dítě na počátku školní docházky, vždy je nutno mít na zřeteli, že **každé dítě je individuum**, s vlastním tempem psychomotorického a neurobiologického vývoje. Odlišné jsou genetické dispozice, výchovné podmínky, v úvahu je třeba vzít věk, faktor pohlaví a další.

Příhoda (1971) uvádí, že v době nástupu dítěte do školy, tedy kolem šesti let jeho věku, dochází v jeho vývoji k **zásadním změnám**. Mění se tělesné proporce, dítě dosahuje dvou třetin výšky dospělého, ale jen třetiny jeho váhy, dochází k výměně mléčného chrupu za trvalý, mozek je jen asi o 150 g lehčí než v dospělosti, dozrává nervová soustava. Zdokonaluje se percepce a motorika, avšak děti provádějí ještě velmi mnoho chybných pohybů. Příhoda upozorňuje, že nesoulad mezi percepcí a chtěným pohybem se projevuje zvláště v písmu, jež je i při vši snaze nedovedné, dětské, a také i v kreslení.

Rozvoj psychiky je zřejmý i v souvislosti s verbálními schopnostmi. Roste slovní zásoba, prodlužuje se věta. Pro didaktiku ovšem není důležitý jen počet slov, kterých děti užívají a jimž rozumějí, ale i ta slova, která mohou být známa všem dětem. Vzhledem k rozdílným výsledkům zkoumání navrhl Příhoda (1971) 800 slov, která pokládal za nejčastější a nejdůležitější pro šestileté dítě. Vstupem dítěte do školy přestává být výhradním zaměstnáním dítěte hra. Školní práce představuje vykonávání učebních úkolů, systematická cvičení, účelem již není jen



vlastní uspokojování, experimentace je nahrazována reálnými činnostmi. Dítě přestává být centrem pozornosti, je jedním z mnoha, setkává se s pojmem povinnost. Změn doznává také jeho poměr k rodičům, zvláště nenavštěvovalo-li mateřskou školu. Podle Příhody se těžiště života dítěte přesunuje z rodiny do školy a školní skupinu tak považuje za novou primární společenskou skupinu. „Dítě odrůstá výhradní výchovné péči rodičů, takže je jeho srdce rozděleno mezi otce, matku a učitele“ (Příhoda 1971, s. 321).

Podobně hovoří Hvozdík, který uvádí, že vstupem do školy se radikálně mění i **sociální postavení dítěte**. Stává se školákem, jeho nová role je charakterizovaná jistými přesnými institucionálními předpisy, disciplínou a normovanými požadavky. „Dítě pod vlivem svých školních povinností a nové role školáka, ale hlavně tím, že se začleňuje do kolektivu třídy, ztrácí výsadní postavení, které mělo dosud v rodině“ (Hvozdík 1986, s. 102). Opouští důvěrně známé prostředí s poměrně omezeným okruhem osob v jeho okolí a stává se součástí společnosti, které je v mnohém odlišné a náročnější (Horan; O'Brien 2007).

Rovněž Petrová považuje nástup dítěte do školy za významnou událost v jeho životě. „Vstup dítěte do školy je podstatnou změnou v celém jeho způsobu života a pro většinu dětí znamená značnou zátěž. Dítě, dosud si převážně hrající, nebo vykonávající činnost podle svého přání, je náhle tlačeno k soustavné, disciplinované práci, kontrolované autoritou, přičemž důvod učení chápe pouze velmi nezřetelně“ (Petrová 2003, s. 84). Podle Petrové je u řady dětí běžné, že po nástupu do školy vykazují po určitou dobu **známky nepřízpůsobení**, jako jsou např. špatné začlenění do kolektivu, labilní pozornost, psychomotorický neklid, zapomínání úkolů, podrážděnost, častější nemocnost apod. „Problémy se školním startem proto patří k závažným zdravotně psychologickým otázkám“ (tamtéž, s. 84).

Mnoho diskusí je také věnováno otázce, zda jsou na školu lépe připraveny děti, které prošly mateřskou školou, nebo ty, které mateřskou školu nenavštěvovaly. U dětí z mateřských škol je zdůrazňována kvalitnější, systematická a zaměřená příprava, vyspělejší sociabilita těchto dětí, pracovní a hygienické návyky, větší informovanost, vyšší sebevědomí a schopnost prosadit

se. U dětí vychovávaných v rodině se uvádí, že se dovedou lépe soustředit, jsou ukázněnější, avšak méně vyrovnané, úzkostnější, s nižší frustrační tolerancí. Pro podnětné rodinné prostředí také svědčí fakt, že její působení se odehrává ve stálé vzájemné interakci od nejtělejšího věku dítěte.

### **8.4.1 Znaký školní zralosti**

V souladu s odbornou literaturou můžeme nejdůležitější znaký školní zralosti či připravenosti utřídít do několika složek. Tyto složky zároveň představují jak základní charakteristiky dítěte na počátku školní docházky, tak hlavní oblasti při posuzování způsobilosti pro nástup do školy. Aby bylo dítě ve škole úspěšné, musí každá z uvedených složek dosáhnout určité prahové úrovně (Valentová 2002).

#### **Tělesná zralost**

Jak již bylo zmíněno, dochází v somatickém vývoji dětí v době kolem nástupu do školy k řadě změn. Týkají se protažení postavy, prodloužení končetin, je započata druhá dentice, zlepšuje se koordinace pohybů. Vzhledem k tomu, že somatotyp dítěte je do značné míry podmíněn genetickými dispozicemi, většina autorů považuje tuto složku školní zralosti za velmi málo průkaznou. Posuzování školní zralosti jen na základě somatických ukazatelů, bez ohledu na rodinný kontext a další aspekty, je proto krajně nespolehlivé a zavádějící.

Existují ale i zjištění, která vztah mezi tělesnou vyspělostí a školním prospěchem potvrzují. Příkladem mohou být výsledky, o nichž referuje Jirásek. Uvádí, že se „podařilo nalézt relevantní vztah mezi růstovým věkem podle Kapalínova indexu výšky v poměru k váze a školním prospěchem v 1. třídě: děti, které při předškolní prohlídce dosáhnou růstového věku sedmi let a vyššího, jsou významně zralejší pro školu než děti s nižšími hodnotami získanými v tomto ukazateli somatického vývoje“ (Jirásek 1974, s. 243-244). Podobného názoru je i Monatová, podle níž „existuje pozitivní souvislost mezi tělesnou připraveností a

příslušným stupněm duševních schopností, takže dítě, které je tělesně náležitě vyvinuté a má vyhovující rodinné prostředí, stává se zpravidla i psychicky způsobilým začlenit se ve škole“ (Monatová 2000, s. 65).

Významné je v souvislosti s budoucími nároky školy i posouzení celkového zdravotního stavu, přítomnosti chronických onemocnění, smyslových vad a jiných zdravotních oslabení.

### **Psychická zralost**

Většina šestiletých dětí již dokáže užívat logických operací, chápat vztahy mezi jevy, rozlišovat příčinu a následek, porovnávat velikost a množství, postihovat podobnosti a rozdíly, orientovat se v pořadí, v prostoru a v čase, kategorizovat podle daných kritérií. Děti přecházejí od celostního vnímání k analytickému, jsou schopny rozčlenit celek na části a z nich opět celek složit. Přiměřená úroveň sluchových a zrakových diferenciačních schopností je důležitá zejména pro zvládnutí čtení a psaní. Více detailů se objevuje v kresbě, kresba postavy je vyspělejší, proporcionálnější, tahy koordinovanější. Dítě dokáže napodobit geometrické tvary, písmena tiskací i psací abecedy.

Má přiměřenou slovní zásobu, mělo by se vyjadřovat bez agramatismů, plynule, ve větách a jednodušších souvětích. Mělo by být schopno popsat dějový obrázek, zážitek, vyprávět pohádku a pokud možno i správně vyslovovat. Tento požadavek se však již delší dobu nedaří naplnit, vad výslovnosti přibývá. Rozvíjejí se paměťové schopnosti, i když ještě převažuje paměť mechanická. Dítě je zvědavé, má zájem o nové poznatky a dovednosti. Je žádoucí, aby disponovalo určitými vědomostmi, informacemi a zkušenostmi.

### **Pracovní zralost**

Školsky zralé dítě se umí soustředit i na plnění úkolů, které ho zajímají méně než úkoly jiné, pracovat podle pokynů, překonávat překážky a úkol dokončit. Je přiměřeně samostatné, aktivní, dokáže zaměřit a přenášet pozornost, je dostatečně odolné vůči rušivým vlivům. Má vypěstovány žádoucí pracovní návyky, je vnitřně motivováno k získávání nových vědomostí a dovedností, se smyslem pro povinnost a zodpovědnost.

## **Emocionální a sociální zralost**

Socioemoční stabilita patří k nejdůležitějším podmínkám dobré adaptace dítěte na školu. Dítě by mělo být schopno nejen delšího odloučení od rodičů a jejich přímé podpory, ale zároveň bez jejich přítomnosti podávat přiměřený výkon, vyrovnat se s případným neúspěchem. Mělo by se také ztotožnit s rolí školáka, tedy podřídít se autoritě učitele, odlišit nezávaznou hru od povinnosti, respektovat režim vyučování a stanovená pravidla, začlenit se mezi spolužáky a spolupracovat s nimi na plnění úkolů. K dalším požadavkům patří schopnost ovládat své city a impulzivitu, dodržovat normy chování, odsunout splnění svých přání na pozdější dobu. Nemělo by také scházet zdravé sebevědomí.

## **Věk a pohlaví**

Podle Komenského je věk šesti let vhodný k tomu, aby se mohlo začít se školním vzděláváním. Avšak připouští, že tato hranice je jen orientační, neboť tomu také „může býti o půl roku neb o celý dříve neb posléze, jak se při kom spatří“ (Komenský 1979, s. 42). Varuje především před předčasným nástupem do školy – „sic kdo před časem chce doktora míti, sotva bakaláře mívá“ (tamtéž, s. 42-43). Také Příhoda považuje přesné stanovení počátku povinné školní výuky při individuálnosti lidského vývoje jen za rámcovou směrnicí, „jíž by neměly být stroze podrobeny děti zvláště nadané nebo opozdilé“ (Příhoda 1966, s. 9).

V úvahu je třeba vzít rovněž faktor pohlaví. Obvykle se uvádí, že dívky ve svém vývoji mírně chlapce předbíhají, jsou vyzrálejší a celkově pro školu disponovanější. Ve výkonových zkouškách dosahují dívky a chlapci zpravidla srovnatelných výsledků, rozdíly v neprospěch chlapců se projevují spíše v úrovni sociální a pracovní zralosti. Jistý vývojový předstih dívek před chlapci v úrovni připravenosti na školu zjistil ve svém výzkumu např. Kollárik. Nejvýraznější byl v oblasti jemné motoriky, což podle něho souvisí s rychlejším biologickým zráním dívek, to se pak „následně projevilo i v úrovni osvojování si dovednosti psaní“ (Kollárik 1991, s. 123). Kollárik nedoporučuje zvýšit věk chlapců při nástupu do školy, ale přiklání se k tomu, aby rozdíly mezi pohlavími byly v rámci výchovně-vzdělávacího procesu akceptovány.

## 8.5 Posuzování připravenosti dítěte ke školní docházce

Úroveň připravenosti dítěte na školu se zpravidla nezjišťuje podrobně u všech předškolních dětí, ale jen u těch, u nichž je na základě dlouhodobého pozorování v mateřské škole nebo v domácím prostředí pochybnost, zda obstojí v **konfrontaci se školními nároky**. Důvodné obavy nastávají např. v případě výskytu specifických poruch učení v rodině. Přestože by jistě bylo vhodné, aby screeningovým šetřením prošly všechny děti před nástupem do školy, zatím to z mnoha důvodů není možné.

Význam dobré připravenosti na školu zdůrazňoval již J. A. Komenský. Požadavky, které nastínil ve svém „Informatoriu“, jsou v některých ohledech i dnes jen stěží dosažitelné. Připomíná nutnost individuálního pojetí a doporučuje rodičům, aby se v určitých případech poradili. „Bude-li kdo hbitější neb zase hloupější dítě mít, s preceptory aneb efory o ně radu vzítí může. Znamení pak, hodí-li se již do obecné školy dítě, tato budou: 1. Jestliže umí, co v mateřské škole uměti mělo. 2. Jestliže se při něm pozornost k dotázkám i jakáž takáž k odpovědím důmyslnost spatřuje“ (Komenský 1979, s. 43).

Posuzování školní připravenosti a případné doporučení k odložení školní docházky je u nás v **kompetenci školských poradenských zařízení**, která ve svých nálezech reflektují i stanoviska medicínská a podle potřeby i další. Jak ale připomíná Monatová, důležitý je kontakt s rodiči a dlouhodobé pozorování dětí v mateřské škole. Krátkodobou zkouškou „nelze obsáhnout celou řadu významných pedagogických faktorů“ (Monatová 2000, s. 67). Proto některé poradny, pokud jim to umožňují personální a kapacitní možnosti, se snaží vzít tyto skutečnosti v úvahu a orientují se směrem k opakovaným šetřením, déleodobému pozorování, práci s rodiči. Významné je to zvláště v případech, kdy se včasnou intervencí dá mnoha problémům předejít.

Poradenská zařízení mají k dispozici poměrně široký **repertoár zkoušek**. Tradičně se zaměřují na zrakovou a sluchovou percepci, percepčně-motorické schopnosti, grafomotoriku, lateralitu, výslovnost a slovní zásobu. Jazykovým

schopnostem není zatím věnována taková pozornost, jakou by si vzhledem k jejich významu pro čtení zasloužily. K obvykle užívaným zkouškám patří např. Jiráskův orientační test školní zralosti, Edfeldtův reverzní test, Matějčkův a Vágnerové test obkreslování, test kresby postavy Šturmy a Vágnerové, Frostigové vývojový test zrakového vnímání, Matějčkova a Žlabova zkouška laterality, Wepman-Matějčkova zkouška sluchového rozlišování, Kondášova obrázkově-slovníková zkouška, Žlabova zkouška jazykového citu, Matějčkova zkouška předškolních znalostí a další. Screeningových zkoušek standardizovaných na naši populaci, které by byly přímo určeny k identifikaci dětí ohrožených obtížemi při nabývání čtenářských dovedností, je však nedostatek. K dispozici jich ale několik je, bude o nich pojednáno v kapitole 11.1.

Nebudeme se zde zabývat zjišťováním školní připravenosti komplexně, ale naši pozornost zaměříme především na oblasti, které mají úzký vztah k osvojování čtení či psaní.

### 8.5.1 Předpoklady pro čtení

Matějček (1988) předpokládá, že k tomu, aby se dítě naučilo číst, je zapotřebí souhry řady funkcí. K tomuto **vzorci základních schopností** řadí např. zrakové rozlišování tvarů, sluchové rozlišování hlásek a slabik, zrakovou i sluchovou paměť, smysl pro rytmus, orientaci v čase a prostoru, schopnost slučovat jednotlivé složky ve funkční celky a další. Jestliže je z nějakých důvodů tento vzorec narušen nebo je narušena souhra jeho jednotlivých složek, nemůže proces osvojování čtení probíhat optimálně a nastanou obtíže. Matějček ale upozorňuje na riziko přílišného zjednodušování, neboť např. vzorec základních schopností, který je nutný ke čtení podle jedné metody, nemusí vyhovovat nárokům metody jiné.

Z prací Breuera a Weuffenové vychází Monatová (2000), která se ve svých výzkumech připravenosti na čtení zaměřuje na zkoumání úrovně **verbálně senzomotorických a řečových dovedností**. Za nezbytné pro zvládnutí čtené a

psané podoby jazyka považuje schopnosti optické, fonematické, kinestetické, melodické a rytmické diferenciacie. Prokázala, že při včasném odhalení nedostatků v úrovni těchto schopností lze vhodnými cvičeními zjištěné nedostatky korigovat, a to již od pátého roku života dítěte. Důležité je zachovat přitom hravý charakter činností, systematické a cílevědomé vedení a respektovat individuální zvláštnosti.

Podle Kořínka se všeobecně předpokládá, že děti jsou ve věku šesti let způsobilé k tomu, aby si začaly osvojovat základní dovednosti čtení a psaní. „Touto způsobilostí se rozumí určitá úroveň vnímání a pozornosti, přiměřený rozvoj schopnosti analýzy a syntézy, potřebný stupeň psychomotorické koordinace jemných pohybů ruky, dosažení náležitého rozvoje kostí ruky apod.“ (Kořínek 1985, s. 48-49). Kořínek ve svém výzkumu potvrzuje známou skutečnost, že většina dětí nastupujících do školy již zná některá tiskací písmena a že mnohé děti již čtou slabiky a krátká slova. „Z toho bude nutné vyvodit důsledky jak pro předškolní výchovu, tak pro metodiku počátečního čtení. Především je patrně zcela zbytečné bránit dětem ve čtení“ (tamtéž, s. 51). Po více než čtvrtstoletí od tohoto doporučení je však nutno konstatovat, že v pedagogické praxi se toho příliš nezměnilo. Učitelé vesměs málo přihlížejí k tomu, že mnohé děti již poznávají písmena a nebo čtou, někteří učitelé se o tyto dovednosti svých žáků ani nezajímají. Nutí všechny postupovat od začátku, jednotně, bez zřetele k individuální úrovni a možnostem jejich rozvoje. Dopady na motivaci zpravidla nenechají na sebe dlouho čekat.

Mikulajová (2005) uvádí, že předpokladem osvojování čtení je **normální vývoj orální řeči** ve všech jazykových rovinách v raném a předškolním věku, tedy v rovině foneticko-fonologické, morfologicko-syntaktické, lexikálně-sémantické i pragmatické. Každá z těchto rovin se na čtení podílí svým způsobem, přičemž nejužší vztah k dekodování ve čtení mají foneticko-fonologické procesy v orální řeči. Ty jsou také považovány za jeden z nejspolehlivějších prediktorů případných čtenářských obtíží.

### 8.5.1.1 Charakteristika základních funkcí a jejich význam pro čtení

#### Zraková percepce

Schopnost rozlišovat zrakem grafické znaky je jedním z předpokladů k osvojování čtení. Vývoj zrakového vnímání postupuje **od globálního k analytickému**, tento proces se završuje právě v období kolem nástupu dítěte do školy. Nejčastěji používaná metoda čtení u nás, metoda analyticko-syntetická, klade na schopnost zrakové diferenciaci vysoké nároky. Dítě musí zrakem přesně rozlišovat detaily, porovnávat je, z celku vyčleňovat části, chápat vztahy mezi nimi a z nich celek opět skládat. Musí být schopno identifikovat určitý tvar bez ohledu na jeho barvu, velikost, pozadí, polohu a pozici mezi jinými. Vývoj zrakového vnímání je závislý především na procesech zrání, které probíhá v souvislosti s vývojem dalších poznávacích funkcí, ne bez významu je i přiměřená stimulace.

Zrakové vnímání je realizováno v jednotě s **vnímáním prostoru**. Prostorová orientace, včetně orientace směrové, je neoddělitelně spjata s procesem čtení a psaní. Je zároveň jednou z důležitých podmínek pro školní práci vůbec a tvoří součást školní zralosti. Dítě by mělo před nástupem do školy zvládat orientaci v tělovém schématu, na předloze i v prostoru. Obtíže ve vnímání prostorových vztahů bývají často spojeny s **poruchami lateralizace**. Vývoj pravo-levé orientace a vnímání prostorových vztahů probíhá kontinuálně od útlého věku a stabilizuje se mezi šestým a sedmým rokem.

V souvislosti se čtením, s předškolní přípravou, prevencí obtíží i reedukací, je zrakovému vnímání tradičně ve světě i u nás věnována velká pozornost. Tato setrvačnost přetrvává, přestože byl řadou výzkumů prokázán těsnější vztah k řečovým schopnostem, potažmo sluchovému vnímání (Zápotočná 2001; Mikulajová 2005).



## Vnímání časového sledu

Řeč v mluvené i psané formě probíhá v čase. Napsané slovo jako prostorově uspořádaná konfigurace písmen dostává při čtení **časový rozměr**. Proměna zleva doprava uspořádaných grafických znaků do jejich akustické podoby, jež je podstatou čtení, se odehrává v určitém čase. Úroveň vnímání časové posloupnosti spolurozhoduje o tom, jak se bude proces nabývání čtenářských dovedností vyvíjet. Nejedná se o izolovanou schopnost, souvisí např. s vnímáním a reprodukcí rytmu, s kinesteticko-motorickou koordinací. Učitel by se měl žákům s deficitem v této oblasti snažit usnadnit situaci např. i svým promyšleným didaktickým postupem. „Pochopení toho, co je pozdější, předpokládá pochopení toho, co bylo dříve“ (Komenský 1947, s. 32).

## Sluchová percepce

Sluchové vnímání má pro čtení **zásadní význam**, protože je bezprostředně spjata s rozvojem řeči. Vyvíjí se v prenatálním období, plod vnímá zvuky z vnitřního i vnějšího prostředí, kolem šestého měsíce reaguje diferencovaně na různé zvukové podněty. Po narození se sluchové rozlišování zdokonaluje především v kontextu s vývojem řeči, důležitou roli hraje přiměřeně podnětné prostředí.

Jednotlivé hlásky jsou děti schopny rozlišit v době kolem pátého roku věku, i když v těchto schopnostech panuje velká variabilita. Nejdříve rozlišují tzv. náslovnou hlásku, tedy počáteční hlásku ve slově, a to souhlásku i samohlásku. Některé děti jsou však ještě i po nástupu do školy schopny identifikovat nanejvýš první slabiku ve slově. Později vyanalyzují poslední hlásku slova, zpravidla souhlásku. Samohlásku na konci jen výjimečně, neboť ta na rozdíl od samohlásky na začátku slova, která se vyslovuje s tzv. rázem, samostatným nasazením tónu, při výslovnosti splývá s předcházející souhláskou. Tato schopnost je většinou vázána až na počátky čtení a psaní, spojení hlásky s písmenem. Z obdobných důvodů je pro dítě rovněž velmi obtížné sluchově rozlišit samohlásku uprostřed slova.

Vzhledem k tomu, že analyticko-syntetická metoda čtení, tedy ústřední metoda u nás používaná, předpokládá vysoký stupeň rozvoje sluchové

diferenciace, je při posuzování připravenosti na školu věnována těmto schopnostem zvýšená pozornost. Obvykle je zjišťována úroveň **fonemického sluchu**, tedy schopnost sluchem rozlišovat ve slovech hlásky s distinktivní funkcí (Dvořák 2001), a schopnost **sluchové analýzy a syntézy**. „Nerozlišuje-li dítě některé hlásky ve vysloveném slově dobře, musí mít nutně nesnáze, má-li slyšené převést v elementární třídě do čtené či psané podoby a může dojít k pozměnění významu slova“ (Monatová 2000, s. 70). Schopnost sluchové analýzy a syntézy, rozkladu slov na základní elementy a jejich skladu do slov, se systematicky rozvíjí až ve škole v souvislosti se čtením a psaním. Většina předškolních dětí ale dokáže rozložit větu na slova, určit počet slov, ze slov větu sestavit, případně rozložit slova na slabiky a z nich opět slovo složit. V současné době, zvláště v souvislosti s prevencí obtíží ve čtení, se klade na rozvoj **foneticko-fonologických** procesů velký důraz.

### **Rytmická a melodická diferenciace**

Rytmus je základním životním principem, dítěti je vrozený. Provází lidskou aktivitu a usnadňuje provádění opakujících se činností. Jeho významnými charakteristikami jsou **periodicita a struktura**. Problémy s rytmem se promítají do hrubé i jemné motoriky, řeči, čtení i psaní (Zelinková 2001). „Těsně souvisí s akustickým a motorickým vnímáním“ (Monatová 2000, s. 73). Rytmus je významný pro členění věty na slova, slabiky a hlásky, pro sekvenčnost mluvního aktu, pro rozlišování hranic slov, ovlivňuje koordinaci tahů při psaní a rozlišování kvantity samohlásek.

Řeč i hudba, podobně jako čtení, obsahují obdobné složky. Kvalita jejich rozlišování má vliv nejen na formální stránku čtení, ale rovněž i na správné pochopení významu slov a mluvních celků, mají úzký vztah k sémantickým faktorům.

### **Paměťové schopnosti**

„Paměť jest zásobní schopnost mysli; přijímá věci smysly vnímané, uchovává je a opět je vydává, když je to třeba“ (Komenský 1947, s. 45). Paměť je **základním předpokladem k učení**, na paměti je bezprostředně závislý rozvoj

kognitivních funkcí. Mezi učením a pamětí je vzájemný vztah. Pro učení má rozhodující význam převod z krátkodobé paměti do dlouhodobé (Fontana 1997). Informace, které přijímáme svými smysly, vstupují do krátkodobé paměti, kde jsou uchovávány poměrně krátkou dobu. Pak jsou buď zapomenuty, nebo přecházejí do dlouhodobé paměti. Přenos do dlouhodobé paměti závisí na mnoha činitelích a strategiích, z nichž jsou podle Fontany (1997) významné např.:

- *Členění látky*: Učivo si dítě lépe zapamatuje, je-li rozděleno do několika malých jednotek. Pro krátkodobou paměť se obvykle uvádí sedm položek (plus minus dvě), které ještě dokáže uchovat tak dlouho, aby mohly být převedeny do dlouhodobé paměti. Krátkodobá paměť tak dokáže zacházet pouze se sedmi čísly, než se dříve vnímaná čísla začnou ztrácet, podobně je tomu při hláskování.

- *Důležitost a zájem*: Na zapamatování má pozitivní vliv zájem podepřený vlastní zkušeností, emoční zainteresovaností a vědomím důležitosti. „Nezačínej s učením, leč až když jsi náležitě vzbudil žákův zájem“ (Komenský 1947, s. 18).

- *Trvání pozornosti*: Jestliže se dítě není schopno soustředit, nedokáže si ani zapamatovat učivo. Učitel proto musí respektovat vývojové zákonitosti a individuální zvláštnosti dětí.

- *Význam a praktické použití*: Pro zapamatování učiva je důležitá vlastní praktická činnost dětí a zároveň aby učivu rozuměly. Ani zde nelze nepřipomenout Komenského: „Co totiž máme dělati, tomu se nemůžeme naučiti jinak, než když to sami děláme“ (Komenský 1947, s. 56) a dále: „Správné pak pochopení věci jest pro paměť zářným světlem“ (tamtéž, s. 52).

- *Spojování*: Nové učivo se lépe zapamatuje, když navazuje na něco, co je již známé, zvláště když si dítě uvědomí vzájemné souvislosti. Postup od známého k neznámému, ostatně i další uvedené zásady, rovněž zdůrazňoval již Komenský: „Neznámému se neučí jinak než prostřednictvím něčeho známého. Neboli

čemukoli se učíme, tomu se učíme prostřednictvím poznatků dříve osvojených, jinak to ani není možno“ (Komenský 1947, s. 11).

Problémy s pamětí provázejí některé děti od samého počátku školní docházky. Je ale samozřejmé, že tyto projevy jsou pozorovány již daleko dříve. Týkají se různých druhů paměti a jsou spojeny s řadou činností.

Při nácviu čtení hraje důležitou roli krátkodobá paměť, paměť dlouhodobá nebývá u dětí s poruchami učení postižena (Buckley; Bird 2006). Deficity jsou zjišťovány hlavně v optické a akustické oblasti. Mnohé děti mají potíže zapamatovat si a vybavit písmena a hlásky, dochází k vynechávkám a záměnám, nepamatují si obrazy slov.

### **Řečové schopnosti**

Řeč hraje v životě dítěte velevýznamnou roli, je **jedním z nejdůležitějších ukazatelů** jeho vývoje, předpokladem zvládnutí školních požadavků (Zelinková 2001). Zcela zásadní význam má pro čtení a psaní, a to jak ve složce expresivní, tak především receptivní.

**Expresivní řeč** zahrnuje artikulaci, slovní zásobu, verbální pohotovost, používání gramatických kategorií, plynulost a modulační faktory mluvené řeči, jako jsou např. přízvuk, intonace, tempo a hlasitost. K předpokladům plynulé řeči patří také kinestetická diferenciacie. „Každá artikulace je dokonale koordinovaný komplexní motorický celek. Odchyluje-li se slyšené slovo od slova vysloveného, odlišuje se také téměř vždycky napsané slovo od slyšeného slova“ (Monatová 2000, s. 70).

**Receptivní řeč**, úroveň porozumění řeči, souvisí s kvalitou sluchové percepce, slovní zásobou, intelektovými schopnostmi, s vnějším prostředím. Mezi oběma složkami řeči je mnoháúrovňový vztah.

## 9 Specifické poruchy učení

Jedním z důležitých činitelů, který se podílí na intenzivních snahách týmů badatelů proniknout do podstaty čtení, je trvalá pozornost věnovaná problematice **specifických poruch učení**. Tato problematika se dlouhodobě umísťuje na předních příčkách zájmu nejen odborné, ale i laické veřejnosti.

Je aktuální i v naší transformující se školské soustavě, především v souvislosti s pojmy **integrativní** a **inkluzivní škola**. Mezi významné aspekty probíhajících změn patří vytváření takových podmínek, aby se žáci se specifickými vzdělávacími potřebami, k nimž patří i žáci se specifickými poruchami učení, mohli pokud možno bez problémů vzdělávat s ostatními žáky v běžných školách. Tedy bez zbytečného vyčleňování a s tím spojených negativních důsledků.

Statistiky zaznamenávají zvyšující se procento dětí s těmito poruchami (Kocurová 2002b), přibývají i studie zabývající se dospělou populací (Bartlett 2004). Snaha odborníků směřuje k hledání cest, jak tento stav změnit. Jednou z nich je prevence založená na poznání těch faktorů, které rozhodujícím způsobem proces osvojování čtení ovlivňují. Specifické poruchy učení podle Pokorné (1997) mohou výrazně nepříznivě ovlivňovat vzdělávací i osobnostní rozvoj dětí, jejich důsledky se promítají do jejich celoživotní orientace a adaptace ve společnosti.

### 9.1 Vymezení pojmu

Terminologie v oblasti specifických poruch učení je v naší i zahraniční odborné literatuře značně nejednotná. Tato situace je kromě jiného i výrazem neutuchajícího zájmu o tuto problematiku, různých přístupů a východisek zkoumání, nových zjištění i revidování starších poznatků. Specifické poruchy učení jsou problematikou interdisciplinární, jsou předmětem zájmu pedagogicky, speciální pedagogicky, psychologie, medicíny, lingvisticky i sociologie.

Pojem **specifické poruchy učení** je v současné době nejpoužívanější, přívlastek **specifický** je odlišuje od jiných poruch učení. Užívány jsou také termíny **vývojové poruchy učení** nebo **specifické vývojové poruchy učení**, kde přívlastek **vývojové** znamená, že se výrazněji začnou projevovat až na určitém vývojovém stupni. V německé literatuře se objevují např. termíny *Legasthenie*, dále *Spezifische Entwicklungsstörungen* nebo také *Spezielle Lernprobleme*, ale i další. V anglicky psané literatuře jsou to zejména termíny *Learning disabilities*, *Specific learning difficulties*, také *Special educational needs* jako pojem nadřazený aj. (Farnham-Diggory 1982; Pokorná 1997; Dare; O'Donovan 2002; Bartoňová 2004; Reid 2005).

Přestože definic specifických poruch učení existuje celá řada, žádná z nich dosud nepostihla **složitost fenoménu** specifických poruch učení ve své úplnosti. Definice se mění s rozvojem nových poznatků, různí se také podle odborného zaměření jednotlivých badatelů nebo celých týmů. Jednota nepadá ani v názoru na to, zda specifické poruchy vůbec existují. Někteří autoři totiž tvrdí, že např. dyslexie není žádný speciální defekt, ale jen jedna krajnost na kontinuu od velmi špatného čtení ke čtení dobrému (srov. Matějček 1972; Elliott; Place 2002).

Podle Selikowitze mohou být specifické poruchy učení definovány jako „neočekávaný a nevysvětlitelný stav, který může postihnout dítě s průměrnou nebo nadprůměrnou inteligencí, charakterizovaný významným opožděním v jedné nebo více oblastech učení“ (Selikowitz 2000, s. 11-12). Postižené oblasti dělí do dvou skupin. Do první řadí čtení, psaní, pravopis, matematiku a jazyk, do druhé vytrvalost, organizaci, sebekontrolu, sociální způsobilost a koordinaci pohybů.

Elliott a Place uvádějí, že termín specifické poruchy učení se vztahuje „na všechny oblasti učení, v nichž dítě dosahuje horších výsledků, než by se dalo očekávat na základě jeho výkonů v ostatních oblastech“ (Elliott; Place 2002, s. 182-183). Připomínají, že stále častěji je podrobováno kritice kvazi-medicínské pojetí a že zejména pro pedagogickou praxi má diagnostování malý význam. Sporných a diskutabilních otázek kolem pojetí, terminologie, definic a intervence je podle nich stále více než dost.

Na **nejednotnost** a vágnost v chápání pojmu specifické poruchy učení poukazuje také např. Reid (2005). Potíže jsou podle něho v tom, že se jedná o

spektrum vzájemně se překrývajících obtíží, nejasná jsou také používaná kritéria, a proto nebývá snadné jednotlivé poruchy od sebe odlišit. Upozorňuje, že z hlediska pomoci je užitečnější zaměřit se na konkrétní charakteristiku každého případu, individuální profil, než na nálepkování. Zdůrazňuje, že děti se stejnými obtížemi mohou mít různý profil. Mnohé termíny nejsou podle Reida dobře definovány a mohou být sporné a zavádějící. Týká se to i běžně používaných termínů jako dyslexie, dyspraxie, dyskalkulie, dysgrafie, ADHD ap.

Rovněž podle Dore (2008) může být nálepkování velmi zavádějící, a to jak pro diagnostiku a diagnózu, tak i širší kontext. Jestliže je např. odborný pracovník těsněji spjat s konceptem ADHD, jak je tomu třeba v USA, je pravděpodobné, že dítě tuto nálepkou dostane. Totéž dítě ve Velké Británii spíše může očekávat označení dítě s dyslexií. Vzhledem k tomu, že přesah mezi ADHD, dyslexií a ostatními specifickými poruchami je značný a ve skutečnosti jsou tyto poruchy součástí jednoho spektra, doporučuje Dore přehodnocení dosavadní teorie a praxe. Důvody vidí především v samotném a mnohdy velmi problematickém nálepkování, včetně negativních konotací, které jsou s ním spojeny.

Specifické poruchy učení jsou tedy **zastřešujícím pojmem**, který slouží k označení skupiny poruch různorodého charakteru. Tyto poruchy komplikují nabývání zejména takových dovedností, které jsou spojeny s mluvenou a psanou řečí, počítáním, motorikou a dalšími (Kocurová 2000a). Nebývají spojovány s inteligencí a sociálními faktory, zdrojem potíží je **fungování mozku**. Oslabení zahrnují hlavně funkce kognitivní, motorické, paměťové a řečové a jejich součinnost. Deficity se zpravidla netýkají všech funkcí, charakteristická je proto značná **variabilita projevů** poruch (Hudson; High; Al Otaiba 2007).

**Rizika** vzniku specifických poruch učení se mohou objevovat již v předškolním věku. Jejich rozpoznání je důležité pro včasnou intervenci a příznivější prognózu, mnohdy se jim však nevěnuje náležitá pozornost. K nejnápadnějším patří opoždění řečového a motorického vývoje, nezáměr o kreslení, písmenka, básničky a pohádky a potíže, které se týkají soustředěnosti, chápání jednoduchých instrukcí, časové a prostorové orientace. Ve většině

případů pak brzy po nástupu do školy dochází u dětí disponovaných ke specifickým poruchám učení k problémům se školní adaptací a zvládním trivia.

## 9.2 Klasifikace specifických poruch učení

**Nejednotnost v pojetí** specifických poruch učení se odráží i v jejich klasifikaci. V některých zemích se všechny specifické poruchy učení označují zastřešujícím pojmem *dyslexie*, v jiných slouží tento pojem pro poruchy čtení, psaní a pravopisu. Ve většině zemí, podobně jako u nás, je při klasifikaci používán pro každou specifickou poruchu zvláštní termín.

### ***Dyslexie***

Dyslexie je specifická porucha čtení. Hranice mezi dyslexií a potížemi ve čtení obecně je často mnohdy nezřetelná, rovněž diagnostické a nápravné postupy i preventivní opatření vycházejí ze společných principů. Vzhledem k zaměření naší práce bude dyslexii věnováno více prostoru než jiným specifickým poruchám.

### ***Dysgrafie***

Dysgrafie je specifická porucha psaní. Děti s dysgrafií mají potíže zapamatovat si tvary písmen, napodobit je, mnohá písmena při psaní zaměňují, píší zrcadlově. Jejich písmo bývá neúhledné a neuspořádané, mají problémy s rytmizací a koordinací tahů.

### ***Dysortografie***

Dysortografie je specifická porucha pravopisu. Většina dětí s dyslexií trpí zároveň i dysortografií, uvádí se, že těchto dětí je až 95 % (Kocurová 2002). Podklad dysortografie je obdobný jako u dyslexie, zřetelnější je spojitost s nedostatky v řeči a sluchovém vnímání. Často bývá zjišťován opožděný vývoj



řeči a fonologických schopností, jako jsou fonemický sluch, sluchová analýza a syntéza. Z hlediska nápravy se dysortografie považuje za úpornější než dyslexie.

### ***Dyskalkulie***

Dyskalkulie je specifická porucha matematických schopností. Děti s dyskalkulií mají potíže s pochopením symbolické povahy čísla, s osvojováním početních algoritmů, se čtením a psaním čísel a používáním operačních symbolů, s řešením slovních úloh. Časté jsou také deficity v prostorové představivosti, např. v geometrii.

### ***Dyspraxie***

Dyspraxie je specifická porucha obratnosti, také schopnosti vykonávat složitější úkony. Děti s dyspraxií jsou nápadně neobratné, pomalé, mají potíže se zapamatováním a nápodobou pohybů, s koordinací motorických funkcí.

### ***Dyspinxie***

Dyspinxie je specifická porucha výtvarných schopností. Kresebné výtvary dětí s dyspinxií bývají formálně i obsahově chudé, často bizarní, připomínají kresby dětí nižšího věku. Tyto děti mají problémy napodobit i jednoduchou předlohu, nízké úrovně dosahuje jejich schopnost zrakové analýzy a syntézy a vizuálně-motorické koordinace. Zpravidla již od předškolního věku je nápadný jejich malý zájem o kreslení, neobratné držení tužky.

### ***Dysmúzie***

Dysmúzie je specifická porucha hudebních schopností. Projevuje se obtížemi ve vnímání, zapamatování a reprodukci melodie a rytmu, v rozlišování tónů.

10. revize **Mezinárodní klasifikace nemocí** z roku 1992 kategorizuje specifické poruchy učení v oddíle „Poruchy psychického vývoje“ do těchto diagnóz:

- F 80 Specifické vývojové poruchy řeči a jazyka
- F 81 Specifické vývojové poruchy školních dovedností
  - F 81.0 Specifická porucha čtení
  - F 81.1 Specifická porucha psaní a výslovnosti
  - F.81.2 Specifická porucha počítání
  - F 81.3 Smíšená porucha školních dovedností
  - F 81.8 Jiná vývojová porucha školních dovedností
  - F 81.9 Vývojová porucha školních dovedností nespecifikovaná
- F 82 Specifická vývojová porucha motorických funkcí
- F 83 Smíšené specifické vývojové poruchy

Je třeba poznamenat, že mezi specifické poruchy učení jsou některými autory (Reid 2005; Pauc 2006) řazeny např. i Aspergerův syndrom, Tourettův syndrom, ADD, ADHD, OCD (obsessive-compulsive disorder), DCD (developmental coordination disorders) a shrnující DDS (developmental delay syndrome).

### 9.3 Výskyt

Výskyt specifických poruch učení se v různých zemích a podle různých autorů velmi liší. Rozptyl v udávané četnosti je mimořádný a pohybuje se od několika promile až po třetinu populace. **Rozdíly ve výskytu** jsou závislé především na definicích, terminologii, diagnostických kritériích, ale i na struktuře používaného jazyka, používaných vyučovacích metodách a sociokulturním prostředí.

Zpravidla se soudí, že čím je větší rozdíl mezi psanou a mluvenou formou jazyka, tím jsou podmínky pro specifické poruchy učení příhodnější. Podle mnoha

badatelů (např. Matějček 1972; Zelinková 2004) mezi jazyky, jež jsou živnou půdou pro dyslexie, patří např. němčina a zvláště angličtina, neboť jejich psaná podoba je podstatně méně fonetická než je tomu třeba v češtině. Z používaných výukových metod je vyšší výskyt dyslexií přičítán metodě globální. Globální metoda při výuce čtení je tradičně nejrozšířenější metodou např. v USA, u nás výrazně převažuje metoda analyticko-syntetická.

V USA trpí specifickými poruchami čtení kolem 15 % školních dětí (Michalová 2003; Kocurová 2002b; Mertin 1999), Dore (2008) uvádí, že je jich přinejmenším 20%, Rumsey (1993) 2-8 %. U nás podle Matějčka (1972) jsou to 1-2 %, podle Mertina (1999) 2-3 %. Jedná se o děti s výraznějšími obtížemi, které se bez speciální pomoci neobejdou. Bogdanowicz (1988) zjistila u žáků nižšího stupně základní školy výskyt dyslexie v rozpětí 9,2-10,9 %, přičemž u 70-72 % z nich byla zjištěna i dysortografie. Elliott a Place (2002) uvádějí Criesfieldův odhad, že až 10 % populace trpí mírnou a 4 % těžkou formou dyslexie. Podobně podle Selikowitz (2000) asi 10 % dětí je postiženo některou ze specifických poruch učení, ale jen u 2 % je zjištěna těžká forma. Dare a O'Donovan (2002) používají termín pravá dyslexie a uvádějí, že jí trpí 1-4 % dětí.

Předpokládá se, že výskyt těžších specifických poruch učení je víceméně **konstantní** a nezávisí na jazykových, kulturních či socioekonomických vlivech (Kocurová 2002a). Statistiky však ukazují, že zvláště v posledních letech dětí se specifickými obtížemi v učení přibývá. Tato situace je výsledkem jak zpřesňující se diagnostiky a většího tlaku na diagnózu ze strany rodičů i školy, tak pravděpodobně i v mnoha případech zaměňováním specifických a nespecifických obtíží.

Kocurová (2002b) uvádí výsledky dotazníkového průzkumu na plzeňských základních školách, v nichž se potvrdilo, že údaje získané tímto způsobem neodpovídají obecně udávaným statistikám. Z odpovědí učitelů vyplynulo, že specifickými poruchami učení trpí 7,7 % žáků z dotazovaných škol, přičemž nejvyšší výskyt (15,6 %) byl zaznamenán v druhých třídách. Procento se postupně snižuje, překvapivě je ale tento pokles velmi pozvolný (v 5. roč. 12,3 %, v 8. roč. 8,9 %), což je dle Kocurové v rozporu s všeobecně přijímaným názorem, že ke kompenzaci specifických poruch učení dochází většinou již na prvním stupni

základní školy. Kocurová konstatuje, že i když se do vykazovaných počtů mohly dostat i některé případy tzv. pseudodyslexií, výpovědi učitelů svědčí o tom, že žáků s výraznými problémy se čtením a psaním není vůbec málo, přičemž v úvahu je třeba vzít i všechny negativní dopady, které se do jejich školní výkonnosti i osobnosti promítají. V podobném průzkumu mezi studenty Západočeské univerzity v Plzni Kocurová (tamtéž) zjistila, že 8 % z dotázaných trpělo specifickou poruchou učení a 2 % tyto obtíže i nadále komplikují jejich studium. Toto zjištění odpovídá současným teoriím, že dyslexie je celoživotní stav, který však nemusí být zcela rezistentní vůči systematické a intenzivní stimulaci. Neplatí tedy tvrzení, že „pokud dětem dopřejeme dostatek času, z dyslexie vyrostou“ (Hudson; High; Al Otaiba 2007, s. 507).

## 9.4 Rozdíly podle pohlaví

Obecně se zjišťuje **převaha chlapců** nad dívkami, a to v poměru od 2:1 až 20:1 (Matějček 1972; Selikowitz 2000). Tento jev je vysvětlován především biologickými faktory. Např. podle A. Galaburdy (in Michalová 2003) větší množství mužského pohlavního hormonu testosteronu v matčině děloze má negativní vliv na vývoj levé, tedy řečové mozkové hemisféry u chlapců. Ženský mozek je považován za univerzálnější a také zrání mozkové tkáně probíhá rychleji než v případě mozku mužského. Elliott a Place (2002) uvádějí zjištění Institutu pro dyslexii, že ve Velké Británii trpí dyslexií 15 % chlapců a 5 % dívek. Také podle Zakrzewské (1996) i Howarda (1998) je mezi dětmi s poruchami čtení více chlapců než dívek.

Stále častěji se objevují výzkumy, které prokazují, „že muži i ženy mohou být postiženi téměř stejně často“ (Rumsey 1993, s. 38), podle jiných, zvláště z poslední doby, je mezi dyslektiky **stejně procentuální zastoupení** obou pohlaví (Hudson; High; Al Otaiba 2007; Dore 2008). „Rozdíly v pojmání mužské a ženské dyslexie budou zřejmě nejen biologické, ale i kulturní“ (Kocurová 2002b, s. 94). Rumsey (1993) uvádí, že pro speciální výuku bylo doporučeno 10-13,6 %

chlapců, ale jen 3,2- 4,2 % dívek a dovozuje, že tento výběr byl pravděpodobně ovlivněn i poruchami chování, které jsou u chlapců podstatně častější. Tato otázka je však stále otevřená.

## 9.5 Příčiny specifických poruch učení

Tak jako **není jednota** v definování specifických poruch učení, není ani v určení jejich příčin. Někteří badatelé se spíše drží výčtu a popisu jednotlivých specifických projevů, jiní spatřují příčiny ve funkčních deficitech poznávacích procesů, další v organickém poškození mozku nebo jeho anatomických odchylkách, v genetické podmíněnosti. Přibývají práce, které se zaměřují na zkoumání mozkových hemisfér, jejich specializace a kooperace. Mnohdy však dochází k zaměňování příčin a následků (Pokorná 1977; Elliott; Place 2002). Ve světle mnoha současných názorů jsou příčiny i následky natolik propojené, že působí zpětnovazebně a nelze je proto od sebe oddělit (Kocurová 2002b).

Tomuto pojetí odpovídá např. **Müllerův model multidimenzionální etiologické teorie** specifických poruch učení (in Pokorná 1997). Müller dělí příčiny do tří etiologických rovin. První rovinou jsou primární příčiny, do nichž řadí konstituční faktory a vlivy nepříznivého rodinného a školního prostředí, které se však na specifických poruchách učení nemusejí vždy podílet. Druhá rovina je tvořena přímými příčinami specifických poruch, tzv. funkčními deficity. Tyto deficity se projevují v kognitivní i mimokognitivní oblasti, dále v oblasti prožívání a jako vývojová opoždění. Vznikly tak, že nebyly překonány primární příčiny z první roviny. Třetí rovinou jsou vlastní projevy specifických poruch učení, které provázejí děti při nácviu základních školních dovedností. Pokorná (1997) konstatuje, že takto široce vymezená etiologie specifických poruch učení může být pro diagnózu jednotlivého případu zátěží. Domnívá se ale, že „pokud se budeme na otázky poruch učení dívat jen ze zorného úhlu jejich projevů, jednotlivých symptomů, jak se to nezřídka stává, daleko se nedostaneme“

(Pokorná 1977, s. 75). Je zastánkyní systémového přístupu, který bere v úvahu člověka s celým jeho životním kontextem.

Podobně široce je koncipován i tzv. **Angermaierův katalog příčin** specifických poruch učení (in Pokorná 1997). Jeho výčet příčin je velmi rozsáhlý a jak připomíná Kocurová (2002b), některé z nich jsme zvyklí v našem pojetí spojovat spíše s tzv. pseudoporuchami. Angermaier rozděluje příčiny do čtyř skupin:

1. *Funkční nedostatky a deficiency schopností:*

nižší verbální inteligence, řečové obtíže, menší schopnost abstrakce a logického myšlení, snížená schopnost vizuální diferenciaci, narušená vizuomotorická koordinace, špatná paměť.

2. *Poruchy koncentrace a menší odolnost vůči námaze:*

lenost, nedostatečná schopnost koncentrace, nervozita, zabíhavá pozornost, neklid, nepříznivá motivace k učení.

3. *Nedostatečné vnější podmínky:*

- a) mimoškolní faktory – neuspořádané poměry v rodině, chybějící domácí pomoc;
- b) školní faktory - časté absence ve škole, metodické chyby učitele.

4. *Konstituční nedostatky:*

poruchy zraku nebo sluchu, zvýšená únavnost, impulzivita, opožděný tělesný vývoj, postižení mozku.

(in Pokorná 1997)

**U nás** zasáhl do problematiky specifických poruch učení zásadním způsobem Otakar Kučera se svým týmem spolupracovníků. Na základě zkoumání, která prováděli od poloviny 50. let minulého století v Dětské psychiatrické léčebně v Dolních Počernicích, dospěli k závěrům, z nichž mnohé se příliš neodchylují ani od současných teorií.

Jejich klasifikace příčin podle procentuálního zastoupení je následující (Matějček 1972): U 50 % dětí s dyslexií byla diagnostikována lehká dětská encefalopatie, u 20 % byla potvrzena dyslexie hereditárního původu, tedy na dědičném základě, v 15 % se jednalo o dyslexie smíšeného původu, tzn. s

hereditárně-encefalopatickou etiologií, u 7 % pak převažoval neurotický původ a u 8 % se původ zjistit nepodařilo.

K tomu, že specifické poruchy učení jsou především **důsledkem drobného poškození mozku**, se přikláněla většina badatelů v druhé polovině 20. století. Specifické poruchy učení tak byly považovány za jeden z projevů lehké mozkové dysfunkce (lehké dětské encefalopatie, minimální mozkové dysfunkce ap.). K drobnému poškození mozku mohlo dojít v perinatálním období, tedy v průběhu těhotenství, při porodu nebo v době po porodu. Mezi rizikovými faktory se uvádí např. infekční onemocnění matky v těhotenství, inkompatibilní Rh-faktor, předčasný, překotný nebo protrahovaný porod, asfyxie, infekční onemocnění dítěte do druhého roku věku, zvláště ve spojení s vysokými horečkami a křečemi (srov. Matějček 1972; Třesoňková 1986; Pokorná 1997; Zelinková 2003).

Podle Zakrzewské (1996) většina autorů spojuje příčiny specifických poruch čtení a psaní s jistými **odchylkami v psychomotorickém vývoji** dítěte, které zároveň tyto poruchy podmiňují. K nejčastějším odchylkám jsou řazeny opoždění a poruchy zrakové a sluchové percepce, řeči, motoriky a poruchy procesu lateralizace. Podobný výčet příčin uvádí Bogdanowicz (1988). V jejím výzkumu se nejčastěji vyskytovaly poruchy sluchové percepce, méně často poruchy zrakové percepce a nejméně projevy oslabené motoriky rukou. Současně s poruchami percepce a motoriky zjistila častý výskyt odchylek ve vývoji lateralizace a orientace.

Hudson, High a Al Otaiba (2007) uvádějí, že dyslexie je **neurobiologického původu**, je záležitostí mozku. Mozek je složitý orgán, který má mnoho různých funkcí. Většina oblastí, které zodpovídají za řeč, jazykové procesy a čtení leží v levé mozkové hemisféře. V důsledku poruch ve fungování levé hemisféry dochází u osob s dyslexií mj. k odlišné distribuci metabolické aktivity než u osob bez dyslexie při uskutečňování stejných jazykových procesů.

O příčinách dyslexie v pojetí Spear-Swerlingové a Sternberga podrobně pojednává Mertin (1999). Podle nich je dyslexie výsledkem **interakce vnitřních a vnějších faktorů**. K vnitřním příčinám řadí např. poškození mozku a genetické

mechanismy, k vnějším neadekvátní výuku a vliv prostředí. Mertin uvádí, že tato varianta příčin je přijatelná zejména z pedagogického hlediska.

Zelinková (2003) se při klasifikaci příčin specifických poruch učení opírá o **dělení Uty Frith**. Příčiny dělí do tří rovin: 1. rovina biologicko-medicínská, 2. rovina kognitivní, 3. rovina behaviorální.

### 1. *Rovina biologicko-medicínská*

Jak uvádí Zelinková (2003), není v současné době pochyb o **genetické podmíněnosti** specifických poruch učení, dědičnost mezi příbuznými se odhaduje v rozmezí 40 až 50 % případů. Zatím ale není rozřešena otázka, zda za určitou poruchu je zodpovědný jediný gen nebo těchto genů je více, pravděpodobnější se jeví druhá možnost. Na základě vyšetření pomocí moderních zobrazovacích metod se ukazuje, že mozek jedinců s dyslexií je strukturován odlišně a také pracuje jinak než je tomu u běžných čtenářů. Zastánci cerebelární teorie spojují obtíže v kognitivních dovednostech dyslektiků zejména s **fungováním mozečku**. Za jednu z příčin specifických poruch učení je považována také **zvýšená hladina testosteronu**.

Pokud jde o dědičnost dyslexie, uvádějí např. Elliott a Place (2002), že v rodině s dyslektickým rodičem je u chlapců 35-40 % a u dívek 17-18 % riziko objevení dyslexie. Pauc (2006) uvádí ještě vyšší procenta. Jestliže touto poruchou trpí matka, bude s 30 % pravděpodobností stížen dyslexií i její potomek, v případě otce se pravděpodobnost zvyšuje až na 70 %. Dále uvádí, že 72 % rodičů dětí, které docházejí na jeho kliniku vzhledem k poruchám učení a chování, potvrdilo podobné problémy.

### 2. *Rovina kognitivní*

U osob se specifickými poruchami učení bývají zjišťovány deficity v řadě kognitivních funkcí. Z nich jsou to především **deficity fonologické**, týkající se např. fonemického sluchu, identifikace hlásek ve slovech, rýmování, sluchové analýzy a syntézy, sluchové paměti aj. S těmito deficity jsou často spojeny **deficity v oblasti řeči a jazyka**, projevující se v omezené komunikativní



kompetenci, jež zahrnuje omezenou slovní zásobu, specifické artikulační obtíže, snížený jazykový cit, problémy s porozuměním řeči. **Vizuální deficity** se týkají nedostatků ve zrakové analýze a syntéze, zrakové paměti, vedení očních pohybů, v pravolevé a časoprostorové orientaci. **Deficity v procesu automatizace** způsobují, že proces učení probíhá komplikovaně, s výpadky koncentrace a s velkou námahou, k navození stereotypů je třeba mnohonásobného opakování.

### 3. *Rovina behaviorální*

Behaviorální rovina zahrnuje **rozběr procesu** čtení, psaní a jiných školních dovedností, včetně chování. Při čtení je např. sledována rychlost, technika a porozumění, analyzují se chyby a všechny důležité ukazatele. Pozornost je věnována osobnosti jedince se specifickými poruchami učení, zvláštnostem v chování, vztahům s okolím aj.

## **9.6 K neuropsychologii a neurobiologii poruch učení**

Bádání po neuropsychologických a neuroanatomických odlišnostech mozků osob s dyslexií a bez dyslexie je zejména v posledních desetiletích jedním ze slibných a také velmi diskutovaných směrů, kterými se výzkumy v oblasti specifických poruch ubírají. V současných studiích je dyslexie zpravidla pojímána jako „porucha řeči s převážně fonologickým deficitem“ (Rumsey 1993, s. 39).

Významné objevy týkající se lokalizace řeči v lidském mozku byly učiněny již v druhé polovině 19. století. Ve spánkovém laloku levé mozkové hemisféry vymezil P. Broca tzv. motorické centrum řeči a v jeho blízkosti K. Wernicke tzv. centrum ideační stránky řeči. V dalších výzkumech u osob s afázií se ukázalo, že tato zjištění platí jen pro praváky, u leváků jsou tyto vztahy složitější (Matějček 1988; Zelinková 1999; Kocurová 2002b).

### 9.6.1 Teorie laterální dominance a teorie laterální specializace

K zakladatelům neuropsychologického přístupu ke specifickým poruchám učení resp. čtení patří S. T. Orton. Ve svých teoriích z první třetiny 20. století vycházel z poznatku, že pravá část těla je ovládána levou mozkovou hemisférou, levá část těla pravou. Předpokládal, že na základě **teorie laterální dominance** se tak analogicky i případy řeči a její vyšší formy, tedy čtení a psaní. Při čtení jsou zrakové podněty vedeny do obou hemisfér. Nedochozí však k jejich směřování, neboť v důsledku dominance jedné hemisféry jsou potlačeny funkce hemisféry druhé. Obraz textu je proto vnímán převládající hemisférou. Tak tomu bývá při dostatečně vyjádřené dominanci a jestliže se funkce hemisfér nekříží, např. při souhlasné lateralitě ruky a oka. Příčinu potíží ve čtení, tedy i dyslexie, vidí v **nevyhraněné dominanci** nebo ve **zkřížené lateralitě**. Důsledkem jsou nepřesnosti ve vnímání, zrcadlové záměny písmen a slabik, poruchy ve směrovosti apod. V této souvislosti hovoří Orton o strephosymbolii, směřování symbolů. Ortonovy poznatky vstoupily jak do diagnostiky dyslexie, tak do nápravných metod (Vašek 1986; Matějček 1988; Bogdanowicz 2005).

Šedesátá léta 20. století přinesla další důležité poznatky. J. Wada potvrdil, že **levá hemisféra** je pro řeč dominantní téměř u 100 % praváků, ale také překvapivě i pro 60 až 70 % leváků. D. Kimurová použila u dětí s dyslexií dichotického poslechového testu a zjistila, že slova a také slabiky jsou u praváků a většiny leváků zpracovávány levou hemisférou. Hlasy a přírodní zvuky jsou vedeny hemisférou pravou. K **levohemisférovým** funkcím dále patří melodie a analyticko-syntetická činnost, k **pravohemisférovým** např. rytmus, prostorové vztahy, globální vnímání. Teorie dominance jedné hemisféry nad druhou tak byla nahrazena **teorií o funkční specializaci** hemisfér. Tyto poznatky jsou významné nejen pro řeč, ale i pro vyšší formy komunikace, pro čtení a psaní (Matějček 1988; Zakrzewska 1996).

## 9.6.2 Součinnost hemisfér při čtení

V počátečním období výuky čtení se dítě seznamuje s písmeny, hláskuje. Zapojena je především pravá hemisféra. V době, kdy čte slova, čtení je již vyspělejší, začíná číst globálně a pro obsah, používá převážně levou hemisféru. Jestliže však má číst jiné písmo, nové znaky apod., zapojuje opět pravou hemisféru a vrací se tak ke kooperaci obou hemisfér (Matějček 1988).

Hláskové písmo je tedy, alespoň pro začínající čtenáře, komplikované v tom, že se neomezuje jen na jednu hemisféru, ale vyžaduje **součinnost hemisfér** obou (Farnham-Diggory 1982; Matějček 1988; Bogdanowicz 2005). Podle Matějčka (1988) to znamená, že při poškození jedné z hemisfér nebo narušení jejich funkce, je narušena i jejich souhra, což se projeví obtížemi ve smyslu specifických poruch čtení a psaní. Problémy v souhře hemisfér mohou být způsobeny genetickými faktory, mohou být důsledkem poškození mozkové tkáně, roli zde mohou sehrát i mechanismy deprivační, kdy pro nedostatečnou stimulaci nedochází k rozvoji příslušných funkcí, zejména levohemisférových, řečových. V této souvislosti uvádí R. Masland (in Matějček 1988; Zakrzewska 1996), že příliš vyhraněná dominance jedné hemisféry a její časná specializace může komplikovat vývoj funkcí druhé hemisféry. Ke čtení je zapotřebí funkční souhry obou hemisfér, nikoliv potlačení funkcí jedné hemisféry hemisférou druhou, jak se domníval Orton. Předčasná lateralizace může být také jedním z důvodů, proč je mezi dyslektiky více chlapců než dívek. Dřívější specializace názorové orientace v pravé hemisféře u mužů působí negativně na rozvoj jejich levé hemisféry, včetně řečových funkcí. Ženský mozek nevykazuje tuto časnou specializaci, je univerzálnější, proto i podmínky pro spolupráci obou hemisfér jsou příhodnější (Matějček 1988; Selikowitz 2000).

Výhodnost nezřetelné dominance levé hemisféry v počátečních fázích výuky čtení potvrdil rovněž D. J. Bakker. Také on ve svých výzkumech vycházel z teorie o funkční specializaci mozkových hemisfér a z předpokladu, že řeč je u většiny lidí funkcí levé hemisféry, pravá je specializovaná na tvar a směr. V počátečním období čtení se diskriminace písmen, percepčně-prostorová

analýza, odehrává především v pravé hemisféře. S postupující automatizací, kdy se stále více uplatňují sémantické a syntaktické aspekty, přebírá vedoucí roli levá hemisféra. U nejlepších začínajících čtenářů byla zjištěna jen lehká převaha levé hemisféry, zatímco v pozdějším období nejlepší čtenáři vykazovali tuto převahu již zcela zřetelně. Předělem, kdy se do popředí při čtení dostává vnímání obsahu, dítě se stává čtenářem, je období zhruba mezi druhým a třetím ročníkem. Jestliže je koordinace procesů mezi hemisférami narušena, neprobíhá vývoj čtenářských dovedností obvyklým způsobem a je charakterizován dyslektickými obtížemi.

Podle mechanismů, které u dyslektiků v jednotlivých fázích osvojování čtení převažují, rozlišuje Bakker dva typy dyslexie: **P–typ** a **L–typ dyslexie**. V případě P-typu, pravohemisférové dyslexie, je čtení pomalé a poměrně přesné, nese znaky začínajících čtenářů. Je zapojena především pravá hemisféra, která je specializovaná na percepci tvarů písmen a prostorové operace. L-typ, levohemisférová dyslexie, se vyznačuje rychlým a někdy až překotným čtením, s vysokou chybovostí, neboť sémanticko-syntaktické operace převažují nad percepčními strategiemi (srov. Matějček 1988; Pokorná 1977; Kocurová 2002b; Zelinková 2003; Bogdanowicz 2005).

### 9.6.3 Anatomické odlišnosti

Jedním ze směrů současného bádání na poli specifických poruch učení je pátrání po **anatomických odlišnostech** mozků dyslektiků. Základy k němu položil v druhé polovině 20. století N. Geschwind, který se svým týmem zkoumal rozdíly ve spánkovém laloku mezi pravou a levou hemisférou. Na základě zjištění statisticky významných rozdílů v oblasti planum temporale, jež patří k nejdůležitějším řečovým strukturám, byla vyslovena domněnka, že řečová dominance levé mozkové hemisféry má svůj anatomický podklad. V 65 % případů je planum temporale větší v levé hemisféře, má i jiný tvar (in Matějček 1988).

Systematickému výzkumu mozků dyslektiků se od konce minulého století věnuje především A. Galaburda se svými spolupracovníky. Na mozcích diagnostikovaných dyslektiků postupně metodou **cytoarchitektonického zkoumání** zjistili řadu abnormit v levé hemisféře. Týkaly se zvláštností ve vinutí mozkové struktury, v migraci buněk i jejich architektonické stavbě. Byla vyslovena domněnka, že tyto odlišnosti mozkových struktur dyslektiků jsou pravděpodobně nezávislé na mateřském jazyce i na širších kulturních souvislostech. Přes slibné a zajímavé výsledky je však třeba zachovat zdrženlivost (srov. Matějček 1988; Kocurová 2002b; .

Pomocí **zobrazovacích metod** je zkoumána aktivita mozkových buněk v souvislosti s předkládanými podněty. Zaznamenávají se změny v krevním zásobování a metabolismu aktivovaných buněk, lokalizují se příslušné části mozku. Bylo zjištěno, že u úloh, které nevyžadují verbální zpracování, se aktivita mozku dyslektiků a nedyslektiků neliší a procesy probíhají především v pravé hemisféře. V případě verbálních úloh se aktivace u nedyslektiků přesouvá do přední části levé hemisféry a se zvyšující se jazykovou náročností postupuje do její zadní části. U dyslektiků přetrvává zapojení pravé hemisféry a pokud k přesunu dojde, je aktivace omezena převážně na přední část levé hemisféry.

Reakce na podnět je provázena také změnou elektrické aktivity mozku. Odchylky od základní elektrické aktivity se zjišťují metodou **evokovaných potenciálů**. Tato metoda je využitelná již u novorozenců a výzkumy ukazují, že by se mohla stát jedním z dobrých prediktorů čtení. Byla prokázána úzká souvislost mezi novorozeneckými evokovanými potenciály a řečovým vývojem v předškolním věku a čtenářskými výkony v pozdějším období. Nevýhodou této metody je technická náročnost, takže je v běžné praxi zatím nerealizovatelná (srov. Matějček 1988; Zelinková 2003; Jošt 2007).

## 9.7 Symptomatologie dyslexie

Vzhledem k tomu, co bylo uvedeno o pojetí specifických poruch učení, jejich etiologii, definicích a terminologii, je rovněž velmi nesnadné postihnout v úplnosti i jejich symptomatologii. Neboť, jak např. uvádějí Squires a McKeown (2006), i když každá z definic dyslexie zdůrazňuje něco trochu jiného a shodují se v tom, že termín *dyslexie* implikuje významné obtíže ve čtení a pravopisu, je problematika dyslexie mnohem širší. Zasahuje jak vzdělávání, tak mnoho dalších oblastí života. Navíc je jisté, že nejsou dvě děti s dyslexií stejné. Podle Bartoňové je třeba si „uvědomit, že jedinci se specifickými poruchami učení netvoří stejnorodou skupinu, projevy se mohou kombinovat“ (Bartoňová 2006, s. 155).

Newton (1973) mezi symptomy dyslexie uvádí opožděný vývoj řeči, nesoustředěnost, levorukost a ambidextrií, motorickou neobratnost, neklid až hyperaktivitu, špatnou zrakovou a sluchovou paměť, problémy s rovnováhou zrcadlové čtení a psaní, úporné potíže s hláskováním, pomalé čtení a zárazy při čtení.

Podle Zakrzewské (1996) k symptomům dyslexie patří poruchy ve vývoji řeči, poruchy motorického vývoje, poruchy procesu lateralizace, poruchy časoprostorové orientace, výrazný rozdíl mezi úrovní čtení a výsledky v jiných předmětech, potíže se zvládáním cizích jazyků, nízká úroveň sluchové a zrakové analýzy a syntézy.

Dare a O'Donovan (2002) řadí k časným příznakům dyslexie opožděný vývoj řeči, přetrvávající problémy v přesném pojmenovávání barev, potíže v pravo-levé a časoprostorové orientaci, percepčně motorické obtíže, problémy v sebeobsluze, opožděný vývoj lateralitu, potíže se zapamatováním básniček a běžných denních činností v časové posloupnosti, poruchy pozornosti, nezáměr o čtení, velmi pomalý rozvoj čtenářských dovedností.

Za časté symptomy, které jsou spojeny s dyslexií, považují Elliott a Place (2002) potíže s řečí a jazykem, špatnou krátkodobou paměť, potíže se slovosledem a řazením hlásek, motorickou neobratnost, nevyhraněnou lateralitu, záměny písmen a nesouvislost verbálního projevu.

Squires a McKeown (2006) např. uvádějí obtíže v krátkodobé paměti, fonologické obtíže, obtíže ve vizuální percepci, neočekávané rozdíly mezi úrovní některých oblastí a úrovní gramotnosti, pomalost v uvědomění si, zpracování a reakci na informaci, obtíže v organizování a plánování, obtíže v automatizaci.

Pauc (2006) nachází u osob s dyslexií častější výskyt opožděného vývoje řeči, koktavosti, opakujících se ušních infekcí a poruch imunity vůbec, obtíží v koordinaci motoriky, nevyhraněné laterality, poruch akomodace, hyperaktivity a poruch pozornosti.

Dore (2008) mezi symptomy jmenuje např. přiměřený nástup chůze, ale vynechání fáze lezení, opožděný vývoj řeči, neobratnou jemnou motoriku, potíže v seriálních činnostech, potíže s poznáváním hodin, problémy v pravolevé a prostorové orientaci, potíže s nápodobou rytmu, problémy zapamatovat si básničku, impulzivní chování, krátkodobou paměť, nezájem o čtení, poruchy koncentrace pozornosti, potíže s hláskováním, přehazování a vynechávání písmen a slov při čtení a psaní.

Za symptomy dyslexie, které lze pozorovat při vlastním čtení, bývají považovány zejména statické inverze, kinetické inverze, záměny písmen graficky podobných, záměny písmen zvukově podobných, přidávání a vynechávání písmen, přehazování pořadí písmen a slabik, komolení slov, nízké porozumění (Matějček 1988; Zakrzewska 1996; Bartoňová 2005).

Jak již bylo uvedeno výše, mnozí autoři připomínají (např. Rumsey 1993; Elliott; Place 2002; Reid 2005; Mertin 2008), že symptomy, které bývají spojovány s dyslexií, se často objevují i u nedyslektiků, takže přítomnost určitých symptomů nemusí být zárukou správně stanovené diagnózy. Wszeborowska-Lipińska doporučuje proto „pojímat dyslexii ne jako syndrom zahrnující velké množství symptomů, ale spíše jako zvláštní vzorec učení – v diagnostických výzkumech zachycený jako profil zahrnující oblasti současně jak nadprůměrných, tak i nižších funkcí“ (Wszeborowska-Lipińska 1999, s. 32).

## 9.8 Diagnostika dyslexie

Téměř všeobecná shoda panuje v názoru, že základem pro přidělení **diagnózy dyslexie** (analogicky i jiných specifických poruch učení) je zjištěný rozdíl mezi intelektovými předpoklady a úrovní čtení. Tento rozdíl je někdy příliš zjednodušeně ve školské praxi reprezentován v podobě klasifikace, kdy za dyslektika je automaticky považován žák, který je např. v matematice hodnocen o dva a více klasifikačních stupňů lépe než v mateřském jazyce (ve čtení).

V tomto smyslu charakterizuje typického dyslektika např. Cicci (1989). Je obvykle mužského pohlaví, mj. má často potíže ve vyjadřování, ve sluchové a zrakové paměti, v grafomotorice, v chápání mluvené a psané řeči, jinak je bystrý, nadaný v mnoha oblastech, včetně matematiky.

Za dostatečný rozpor mezi úrovní inteligence a úrovní čtení považoval Matějček (1972) rozdíl 20 až 25 bodů mezi intelligenčním a čtenářským kvocientem. Podle většiny západních autorů lze o specifických poruchách učení hovořit v případě těch dětí, jejichž inteligence je normální, ale jejich čtení, psaní, kreslení, pravopis aj. jsou dva roky pod úrovní dětí jejich věku (Farnham-Diggory 1982). Z dnešního pohledu již toto pojetí neobstojí, také Matějček se vůči němu později vyslovoval kriticky. Příčiny selhávání je nutno podrobit důkladné analýze, s uplatněním postupů diferenciální diagnostiky.

Medializace problematiky, kdy jsou veřejnosti nabízeny příklady významných osobností, které údajně trpěly dyslexií, přispěla k tomu, že s dyslexií je spojována spíše vysoká než průměrná či podprůměrná inteligence. V literatuře se objevuje i termín **nemoc géniů**. Zelinková (2003) připomíná Critschleyovu definici, podle něhož je dyslexie porucha čtení, která se projevuje u osob s průměrnou nebo vyšší inteligencí.

Nad vztahem inteligence a specifických poruch učení se zamýšlela celá řada autorů, ke shodě zatím nedošlo. Podrobně o této problematice a sporných výsledcích mnoha výzkumů referuje Mertin (2008). Zdůrazňuje, že „pro diagnostiku specifických poruch učení je důležité vědět, jak mohou být ovlivněny výsledky v testech inteligence právě poruchou učení“ (Mertin 2008, s. 7). Podle



Graichena (in Pokorná 1997) jsou specifické poruchy učení na úrovni globální inteligence téměř nezávislé. Také Newton a Thomson (1974b) uvádějí, že dyslektické obtíže jsou nezávislé na inteligenci a rovněž tak na socioekonomické příležitosti a emočním stresu. To tedy znamená, že specifické poruchy učení jsou poruchami mimointelektového charakteru a není důvod se domnívat, že se u dětí se sníženým intelektem nevyskytují.

V zahraničí i u nás v posledních letech začínají převažovat názory odmítající **diskrepanční kritérium**, alespoň v tom pojetí, že pro stanovení diagnózy dyslexie je důležitý zjištěný rozdíl mezi úrovní rozumových schopností a úrovní čtení. Důležitější je kognitivní profil dyslektika, identifikace jeho slabších i silnějších stránek, interdisciplinární přístup (Tyler; Elliott 1988; Mertin 1999; 2008; Reid 2005). Mertin (2008) ale připomíná, že problémy v kognitivních schopnostech vykazují jak dyslektici, tak nedyslektici. Zásadní rozdíly neshledává ani v programech pro obě kategorie špatných čtenářů, čímž evokuje otázku, komu a proč je vlastně diagnóza určena.

Pokorná upozorňuje, že striktní dodržování **operacionalistických přístupů** může vést k odmítání pomoci velké skupině dětí, která se do zdánlivě vědeckých konstrukcí nevejde. Jedná se hlavně o děti tzv. hraniční, tedy o děti s mírně podprůměrnou úrovní inteligence, o děti s drobnějšími tělesnými či duševními deficity, ale rovněž o děti sociálně hendikepované nebo s mentálním postižením. „Všechny tyto děti mají právo na naši pomoc a my máme povinnost jim tuto pomoc poskytnout“ (Pokorná 1997, s. 70). Podobný názor zastává také Mertin (2008). Domnívá se, že uplatňování diskrepančního kritéria ve vazbě na poskytnutí odpovídající péče může v praxi znamenat čekání na selhání. Oddalováním pomoci dochází k prohlubování a fixaci obtíží a současně i k negativním dopadům na motivaci, sebehodnocení a sebepojetí. Také Elliott a Place (2002) doporučují poskytnout včasnou a specializovanou pomoc všem dětem, které mají se čtením potíže. Odpírání pomoci špatným čtenářům jen proto, že u nich nebyla diagnostikována dyslexie, považují za neetické.

Podle Pokorné (2002) mají specifické poruchy velmi pestrý obraz, rozličnou etiologii a podílejí se na nich různé dílčí mimointelektové dysfunkce. Současná diagnostika se nezaměřuje jen na jednotlivé symptomy, ale zejména na

analýzu zjištěných obtíží a jejich příčiny, a to v širokém kontextu vývoje percepčních a kognitivních funkcí a dalších vlivů, z nichž mnohé dosud ještě neznáme.

**Diagnostika** specifických poruch učení je u nás prováděna na odborných pracovištích. Je při ní uplatňován komplexní přístup, který zahrnuje výsledky sledování žáka v prostředí školy, anamnestické údaje, vyjádření pediatra a podle potřeby i dalších specialistů a především pak podrobné speciálně-pedagogické a psychologické vyšetření.

**Anamnéza** se zaměřuje na dítě, sourozence, rodiče, případně i na příbuzenstvo ze strany obou rodičů. Zachycuje údaje o průběhu těhotenství, porodu a poporodním období, o psychomotorickém vývoji, prodělaných onemocněních. Součástí je popis vlastních obtíží a jejich historie, včetně výskytu podobných obtíží v užší i širší rodině.

**Speciálně pedagogické vyšetření** obsahuje zkoušky školních dovedností, např. čtení, psaní a počítání, a další zkoušky, jako vyšetření řeči, sluchového a zrakového vnímání, pravolevé a prostorové orientace, schopnosti rytmické reprodukce, laterality aj.

Jádrem **psychologického vyšetření** je zjištění úrovně intelektových schopností, struktury jejich verbální a neverbální složky, součástí jsou i další specificky zaměřené zkoušky, např. kresebné a projektivní, a pozorování.

Výsledkem kritické analýzy všech získaných poznatků je **diagnóza** (srov. Zelinková 2001; 2003; Matějček 2003; Bartoňová 2004). „Diagnóza není cílem, ale podnětem a ukazatelem k zahájení včasné intervence“ (Zelinková 2001, s. 17).

## 9.9 Reedukace dyslexie

Reedukace dyslexie podle Zelinkové (2003) znamená 1. **rozvíjení funkcí**, které jsou pro čtení důležité a 2. **utváření dovednosti číst**. Stále častěji se užívá pojem **pedagogická intervence**. Rozvíjení opožděných funkcí a schopností probíhá na základě zjištěných deficitů a jsou významné zejména u mladších dětí.

Používají se nejrůznější postupy, techniky a pomůcky. Při nácviku dovednosti číst a učebních strategií je kladen důraz především na rozvoj metakognitivních a metalingvistických schopností, na práci s textem.

Předpokladem účinné reedukace je podrobná **vstupní a průběžná diagnostika**. K základním zásadám patří **komplexní a multisenzorický přístup**, individualizace postupu a respektování posloupnosti dílčích kroků a jednotlivých etap. Nezbytnou součástí je pozitivní motivace, pravidelnost, vedení dítěte ke spoluzodpovědnosti a zaangažování okolí, především rodičů.

Reedukace porušených nebo opožděných funkcí probíhá podle předem stanoveného programu a je korigována na základě aktuálního stavu nápravy. Neprobíhá izolovaně, ale v kontextu se všemi složkami rozvoje čtenářských dovedností. V současné době je vypracována řada dílčích metodik i ucelených programů k rozvíjení percepčně-kognitivních a motorických funkcí, vždy je však nutno **respektovat individualitu dítěte** a postupy podle potřeby modifikovat.

Pozornost je třeba zpravidla **věnovat řeči**, a to všem jejím složkám: artikulaci, specifickým artikulačním obtížím, slovní zásobě, vyjadřovací pohotovosti, jazykovému citu, řeči jako komunikačnímu prostředku. S řečí je úzce spojen rozvoj **sluchového vnímání**, např. fonemického sluchu, sluchové orientace, sluchové analýzy a syntézy a sluchové paměti. Neméně důležitý je také přiměřený rozvoj jemné motoriky, vnímání a reprodukce rytmu. V oblasti **zrakové percepcce** je rozvíjeno zrakové rozlišování, zraková analýza a syntéza, zraková paměť, směrovost, zrakové rozpětí. Jsou cvičeny **intermodální a seriální schopnosti** a další oblasti, které se čtením souvisejí (Zakrzewska 1996; Zelinková 2003; Jucovičová; Žáčková 2008).

Při zlepšování čtenářských dovedností je třeba vycházet z **podrobné analýzy čtení** konkrétního dítěte, postupovat od té úrovně, kterou ještě zvládá. Problémy mohou nastat ve spojení hláska – písmeno, při čtení otevřených nebo zavřených slabik, souhláskových shluků, ve vázání slabik, v automatizaci dílčích kroků, v orientaci v textu. Ruku v ruce s **technickou stránkou** je třeba věnovat pozornost **porozumění** čtenému a přiměřené **reprodukc**i, jednu kvalitu využít ve prospěch druhé, postupovat vyváženě. Jestliže dochází k přeceňování techniky čtení, je znesnadňována možnost dokonalého pochopení. Rovněž tak předčasné

požadavky na rychlost čtení překračující hranici přirozeného tempa myšlení a chápání jsou podle Synka (1984) faktory, které výrazně komplikují cestu ke čtení i čtenářství.

K novějším trendům v terapii dyslexie patří tzv. **hemisférická stimulace**. Vychází z Bakkerových poznatků o pravoemisférové a levoemisférové dyslexii, dělí se na stimulaci specifickou a nespecifickou. *Specifická hemisférická stimulace* je zaměřena na rozvoj méně výkonné hemisféry, a to pomocí taktilních, vizuálních nebo auditivních podnětů. Při terapii levoemisférové dyslexie je stimulována pravá hemisféra, v případě pravoemisférové dyslexie levá hemisféra. V případě *nespecifické hemisférické stimulace* je terapie zaměřena na obě hemisféry. Aktivizace levé hemisféry zahrnuje cvičení a úkoly k rozvoji fonemického uvědomění, verbálních schopností a sémantické složky čtení, ke zkvalitnění činnosti pravé hemisféry slouží např. percepčně-motorická cvičení a cvičení pravolevé a prostorové orientace (Zelinková; Axelrood; Mikulajová 2005).

## 9.10 Prevence dyslexie

Lyon a kol. (in Mertin 2008) se domnívají, že včasnou diagnostikou a realizací vhodných preventivních programů je možné snížit počet dětí s potížemi ve čtení až o 70 %. Mnoha selháním lze tedy předejít, a to jak u dětí s diagnózou, tak u dětí, které se do kategoriálních konstruktů z nějakých důvodů nevejdou.

Odkládání pomoci a čekání na diagnózu může znamenat, jak již bylo zmíněno, pro mnohé děti ztrátu kontaktu s učivem a prohlubující se sekundární následky. Účinnou prevencí takovýchto případů je průběžné poskytování adekvátní speciální pomoci, a to i bez předcházející podrobné diagnostiky a diagnózy. Tzn, že pedagog včas, citlivě a pružně modifikuje dílčí kroky a postupy vzhledem ke konkrétnímu žákovi a jeho konkrétním obtížím.

Na těchto principech je založena tzv. **reakce na intervenci** (RTI – responsiveness to intervention), která podle Mertina (2008) představuje

progresivní rámec pro prevenci i zjišťování poruch učení v USA. Péče je několikastupňová, přičemž do prvního stupně může být zařazeno dítě již na základě informací mateřské školy a rodičů např. o opoždění dítěte v řečovém rozvoji nebo grafomotorice. Doporučuje se na nic nečekat, nestigmatizovat dítě nálepkami, ale věnovat mu intenzivní a zaměřenou pozornost. Pokud je to nutné, je dítě asi po půl roce zařazeno do druhého stupně, kde k pokračující individuální péči ještě přistupuje skupinová intervence, která se uskutečňuje již mimo vyučování. Učitel si vede záznamy o pokrocích dítěte, spoléhá především na vlastní diagnostiku a nevyhýbá se ani konzultacím s jinými odborníky. Jestliže se po několika měsících ukáže, že nebylo dosaženo očekávaných výsledků, je dítě odesláno k odbornému speciálně-pedagogickému a psychologickému vyšetření. Tato fáze představuje třetí stupeň péče a je spojena se stanovením speciálního postupu intervence a možností přidělení diagnózy specifická porucha učení. S dítětem se pracuje ve škole nebo v poradenském zařízení, těžiště by se mělo postupně přesunovat do školy. Mertin jako spoluautor projektu, v němž je tento systém přizpůsoben našim podmínkám, poznamenává, že bude trvat ještě řadu let, než se dosavadní přístup primárního přidělování diagnóz podaří změnit.

Podle Synka (1984) prokazují srovnávací výzkumy, že dovednost číst je do značné míry určována úrovní **impresivní i expresivní řeči a jazyka**. U dyslektiků, na rozdíl od dobrých čtenářů, bývá porušena foneticko-fonematická struktura i lexikálně-gramatická stavba řeči, včetně chudého slovníku, nepřesností ve vyjadřování a agramatismů. „Tato zjištění přímo a jednoznačně určují zaměření systémů prevence i nápravy poruch čtení a psaní“ (Synek 1984, s. 118).

O prevenci obtíží ve čtení bude rovněž podrobně pojednáno v souvislosti se screeningovými a prediktivními soubory v kapitole č. 11. Je nutno připomenout, že důležitým aspektem prevence specifických poruch učení je i prevence jejich negativních následků (Pokorná 1997).

## 10 Lateralita

Symetrie bývá často dávana do souvislostí s rovnováhou, dokonalostí, krásou a harmonií. Zkoumání živé i neživé přírody nám o tom poskytuje nepřeborné množství důkazů. Zároveň však přináší neméně tolik důkazů o odchylkách od této symetrie směrem k asymetrii.

Pro odchylky v souměrnosti párových orgánů se používá pojem **lateralita**. Bragdon a Gamon (2009) uvádějí, že lateralita neboli nerovnoměrnost párových motorických a senzorických orgánů je jediným přirozeným projevem lidské asymetrie. Jestliže se asymetrie párových orgánů týká velikosti nebo objemu, hovoříme o tvarové lateralitě, rozdílů ve výkonnosti orgánů se týká funkční lateralita (Sovák 1979). O lateralitě tedy uvažujeme nejčastěji v souvislosti s motorickými nebo senzorickými orgány, s užíváním rukou, nohou, očí a uší. Zpravidla jeden z těchto orgánů vykonává svoji činnost přednostně a kvalitněji. **Projevem lateralit** je praváctví nebo leváctví.

K často používaným termínům patří dominance a preference. I když někdy dochází k jejich synonymickému užívání, je třeba mezi nimi rozlišovat. Vařeka a Šiška (2005) pojmem **laterální dominance** označují a) převládnutí jedné činnosti nebo funkce jednoho párového orgánu či struktury při současném vykonávání různých činností nebo funkcí, b) stranově rozdílnou výkonnost pro stejnou činnost nebo funkci. **Laterální preferencí** chápou přednostní, ale nemusí být výhradní, volbu a užívání párového orgánu či struktury pro určitou funkci. Podle Sováka (1979) je dominance vrozená a dědičná vlastnost jedné z mozkových polokoulí řídit nejvyšší výkony člověka. Lateralita je odrazem dominance, je jevem druhotným. Harris laterální dominancí rozumí přednostní užívání a lepší výkon jedné strany těla ve srovnání s druhou (in Drnková; Syllabová 1991). Laterální preference je podle Kováče (1977) vyjádřením rozdílů v součinnosti párových orgánů v neuropsychické regulaci podle kritéria vedoucí a spolupracující funkce a je výsledkem kompetenčního vztahu interakce organismu s prostředím.

Vrozeným základem lateralit je **genotyp**, je převážně podmíněn dědičně. Vnější projevem lateralit je **fenotyp**. Je výsledkem vzájemného působení

genotypu, prostředí a jiných vlivů. Podle rozložení jednotlivých párových funkcí rozlišujeme tři základní **typy laterality**: lateralitu souhlasnou, kdy u všech párových orgánů převažuje jedna strana, dále lateralitu nesouhlasnou, zkříženou, jestliže se dominance párových orgánů střídá na obou stranách, a lateralitu nevyhraněnou, neurčitou, tedy s nízkým stupněm laterality, označovanou zpravidla jako ambidextrie. **Stupeň laterality** je dán mírou vyhraněnosti a je určován v rozmezí od nevyhraněnosti, ambidextrie, přes méně vyhraněnou pravostrannou nebo levostrannou dominanci až k dominanci vyhraněné (Kocurová 2002; Zelinková 2001; Drnková; Syllabová 1991; Sovák 1979).

## 10.1 Výskyt laterality

Naše společnost je pravoruká, výrazně **převažují praváci**. Pravorukost pravděpodobně provází lidstvo od samého úsvitu jeho dějin. Žádná z mnoha teorií však dosud jednoznačně tento jev neobjasnila.

Někteří badatelé předpokládají, že praváků i leváků se rodí stejné procento a zásadní roli ve vývoji lateralizace směrem k převládajícímu pravorukému fenotypu přisuzují vlivu prostředí (Sovák 1979). Jiní autoři se domnívají, že již genový fond laterality v populaci je rozložen nerovnoměrně, s převahou praváctví (srov. Drnková; Syllabová 1991). S rozložením laterality v populaci korespondují i ultrazvuková vyšetření, která ukazují, že v děloze asi 90 % dětí preferuje svůj pravý palec (Healey 2002). To, že laterální preference souvisí s genetikou, potvrzují mnozí badatelé, kteří v řadě rodin zjistili vyšší výskyt levorukosti, než v ostatní populaci. L. Milsom (2008) uvádí, že dva levorucí rodiče mají 26,1 % šanci, že budou mít dítě leváka. Pokud je jeden rodič pravoruký a druhý levoruký, je tato šance 19,5 % a je vyšší, když matka je levačka. U dvou pravorukých rodičů je šance na levoruké dítě v 9,5 % případů. Ne zcela shodné výsledky uvádí M. Annettová (in Healey 2002). Zjistila, že asi 45 % dětí narozených levorukým rodičům jsou také leváci. Jestliže levačka je jen matka, potom pravděpodobnost, že i dítě bude levák, je asi 25 %, v případě levorukého otce je to asi 20 %.

Údaje o **procentuálním zastoupení** praváků nebo leváků v populaci se různí. Jsou závislé na věku zkoumaných osob, sociálních a kulturních vlivech aj. Záleží také na tom, zda údaje byly shromážděny pomocí dotazníkového šetření, nebo byly získány na základě objektivních zkoušek. V prvním případě bývá např. levorukost zaznamenána nanejvýš u 10 % zkoumaných osob, v druhém případě převážně v rozmezí 10 až 20 % (Drnková; Syllabová 1991).

Podle Sováka (1979) je v populaci asi 15 % nepřecvičených leváků a asi 85 % fenotypických praváků. Z těchto fenotypických praváků je zhruba 50 % genotypických praváků, ostatní jsou přecvičení původně genotypičtí leváci. Synek (1991) zachytil ve svém rozsáhlém výzkumu předškolních a školních dětí 54 % praváků, 12 % leváků a 34 % ambidextrů. Vedoucí pravé oko mělo 60 % dětí, levé 30 % a u 10 % byla zjištěna nevyhraněnost, u 63 % bylo vedoucí pravé ucho, u 30 % levé a nevyhraněné u 7 %. Z dotazníkového šetření Drnkové (1976-1977) v prvních třídách 33 pražských základních škol vyplynulo, že levou ruku při psaní a kreslení používalo 7,82 % dětí. Ve výzkumném souboru 100 z těchto dětí potom podrobným vyšetřením zjistila 62 % praváků, 17 % leváků a 19 % ambidextrů. Ruisel uvádí (in Jariabková; Kováč 1982) 12,8 % leváků, podle Healey (2002) v americké a britské populaci dává přednost levé ruce 10 až 15 % lidí, podle Root (1988) i Howarda (1998) je to kolem 10 %. Vařeka a Šiška (2005) zmiňují některé údaje ze zahraniční literatury, např. mezi dětmi v západní Ugandě bylo zjištěno 4,8 % leváků, u indických dětí to bylo 4,2 % a stejné procento také u korejských studentů. Jariabková a Kováč (1982) zjistili na vzorku 3-9 letých dětí, že 75,9 % z nich dávalo přednost pravé ruce, 69,3 % pravé noze, 62,7 % pravému oku a 52,8 % pravému uchu. Za podnětné zjištění považují, že lepších výsledků v mnoha kognitivních zkouškách dosáhly děti se **středně výraznou laterální preferencí** ruky v porovnání s dětmi s nevýraznou anebo velmi výraznou preferencí ve sledovaných párových funkcích. Zoche (2006) uvádí, že tím jak roste tolerance a akceptace leváků, bude jejich podíl v populaci stoupat.

Co se týká **ambidextrie**, jsou údaje v literatuře rovněž velmi rozporuplné. Ambidextrií považuje Sovák (1979) za nižší vývojový stupeň ve vytváření dominance. Podle něho v předškolním věku vykazuje asi 20 % dětí nevyjádřenou dominanci ruky. Drnková a Syllabová (1991) zmiňují Suchenwirthův názor, že



genotypicky nevyhraněných dětí se rodí dokonce až 95 %. Podle Synka (1991) se většina odborníků shoduje v tom, že ambidextrí jsou vrození leváci, kteří si dokázali uhájit přednostní používání své levé ruky, ale aby vyhověli pravorukému prostředí, naučili všemu i pravou ruku. Podobně Drnková a Syllabová (1991) uvádějí, že zjistíme-li fenotyp ambidextrie, může jít o genotyp ambidextrie, ale také o přecvičeného genotypického leváka, nebo o mírného praváka, který má při určitých úkonech velmi dobrou součinnost a dělbu práce horních končetin. Košč (1985-86) se domnívá, že ambidextrů je v populaci mizivé procento, čemuž odpovídá i názor Kováčův (1977), podle něhož již z podstaty laterální preference vyplývá teoretické vyloučení možnosti indiferentního vztahu. V praxi je však možné k ambidextrií dojít např. tehdy, když se párová součinnost měří málo citlivými mírami, jde-li o vývojový a přechodný stav apod. Kováč (1985) dále uvádí, že až na malé výjimky či vlastně nedopatření se v párových systémech všeobecně zjišťuje funkční převaha jedné složky nad druhou. Kdyby jí nebylo, párový systém by se ve výstupech sám blokoval. Podle Healey (2002) je ambidextrie poměrně neobvyklý jev a skutečně obourukých je asi jen 0,5 až 1 % lidí. Podobně Milsom (2008) uvádí, že kolem 1 % populace je schopno psát stejně dobře pravou i levou rukou.

Podle Jariabkové a Kováče (1982) se v literatuře jen zřídka objevují údaje o vývoji jednotlivých **párových systémů**. Jako příklad uvádějí práci Galifret-Granjonové a de Ajuriaguerrovu, kteří zjistili unilaterální pravopreferenci ruky a oka u 38 % 7-10 letých dětí, u 11-13 letých to bylo již 52 % dětí, a práci Ruiselovu, který u 6 letých dětí zjistil homolaterální pravo, resp. levopreferenci v systému ruka-oko u 67,3 % těchto dětí. Synek (1991) v již zmíněném výzkumu zjistil souhlasnou pravostrannou dominanci ruky, oka a ucha ve 22 až 25 % případů, levostrannou u 2 až 9 %. Healey (2002) uvádí, že mezi laterální preferencí ruky a oka není zjevná souvislost. Tento poznatek ilustruje na výzkumu S. Corena, který zjistil u téměř poloviny leváků dominantní pravé oko a u jedné třetiny praváků dominantní levé oko.

## 10.2 Rozložení podle pohlaví

Leváctví a nepraváctví se **častěji vyskytuje u chlapců**, uvádějí Drtilová s Koukolíkem (1994). Stejného názoru je např. i Healey (2002), která zároveň uvádí, že levorukost je častěji zjišťována u dvojčat a dětí s nízkou porodní váhou. Také podle Bragдона a Gamona (2006) je mezi leváky více mužů (12,6 %) než žen (9,9 %), avšak u starších lidí je poměr mezi oběma pohlavími vyrovnán (6%).

Vyšší zastoupení levorukosti v mužské populaci se v literatuře konstatuje téměř bezvýhradně. Tento fakt bývá vysvětlován tím, že dívky jsou tvárnější a přizpůsobivější, snáze podlehnou tlaku pravorukého prostředí. Předpokládá se rovněž **vliv testosteronu**, mužského pohlavního hormonu, na vyvíjející se mozek, chlapci také bývají častěji postiženi mozkovými dysfunkcemi, poruchami imunity aj. Naproti tomu ale např. Drnková a Syllabová (1991) ve svém výzkumu statisticky významný rozdíl ve vývoji ani v proporcích rozložení laterality mezi pohlavími nezjistily.

## 10.3 Vývoj laterality

Laterality se **vyvíjí postupně**, děti procházejí fázemi, kdy střídavě dávají přednost jedné či druhé ruce. Podle Černáčka a Podivinského (in Jariabková; Kováč 1982) probíhá v předškolním věku oscilace ve směru preference ruky a **přibývání pravorukosti**. K podobným závěrům došel Seth (in Synek 1984), který sledoval vývoj koordinace oko-ruka u dětí ve věku 20-52 týdnů. Zjistil postupný posun od levorukosti k pravorukosti. Podle Annettové (in Synek 1991), autorky **teorie posunu doprava**, se část méně vyhraněných leváků v důsledku kulturních předpokladů a působení pravorukého prostředí stane praváky. Této teorii odpovídají výsledky výzkumů J. Kocha a J. Černáčka (in Synek 1991). Ukázalo se, že děti kolem prvního půlroku věku dávaly při uchopování převážně přednost levé ruce, ale v osmém až desátém měsíci již výrazně převažovala ruka pravá. Tento přesun pokračoval i v dalších obdobích. Postupné snižování procenta leváků uvádí také

Křišťanová (1991). V mateřských školách jich bylo zjištěno od 7,9 % do 9 %, v prvních ročnících základních škol ještě 8,2 % až 8,5 %, v osmých ročnících už jen 6,1 %.

Healey (2002) soudí, že **definitivní vyjádření** laterální preference u ruky nastává v době kolem 3 let, přičemž k vyhraňování dochází dříve u dívek. Vařeka a Šiška (2005) uvádějí zjištění Quadfasela, podle něhož se převaha jedné ruky projeví kolem 7. měsíce a stabilizuje se asi ve 2 letech. Všeobecně se předpokládá, že ke stabilizaci laterality dochází v předškolním období, mnozí autoři (Spionek 1970; Sovák 1979) toto ustalování spojují s dobou nástupu do školy. Podobně Drnková a Syllabová (1991) uvádějí, že lateralita horních končetin se zřetelně projevuje v 5-7 letech a plně se ustavuje v 10-11 letech. Bývají však zjišťovány **změny v dominanci** ruky (Drnková; Syllabová 1991) nebo oka (Synek 1972) i ve školním věku. **Stabilizační fáze** ve vývoji laterálně-preferenčních vztahů nastává podle řady autorů v období dospívání, Brown a Jaffe však předpokládají kontinuální proces cerebrální lateralizace v průběhu celého života (in Jariabková; Kováč 1982).

## 10.4 Směrovost a pravolevá orientace

Schopnost **pravolevé orientace** je součástí prostorové orientace. V našich podmínkách se jí obvykle přisuzuje značný význam, a proto i její posouzení bývá jak součástí vyšetření připravenosti na školu, tak vyšetření v souvislosti s poruchami učení.

**Směr pohybu** ruky a oka při čtení a psaní byl pro některé badatele byl důkazem o pravostranné nebo levostranné orientaci dané kultury. Pravoruké civilizaci byl přisuzován směr zleva doprava, levoruké směr opačný. Pohled do historie i současnosti však tento názor zpochybňuje. Staří Egypťané psali své hieroglyfy různými směry, shora dolů, zprava doleva i zleva doprava. Určující pro směr při čtení byla hlava zvířete nebo člověka na začátku textu. Písmo starých kultur na území dnešního Mexika se psalo ve sloupcích zdola nahoru, staří Chetitě

psali každý řádek v jiném směru. Čínské a japonské znakové písmo se píše ve sloupcích shora dolů směrem zprava doleva. Zprava doleva také psali Féničané a Etruskové, Indové zleva doprava. Arabové píší od pravé strany k levé, podobně jako Židé, ti však číslovky řadí zleva doprava, neboť je převzali z písma Indů. Zprava doleva psali původně i staří Řekové, později psali v obou směrech. Tento způsob psaní nazvali bustrofedonem, volskou obrátkou (jako když se vůl obrací při orání). Brzy však přešli na psaní zleva doprava a stali se tak prvním moderním národem (srov. Drnková; Syllabová 1991; Synek 1991; Kučera 1991). Jak uvádějí Drnková a Syllabová (1991), ukazuje se, že směr při čtení a psaní pravděpodobně není tak významný, jak se obvykle předpokládá, a že psaní pravou nebo levou rukou je stejně přirozené.

Termínem **pravolevá orientace** označuje Zápotočná (1988) rozlišování směru v horizontální dimenzi. Předpokladem pravolevé orientace je schopnost adekvátního **používání pojmů vpravo a vlevo** vzhledem k vlastní osobě i okolí. V první fázi si děti osvojování pojmů vpravo-vlevo ujasňují na sobě, v další na druhé osobě. Na vývoj schopnosti pravolevé orientace nemají badatelé jednotný názor. Liší se hlavně v určení podílu maturačních a edukačních vlivů, tedy vyzrávání nervového systému a percepčního učení, a věku, kdy by děti tuto schopnost již měly zvládat. Většina autorů vymezuje toto období věkem 6 až 10 let, Fischerová (in Zelinková 2003) se domnívá, že děti jsou schopny po nácvičku rozlišovat pravou a levou stranu již ve věku 3 až 4 let.

Již od Ortonových výzkumů jsou problémy ve směrovosti a pravolevé orientaci spojovány se zrcadlovými záměnami ve čtení a psaní. Orton u dětí s těmito obtížemi nacházel častější výskyt zkřížené laterality, přecvičeného leváctví a nevyhraněné laterality. Přestože jeho koncepce cerebrální dominance je dnes již neakceptovatelná, zájem o problematiku laterality ve vztahu k nejrůznějším dysfunkcím neutuchá. Podle Healey (2002, s. 22) „existuje důkaz, že děti, které byly přecvičeny z leváka na praváka, mají obtíže rozeznat levou od pravé a někdy mají problémy s orientací v prostoru“. Ripley, Daines a Barrett (2002) uvádějí, že děti by měly mít vyhraněnou dominanci v 5 letech, jinak by mohly mít problémy s orientací písmen a číslic. Doporučují, aby při psaní byly podporovány v užívání jedné ruky.

Zvládnutá pravolevá orientace je tedy pokládána za jednu z **podmínek úspěchu ve čtení**. Proto součástí zkoušek používaných při posuzování připravenosti na školu jsou i zkoušky, které jsou zaměřeny na rozlišování orientace grafických figur, na vizuální diskriminaci identických nebo zrcadlových obrazců. Nejčastěji používanou zkouškou v poradenské praxi je u nás Edfeldtův Reverzní test (1968) a jeho modifikace. Přestože jeho prediktivní hodnota bývá zpochybňována (Schürerová 1977), patří stále k velmi oblíbeným zkouškám.

## 10.5 Určování laterality

K určování laterality se používá řady zkoušek, některé byly sestaveny spíše pro klinické účely, jiné lze v podobě dotazníků aplikovat na velkých souborech respondentů. Zatím jsme schopni zjistit jen fenotyp, na genotyp usuzujeme nepřímou, např. sledováním laterality v příbuzenstvu. Soubory obsahují různý počet položek, různá je také jejich spolehlivost. Kováč (1977) připomíná, že důležité je určení jak směru preference, tak zejména jejího stupně.

K prvním **zkouškám laterality** u nás patří soubor V. Příhody z r. 1936, z pozdější doby jsou známy soubory Sovákovy, Synkovy aj. (Zelinková 2003). **Dotazník stranové preference**, který sestavily Healey a Dencla (in Healey 2002) má celkem 15 položek, z nich se 12 týká ruky, 2 nohy a 1 oka. U nás je převážně používána standardizovaná zkouška Matějčka a Žlaba (Matějček; Žlab 1972). Je určena ke zjištění laterality ruky a oka, s doplňkovými zkouškami pro ucho a nohu, výsledkem je stanovení stupně a typu laterality. Ale jak uvádějí Vařeka a Šiška (2005), ke komplexnímu a co nejspolehlivějšímu zjištění laterálních preferencí by bylo třeba vzít v úvahu např. i výsledky vyšetření neurologického, neurofyzilogického, kineziologického aj. V běžné poradenské praxi se tak však většinou prozatím neděje.

Kromě zmíněné Matějčkovy a Žlabovy zkoušky jsou užívány i jiné soubory zkoušek, zpravidla přejaté nebo inspirované zahraniční literaturou. Řada poradenských pracovníků spoléhá také na své vlastní osvědčené zkoušky a svoji

zkušenost. Zdena Drnková (1976-77) navrhuje sestavu, která obsahuje 10 zkoušek pro horní končetiny, 5 pro dolní končetiny a 3 pro oči. Zkoušky pro horní končetiny dělí na zkoušky unimanuální preference, bimanuální preference a manuální proficience, u oka rozlišuje zkoušky pro monokulární vidění a binokulární vidění. Doporučuje, aby se u **všech dětí při zápisu** do první třídy a opakovaně pak na začátku školní docházky provedlo krátké orientační vyšetření lateralit horních končetin.

K vyšetření lateralit se přistupuje především v období kolem počátku školní docházky a to hlavně tehdy, existuje-li u samotného dítěte nebo jeho okolí pochybnost, kterou rukou má psát. Mnozí poradenští pracovníci provádějí alespoň **orientační zkoušku** lateralit při vyšetření školní zralosti a velmi často také v souvislosti se specifickými poruchami učení. Nežádá se delší sledování a použití více souborů zkoušek. Nejčastěji je zjišťována lateralita ruky a oka, případně i ucha, lateralita dolních končetin se určuje jen výjimečně. Nejpočetněji jsou zastoupeny zkoušky k určení **lateralit horních končetin**. Pro oči a uši je jejich podstatně méně, přitom posuzování lateralit těchto **smyslových orgánů** se nemusí obejít bez problémů.

Při určování **vedoucího oka** jsou vlastně zjišťovány dva druhy oční dominance. Dominance pro monokulární vidění a dominance pro binokulární vidění. V prvním případě se jedná o oko, kterého se přednostně užívá při pohledu jedním okem, např. do kukátka, tzv. oko zaměřovací. V druhém případě pak o oko, které hraje vedoucí roli při pohledu oběma očima, při vyšetření se určuje např. pohledem do manoptoskopu, tedy pro prostorové vidění, nazývané oko řídicí nebo také směrové. Výsledky zkoušek se sčítají a jestliže je pro každý druh vidění používáno jiné oko, hovoří se o ambidextritě. Na tuto disproporci upozornil již v roce 1968 G. L. Walls (in Drnková; Syllabová 1991). Proto není vhodné směřovat výsledky jednotlivých zkoušek a dominanci a míru vyhraněnosti je třeba stanovit jak pro monokulární, tak pro binokulární vidění. Ačkoliv praxe ukazuje, že většinou jde o totéž oko pro obě funkce, právě ty případy, kdy tomu tak není, by si zasloužily zvýšenou pozornost. C. H. Delacato (tamtéž) doporučuje, aby pro zkříženou dominanci ruky a oka bylo v úvahu bráno jen oko řídicí, směrové. Jeho doporučení je v souladu s Walsovou domněnkou, že s mozkovou asymetrií souvisí

jen směrová dominance v binokulárním vidění. Ve výzkumu Drnkové a Syllabové (1991) u 100 dětí na počátku školní docházky byla v případě řídicího oka zjištěna levoookost u 38 %, obouookost u 7 % a pravookost u 55 % dětí. U zaměřovacího oka byla levoookost u 40 %, obouookost rovněž u 7 % a pravookost u 53 % dětí. Průkaznou korelaci s horními končetinami vykazalo zaměřovací oko.

Problematika **laterality ucha** byla nastíněna v kapitole o lateralizaci řeči v mozku. Matějček (1979) v souvislosti s dichotickými zkouškami zmiňuje Bakkerovu připomínku, že za normálních okolností se k uchu zvukové podněty nedostávají rozložené na řečové a neřečové, ale že pro vnímání je důležitý především úhel, pod kterým zvuky přicházejí. Ve školní praxi to znamená, že je rozdíl, zda žák sedí v krajní nebo prostřední lavici, vpředu nebo vzadu. V Bakkerových výzkumech se prokázalo, že nejlepších učebních výsledků dosahovali v průměru žáci, kteří seděli v předních lavicích prostřední řady.

## 11 Predikce a prevence obtíží ve čtení

Otázka, zda se problémy začít zabývat až v době, kdy nastanou, již dávno není aktuální. Týmy odborníků stále intenzivněji řeší možnosti eliminace problémů v jejich zárodku, ale zejména jak jim předejít.

Snaha o předcházení školním obtížím vedla k sestavení řady **screeningových zkoušek**. Tzn. takových, které jsou vhodné k použití u široké populace a jejichž úkolem je odhalit ty jedince, kteří nesplňují daná kritéria. Smyslem je nejen tyto ohrožené jedince identifikovat, ale zároveň jim vytvořit takové podmínky, aby byly předpokládané obtíže zmírněny, popřípadě aby k jejich realizaci vůbec nedošlo. Z hlediska prevence je optimální odhalit příčiny pravděpodobných obtíží ještě před nástupem do školy a záměrnou stimulací vývoje opožděných funkcí se snažit o zlepšení jejich úrovně. Vhodnou příležitostí k tomu bývá doba kolem pěti šesti let věku dítěte, a v případě dítěte s odloženou školní docházkou doba, kterou dítě takto získá.

Pozornost, která je hlavně v posledních desetiletích věnována pokusům o sestavení účinných zkoušek k odhalení možných obtíží ve čtení, je v řadě případů motivována zvýšeným zájmem odborníků o specifické poruchy učení. I zde je patrná snaha nejen tyto poruchy odstraňovat, ale především jim předcházet. Proto je kladen důraz na předškolní diagnostiku, a to hlavně u dětí, které jsou selháním ve čtení ohroženy více než ostatní, např. pro výskyt specifických poruch učení v rodině.

S ohledem na prevenci specifických poruch učení se tradičního schématu přidržuje Kocurová (2002b). Do **primární prevence** řadí systematicky vedenou předškolní či počáteční školní výchovu a včasnou diagnostiku dílčích deficitů. Součástí **sekundární prevence** jsou projekty přímo zaměřené na prevenci specifických poruch učení. Většina z nich zdůrazňuje stimulaci základních poznávacích funkcí, nevylučuje se ani seznamování se slovy a písmeny. **Terciární prevence** je orientována na emocionální a sociální souvislosti poruch učení.



## 11.1 Možnosti predikce obtíží ve čtení

Posouzení úrovně připravenosti na čtení není snadnou záležitostí. V úvahu je nutno vzít celou řadu proměnných, počínaje sociálním prostředím a jeho podnětností, přes mentální vyspělost dítěte, osobnostní vlastnosti, volbu metod čtení a další. Z mnoha důvodů je žádoucí, aby byly na základě poměrně jednoduchých a časově úsporných zkoušek **včas** odhaleny příčiny možných obtíží při nabývání čtenářských dovedností, a to nejlépe ještě před nástupem do školy, nebo těsně po zahájení školní docházky. Včasnost je důležitá k tomu, aby bylo možno co nejdříve přijmout účinná opatření.

Většina autorů při sestavování svých souborů zkoušek vychází z předpokladu, že k úspěšnému nabývání dovednosti číst musí být dítě vybaveno určitými **specifickými schopnostmi**. „Určit, které schopnosti jsou podmínkou úspěchu ve čtení, je však úkolem vskutku nesnadným“ (Lazarová 2000, s. 72). V konstrukci **prediktivních souborů** zkoušek je tradičně východiskem percepčně-motorický přístup. Jsou ale známy i jiné, např. psycholingvistický, které zpravidla percepčně-motorické pojetí doplňují a vyvažují. Výzkumy z posledních let naznačují, že právě psycholingvistickému pojetí je věnována stále větší pozornost.

Podle McGuinness (1998) je nejspolehlivějším prediktorem čtenářských schopností úroveň fonologického uvědomění nebo fonemické analýzy, zvláště v alfabetském systému. Všeobecně se za slabý **prediktor úspěšnosti** v počátečním čtení považuje inteligenční kvocient, kdežto právě výsledky „ve fonologickém uvědomění v předškolním věku predikují výkony v raném čtení významněji, než výkony měřené v inteligenčních testech“ (Mikulajová; Váryová; Gacíková 2004, s. 47). Výzkumy ve světě ukazují, že slabými prediktory jsou rovněž percepční styl, laterální ruka, pohlaví, věk, rasa, socioekonomický status a také vzdělání rodičů. Někteří, jako např. finští badatelé aj. (in Mikulajová; Váryová; Gacíková 2004), však přinášejí poznatky, že vzdělání matky je důležitým prediktorem úspěchů ve čtení. Vzdělaná matka se zpravidla více věnuje

prohlížení knih a obrázků s dětmi, více dětem čte a rozvíjí jejich verbální schopnosti.

Mikulajová (2008) shrnuje výsledky zahraničních výzkumů, podle nichž jsou nejsilnějšími prediktory budoucí kvality čtení **rané čtení a předčtenářské schopnosti**, tzn. znalost písmen a představa o čtení. Z dalších jsou to např. pohotovost při vyhledávání slov v mentálním slovníku, reprodukce vět nebo příběhu, fonologické uvědomování, rychlé seriové pojmenování a porozumění řeči. Nízké korelace se čtením byly zjištěny např. u zrakové paměti na tvary, motorických schopností, performačního IQ, výslovnosti, diferenciací hlásek, zrakové diskriminace a vizuomotorické integrace. Důležité jsou tedy především **jazykově-kognitivní schopnosti**.

Predikce obtíží ve čtení souvisí také s transparentností daného jazyka, složitostí ortografie, metodami výuky čtení. Proto nelze mechanicky „přebírat poznatky z anglo-americké literatury bez určité revize s ohledem na charakteristiky jazyků“ (Zelinková 2004, s. 163).

Jednotlivé soubory používané v rané diagnostice se liší počtem prediktorů, možnostmi individuálního nebo skupinového použití a časovými nároky na administraci a interpretaci. Zkoušky určené k včasnému podchycení potencionálních obtíží ve čtení jsou obvykle součástí souborů pro posuzování připravenosti na školu. Některé jsou již k tomuto účelu zvlášť koncipovány, jako např.:

### **Test rizika poruch čtení a psaní**

Patří k těm souborům zkoušek, které jsou speciálně zaměřeny k predikci obtíží ve čtení a psaní. Podle Švancarové a Kucharské (2001), autork tohoto testu, je vhodný pro děti před nástupem i těsně po nástupu do první třídy a slouží k včasnému záchytu dětí, které by mohly mít se čtením a psáním potíže. Test obsahuje 56 položek rozložených do 13 subtestů, z nichž je 5 zaměřeno na sluchovou oblast, 4 na zrakovou oblast, po jednom na artikulační obratnost, grafomotoriku, intermodalitu a schopnost rýmování. Příručka k testu zároveň obsahuje náměty cvičení ke zlepšení úrovně v oslabených oblastech.

### **Prediktivní baterie čtení A. Inizana**

Také André Inizan (in Lazarová 2000) vycházel při sestavování svého souboru z percepčně-motorické teorie čtení, neopomenul však ani psycholingvistické a sociální aspekty čtení. Podle profilu výkonů v jednotlivých položkách je možno sestavit konkrétní individuální stimulační program pro každé dítě. Baterie je určena pro děti předškolního věku a žáky prvních tříd, lze ji použít individuálně, ale i v malých skupinkách. Skládá se ze dvou částí, první obsahuje řečové zkoušky, druhá zkoušky časově-prostorové.

V *řečových zkouškách* je sledována artikulace na základě opakování slov, vyjadřovací schopnosti podle popisu situace na obrázku, dále porozumění řeči, kdy dítě určenými symboly označuje obrázky, o nichž se hovoří, a fonologická diskriminace, která spočívá ve schopnosti dítěte rozlišovat podobné hlásky na začátku slova a slabiky na konci slova.

*Časově-prostorové zkoušky* jsou zaměřeny na schopnost vizuálního zapamatování obrázků a jejich znovuvybavení, na schopnost zrakové diskriminace stejných prostorově odlišně orientovaných tvarů, na vizuomotorickou koordinaci dle obkreslování tvarů, dále pak na kopii rytmu, zjišťovanou schopností postihnout graficky prezentovanou rytmickou strukturu, a na opakování rytmu, kdy se ověřuje schopnost sluchově postihnout vyřukávaný rytmus. Jako poslední jsou Kohsovy kostky, které slouží k posouzení neverbálních schopností analýzy a syntézy. Autorkou české verze prediktivní baterie je Bohumíra Lazarová.

### **Bielefeldský screeningový test k časnému rozpoznání obtíží ve čtení a pravopisu**

O německém screeningovém testu (BISC) autorů Jansena, Mannhaupta, Marxe a Skowronka podrobně referuje Holečková (2000). Autoři testu předpokládají, že čtení a psaní je podmíněno řadou specifických znalostí a dovedností. Jedná se o fonologické povědomí, rychlé vybavení si z dlouhodobé paměti, fonetické rekódování v krátkodobé paměti a vizuální řízení pozornosti. Tyto oblasti jsou sestaveny do devíti subtestů a jestliže předškolní dítě selhává

alespoň ve čtyřech z nich, je pravděpodobné, že se u něho objeví specifické poruchy čtení či psaní.

Úroveň *fonologického povědomí* je zjišťována na základě schopností rozeznávat rýmy, vytleskávat slyšené slovo po slabikách, identifikovat hlásku ve slově a asociace hlásek, kdy má dítě určit, který ze čtyř obrázků zobrazuje slovo obsahující danou hlásku. *Rychlé vybavení z dlouhodobé paměti* je ověřováno pomocí barev. V prvním subtestu dítě pojmenovává základní barvy na odpovídajících objektech, např. zelený salát, červené rajče. V druhém subtestu má rychle určit správnou barvu na černobíle zobrazeném objektu, vesměs se jedná o ovoce a zeleninu. V posledním subtestu je jeho úkolem rychle přiřadit správnou barvu objektům, které jsou záměrně zobrazeny v neadekvátních barvách. Opakováním nesmyslných slov je zjišťována schopnost *fonetického rekódování v krátkodobé paměti*. Kromě rozsahu krátkodobé paměti se tak zároveň zjišťuje i artikulace. Poslední oblastí tohoto testu je *vizuální řízení pozornosti*. Na kartě je vytištěno slovo jako vzor a čtyři varianty tohoto slova, dítě má určit variantu, která je se vzorem shodná.

Autorka upozorňuje na některé odlišnosti od běžné praxe, kterými se Bielefeldský test vyznačuje. Např. vizuální schopnosti jsou ověřovány na reálném písmu, nikoliv na obrazovém písemném materiálu typu Edfeldtovy zkoušky. Němečtí autoři „se domnívají, že pro rozvoj čtení nejsou důležité vizuální procesy samy o sobě, nýbrž způsob kognitivního zpracování písma“ (Holečková 2000, s. 77). Dále pak na riziko obtíží ve čtení a psaní se usuzuje až při selhání alespoň ve čtyřech subtestech, resp. při retestu ve třech. Podle Sindelarové (1996) může být rizikovým faktorem i selhání v jedné dílčí funkci.

### **Screening dětí ohrožených poruchami čtení**

Mikulajová, Váryová a Gacíková popisují ve sborníku „Logopaedica“ (2004) vlastní predikční screeningovou sestavu zkoušek. Při sestavování tohoto screeningu vycházely ze zahraničních prací, ale také z vlastních klinických a výzkumných zjištění. Předpokládají, že na pozadí poruch čtení jsou zejména deficity v jazykově-kognitivních schopnostech. Screening je určen pro děti od 5

let, administrace, která trvá 20 – 25 minut, je individuální. Hodnocení je kvantitativní. Screening tvoří 7 subtestů:

„1. *Čtení písmen*. Orientačně zjišťuje znalost písmen a schopnost číst jednoduchá slova.

2. *Gramatický cit*. Zjišťuje schopnost přesného opakování vět a tvorby z dvou nebo tří zadaných slov.

3. *Symboly*. Zjišťuje psychomotorické tempo a schopnost rychlého intermodálního kódování; jako symboly se používají písmena.

4. *Fonematické uvědomování*. Zjišťuje schopnost dělit slova na slabiky, vyčleňovat první hlásku ve slově a syntézu slov z hlásek.

5. *Rychlé sériové pojmenování*. Zjišťuje rychlost aktivace vazeb mezi symbolem a jeho slovním pojmenováním; jako symboly se používají barvy.

6. *Porozumění*. Princip vychází ze známého TOKEN-testu. Zjišťuje gramatické porozumění mluvené řeči a verbálně-paměťový komponent porozumění.

7. *Orální / verbální praxe*. Zjišťuje kvalitu oromotorického a verbálního plánování při imitaci sekvencí pohybů a produkování slov“

(Mikulajová; Váryová; Gacíková 2004, s. 49).

### **Deficity dílčích funkcí Brigitte Sindelarové**

Ve své metodě vychází Sindelarová (in Pokorná 1997) z vývojové a kognitivní psychologie a z poznatků Graichenových, Lemppových, Spielových, Simonových a Affolterové. Dílčí funkce jsou chápány jako prvky většího funkčního systému, který zabezpečuje zvládnání komplexních adaptačních procesů. Podstatné je, že každý jednotlivý deficit dílčí funkce se může negativně odrazit ve vývoji různých schopností. Deficity dílčích funkcí tak mají vliv na proces učení vůbec.

Metoda Sindelarové spočívá v diagnostice druhu deficitu v dílčích funkcích a aplikaci účinných nápravných programů. Vývojové opožďení v jednotlivých funkcích je srovnáváno s ostatními výkony konkrétního dítěte, nikoliv se statistickými normami. Metoda se zaměřuje na zrakovou a sluchovou diferenciaci a paměť, na orientaci v prostoru a ve vlastním tělesném schématu, na

intermodální a seriálové schopnosti. Jednotlivé kognitivní oblasti jsou rozvíjeny ve třech rovinách: na konkrétním obrázkovém materiálu, na bezsmyslných zrakových a sluchových podnětech a konečně na symbolické úrovni. Metoda je vhodná pro děti školního i předškolního věku, má využití v prevenci i nápravě poruch učení.

### **Škála rizika dyslexie Marty Bogdanowicz**

Dotazník M. Bogdanowicz ke stanovení rizika dyslexie prošel několika úpravami, poslední verze je z roku 2005. Je koncipován tak, že je vhodný k predikci dyslexie, možných potíží s osvojováním čtení a psaní vůbec a zároveň i k posouzení připravenosti na školu.

Škála rizika dyslexie obsahuje 21 položek, každá položka je hodnocena podle intenzity popsaného znaku jedním až čtyřmi body. Po vyhodnocení jsou výsledky uspořádány do šesti posuzovaných oblastí, kterými jsou: jemná motorika, hrubá motorika, zraková percepce, receptivní řeč, expresivní řeč a pozornost. Úspěšnost v jednotlivých oblastech je vyjádřena čtyřstupňovou škálou od normy, přes hraniční riziko, mírné riziko až k vysokému riziku, profil úspěšnosti je znázorněn graficky. Podle dosažených výsledků se aplikují korekčně-kompenzační cvičení, jestliže se očekávané výsledky nedostavují, je namístě podrobná diagnostika v pedagogicko-psychologické poradně (Bogdanowicz 2005).

### **Sheffieldský screeningový test dyslexie**

Tento screeningový test autorů R. Nicolsona a A. J. Fawcetta je použitelný pro osoby od předškolního věku až do dospělosti (in Zelinková 2008). Předškolní verze zahrnuje deset subtestů, s většinou jejich analogií jsme se mohli setkat v některých z výše popsaných prediktivních souborů.

Jsou jimi např. rychlé jmenování obrázků, navlékání korálků, zkouška sluchového rozlišování na plnovýznamových slovech, zjišťování tělesné stability, rýmování a určování první hlásky ve slově, opakování čísel, čtení číslic a písmen, určování pořadí zvuků a obkreslování tvarů.

Zelinková (2008) upozorňuje, že zkouška tělesné stability se v podobných souborech objevuje poprvé. Její opodstatněnost spočívá podle autorů ve významu mozečku. Poruchy v jeho fungování mohou vést k problémům s udržováním rovnováhy, k poruchám koordinace a automatizace pohybů. Mozeček ovlivňuje vývoj grafomotoriky, očních pohybů při čtení, koordinaci artikulačních pohybů při mluvení., podílí se na automatizaci motorických i kognitivních dovedností.

## 11.2 Prevence obtíží ve čtení

Preventivní opatření mohou být účinná jen tehdy, jestliže jsou **spolehlivě a včas** identifikovány rizikové faktory a zároveň zahájena intenzivní stimulace rozvoje opožděných schopností. Význam předškolní diagnostiky vzrůstá se zvyšujícími se školními nároky a důležitostmi, jakou společnost přikládá vzdělání. Diagnostika by neměla být samoučelná, neměla by ani sloužit pouze k posouzení připravenosti na školu, ale měla by se stát jedním z důležitých zdrojů informací o dítěti a základem k adekvátní intervenci. Měla by být zároveň natolik dynamická, aby dokázala reagovat na měnící se stav v kterékoli fázi vývoje dítěte.

**Stimulační programy**, s nimiž se pracuje např. v mateřských školách, jsou obvykle koncipovány komplexně, nevylučují však ani specifikaci podle individuálních potřeb dítěte. Cílená stimulace je zpravidla prováděna u dětí s odloženou školní docházkou, a to buď v běžných třídách, nebo ve třídách, které jsou určeny právě těmto dětem. Otázkami systematické přípravy na školu, včetně obvykle individuální aplikace speciálních programů, se také zabývají některé pedagogicko-psychologické poradny, speciálně pedagogická centra nebo soukromá poradenská zařízení. Preferován je **multisenzorický přístup**, nezastupitelnou roli hraje spolupráce s rodiči.

Výše uvedené prediktivní a screeningové soubory slouží jak k odhalení potencionálních obtíží, tak zejména jako východisko k sestavení programů cílené stimulace opožděných schopností. Jednou ze slibných metodik, která se v našem prostředí zabydluje poměrně pomalu, je *Metoda dobrého startu*. Je zaměřena

obecněji a je vhodná jak pro přípravu na školu a prevenci školních obtíží, včetně čtení a psaní, tak pro terapii obtíží již existujících.

Ve světle **dnešního pojetí** čtení a psaní, v souvislosti s pojmy literární gramotnost, čtenářská gramotnost aj., je nepochybné, že osvojování těchto dovedností nelze spojovat až s nástupem dětí do školy. „Současné náhledy na psanou řeč jsou však o něco komplexnější, počáteční čtení a psaní chápou zásadně v kontextu jazyka v tom nejširším smyslu slova“ (Zápotočná 2001, s. 271). Osvojování čtení a psaní se realizuje jako **součást rozvoje jazyka**, probíhající souběžně ve všech jeho součástech a funkcích prostřednictvím jeho smysluplného používání. Je procesem kontinuálním, který začíná od narození dítěte a s mírnou nadsázkou ještě dříve.

S grafickými znaky, s písmeny, číslicemi, se slovy a texty, se dítě setkává od malička. Seznamuje se s nimi spontánně, zajímá se o ně, pokouší se je napodobit. Toto období, kdy dítě ještě nečte, ale začíná si uvědomovat důležitost písmen a textů v životě, má pro jeho vlastní čtenářský vývoj nesmírný význam. V současné době, i když se nejedná o zcela nové poznatky, se v těchto souvislostech uvádí termín **emergent literacy**, v našich podmínkách překládán jako **pregramotnost**. V „Anglicko-českém pedagogickém slovníku“ se tímto pojmem označují „elementární začátky gramotnosti (např. poznání, že v naší kultuře se píše a čte obvykle zleva doprava a shora dolů); zpravidla předchází formální výuce čtení a psaní“ (Mareš; Gavora 2002, s. 59). Podobně také podle Kocurové se u dětí, které ještě nedovedou číst, mohou projevovat znaky pregramotnosti v tom, že:

- „vědí o existenci čtení jako prostředku k získávání informací,
- vědí, že text se skládá z určitých částí, třebaže je nedokážou pojmenovat,
- vědí, že text se v naší kultuře čte na stránce shora dolů a na řádku zleva doprava,
- jsou schopny identifikovat písmeno jako nejmenší jednotku textu,
- poznají chybný slovosled a tvar slova a jsou schopny je opravit“

(Kocurová 2002b, s. 63).



K ilustraci vývoje pregramotnosti, lze použít **model Van Kleeckové** (in Zápotočná 2001). Tento model pracuje se **čtyřmi oblastmi rozvoje** gramotnosti v předškolním a mladším školním věku. Každá oblast zahrnuje příslušné schopnosti, vědomosti a kompetence, jež jsou doménou čtyř procesorů: *kontextového*, *významového*, *fonologického* a *ortografického*. Doménou prvního a druhého je zpracovávání obsahů a významů, třetí a čtvrtý zpracovávají formální charakteristiky kódu psané řeči. „Rozvoj gramotnosti tedy postupuje od obsahu k formě, od rozvoje porozumění v co nejširším kontextu, přes postupné zpřesňování významů a chápání pojmů k pozdějšímu osvojování kódu – analýzy fonologické stavby řeči, pravidel transkripce a ortografie“ (Zápotočná 2001, s. 277).

Doménou *kontextového procesoru* jsou např. vědomosti o světě, schopnost souvislého vyjadřování, schopnost porozumění textu a kontextu, chápání příčiny a následku, reality a fikce. *Významový procesor* těsně souvisí s kontextovým, jeho doménou je rozvoj slovní zásoby, jazykového citu. *Fonologický a ortografický procesor* umožňují dítěti postupně oddělovat formální charakteristiky psané řeči od významových. Dítě k nim dospívá spontánně, s oporou ve vlastních zkušenostech, svojí tvořivou činností. K systematickému nácviku formálního abecedního kódu se dostává až mnohem později. Není třeba zdůrazňovat význam literárně podnětného rodinného prostředí pro rozvoj pregramotnosti, jako významného činitele na cestě ke čtenářské gramotnosti.

Podle Křivánka (1994) se lze setkat se **dvěma směry** z hlediska předškolní přípravy na čtení a prevence výukových obtíží. Stoupenci prvního z nich zastávají názor, že u předškolních dětí je nutno rozvíjet ty *poznávací procesy a funkce*, které jsou pro čtení důležité. Patří k nim rozvoj řeči, paměti, představivosti, zrakového a sluchového vnímání. Mnozí autoři však zpochybnili, že by např. v případě cvičení zrakové diferenciacce existoval přenos na operace s písmeny, těmto cvičením přisuzují význam spíše motivační. Druhým směrem je zavádění *vlastní výuky čtení* již do doby před nástupem do školy. Základy čtení si děti mohou osvojovat v rámci k tomu určených programů, ale také na základě podněcování k vlastní grafické činnosti a vytváření podmínek pro spontánní učení

čtení. V zahraničí jsou vydávány celé řady předslabikářů a minislabikářů, používají se mluvicí psací stroje, počítačové programy.

Zdeněk Křivánek, přední odborník na problematiku čtení u nás, je autorem modelu *prohloubené předškolní přípravy na výuku čtení* (Kořínek; Křivánek 1987). Při ověřování tohoto modelu se ukázalo, že je vhodné zaměřit předškolní přípravu nejen na rozvoj sluchové a zrakové diference všeobecně, ale i na konkrétní poznávání písmen a hlásek. Přitom byl prokázán i pozitivní vliv prohloubené předškolní přípravy na snížení procenta odkladů školní docházky na méně než polovinu, a to s výrazně větším efektem u dívek. Zároveň byly také vytvořeny předpoklady pro rychlejší tempo při osvojování čtení po nástupu do školy. Vzhledem ke zvýšeným nárokům na práci učitele, doporučuje zařadit tuto problematiku jak do přípravy a dalšího vzdělávání učitelek mateřských škol, tak i učitelů prvního stupně základních škol.

Jako velmi slibná pro přípravu na čtení i psaní se ukazuje metoda *tréninku fonemického uvědomování*, autorky Mikulajové a Dujčíkové, která byla vytvořena podle metodiky rozvíjení jazykových schopností D. B. Elkonina. Mikulajová (2005) uvádí, že jsou s ní velmi dobré zkušenosti a je vhodná jako stimulační program pro všechny děti, např. i pro děti s rizikem dyslexie nebo sociálně znevýhodněné. Děti se postupně seznamují se slabikovou strukturou slova, hláskovou strukturou, samohláskou a souhláskou, s tvrdou a měkkou souhláskou. Nejdříve se zabývají zvukovou stránkou slov, potom přecházejí na osvojování grafémů.

## 12 Modernizace a perspektivy výuky čtení

### 12.1 Modernizace výuky čtení

**Modernizace** výuky čtení se týká *didaktických metod, vyučovacích strategií*, ale také pojetí *pregraduální i postgraduální přípravy* učitelů a jejich *celoživotního vzdělávání*. Součástí modernizace je rovněž zavádění a *využívání audiovizuální techniky*, včetně počítačů.

K běžným pomůckám při výuce čtení, ale i při jazykovém vyučování vůbec, by mělo patřit **nahrávací zařízení** (magnetofon, diktafon aj.). Lze je využít v kterékoli fázi rozvoje čtenářských dovedností, k zaznamenání aktuálního stavu, k porovnání úrovně v různých fázích a motivování vlastními pokroky žáka, k analýze nedostatků jichž se dopouští, k prezentaci při práci s rodiči apod.

Osvědčenou pomůckou je **zpětný projektor** a podobná zařízení. Může sloužit k promítání textů ke čtení, k rozvíjení a kontrole porozumění, k procvičování a upevňování dílčích dovedností, k práci s chybou. Při individuální práci napomáhá rozvoji pracovních návyků, soustředěnosti, samostatnosti, sebekontroly.

Široké použití nabízí **video**. Je vhodné např. pro rozvíjení základních poznávacích funkcí, postřehu, pozornosti, diferenciačních a paměťových schopností, umožňuje opakované přehrávání videozáznamů a televizních programů. Filmová adaptace literárního díla může vzbudit zájem o jeho knižní podobu a podnítit tak motivaci ke čtení. **Televize**, která výrazně konkuruje četbě, by se vůbec mohla stát účinným spojencem učitele a jeho pomocníkem. „Dobře připravené televizní pořady umožňují trvalé zážitky vizuální i auditivní, zajišťují vysoký stupeň zapamatování“ (Synek 1984, s. 152).

**Počítače** se již dávno staly samozřejmou součástí života. Přirozeně si našly své místo i ve škole, stále častěji se uplatňují také při výuce čtení. A to již v době před nástupem do školy, kdy děti mohou rozvíjet své schopnosti potřebné ke čtení pomocí množství počítačových her a programů, které jsou speciálně k těmto účelům vyvíjeny. Existuje i řada didaktických systémů určených přímo

pro výuku čtení. Možností využití počítačů je nepřehledné množství, hrami s písmeny počínaje a ucelenými didaktickými systémy vyučování čtení konče. Velmi dobře mohou např. posloužit při aplikaci cvičných textů vhodných jak pro skupinovou práci, tak pro práci individuální v kterékoli fázi výuky čtení, ale rovněž i při procvičování, docvičování nebo reedukaci. Možnosti se ukazují i při diagnostice. Nelze však předpokládat, že by počítače mohly v budoucnu zcela nahradit osobnost pedagoga, jeho osobní kontakt, cit a tvořivost.

Využitím počítačů pro vyučování čtení, při individualizaci výuky, nápravě čtenářských obtíží i při jejich prevenci, se u nás dlouhodobě zabývá Zdeněk Křivánek (1998; 2001). Ve své výzkumné i praktické činnosti ověřuje zejména možnosti typologického přístupu. Podílel na sestavení počítačového programu, který umožňuje **individualizaci** v rámci analyticko-syntetické metody čtení, a také metodiky k **rozdělení žáků** podle učebních typů na základě reakčních časů na písmena. Byly vyčleněny čtyři typy, od syntetického k analytickému, optimální metodický postup by pak byl volen podle zařazení k jednotlivým typům.

Inspiraci ke zefektivnění výuky čtení a rozvíjení čtenářských kompetencí lze hledat také v analýzách výsledků mezinárodních **výzkumů čtenářské gramotnosti** (PISA, PIRLS). Ne příliš povzbudivé umístění našich žáků svědčí o tom, že není důvod k sebeuspokojení. Kramplová a Potužníková (2005) uvádějí, že úroveň čtenářské gramotnosti je nepochybně ovlivněna i způsobem výuky čtení.

Výzkumy totiž mj. ukázaly, že v zemích, které se pravidelně umisťují na předních příčkách, se používají **podobné způsoby** při výuce čtení, odlišné od zemí na opačném konci žebříčku. Nejpoužívanějším prostředkem nejsou učebnice ani pracovní listy, ale dětské knihy, materiály z jiných předmětů a také software a internetové materiály. V České republice je toto pořadí: učebnice, materiály z jiných předmětů, pracovní listy, dětské knihy, časopisy, software a internetové materiály. Ve Švédsku jsou např. kromě dětských knih a čítanek hojně využívány i texty, které si žáci tvoří sami. Rozdíly jsou shledávány také v proporčnosti hlasitého a tichého čtení. Jak uvádějí Kramplová a Potužníková (2005), denní čtení nahlas vyžadují u nás více než tři čtvrtiny učitelů, což je i v rozporu s diferencovaným přístupem, neboť je vyžadováno u žáků bez ohledu na úroveň

jejich čtenářských dovedností. Čtení potichu zapojuje denně u nás 43 % učitelů, v anglicky mluvících zemích 74 % učitelů. „Země, v nichž čtou žáci potichu více než v ostatních zemích, dosahují na celkové škále lepších výsledků a naopak“ (Kramplová; Potužníková 2005, s. 66). Nedostatečné zohledňování čtenářské úrovně jednotlivých žáků se v našich podmínkách odráží i v tom, že téměř všichni žáci používají stejné materiály stejným způsobem. Ve vyspělých státech je **užívání různých materiálů** podle dosažené úrovně čtenářských dovedností zcela běžné.

## 12.2 Perspektivy výuky čtení

Je skutečností, že děti čtou stále méně. Proto je nanejvýš nutné přehodnotit dosavadní teorii i praxi, hledat příčiny tohoto neuspokojivého stavu a snažit se tento nepříznivý proces zvrátit. Dochází proto k posunu v cílech vyučování, větší důraz je kladen na ty aspekty, které byly na úkor jiných zanedbávány. Zápotočná (2001) hovoří o akceptování rovnocennosti jednotlivých složek jazykového vzdělávání, o jejich vzájemné propojenosti a zejména funkčnosti. Tyto složky, od mluvení, poslouchání, čtení a psaní, přes komunikování až k myšlení, vymezuje v souladu s odbornou literaturou jako **komplex jazykových kompetencí**. Širší pojetí počátečního čtení se odráží i v terminologii, didaktika čtení a psaní je nahrazována termínem **rozvoj gramotnosti**. Změny se týkají i vyučovacích metod, zdůrazňována je jejich propojenost a vyváženost, tradiční přístupy se obohacují o nové autentické rozměry. Základní tendence v současných úvahách o čtení a gramotnosti se podle Zápotočné projevují zejména ve:

- snižování věkové hranice počátků gramotnosti,
- snahách o přirozenější přístupy k jejímu ovlivňování a podporování,
- měnících se požadavcích na výkon a kritéria hodnocení ve smyslu zvýšené tolerance k chybným výkonům,
- zdůrazňování smysluplnosti a funkčnosti celého procesu.

Důvody ke kladení počátků gramotnosti v raném věku nesouvisí jen s usilováním o získání náskoku při nabývání dovednosti čtení a psaní, ale především se snahami o využití specifických vývojových potencialit dětí v předškolním věku. Nejedná se o prosté snížení věkové hranice pro zahájení formálního učení se čtení a psaní tradičními metodami. Jde o to, umožnit dítěti za pomoci všestranného podněcování zmocňovat se pokud možno vlastní aktivitou světa psané kultury, tedy gramotnosti v širokém komplexu vzájemně propojených jazykových kompetencí. Analogie jsou hledány ve vývoji mluvené řeči, ve spojení s porozuměním a myšlením, s konkrétními situacemi komunikace a sociální interakce. Psaná řeč by se tedy měla stát „takovým přirozeným nástrojem každodenní sociální a kulturní komunikace, jakým je bezprostřední dorozumívání se mluvenou řečí“ (Zápotočná 2001, s. 275).

Snahy o kladení základů trivie do **předškolního věku** nejsou z historického pohledu nic nového. Lze je spatřit u J. A. Komenského, J. V. Svobody, nevyhýbalo se jim ani reformní hnutí v první třetině 20. století. Motivace pro učení byla různá, předškolní výuka měla své zastánce i odpůrce.

Opravilová (2005) uvádí, že **diskuse probíhá** i v současné době, závěry jsou však zatím v nedohlednu. Domnívá se, že problém není v tom, zda lze děti v předškolním věku naučit číst, psát a počítat, neboť mnohokrát bylo prokázáno, že to možné je. Na některé souvislosti, konkrétní příklady raného čtení i třetí plochy bylo poukázáno v kapitole č. 7 naší práce. Podle Opravilové však stále nezodpovězenou zůstává otázka, jak dalece je to nutné, aby děti byly vyučovány již v předškolním věku, příp. jaké cesty by byly nejvhodnější. Zároveň připomíná paradoxy dnešní doby, které souvisejí na jedné straně se současným pojetím mateřské školy, s jejím důrazem na svobodu dítěte a odmítání cílené organizované činnosti, a na druhé straně se zvyšujícími se nároky na předškolní děti, realizující se v podobě výuky cizích jazyků, časné sportovní či umělecké specializace apod. V rozporu s oficiálními dokumenty jsou i některé alternativní vzdělávací programy, např. „Začít spolu“ a „Montessori“, které rozvíjení počátečního čtení, psaní a počítání mají ve své náplni. S poukazem na pozornost, která je podpoře čtenářské gramotnosti věnována ve světě, je zřejmé, že také u nás bude třeba

zaměřit se na systematický rozvoj počáteční gramotnosti, využít dětské zvědavosti, tvořivosti a experimentace, nebránit dětem v poznávání a osvojování si čtecích symbolů a kódů. Podle Opravilové by předškolní programy měly zahrnovat:

- častou příležitost k získávání interaktivní zkušenosti dítěte s psanou řečí,
- soustavné vytváření čtenářsky podnětného prostředí,
- pravidelnou motivaci při vytváření pozitivního vztahu k textu a čtení,
- rozvíjení obsahově bohaté řeči, jako předstupeň a součást její psané podoby.

Otázkami, které jsou spojeny s perspektivami čtení a s potížemi při jeho osvojování se dlouhodobě zabývá v Polsku Marta Bogdanowicz. Domnívá se, že pro současnou dobu je charakteristický nedostatek emocionálně-motivační připravenosti pro osvojování čtení. Vzhledem k velmi snadnému přístupu k informacím (rozhlas, televize, video, telefon) „čtení není již tak atraktivní, jak bývalo kdysi“ (Bogdanowicz 2005, s. 13). Nedostává se té přirozené motivace, jakou byla zvědavost a nutnost proniknutí k informaci prostřednictvím čtení, zároveň ani rodina dostatečně nevytváří u dítěte potřebu kontaktu s knihou.

K **podmínkám**, které souvisejí s účinnou stimulací a rozvíjením gramotnosti v raném věku, patří zejména mnohovrstevná vzájemná komunikace a literárně podnětné prostředí. Je jistě rozdíl, vyrůstá-li dítě v prostředí chudém na verbální komunikaci a tištěné slovo, nebo v prostředí, v němž kniha, vyprávění, pohádky a příběhy jsou jeho přirozenou součástí. Je důležité, aby dítě mělo nejdříve možnost poznat smysl a cíl čtení, jeho komunikativní funkci, než se začne zabývat jeho formální složkou, objevovat jeho kód. Proto i záměrnému tréninku funkcí, jako jsou např. sluchová a zraková diskriminace fonémů a grafémů, by mělo předcházet **budování pozitivních postojů** k psané kultuře, motivování k četbě, k vyjadřování pocitů, zkušeností a obsahů. Z respektu k psychogenetickým aspektům, k vývoji verbálních schopností, plyne i tolerantnější přístup k formálním požadavkům, k chybným výkonům. Rozvoj gramotnosti postupuje od nabývání kompetencí potřebných ke zpracovávání

obsahů a významů, od porozumění v širokém kontextu, k objevení kódu a osvojení formálních parametrů. Neobejde se bez dostatečných vlastních zkušeností dítěte, podepřených permanentním dialogem s rodičem či učitelem, s vědomím smysluplnosti a užitečnosti pro život.

Nedílnou součástí snah o větší efektivitu při výuce čtení, o usnadnění jeho osvojování a předcházení možným obtížím, je také **hledání nových metod a strategií**. O jedné z nových metod čtení a psaní, které se prosazují v Polsku, informuje Pazlarová (1989). Autoři této metody spatřují základní předpoklad pro čtení v dobře rozvinuté řeči a zároveň v prodloužení přípravného období. Přípravu na čtení posunují proto hluboko do předškolního období. Již od věku 3 let jsou v mateřských školách u dětí systematicky rozvíjeny komunikační schopnosti, sluchové a zrakové vnímání, manipulační schopnosti a další. Zdokonaluje se výslovnost, fonetická paměť, sluchová a zraková diskriminace a od samého počátku se cvičí sluchová slabiková syntéza a na ni navazující analýza, hlásková syntéza a analýza pak tento proces v posledních fázích přípravného období završují. Děti jsou průběžně seznamovány s písmeny, učí se prodlužovat a zároveň spojovat hlásky a osvojují si techniku klouzání z písmene na písmeno. Postupně tak dochází k načítání jednotlivých slovních celků. Na podobném principu je založena metoda splývavého čtení, kterou se její autorka Mária Navrátilová snaží prosadit u nás.

Zápotočná (1995) doporučuje využít zkušeností i z jiných jazykových kultur, rozšířit didaktické postupy také o alternativní přístupy. Je spoluautorkou tzv. rébusové čítanky, v níž je v souladu se současnými trendy, akcentující metalingvistické determinanty čtení, uplatňován především zřetel k fonologickým schopnostem, jako jednomu ze základních předpokladů pro čtení, avšak zároveň není opomíjena ani vizuální složka. Rébusový princip je vlastně kombinací analyticko-syntetického a globálního postupu při výuce čtení, kompenzující nedostatky obou těchto základních metod. Původně byla rébusová čítanka určena pro děti s problémy ve čtení, zejména s tzv. akusticko-lingvistickým typem dyslexie. Zkušenosti ale ukázaly, že je vhodná i jako doplňková metoda v počátečních fázích výuky.



# EMPIRICKÁ ČÁST

## 13 Zdůvodnění empirického šetření, cíle a hypotézy

### 13.1 Zdůvodnění empirického šetření

O významu čtení pro plnohodnotný život člověka není třeba pochybovat. S odvoláním na longitudinální zahraniční výzkumy uvádí Mikulajová (2008), že úroveň čtení v prvním ročníku základní školy je nejlepším prediktorem kvality budoucích čtenářských schopností. Děti, které mají v prvním ročníku potíže ve čtení, se jich, podle těchto výzkumů, zpravidla nezbaví ani v dospělosti. O dopadech permanentních neúspěchů ve čtení na osobnost člověka, na jeho socializaci, školní úspěšnost a pracovní uplatnění, již bylo pojednáno výše. Proto je třeba klást zvýšený důraz prevenci, na ranou identifikaci potencionálních obtíží, na včasnou a účinnou intervenci, na poznání zákonitostí, které s osvojováním čtení souvisejí.

Nabývání čtenářských dovedností je složitý proces, který je podmíněn mnoha vnitřními i vnějšími faktory. Roli jednotlivých faktorů a jejich vzájemné vztahy se ve svých výzkumech snažila osvětlit řada badatelů. Někteří došli k podobným výsledkům, jiní jejich závěry zpochybňují. Stále zůstává prostor pro spekulace a nepodložená tvrzení, ne všechny poznatky lze mechanicky přejímat.

Je jistě nesnadné zachytit všechny faktory, které se na procesu osvojování čtení podílejí, a to v celé jejich šíři a individuální variabilitě. Na některé z nich jsme zaměřili náš výzkum. Jsou jimi schopnost auditivní diskriminace jako součást receptivní složky řeči, expresivní složka řeči reprezentovaná úrovní artikulace, lateralita ruky a oka a vizuálně-motorická koordinace.

## 13.2 Výzkumné cíle a hypotézy

**Cílem výzkumu** je přispět k poznání některých souvislostí, které jsou při osvojování čtení spojeny s řečí, lateralitou a vizuomotorickou koordinací.

### Hlavní cíle:

- Postihnout vztahy mezi:
1. řečí a lateralitou,
  2. řečí a vizuomotorickou koordinací,
  3. řečí a čtením,
  4. lateralitou a čtením,
  5. vizuomotorickou koordinací a čtením.

### Dílčí cíle:

1. Porovnat výskyt poruch řeči u dětí na počátku školní docházky s dřívějšími průzkumy.
2. Porovnat výskyt a rozložení lateralitu u dětí na počátku školní docházky s jinými průzkumy.

### Hypotézy a jejich odůvodnění:

**H 1: Dívky budou ve sledovaných ukazatelích dosahovat lepších výsledků než chlapci.**

Odůvodnění:

Zejména v souvislosti s problematikou připravenosti na školu byl mnoha výzkumy prokázán vývojový předstih dívek před chlapci, dívky bývají ve škole, alespoň v počátečních ročnících, také úspěšnější. Autoři se zatím neshodli na etiologii těchto disproporcí, na zastoupení a vzájemném poměru těch faktorů, které na rozdílnou výkonnost i výsledky dívek a chlapců mají vliv. (Kollárik 1991).

Domníváme se, že v námi sledovaných ukazatelích budou rozdíly mezi chlapci a dívkami zjištěny. Jejich potvrzení či vyvrácení je významné zejména z hlediska počáteční školní adjustace jednotlivých pohlaví, z hlediska osvojování základních školních dovedností, tedy i čtení, a také z hlediska pedagogické intervence.

## **H 2: Existují výhodné a nevýhodné typy lateralit pro čtení.**

Odůvodnění:

Přes značnou pozornost, která je ve výzkumech věnována vztahu lateralit a čtení, přinášejí výzkumy rozporuplné výsledky. Např. zatímco někteří autoři (Pokorná 2002) uvádějí zkříženou lateralitu jako nevýhodnou pro čtení, jiní (Vašek 1979) ji za nevýhodnou nepovažují. Podle jedněch (Bogdanowicz 1988) je pro čtení nevýhodná ambidextrie, podle druhých (Rumsey 1993) tento vztah prokázán nebyl.

Na základě vlastních poradenských zkušeností se domníváme, že výhodné a nevýhodné typy lateralit vzhledem ke čtení existují. Mohou v procesu osvojování čtení, zvláště v kontextu s dalšími faktory, sehrát ne zcela nevýznamnou roli. Jejich poznání, včetně příp. intersexuálních odlišností, může napomoci v lepším pochopení obtíží, s nimiž se některé děti potýkají, a zároveň přispět i k volbě adekvátních postojů k těmto dětem.

## **H 3: Vývoj lateralit není u dětí na počátku školní docházky ukončen.**

Odůvodnění:

Na otázku, kdy dochází ke stabilizaci ve vývoji lateralit, nenacházíme v literatuře jednotnou odpověď. Podle některých autorů (Healey 2002) nastává tato fáze již v době kolem 3. roku věku dítěte, podle jiných (Synek 1972) ke změnám v dominanci dochází i po nástupu do školy a podle dalších (Jariabková; Kováč 1982) se lateralita ustaluje až v období dospívání. Je třeba připomenout, že mezi znaky dobré připravenosti na školu bývá často uváděn i ukončený vývoj lateralizace a mezi rizikovými znaky, např. pro čtení, naopak opožděný vývoj lateralizace (Zakrzewska 1996).

Domníváme se, že vývoj není u mnoha dětí na počátku školní docházky ukončen a v řadě případů dochází v souvislosti se změnami laterality i ke změnám v jejích typech. Vzhledem k tomu, že předpokládáme existenci více a méně výhodných typů laterality vzhledem ke čtení, mohou tyto změny zasáhnout i do procesu osvojování čtení. Podle Synka (1978) mohou změny v lateralitě vést i k celkové dezorientaci, emočnímu rozkolísání a selhání v některých činnostech.

#### **H 4: Úroveň rozvoje sluchové diferenciaci je dobrým prediktorem čtení.**

Odůvodnění:

Úroveň rozvoje foneticko-fonologických schopností je v posledních letech považována za jeden z nejvýznamnějších prediktorů čtení (Mikulajová 2008). Součástí těchto schopností je také schopnost sluchové diferenciaci.

Domníváme se, že v komplexu těchto schopností hraje schopnost sluchové diferenciaci jednu ze zásadních rolí, a to zejména vzhledem k jejímu významu pro řeč. Deficity v této oblasti pak mohou s velkou pravděpodobností signalizovat i budoucí obtíže při nabývání čtenářských dovedností. Potvrzení tohoto předpokladu je významné zejména z hlediska posuzování připravenosti na čtení, prevenci možných obtíží i jejich terapie.

## 14 Stav dosavadního řešení problematiky

### 14.1 Řeč a čtení

Je nepochybné, že mezi řečí v mluvené a psané podobě existuje **těsný vztah**. Dítě ve svém řečovém vývoji prochází několika stadii. Od rozumění řeči, přes vlastní mluvení až po čtení a psaní. Jak uvádějí Newton a Thomson (1974a), psané řeči předchází řeč mluvená.

Příprava na čtení u dětí v předškolním věku spočívá podle Synka především v optimálním rozvoji mluvené řeči, neboť vyučování čtení je na dosažené úrovni řečového rozvoje přímo závislé. „U slabých čtenářů bývá zpravidla odhalen a zaznamenán určitý nerozvoj v řeči mluvené, ať už se týká zásoby slov, představ a pojmů, fonetické stránky řeči, ovládnutí tvarosloví a syntaxe aj.“ (Synek 1978, s. 185). Podobně i Zápotočná uvádí, že „velmi dobrým prediktorem čtení je samotný vývoj řeči a úroveň lingvistických schopností“ (Zápotočná 1995, s. 26). Častější výskyt opožděného vývoje řeči u dětí s dyslexií uvádí např. Pauc (2002). To však neznamená (Zápotočná 1995), že by dítě, u něhož nebyly v předškolním věku pozorovány žádné odchylky v řečovém vývoji, nemohlo mít ve čtení problémy.

Průzkumy opakovaně potvrzují výskyt **vadné výslovnosti** u velké části dětí na počátku školní docházky. Tak např. Čorbová a Lišková (1976) uvádějí 44,2 % vadně mluvících, Dufková a Láska (1978) 36,2 %, Půstová a kol. (2001) 36 %. Horklová (1976-77) uvádí 40,4 % vadně mluvících a doplňuje, že nebyla prokázána souvislost výskytu vadné výslovnosti a tím, zda děti chodily či nechodily do mateřské školy. Nováčková (1988) zjistila patlavost u více než 20 % a artikulační neobratnost u 11 % dětí před nástupem do školy. Artikulační neobratnost spolu s asimilacemi hlásek jsou označovány jako tzv. specifický logopedický nález. Pokud artikulační neobratnost a asimilace hlásek přetrvávají i po předpokládaném ukončení vývoje řeči, jsou považovány za příznačné pro některé specifické poruchy učení a promítají se zejména do pravopisu (Matějček 1988).

Řeči **expresivní**, tedy artikulaci, slovní zásobě, verbální pohotovosti, se ale nepřisuzuje ve vztahu ke čtení taková důležitost, jako je tomu v případě řeči receptivní. Matějček (1988) uvádí, že ačkoliv dítě špatně vyslovuje některou hlásku, může číst stejně kvalitně a s porozuměním jako jiné děti. Nesporné jsou však důsledky vadné výslovnosti pro psaní, dítě píše tak, jak samo mluví. Mikulajová (2008) připomíná Lurijův pokus, který prokazuje, že artikulační složka je v systému psané řeči rovněž zastoupena. Začínající čtenáři si nejprve nahlas a později šeptem pomáhají mluvením při psaní. Kdyby si měli přitom vložít špičku jazyka mezi zuby, budou při psaní dělat mnohem více chyb.

Při zvládnutí čtení tedy hraje pravděpodobně závažnější roli úroveň řeči **receptivní**. Ta je spojována s porozuměním řeči, s chápáním smyslu čteného textu, se schopností naplnit napsané jeho sémantickým obsahem (Žatková 1986). Je zřejmé, že problémy v receptivní složce řeči úzce souvisejí s celkově opožděným a nerovnoměrným řečovým vývojem. Dítě začíná pozdě mluvit, má chudou slovní zásobu, nemá smysl pro rytmus a rým, má slabou verbální paměť, řeč je agramatická, dlouho přetrvává vícečetná patlavost a také náprava vadné výslovnosti bývá úporná a zdoluhavá. Tyto nesnáze bývají provázány opožděním fonemického sluchu i jazykového citu, často i problémy v motorice, včetně motoriky mluvidel. Bývají zjišťovány poruchy senzomotorické kordinace a opožděný, narušený nebo ne zcela optimálně probíhající vývoj laterality. Jazykový cit, zvláště v jazycích s bohatou flexí, má význam hlavně v psaní, ale uplatňuje se rovněž i ve čtení. Podílí se na zpracování informace, na porozumění, ovlivňuje tak i tempo čtení.

Významně těsnou souvislost mezi řečí a obtížemi ve čtení nacházíme u dětí s **vývojovou dysfázií**, neboli specificky narušeným vývojem řeči (SLI – specific language impairment, dle MKN, 10. revize). Děti s vývojovou dysfázií se vyznačují ztíženou schopností naučit se verbálně komunikovat, přestože podmínky pro rozvoj řeči mají přiměřené (Dvořák 2001). Vývojová dysfázie je centrální porucha jazykových schopností, která se projevuje symptomy ve foneticko-fonologické, morfologicko-syntaktické, lexikálně sémantické a pragmatické jazykové rovině. Je považována „za jeden z nejspolehlivějších prediktorů vývojových poruch psané řeči“ (Mikulajová 2008, s. 63).

Výzkumy čtení se v posledních desetiletích stále více zaměřují na období před nástupem do školy. Zdůrazňují význam mluvené řeči a jazykových schopností jako **klíčových předpokladů** pro čtení. Do centra pozornosti se dostávají psycholingvistické teorie čtení, a to i v zemích s výraznou tradicí vizuopercepčních a vizuomotorických přístupů.

### 14.1.1 Fonematicko-fonologické schopnosti

Schopnost **sluchového rozlišování** je předpokladem vývoje řeči v její mluvené i psané podobě. Dítě vnímá řeč zpočátku globálně, později rozlišuje její dílčí prvky, tedy slova, slabiky a hlásky (Zelinková 2003).

J. M. Wepman, autor zkoušky sluchového rozlišování (in Matějček 1972), rozeznává ve vývoji sluchu tři stupně. Prvním stupněm je sluchová ostrost, jež je podmínkou porozumění řeči. Dobré porozumění řeči, které tvoří druhý stupeň, však nemusí vždy korespondovat s úrovní sluchové diferenciacce. Dítě může chápat obsah toho, co se mu říká, ale nemusí přitom dobře rozlišovat jednotlivé zvuky, nemá ještě dokonale rozvinutou schopnost analyzovat zvukové celky. Vodítkem k porozumění je mu především kontext a konkrétní situace. Schopnost přesného rozlišování a pamatování zvuků je třetím stupněm ve vývoji sluchu. Této schopnosti by dítě mělo dosáhnout do 6 a půl roku. Jestliže se to nepodaří ani do 8 let, hovoří Wepman o patologii. Matějček (1972) v této souvislosti připomíná výzkum C. P. Goetzingera, který ve skupině 10-12 letých chlapců zjistil statisticky významný rozdíl ve Wepmanově zkoušce sluchového rozlišování v neprospěch špatných čtenářů. Význam sluchové percepce podtrhuje také Pokorná. Uvádí, že u dětí s potížemi ve čtení a psaní „můžeme často prokázat regresi v rozvoji všech řečových sluchově diskriminačních schopností“ (Pokorná 2002, s. 150).

Analýzou chyb, kterých se dopouštějí děti se specifickými poruchami, byl odhalen fonologický základ dyslexie a poruchy čtení a psaní tak začaly být chápány jako deficity jazykové povahy. Vrozený **fonologický deficit** znemožňuje

dítěti přesně zachytit akustickou podobu slov, proto i slova uložená v jeho fonologickém slovníku jsou nepřesná. Tyto nepřesnosti pak velmi komplikují asociace mezi akustickým a grafickým obrazem slov, uvědomování si jejich hláskové struktury. Na základě těchto zjištění se tak za významný prediktor čtení považuje úroveň **fonematického uvědomování**.

Podle Mikulajové (2008) hraje fonematické uvědomování, např. schopnost sluchové analýzy a syntézy a manipulace s hláskami, zásadní roli při osvojování čtení v každém alfabetickém jazyce. Také podle Kocurové (2002b, s. 129) „jsou za nejvýznamnější bezprostřední příčiny poruch čtení a psaní považovány deficity **fonologického uvědomění**, které jsou nejnáze pozorovatelné při opakování, analýze a syntéze slov beze smyslu, v problémech v manipulaci se slabikami a v rýmování.“ Podobně vidí obsah pojmů *fonologické uvědomění* (phonological awareness) a *fonemické uvědomění* (phonemic awareness) Zelinková, která se přidržuje terminologie Mezinárodní dyslektické společnosti. Podle ní fonologické uvědomění „znamená dovednost hrát si s jazykem. Zahrnuje rýmování, izolaci první nebo poslední hlásky ve slově, vynechání nebo přidání části slova, dělení slov na slabiky.“ Fonemické uvědomění je spojeno s pochopením, „že slova a slabiky jsou tvořeny zvuky řeči, které jsou reprezentovány alfabetickými symboly nebo písmeny“ (Zelinková 2003, s. 14-15).

Dvořák (2001, s. 200) pojem *fonemické uvědomění* definuje jako „znalost fonemických identit, tj. rozpoznání individuálních fonémů v mluvených slovech v kontextu.“ *Foném* je podle Dvořáka „minimální jazyková jednotka určitého jazyka, která rozlišuje význam“ (tamtéž, s. 69) a *fonematický sluch* „schopnost rozlišovat ve slovech sluchem hlásky s distinktivní funkcí (fonémy)“ (tamtéž, s. 178).

Rovněž Krasowicz-Kupis (in Bogdanowicz 2005) ve svém výzkumu dětí na počátku školního vzdělávání prokázala, že úroveň fonologických schopností je velmi dobrým prediktorem dovednosti čtení a psaní. Nejsilnější vliv na tempo a správnost čtení zaznamenala v případě fonémové analýzy a syntézy u pseudoslov a také v dovednosti provádění takových operací, jako oprava vět doplňováním hlásek a slov. Menší stupeň prediktivnosti v jejím výzkumu vykazovala dovednost slabikové analýzy a rozeznávání a tvoření rýmů.



Poruchy čtení však pravděpodobně nesouvisejí jen s fonologickými deficity, jak uvádí Mikulajová (2008). Opírá se přitom o zahraniční studie, podle nichž porucha fonemického uvědomování není přítomna u každého dyslektika. Na základě klinického pozorování byly vyčleněny dva odlišné subtypy dyslektiků, které jsou kauzálně spjaty s existencí **dvou deficitů**. *Fonologické deficity* jsou zjišťovány u čtenářů převážně nepřesných, pro druhý subtyp, čtenáře převážně pomalé, je charakteristický *deficit rychlého automatického pojmenování* vizuálně prezentovaných stimulů (RAN – rapid automatized naming). Rychlé automatické jmenování souvisí s především s plynulostí a rychlostí čtení, dobrý čtenář není nucen k hláskové analýze a syntéze a přečte slovo automaticky.

Podle Mikulajové, Váryové a Gacíkové mají dyslektici „všeobecný problém s automatizací jakýchkoli komplexních způsobilostí anebo s úlohami, které vyžadují přesnou koordinaci různých sub-procesů v podmínkách časového tlaku. Takovýto bazální deficit by mohl vysvětlit častý spoluvýskyt různých zdánlivě nesouvisejících problémů, které jsou verbálně-lingvistické (pomalá rychlost čtení a pojmenování, artikulační těžkosti), ale i nelingvistické povahy (např. slabá motorická koordinace)“ (Mikulajová; Váryová; Gacíková 2004, s. 46). Největší problémy se čtením mají ti jedinci, u nichž se vyskytuje fonologický deficit i deficit rychlého jmenování současně. Autorky dále uvádějí, že výzkumy zahraničních autorů svědčí o tom, že fonologické uvědomování více koreluje se čtením v raných fázích, kdy se dítě orientuje hlavně na přesné dekodování. Rychlé jmenování pak „lépe predikuje čtení v pokročilejším stadiu a váže se více na rychlost a plynulost čtení“ (tamtéž, s. 48).

## 14.2 Lateralita a řeč

Vztah mezi lateralitou a rozvojem řečových schopností je předmětem zkoumání mnoha badatelů. Jejich výzkumy často přinášejí **rozdílné výsledky**.

Sovák (1979) např. nachází mezi dětmi s poruchami řeči větší zastoupení leváků než u dětí bez poruch. Synek (1991) prokazuje souvislost nevyhraněné

lateralitu a opožděného vývoje řeči, ve svém výzkumném vzorku zjišťuje nejméně poruch řeči právě u leváků. Podle Drtilové a Koukolíka (1994) existuje vztah mezi koktavostí a leváctvím, Sovák (1979) dává koktavost především do souvislosti s přecvičováním a zkříženou lateralitou. Také Synek (1972) zjišťuje, že se koktavost významně častěji vyskytuje u dětí levorukých a zejména obourukých, u dětí s koktavostí zároveň zjišťuje výrazně vyšší zastoupení levozrakých oproti pravozrakým. Zvýšený výskyt levostranné preference ruky a oka a také nevyhraněné a zejména zkřížené lateralitu dokládají u dětí s vývojovou dysfázií Mikulajová a Rafajdusová (1993). Podle Synka (1991) se při tvoření některých hlásek nejjemnější pohyby jazyka uskutečňují u vrozených praváků poněkud vpravo, u vrozených leváků zase vlevo. Proto omezování levoruké činnosti nutně vyvolává zmatek v pohybové souhře jazyka, což znesnadňuje potřebnou artikulační obratnost a úspěšný vývoj řeči.

### 14.3 Lateralita a čtení

Jak již bylo uvedeno, řada badatelů se shoduje v tom, že existuje závislost mezi zvládnutím pravolevé orientace a čtením. Nedostatky v této oblasti se projevují tzv. **inverzemi**. *Statické inverze* se týkají záměn písmen symetrických podle horizontální nebo vertikální osy (b x d, p x q), *kinetické* záměn pořadí písmen nebo slabik (maso x samo). Nebylo ale prokázáno, že inverze jsou typické dyslektické chyby. Dopouští se jich většina začínajících čtenářů, u dyslektiků však mnohdy přetrvávají i v pozdějším období (srov. Žlab 1970; Matějček 1988; Zelinková 2003).

Žlab (1970) zjistil mezi dyslektiky častější **leváctví** a vyhraněnou lateralitu horních končetin. Domnívá se, že vyhraněná lateralita může v některých případech souviset s poškozením nebo funkčním oslabením jedné z hemisfér. Ne zcela vyhraněná lateralita umožňuje dobrou spolupráci hemisfér, která je zvláště v počátečních fázích osvojování čtení důležitá (podobně Matějček 1988; Zelinková 2003 aj.). Žlab zároveň zjistil u dyslektiků s nevyhraněnou lateralitou

ruky častější výskyt těžších stupňů poruchy než u dyslektiků s lateralitou vyhraněnou. Jak uvádí Kocurová (2002a), bylo u dyslektiků prokázáno větší zastoupení levorukosti, ambidextrie nebo zkřížené laterality. Zvýšený výskyt leváků mezi dyslektiky zaznamenali také Roudinescová, Dearborn, Wall aj. (in Vašek 1979). Rumsey (1993) naopak konstatuje, že i když se u osob s dyslexií udává vyšší výskyt levorukosti nebo nevyhraněnosti, novější genetické studie ani výzkumy ve školách tato tvrzení neprokázaly.

Z hledisky typů laterality „pro nácvik čtení a psaní je výhodou, když dominance ruky a oka je stejně lateralizována.“ (Kocurová 2002a, s. 18). Předpoklad o výhodnosti souhlasné laterality pro čtení a psaní uvádí rovněž Pokorná (2002). Kershner naopak pokládá zkříženou lateralitu za flexibilnější terén, než je tomu v případě souhlasné laterality ruky a oka (in Jariabková 1987). Také další autoři, jako např. Monroeová, Dearborn, Eames, zjistili větší výskyt zkřížené preference ruky a oka mezi slabými čtenáři než u normálních čtenářů, jiní, např. Gates, Bond, Bennet, tyto závěry nepotvrdili (in Vašek 1979). Milsom (2008) uvádí, že zkřížená lateralita, levorukost a nevyhraněnost nejsou příčinou specifických poruch učení, nicméně je mohou častěji doprovázet. Poznotek, že mezi dětmi s poruchami učení se častěji vyskytuje méně vyhraněná nebo zkřížená lateralita uvádí také Pokorná (2002).

Podle H. Spionek (1970) je pro počátky čtení a psaní mimořádně nevýhodná kombinace poruch směrovosti, které jsou následkem levoookosti, s poruchami sluchové analýzy a syntézy. Další nevýhodnou kombinací je spojení poruch zrakové analýzy a syntézy se slabě vyjádřenou lateralitou ruky nebo se zkříženou lateralitou.

Jedním z prvních, kdo se zabýval zkoumáním laterality a čtení, byl S. T. Orton, jeho pojetí je popsáno na jiném místě práce. Jen připomínáme, že za nevýhodné typy pro čtení pokládal lateralitu s nevyhraněnou dominancí, zkříženou lateralitu ruky a oka a přecvičené leváctví.

Výsledky výzkumů vztahu laterality a čtení zdaleka **nejsou jednoznačné**, závěry si mnohdy protiřečí. Zelinková (2003) se domnívá, že příčinami odlišných výsledků mohou být nejednotná kritéria pro určení pravorukosti a levorukosti a nejednotná kritéria pro určení úrovně čtení a poruch učení.

## 14.4 Percepčně-motorická integrace

Velmi důležitou součástí základů čtení a psaní je podle Bogdanowicz „fungování tří analyzátorů: zrakového, sluchového a kinesteticko-motorického“ (Bogdanowicz 2005, s. 73). Proto také v tradičním repertoáru metod používaných k odhalení příčin potíží ve čtení a psaní jsou zastoupeny právě takové metody, které slouží k posouzení úrovně fungování těchto analyzátorů. Bogdanowicz zdůrazňuje, že se nelze zabývat výkonností izolovaných funkcí, ale tyto funkce je nutno zkoumat v jejich **integraci**. Výzkumy týkající se vztahů mezi nabýváním dovednosti čtení a psaní a rozvojem percepčně-motorické integrace považuje za velmi významný směr bádání. Má své perspektivy diagnostické, terapeutické i preventivní. Percepčně-motorickou integraci chápe jako spolupráci funkcí zrakových, sluchově-řečových a motorických. Ve svém vlastním výzkumu zjistila, že děti, které v šesti až sedmi letech nedosáhly náležité úrovně integrace uvedených funkcí, měly potíže se čtením a psaním, a to jak na počátku školní docházky, tak i ve vyšších ročnících. K podobným závěrům, zvláště v souvislosti se specifickými poruchami učení, dospěla řada dalších autorů (Matějček 1988; Spionek 1970; Zelinková 2003).

## **15 Metodologie výzkumu**

### **15.1 Výběr a charakteristika výzkumného souboru**

Do výzkumného souboru bylo zařazeno 200 žáků z osmi prvních tříd čtyř základních škol v Opavě. Zastoupení pohlaví bylo rovnoměrné, jednu polovinu vzorku tvořili chlapci, druhou dívky.

Výběr byl náhodný, jedinými kritérii byla předpokládaná mentální úroveň v mezích širší normy a absence těžších smyslových vad. Do souboru také nebyly zařazeny děti po odkladu školní docházky a děti, které opakovaly ročník. Tato kritéria byla zvolena vzhledem k objektivizaci výsledků šetření a jejich validitě. Věk chlapců se při prvním vyšetření pohyboval v rozpětí od 6 roků 1 měsíce do 7 roků 1 měsíce, v druhém od 6 roků 8 měsíců do 7 roků 10 měsíců. U dívek to bylo od 6 roků 1 měsíce do 7 roků 2 měsíců v první etapě, v druhé od 6 roků 8 měsíců do 7 roků 8 měsíců.

Všechny školy, které byly do výzkumu zahrnuty, postupovaly podle Vzdělávacího programu Základní škola, ve všech třídách bylo čtení vyučováno analyticko-syntetickou metodou.

### **15.2 Organizace výzkumu**

Výzkum byl realizován ve školním roce 2005/2006 a proběhl ve dvou etapách. První etapa v průběhu října až listopadu 2005, druhá v květnu až červnu 2006. Šetření bylo prováděno v pracovních výchovného poradce a bylo vždy individuální.

V první etapě byli žáci podrobeni zkoušce sluchového rozlišování, byla zjištěna úroveň jejich artikulačních schopností, byla ověřena úroveň vizuálně-motorické koordinace a byl určen typ a stupeň laterality. V druhé etapě byly tyto zkoušky zopakovány a ještě doplněny o zkoušku čtení. Zároveň byly učitelky

požádány o písemné hodnocení úrovně čtení u zkoumaných žáků formou číselné klasifikace.

### **15.3 Výzkumné metody**

K výzkumu byly použity metody a zkoušky, které jsou rutinně používány na odborných pracovištích, např. v pedagogicko-psychologických poradnách a ve speciálně-pedagogických centrech:

1. Wepmanova zkouška sluchového rozlišování v úpravě Zdeňka Matějčka (Matějček 1988).
2. Vyšetření artikulace.
3. Test laterality Matějčka a Žlaba (Matějček; Žlab 1972).
4. Test obkreslování Matějčka a Vágnerové (Matějček; Vágnerová 1992).
5. Zkouška čtení, text „Na raky“ ze souboru Matějčka a Žlaba (Matějček; Žlab 1971).

#### **15.3.1 Popis jednotlivých metod a zkoušek**

##### **1. Zkouška sluchového rozlišování**

Zkouškou sluchového rozlišování – WM se zjišťuje schopnost dítěte sluchem rozlišovat zvuky mluvené řeči. Dítěti jsou předřikávány dvojice bezesmyslných slov, např. bram – pram, tost – tost, dynt – dint. Dítě má rozlišit, jedná-li se o identické dvojice, nebo zda se slova od sebe liší. K ujasnění, zda dítě správně pochopilo instrukci, jsou určeny zácvičné dvojice slov. Slova

vyslovujeme zřetelně, mezi jednotlivými slovy je asi jednovteřinová pauza. Dítě po vyslechnutí oznámí, zda slova jsou stejná, nebo nejsou stejná. Při administraci sedí dítě zády ke zkoušejícímu, aby byla vyloučena možnost odezírání a zapojen byl jen sluchový analyzátor.

Nováčková (1988) připomíná, že na výsledku ve Wepman-Matějčkové zkoušce se nepodílí jen schopnost sluchového rozlišování, ale také další faktory, jimiž jsou zejména auditivní paměť, pozornost a únava. Lze ale říci, že podobnými faktory jsou ovlivněny výsledky většiny zkoušek, zvláště u dětí mladšího věku a dětí nezralých.

Je nepochybné, že mimo jiné má schopnost přesné sluchové diferenciaci vliv na výslovnost. Jestliže tato schopnost není dostatečně rozvinuta, není zajištěna potřebná zpětná vazba. Dítě vnímá řečové zvuky zkresleně a zároveň má ztíženou situaci při korekci své vlastní výslovnosti.

## **2. Vyšetření artikulace**

Vyšetření artikulace proběhlo standardním způsobem, dítě opakovalo sestavy vybraných slov a vět. Kromě artikulace jednotlivých hlásek byl sledován i výskyt specifických poruch výslovnosti, tedy artikulační neobratnosti a specifických asimilací (Žlab; Škodová 2003). O artikulační neobratnosti hovoříme tehdy, jestliže přesto, že dítě většinu hlásek dovede vyslovit správně, jeho výslovnost je celkově těžkopádná a neobratná, zejména u slov delších a se souhláskovými shluky. V případě specifických asimilací dochází ke spodobě artikulačně nebo akusticky blízkých hlásek, např. střídají-li se ve slovech znělé a neznělé souhlásky, ostré a tupé sykavky ap. Vyskytují-li se ve slovech izolovaně, jejich výslovnost bývá správná.

## **3. Zkouška laterality**

Test laterality autorů Matějčka a Žlaba je nejčastěji používanou zkouškou laterality u nás. Je sestaven z deseti zkoušek pro určení laterality horních končetin a dvou zkoušek náhradních, ke zjištění laterality oka jsou určeny dvě zkoušky. Zde je třeba znovu připomenout, že v případě laterality oka je v tomto testu zjišťována dvojí dominance, jedna zkouška určuje dominanci pro monokulární

vidění, druhá pro binokulární, výsledky se však sčítají. Jak upozorňují Drnková a Syllabová (1983), je tato disproporce ve zkouškách lateralit častá. V našem výzkumu jsme tyto skutečnosti v případech rozdílné dominance u oka zohlednili a výsledky jsme zaznamenávali odděleně.

Výsledkem zkoušky je stanovení stupně lateralit ruky na škále od nevyhraněnosti k vyhraněnosti, dominance oka a typu lateralit (kombinace lateralit horní končetiny a oka).

Stupeň lateralit je určen kvociem pravorukosti - DQ (dexterity quotient), který vyjadřuje procento pravostranných reakcí:

P	vyhraněná pravorukost	DQ = 100-90
P-	méně vyhraněná pravorukost	DQ = 89-75
A	nevyhraněná lateralita, ambidextrie	DQ = 74-50
L-	méně vyhraněná levorukost	DQ = 49-25
L	vyhraněná levorukost	DQ = 24- 0

V případě typu lateralit mohou nastat tyto kombinace (u oka, jak bylo uvedeno, může ale být zjištěna dvojí dominance):

P/P	souhlasná pravostranná lateralita ruky a oka
L/L	souhlasná levostranná lateralita ruky a oka
P/L; L/P	nesouhlasná, zkřížená lateralita ruky a oka
P/A; L/A; A/P; A/L	neurčitá, nevyjádřená lateralita

#### 4. Test obkreslování

Test obkreslování je běžně používán při posuzování připravenosti na školu, u dětí s podezřením na specifické poruchy učení, ADHD, poruchu CNS aj. Je řazen mezi atematické testy a slouží především k postžení úrovně jemné motoriky, zrakového vnímání a koordinace těchto funkcí.

Úkolem je napodobit tužkou na papír formátu A4 předlohu na obrázku. Předloh je 12, z toho 9 je plošných a 3 prostorové, jejich náročnost se postupně zvyšuje. Dítě musí obrazec analyzovat na dílčí elementy a následně pak graficky provést jejich syntézu v celek. Úroveň vospělosti jeho analyzačních a syntetizačních procesů ve spojení s motorickou složkou se odráží v míře zdařilosti



nápodoby předloženého obrazce. Práce není omezena časovým limitem, při nezdaru dítě negumuje, ale může obrázek nakreslit vícekrát. Test je standardizován pro děti ve věku 5 – 12;11 let, výkon se hodnotí body, které se převádějí na stenové normy. V našem výzkumu jsme se stenovými normami nepracovali, bodové vyjádření výkonu se pro naše účely jevílo vhodnější. Jsme si vědomi toho, že vyhodnocení výsledků bude postrádat důležitou složku každého šetření, jímž je pozorování. Tímto nedostatkem budou zatíženy i ostatní zkoušky, důvodem je pojetí našeho výzkumu.

## **5. Zkouška čtení**

Pro zkoušku čtení byl použit text „Na raky“, který je při diagnostice čtení doporučen pro žáky prvních až třetích tříd. Tento text je standardizován pro rychlost čtení za první minutu, normy jsou vypracovány pro čtení při výuce analyticko-syntetickou metodou.

Ze znaků čtenářského výkonu jsme se při zkoušce zaměřili na rychlost čtení. Vývoj čtenářských dovedností je charakterizován postupným zkracováním analyticko-syntetických pochodů, přičemž rostoucí automatizace se projevuje i ve zvýšené rychlosti čtení. Jiránek (1955, s. 139) se domnívá, „že mezi rychlostí a způsobem čtení bude dokonalý vzájemný vztah, neboť rychlost souhrnně vyjadřuje průběh čtenářského výkonu. Čím plynulejší je způsob čtení, tím by měl být rychlejší.“ Podle Jiráňka „rychlost a způsob čtení tak nejlépe charakterizují čtenářskou dovednost, ovšem za předpokladu, že nejsou na újmu správnosti čtení a porozumění obsahu“ (tamtéž, s. 84). Rychlost je podle Matějčka nejlépe měřitelným znakem čtenářské vyspělosti, vysoce koreluje „jak se stupněm čtenářských návyků, tak s kvalitou i s porozuměním – je možno jej pokládat za nejspolehlivějšího jediného ukazatele vyspělosti čtení“ (Matějček 1972, s. 120). Bogdanowicz (2000) uvádí, že rychlost je jedním z ukazatelů zautomatizování čtení. Rovněž Zelinková (1998) odkazuje na naše i zahraniční zkušenosti, které se shodují v tom, že rychlost významně koreluje s pochopením textu a je nejvýraznějším ukazatelem kvality čtení.

Při zkoušce čtení se postupuje standardním způsobem. Žák přečte nadpis a začne číst, rychlost měříme od prvního slova textu. Stejný text má před sebou

zkoušející a průběžně si do něho zaznamenává přesné znění chyb, jichž se žák dopustil, a všechny další důležité údaje, týkající se způsobu čtení, úrovně čtenářských návyků a průvodních projevů. Rychlost čtení se zjistí tak, že od celkového počtu slov přečtených za minutu se odečte počet chybně přečtených slov. Rychlost čtení je vyjádřena počtem správně přečtených slov, použitý text je standardizován pro čtení za první minutu. Takto zjištěnou rychlost čtení lze převést na čtenářský kvocient. Čtenářský kvocient udává stupeň čtenářské vyspělosti, je srovnatelný s inteligenčním kvocientem, a stále se používá jako důležité diskrepanční kritérium v diagnostice dyslexie. V našem výzkumu jsme s čtenářským kvocientem nepracovali. Výzkum nebyl primárně zaměřen na specifické poruchy učení, čistá rychlost čtení mohla pro naše účely lépe odstínit rozdíly ve výkonnosti jednotlivých žáků.

#### **15.4 Metody statistického zpracování**

Získané údaje byly zpracovány pomocí těchto statistických procedur: procentuální vyjádření, aritmetický průměr, směrodatná odchylka, korelace, chí-kvadrát test, Cramerův kontingenční koeficient, t-test.

## 16 Výsledky výzkumného šetření a jejich rozbor

Výsledky jednotlivých šetření budou uváděny zvlášť u dívek a zvlášť u chlapců. Domníváme se, že rozdíly mezi pohlavími je třeba vzít v úvahu, výsledky dívek a chlapců budou průběžně konfrontovány.

### 16.1 Základní údaje o zkoumaném vzorku

Tabulka č. 1

Základní údaje

pohlaví	počet	věk při 1. šetření			věk při 2. šetření		
		min.	max.	průměr	min.	max.	průměr
chlapci	100	6;1	7;1	6;8	6;8	7;10	7;4
dívky	100	6;1	7;2	6;7	6;8	7;8	7;3

Z tabulky je zřejmé, že mezi dětmi byl poměrně velký věkový rozdíl, chlapci byli v průměru o jeden měsíc starší než dívky.

### 16.2 Artikulace a sluchové rozlišování

Při vyšetření jsme se zaměřili na výslovnost jednotlivých hlásek, na zjištění specifických poruch výslovnosti, tedy artikulační neobratnosti a asimilací hlásek, a na výskyt koktavosti. Zároveň jsme zjišťovali úroveň sluchové diferenciacce, tzn. zda je a nebo není tato schopnost již plně rozvinuta.

Tabulka č. 2

Výskyt dyslálie, specifické dyslálie, balbuties a poruch sluchového rozlišování.  
Chlapci

vyšetření	počet	dyslálie	specifická dyslálie	bez poruchy	balbuties	WM
první	100	40	44	16	4	9
druhé	100	34	37	29	4	4

Tabulka č. 3

Výskyt dyslálie, specifické dyslálie, balbuties a poruch sluchového rozlišování.  
Dívky

vyšetření	počet	dyslálie	specifická dyslálie	bez poruchy	balbuties	WM
první	100	35	47	18	2	7
druhé	100	28	43	29	2	4

specifická dyslálie: artikulační neobratnost, asimilace hlásek

WM: děti s obtížemi ve sluchovém rozlišování

Zjistili jsme, že na počátku školní docházky mělo vady ve výslovnosti plných 40 % chlapců a 35 % dívek. Poměrně vysoké procento výskytu specifických artikulačních obtíží není překvapením, neboť tento jev se pokládá v tomto věku ještě za fyziologický. Zcela bez poruch ve výslovnosti, tedy včetně specifické dyslálie, bylo jen 16 % chlapců a 18 % dívek. Během školního roku došlo u chlapců s vadami výslovnosti k poklesu výskytu dyslálie o 6 %, u dívek o 7 %, na konci první třídy byla dětí s vadami řeči ještě zhruba jedna třetina. Ubylo i dětí se specifickými artikulačními obtížemi, takže zcela bez potíží ve výslovnosti bylo v obou skupinách na konci školního roku shodně 29 % dětí. Koktavost jsme u chlapců zjistili ve 4 % případů, u děvčat to byla 2 %, výskyt koktavosti se v průběhu roku nezměnil. 9 % chlapců a 7 % dívek vstoupilo do školy

s nedostatečně rozvinutým sluchovým rozlišováním, na konci školního roku jich bylo ještě po 4 %. Toto zjištění považujeme za závažné.

Tabulka č. 4

Nejčastěji vadně vyslovované hlásky. Chlapci

první vyšetření		druhé vyšetření	
hláska	počet	hláska	počet
Ř	20	Ř	19
S	19	S	16
R	16	R	14
L	6	L	2

Tabulka č. 5

Nejčastěji vadně vyslovované hlásky. Dívky

první vyšetření		druhé vyšetření	
hláska	počet	hláska	počet
S	19	S	15
Ř	19	Ř	11
R	10	R	9
L	2	L	2

V obou skupinách se jako nejobtížnější jeví výslovnost hlásky Ř a sykavek, na třetím místě je to shodně hláska R a stejně tak na čtvrtém místě hláska L. Toto pořadí je s drobnými odchylkami konstantní v řadě průzkumů (např. Pústová a kol. 2001).

Výsledky vyšetření artikulace u dětí na počátku školní docházky ukazují, že děti s obtížemi ve výslovnosti neubývá, v porovnání s dostupnými průzkumy zjišťujeme dokonce mírný nárůst v jejich výskytu. A to přesto, že logopedická síť je stále hustší a téměř všechny děti navštěvují mateřskou školu, kde výchova řeči patří ke stěžejním principům a kde je dětem rovněž logopedická péče poskytována. Představa, že by všechny děti měly vstupovat do školy bez

problémů ve výslovnosti, tak stále zůstává nenaplněna. Znepokojivé je i zjištění nemalého procenta dětí s poruchami sluchového rozlišování. U všech těchto dětí byla zaznamenána vícečetná dyslálie, s níž, jak se ukázalo, se potýkaly po celý školní rok. Výraznější zlepšení nenastalo ani u těch dětí, u nichž k úpravě sluchové diferenciaci v době mezi oběma vyšetřeními došlo.

Potvrdila se také známá skutečnost, že více poruch výslovnosti se vyskytuje mezi chlapci, mezi nimiž bylo rovněž zjištěno i více deficitů ve sluchovém rozlišování a také více balbutiků.

### 16.3 Lateralita

Tabulka č. 6

Lateralita ruky. Chlapci

první vyšetření		druhé vyšetření	
dominance	počet	dominance	počet
P	71	P	72
L	15	L	14
A	14	A	14

P: pravostranná dominance

L: levostranná dominance

A: ambidextrie

Tabulka č. 7

Lateralita ruky. Dívky

první vyšetření		druhé vyšetření	
dominance	počet	dominance	počet
P	77	P	85
L	11	L	8
A	12	A	7

Vyšetřením laterality ruky jsme zjistili, že v obou etapách výzkumu bylo mezi chlapci více leváků, a to 15 % na začátku a 14 % na konci školního roku, než u dívek, kde jsme zjistili v prvním vyšetření 11% a v druhém 8 % levaček. Poměrně překvapivé bylo vysoké procento ambidextrů, u chlapců jich bylo na začátku i na konci školního roku ještě 14 %, u dívek na začátku 12 % a na konci první třídy 7 %. Ukázalo se zároveň, že vývoj laterality není ještě u mnoha dětí ukončen, je stále v pohybu, v průběhu první třídy došlo v lateralitě k řadě změn. Evidentní je postupné ubývání levorukosti a přibývání pravorukosti, což je nápadné zejména u dívek. Svoji roli zde zřejmě sehrává vliv prostředí a u dívek pravděpodobně i jejich větší tvárnost a přizpůsobivost. Vliv pravopreferujícího prostředí je patrný také v tom, že všichni ambidextři chlapci používali pro psaní pravou ruku, z dívek psala jedna levou, ostatní rovněž pravou. Toto zjištění se jeví ještě jako předvídatelné a přijatelné, méně už pak skutečnost, že pravou rukou psali při prvním vyšetření i 4 leváci z 15, v druhém 3 ze 14, u dívek je tento podíl ještě větší, a to 4 z 11 na začátku a 3 z 8 na konci školního roku. Znamená to, že zhruba jedna třetina leváků používala při psaní pravou ruku. Koktavost nebyla zjištěna u žádného z nich, pohled na lateralitu dětí s balbuties zkoumaného vzorku přinesou tabulky č. 22 a 23.

Tabulka č. 8

Lateralita oka. Chlapci

první vyšetření		druhé vyšetření	
dominance	počet	dominance	počet
P	64	P	65
L	28	L	30
PL	6	PL	4
LP	2	LP	1

P: pravostranná dominance

L: levostranná dominance

PL: dominance pravého oka pro binokulární a levého pro monokulární vidění

LP: dominance levého oka pro binokulární a pravého pro monokulární vidění

Tabulka č. 9

Lateralita oka. Dívky

první vyšetření		druhé vyšetření	
dominance	počet	dominance	počet
P	66	P	67
L	30	L	31
LP	4	PL	2

Jak je zřejmé z tabulek č. 8 a 9, mezi chlapci i dívkami převažovala pravookost nad levoookostí, i když tato převaha nebyla tak výrazná, jako v případě laterality ruky. Zhruba dvě třetiny chlapců i dívek měly vedoucí pravé oko, necelá jedna třetina levé oko. Co se týká srovnání obou pohlaví, bylo zastoupení pravostranné nebo levostranné dominance oka u chlapců i dívek jen s nepatrnými odchylkami stejné a v průběhu školního roku se příliš nezměnilo. Případů odlišné (dvojí) dominance bylo více u chlapců, v obou skupinách shodně převažovala kombinace s vedoucím pravým okem pro monokulární a levým pro binokulární vidění. Dvojí dominance oka byla zjištěna u 8 % chlapců a 4 % dívek v prvním vyšetření a 5 % chlapců a 2 % dívek v druhém vyšetření, celkově tedy těchto



případů postupně ubývalo, a to v neprospěch kombinace s vedoucím levým okem pro binokulární a pravým pro monokulární vidění.

Tabulka č. 10

Změny v lateralitě. Chlapci

ruka			oko			ruka + oko		
z	do	počet	z	do	počet	z	do	počet
A	P	6	PL	L	2	L-/LP	A/P	1
P	A	5	L	P	1	P-/L	A/P	1
L	A	2	L	PL	1	L-/L	A/PL	1
A	L	1	PL	P	1			
			LP	P	1			

Tabulka č. 11

Změny v lateralitě. Dívky

ruka			oko		
z	do	počet	z	do	počet
A	P	10	LP	P	3
P	A	3	LP	P	2
L	A	2	P	L	2
L	P	1	P	PL	1
			LP	PL	1
			LP	L	1

Tabulky č. 10 a 11 ukazují detailní pohled na změny v lateralitě ruky a oka, k nimž došlo v době mezi oběma vyšetřeními. Je jich poměrně hodně, a jak již bylo řečeno, jsou dokladem o tom, že ke stabilizaci laterality mají mnohé děti i po nástupu do školy ještě daleko.

Celkově byly změny zaznamenány u 17 % chlapců a 26 % dívek, z toho dominance ruky se změnila u 14 % chlapců a 16 % dívek, dominance oka u 6 % chlapců a 10 % dívek. V obou skupinách jsou tedy častější změny v dominanci

ruky než oka, ke změnám v dominanci ruky i oka došlo jen u chlapců, a to ve 3 případech. Synek (1991) uvádí, že v jeho výzkumu došlo ke změnám v dominanci oka v průběhu prvního ročníku u 8 % dětí, změny nastaly častěji u chlapců.

Tabulka č. 12

Základní typy laterality. Chlapci

první vyšetření		druhé vyšetření	
ruka/oko	počet	ruka/oko	počet
P/P	48	P/P	50
P/L	17	P/L	19
A/P	11	A/P	9
L/L	9	L/L	8
L/P	5	L/P	6
P/PL	5	P/PL	3
A/L	2	A/L	3
P/PL	1	A/PL	1
L/LP	1	A/LP	1
A/PL	1		
P/P + L/L	57	P/P + L/L	58

Tabulka č. 13

Základní typy laterality. Dívky

první vyšetření		druhé vyšetření	
ruka/oko	počet	ruka/oko	počet
P/P	50	P/P	58

P/L	23	P/L	25
A/P	9	L/P	5
L/P	7	A/P	4
L/L	4	L/L	3
P/PL	4	A/L	3
A/L	3	P/PL	2
P/P + L/L	54	PP + L/L	61

Pořadí v zastoupení jednotlivých typů laterality bylo mezi chlapci i dívkami téměř totožné a bylo s drobnými změnami zachováno na začátku školního roku i na jeho konci. Z hlediska četnosti jednotlivých typů výrazně převažovala souhlasná pravostranná dominance ruky a oka, tato kombinace se vyskytla zhruba u jedné poloviny dětí, s velkým odstupem následoval typ s dominancí pravé ruky a levého oka, u chlapců to byla asi jedna pětina, u dívek jedna čtvrtina, a rovněž s odstupem pak typy ostatní. V obou skupinách došlo k posílení prvních dvou typů v druhém vyšetření oproti stavu při prvním vyšetření. Souhlasná laterality ruky a oka (P/P + L/L) byla zjištěna při prvním vyšetření u chlapců v 57 %, u dívek v 54 % případů, v druhém vyšetření u chlapců v 58 % a u dívek v 61 % případů.

Tabulka č. 14

Všechny typy laterality. Chlapci

první vyšetření		druhé vyšetření	
ruka/oko	počet	ruka/oko	počet
P/P	26	P/P	25
P-/P	22	P-/P	25

P-/L	13	P-/L	11
A/P	11	A/P	9
L/L	6	P/L	8
P/L	4	L/L	6
L-/LP	3	L/P	3
L/P	3	L-/P	3
P-/PL	3	A/L	3
L-/P	2	L-/L	2
P/PL	2	P/PL	2
A/L	2	P-/PL	1
P-/LP	1	A/PL	1
L-/LP	1	A/LP	1
A/PL	1		

P-: méně vyhraněná pravorukost

L-: méně vyhraněná levorukost

Tabulka č. 15

první vyšetření		druhé vyšetření	
ruka/oko	počet	ruka/oko	počet
P/P	29	P/P	34
P-/P	21	P-/P	24
P-/L	12	P-/L	13
P/L	11	P/L	12
A/P	9	A/P	4
L/L	4	A/L	3
L-/P	4	L-/P	3
L/P	3	L-/L	2
A/L	3	L/P	2
P/LP	2	L/L	1
P-/LP	2	P-/PL	1
		P/PL	1

Všechny typy laterality.

Dívky

Tabulky č. 14 a 15 přináší detailní pohled na rozložení typů laterality vzhledem k míře vyhraněnosti, tedy stupni laterality. Pořadí jednotlivých typů je dáno jejich četností, proto pozice konkrétního typu mezi ostatními se nemusí vždy shodovat s pozicí a pořadím, které zaujímá v tabulce č. 12 nebo 13.

## 16.4 Vizuomotorická koordinace

Tabulka č. 16

Test obkreslování. Chlapci

vyšetření	počet bodů			směrodatná odchylka
	min	max.	průměr	
první	4	16	9,4	2,3
druhé	7	17	12,1	2,2

Tabulka č. 17

Test obkreslování. Dívky

vyšetření	počet bodů			směrodatná odchylka
	min	max.	průměr	
první	5	17	10,3	2,6
druhé	5	20	12,8	2,9

Z tabulek je patrná velmi rozdílná výkonnost mezi jednotlivými dětmi, o čemž svědčí dosažené minimální a maximální počty bodů a velikost směrodatných odchylek. Toto rozpětí se týká obou vyšetření, a to jak u chlapců, tak i u dívek. Relativní zlepšení ve smyslu nárůstu bodů v porovnání prvního a druhého vyšetření bylo u obou pohlaví vcelku rovnoměrné. Dívky dosahovaly v průměru mírně lepších výsledků, ve stenových normách by se tento fakt ale neodrazil, průměrný výsledek chlapců i dívek by v prvním i druhém vyšetření odpovídal vždy 5. stenu. Pro úplnost: Normy v příručce ke zkoušce nediferencují mezi pohlavími, pro 5. sten je pro věk 6-6;11 uvedeno dosažení 9-11 bodů, pro věk 7-7;11 pak 12-13 bodů. Chlapci v našem vzorku by tedy měli blíže ke spodní a dívky k horní hranici bodového rozpětí pro 5. sten, který na škále 1.-10. sten odpovídá průměrnému výkonu.

## 16.5 Čtení

Tabulka č. 18

Rychlost čtení a chybovost

pohlaví	počet	rychlost čtení				počet chyb			
		min.	max.	průměr	směrodat. odchylka	0	max.	průměr	směrodat. odchylka
chlapci	100	7	67	30,1	12,5	29	7	1,7	1,7
děvčata	100	8	107	33,4	15,9	22	10	1,6	1,6

Tabulka č. 18 velmi přesvědčivě ukazuje, na jak rozdílné úrovni ve čtení jsou děti v první třídě. Rozdíly mezi minimálním a maximálním počtem správně přečtených slov za jednu minutu byly u dětí v našem výzkumu opravdu extrémní, na velký rozptyl ukazují i směrodatné odchylky. Již Jiránek (1955) upozornil na skutečnost, že i když se žáci učí číst za velmi podobných podmínek, brzy se v jejich čtenářských výkonech začnou objevovat rozdíly. Příčiny vidí nejen

v nestejně průpravě, zkušenostech nebo absencích žáků, ale hlavně v odlišnostech jejich vyšší nervové činnosti.

V našem vzorku četly v průměru rychleji dívky než chlapci, dopouštěly se také méně chyb. Jedna třetina chlapců četla bez chyb, u dívek to bylo o něco méně. Když se podíváme na normy pro rychlost čtení, které jsou uvedeny v příručce k námi použitému standardizovanému textu, zjistíme, že průměrnému čtenářskému kvocientu odpovídá rychlost 30 slov za minutu. Této rychlosti dosáhli v průměru v našem vzorku chlapci, čtení dívek tedy bylo mírně nad tímto průměrem.

Vzhledem k tomu, že text byl standardizován již před více než 30 lety a normy jsou jednotné pro obě pohlaví, vyvolávají zjištěné výsledky několik otázek: 1. Je možné, že čtení zůstává, alespoň v prvním ročníku základní školy, stále na přibližně stejné úrovni. 2. I zde vyvstává problematika jednotných norem pro chlapce a dívky, které nerespektují interpohlavní rozdíly, se všemi vnitřními i vnějšími faktory, jež odlišnou výkonnost ovlivňují. 3. V úvahu je také třeba vzít, že výsledky jsou platné jen pro náš vzorek.

Ze srovnatelných výzkumů uvádíme zjištění Wildové (2005), že současní žáci čtou spíše rychleji než ti, na nichž byly sestaveny normy čtenářského kvocientu, a Zelinkové (1998), která v rychlosti čtení v průběhu posledních třiceti let významnější změny nezaznamenala.

Tabulka č. 19

Korelace mezi rychlostí čtení a klasifikačním stupněm

pohlaví	počet	rychlost čtení	průměrná známka	korelace
chlapci	100	30,1	1,9	-0,6497

děvčata	100	33,4	1,8	-0,6317
---------	-----	------	-----	---------

Učitelky byly požádány, aby úroveň čtení námi sledovaných žáků vyjádřily klasifikačním stupněm. Je samozřejmé, že v jejich hodnocení se odrážejí všechny znaky čtení, o nichž bylo pojednáno v kapitole 5.1.1. Vzhledem k tomu, že v našem výzkumu jsme se ze znaků čtenářského výkonu zaměřili na rychlost čtení, pokusili jsme se vztah mezi rychlostí čtení a klasifikačním stupněm vyjádřit pomocí korelačního koeficientu. Jsme si přitom vědomi, že rychlost čtení zdaleka není znakem nejdůležitějším. Poměrně vysoká korelace mezi rychlostí čtení a známkou ukazuje, že rychlost je znakem, který zejména v počátečních fázích osvojování čtení úzce souvisí se stupněm nabytých čtenářských dovedností.

## **17 Vzájemné vztahy sledovaných jevů**

### **17.1 Dyslalie a lateralita**

Tabulka č. 20



Dyslálie a lateralita. Chlapci

vyšetření	pravorukost		levorukost		ambidextrie	
	počet s D	procento z P	počet s D	procento z L	počet s D	procento z A
první	27	38,0	6	40,0	7	50,0
druhé	24	33,3	5	35,7	5	35,7

Tabulka č. 21

Dyslálie a lateralita. Dívky

vyšetření	pravorukost		levorukost		ambidextrie	
	počet s D	procento z P	počet s D	procento z L	počet s D	procento z A
první	30	39,0	2	18,2	3	25,0
druhé	26	30,6	2	25,0	-	-

počet s D: počet dětí s dyslálií

procento z P: procentuální vyjádření zastoupení dětí s dyslálií mezi praváky

procento z L: procentuální vyjádření zastoupení dětí s dyslálií mezi leváky

procento z A: procentuální vyjádření zastoupení dětí s dyslálií mezi ambidextry

Tabulka č. 22

Řeč a lateralita, zjištění závislosti. Chlapci

Chlapci i dívky jsou v následujících tabulkách rozdělení podle vyšetření řeči na chlapce resp. dívky s dyslálií, se specifickou dyslálií a bez poruch řeči a jsou přiřazeni ke zjištěným typům laterality.

Použit chi-kvadrát test. Je-li vypočtená hodnota G větší než hodnota chi-kvadrát testu, jedná se o závislost. Hodnota chi-kvadrát testu nalezena v tabulce kvantilů chi-kvadrát testu, kde stupně volnosti jsou  $(r-1)*(s-1)$ . [r značí počet řádků, s značí počet sloupců]. Níže vypočtený Cramerův kontingenční koeficient říká, jak velká je závislost.  $Ccr = [0;1]$

kontingenční tabulka:

		lateralita			
		P	L	A	
řeč	dyslálie	24	5	5	34
	spec. Dysl.	27	6	4	37
	bez poruch	21	3	5	29
		72	14	14	100

součet relativních čtvercových odchylek - interval  $<0;100>$ :

G= 0,93216224

$\chi^2= 0,7107$

$Ccr= 0,09654855$  - slabá závislost

Tabulka č. 23

Řeč a lateralita, zjištění závislosti. Dívky

kontingenční tabulka:

		lateralita			
		P	L	A	
řeč	dyslálie	26	2	0	28
	spec. dysl.	35	3	5	43
	bez poruch	24	3	2	29
		85	8	7	100

součet relativních čtvercových odchylek - interval  $<0;100>$ :

$$G = 3,8436281$$

$$X^2 = 0,207$$

Ccr= 0,1960517 - slabá závislost

Odpověď na otázku, jaký je vztah mezi dyslálií a lateralitou, je rozdílná podle pohlaví. V našem výzkumu jsme zjistili, že v případě chlapců se poruchy řeči vyskytovaly častěji u leváků a ambidextrů, mezi dívkami častěji u pravaček. Při použití chí-kvadrát testu a kontingenčního koeficientu se ukázala poměrně slabá závislost.

Sovák (1979) zjistil více poruch řeči u leváků, v Synkově výzkumu (1972) jich bylo nejvíce u ambidextrů, naopak nejméně u leváků. Větší shoda mezi badateli panuje v otázce vztahu laterality a kóktavosti. Pohled na naše zjištění ukazují následující tabulky.

## 17.2 Balbuties a lateralita

Tabulka č. 24

Balbuties a lateralita. Chlapci

	první vyšetření	druhé vyšetření
typ laterality	P-/L	A/L
	P-/L	P-/L
	P-/P	P-/L
	P/L	P/L

Tabulka č. 25

Balbuties a lateralita. Dívky

	první vyšetření	druhé vyšetření
typ laterality	P-/P	A/P
	A/L	A/L

Tabulky č. 24 a 25 zachycují typy laterality u dětí s koktavostí. V našem výzkumném souboru u těchto dětí výrazně převažovala zkřížená lateralita, s dominancí pravé ruky a levého oka, poměrně častá byla rovněž nevyhraněná lateralita ruky. O citlivosti vztahu mezi lateralitou a balbuties svědčí malá stabilita laterality, u poloviny dětí došlo v průběhu první třídy ke změnám v dominanci ruky nebo oka. U žádného dítěte nebyla zjištěna levorukost, avšak nelze vyloučit, že alespoň některé z těchto dětí k ní neměly blízko. Jen u jednoho dítěte byla totiž zjištěna vyhraněná pravorukost, ostatní se pohybovaly v pásmu pro méně vyhraněnou pravorukost nebo ambidextrií. Za povšimnutí také stojí, že dívka, u níž byla v obou vyšetřeních zjištěna ambidextrie, psala levou rukou.

Jen připomínáme, že např. Sovák (1979) dává koktavost do souvislosti s přecvičováním a zkříženou lateralitou, Synek (1972) zjistil častější výskyt koktavosti u leváků, obourukých a levozrakých, vztah mezi koktavostí a leváctvím uvádějí také Drtilová a Koukolík (1994).

### 17.3 Řeč a vizuomotorika

V našem šetření jsme zjistili, že chlapci i dívky s poruchami řeči dosáhli ve zkoušce vizuomotorické koordinace horších výsledků než žáci bez poruch.

Použitím t-testu chceme zjistit, zda průměr skupiny žáků s poruchami a průměr skupiny žáků bez poruch se významně liší od celkového průměru všech žáků, tedy zda vyšší průměr u skupiny bez poruch je statisticky významný.

Tabulka č. 26

Řeč a vizuomotorika, statistická významnost. Chlapci

	dyslálie	sp. dysl.	bez poruch
průměr	12,7	12	13,5
so	2,256095	2,313299	1,522717
n	34	37	29
očekávaná stf. hodnota	12,8	12,8	12,8
t	0,258453	2,10358	2,475584
t, kde $\alpha=0,05$ a n-1 st. vol.	1,7	1,7	1,7
	0,26<1,7	2,1>1,7	2,5>1,7

t - vypočítaná hodnota t-testu podle vzorce:

$$t = \frac{\bar{x} - \mu_0}{\frac{s}{\sqrt{n}}}$$

$\bar{x}$  - aritmetický průměr

$\mu_0$  - očekávaná střední hodnota – průměr všech žáků

s - směrodatná odchylka

n - počet měření

$\alpha$  - hladina významnosti, používáme 0,05

Tabulka č. 27

Řeč a vizuomotorika, statistická významnost. Dívky

	dyslálie	specifická dyslálie	bez poruch
průměr	12,5	12,4	13,62069
so	2,980164	2,673884789	3,033307
n	28	43	29
očekávaná stf. hodnota	12,8	12,8	12,8
t	0,532672	0,980960519	1,4570068
t, kde $\alpha=0,05$ a n-1 st. vol.	1,703	1,7	1,701

Souvislost mezi úrovní motorických a řečových schopností byla prokázána např. Sovákem (1978) a Lechtou (2003). Chlapci i dívky s poruchami řeči v našem souboru dosáhli nižšího bodového hodnocení ve zkoušce vizuomotorické koordinace než chlapci a dívky bez poruch. Pokusili jsme se tedy zjistit, zda souvislost mezi motorikou a řečí existuje i na úrovni vizuomotoriky a řeči.

Použitím t-testu se statistická významnost rozdílů potvrdila jen částečně, a to u chlapců. Z tabulek je zřejmé, že chlapci se specifickou dyslálií a chlapci bez poruch se významně liší od průměru všech žáků. Lze říci, že chlapci bez poruch dosahují vyššího počtu bodů než ostatní a také naopak chlapci se specifickou dyslálií dosahují statisticky významně nižších výsledků. U dívek žádná hodnota průměru bodů není statisticky významná.

Výsledky našeho šetření potvrdily, že existuje vztah mezi řečí a vizuomotorikou, v našem souboru se potvrdil u chlapců, a to zejména v případě specifické dyslálie, tedy artikulační neobratnosti a asimilací hlásek. Nelze vyloučit, že by se potvrdil u dětí s výraznými projevy specifické dyslálie, resp. vývojové artikulační dyspraxie (Dvořák 2003), také u dívek, v našem souboru tyto děti zastoupeny nebyly.

## 17.4 Lateralita a čtení

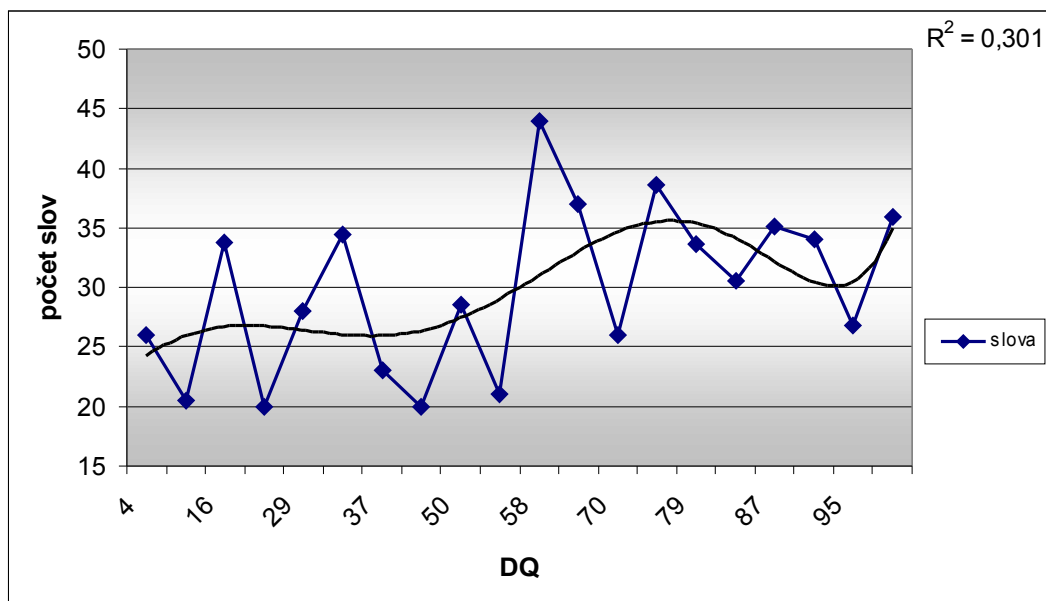
Tabulka č. 28

Lateralita ruky a čtení. Chlapci

dominance ruky	počet	slova	chyby
A	14	32,4	2,5
P	72	29,7	1,4
L	14	26,9	1,7

Graf č. 1

Lateralita ruky a čtení. Chlapci



Z grafu je patrná značná disproporcionalita, s nižším korelačním koeficientem. Počítáme-li korelační koeficient pomocí vlastního vzorce, obdržíme hodnotu 0,46, což by mohlo značit středně silnou závislost. Nejslabších výsledků dosáhli levoručí chlapci.

Tabulka č. 29

Lateralita ruky a čtení. Dívky

dominance ruky	počet	slova	chyby
P	85	40,9	2,7
A	7	29,8	1,3
L	8	22,6	1,0

slova: průměrný počet slov za minutu

chyby: průměrný počet chyb za minutu

Graf č. 2

Lateralita ruky a čtení. Dívky

Graf nabízí celkový pohled na čtení a lateralitu vyjádřenou kvocientem laterality. Při ručním výpočtu korelačního koeficientu vyšla hodnota 0,39, což naznačuje větší než nízkou závislost. Z grafu je patrné, že nejlepších výsledků dosahovaly pravoruké dívky.

Z výsledků našeho šetření vyplývá, že mezi chlapci dosáhli nejlepších výsledků ve čtení ambidextři a po nich praváci, u dívek bylo pořadí obrácené, výrazně nejlépe četly pravačky. Nejhorších výsledků dosáhli shodně v obou skupinách leváci, což je zjištění poměrně závažné. Z našich autorů zjistil častější levorukost u dyslektiků Žlab (1970), podobně i Kocurová (2002a), ta zároveň uvádí i více ambidextrie. Matějček (1972) konstatuje, že i v jeho výzkumu výskyt levorukých statisticky významně stoupal od normálních čtenářů přes špatné čtenáře k dyslektikům.

Tabulka č. 30

Lateralita oka a čtení. Chlapci

dominance oka	počet	slova	chyby
PL	4	37,5	0,8
P	65	29,4	1,8
L	30	28,2	1,9
LP	1	15,0	4,0



Tabulka č. 31

Lateralita oka a čtení, statistická významnost. Chlapci

	Pravé oko	Levé oko
průměr	29,4	28,2
so	13,5814004	9,872802146
n	65	30
očekávaná stř. hodnota	30,96	30,96
t	0,92605488	1,531190675
t, kde $\alpha=0,5$ a n-1 st. vol.	1,7	1,697
	0,48038 < 1,7	0,440125 < 1,697

Statisticky významný rozdíl nebyl zaznamenán.

Tabulka č. 32

Lateralita oka a čtení. Dívky

dominance oka	počet	slova	chyby
PL	2	53,5	5,0
P	67	31,9	1,4
L	31	26,0	1,0

Tabulka č. 33

Lateralita oka a čtení, statistická významnost. Dívky

	pravé oko	levé oko
průměr	31,9	26
so	11,628197	21,6249
n	67	31
očekávaná stř. hodnota	33,4	33,4
t	1,0558842	1,90528
t, kde $\alpha=0,5$ a n-1 st. vol.	1,7	1,7
	1,06 < 1,7	1,91 > 1,7

Nízký průměr přečtených slov dívek s vedoucím levým okem je statisticky významný vzhledem průměru všech dívek. Lze tedy konstatovat, že dívky s levostrannou lateralitou oka četly hůře, pravostranná lateralita oka se pro čtení ukázala výhodnější.

Můžeme shrnout, že pokud jde o lateralitu oka, bylo pořadí podle úspěšnosti ve čtení z hlediska rychlosti v obou skupinách totožné. Nejlépe četli chlapci a dívky s dvojí dominací oka, a to s vedoucím pravým okem pro binokulární (prostorové) a levým pro monokulární (zaměřovací) vidění. Druzí v pomyslném žebříčku skončili chlapci i dívky s vedoucím pravým okem a třetí v obou skupinách, podobně jako u ruky, ti, u nichž byla zjištěna levostranná dominance. Jako nejméně výhodné pro čtení se ukázalo vedoucí levé oko pro binokulární a pravé pro monokulární vidění. Tato kombinace byla zjištěna jen u jednoho chlapce. Nevýhodnost vedoucího levého oka pro počáteční čtení uvádí také např. H. Spionek (1970). Statistická významnost byla potvrzena u dívek, u chlapců byly rozdíly statisticky nevýznamné (vzhledem k malému počtu tam nebyly zahrnuty děti s dvojí dominancí).

## 17.5 Typy laterality a čtení

Tabulka č. 34

Základní typy laterality a čtení. Chlapci

Typ laterality	počet	slova	chyby
A/PL	1	56,0	0
A/P	9	36,0	2,4
P/P	50	31,3	1,5
P/L	19	29,7	1,6
L/L	8	29,5	1,4
P/PL	3	28,3	1,3
L/P	6	24,3	2,0
A/L	3	22,6	3,6

A/LP	1	15,0	4,0
------	---	------	-----

Tabulka č. 35

Základní typy laterality a čtení, statistická významnost. Chlapci

	A/L	P/L	P/P	A/P	P/PL	L/L	L/P
průměr	22,6	29,7	31,3	36	28,3	29,5	24,3
s	5,906682	10,24736	13,41827	13,97617	2,867442	8,902247	9,410396
n	3	19	50	9	3	8	6
očekávaná stř. hodnota	30,96	30,96	30,96	30,96	30,96	30,96	30,96
t	2,451452	0,535964	0,179171	1,081841	1,606748	0,463872	1,733572
t, kde $\alpha=0,5$ a n-1 st. vol.	2,92	1,734	1,7	1,86	2,92	1,895	2,015
	2,45<2,92	0,53<1,73	0,18<1,7	1,08<1,86	1,61<2,92	0,46<1,9	1,73<2,02

Neprokázali jsme statisticky významný rozdíl mezi jednotlivými typy laterality nebyl prokázán.

Tabulka č. 36

Základní typy laterality a čtení. Dívky

Typ laterality	počet	slova	chyby
P/PL	2	53,5	5,0
P/L	25	36,3	1,1
P/P	58	33,0	1,9
A/P	4	31,5	1,5
L/P	5	31,3	0,9

A/L	3	28,0	1,0
L/L	3	13,8	1,0

Tabulka č. 37

Základní typy laterality a čtení, statistická významnost. Dívky

	L/L	L/P	P/L	P/PL	P/P	A/P	A/L
průměr	13,8	31,3	36,3	53,5	33	31,5	28
s	6,944222	12,75931	22,84403	20,5	11,81677	5,59017	2,160247
n	3	5	25	2	58	4	3
očekávaná stř. hodnota	33,4	33,4	33,4	33,4	33,4	33,4	33,4
t	4,888697	0,368025	0,634739	1,386619	0,257795	0,679765	4,329632
t, kde $\alpha=0,5$ a n-1 st. vol.	2,92	2,13	1,71	6,31	1,7	2,35	2,92
	2,92<4,89	0,37<2,13	0,63<1,71	1,39<6,31	0,26<1,7	0,68<2,35	2,92<4,33

Statisticky nejvýznamnější rozdíl mezi průměrem všech dívek a průměrem dívek s vybraným základním typem laterality jsme zjistili u dívek s lateralitou L/L, které četly významně nejhůře. Statisticky významný rozdíl jsme také zjistili u typu laterality A/L, který se rovněž ukázal jako nevýhodný pro čtení. Ostatní typy laterality se pohybují ve statisticky nevýznamném rozmezí. I když u laterality typu P/PL vidíme velmi vysoký průměr, vzhledem k počtu měření však nesplňuje požadavky t-testu a nepřekračuje danou hodnotu z tabulky kvantil t-testu.

Z hlediska kombinace ruky a oka ve vztahu ke čtení nabízí pohled do tabulek některá zajímavá zjištění.

Předpoklad, že pro počátky čtení je výhodou souhlasná dominance ruky a oka (Kocurová 2002a) se potvrdil částečně jen v případě pravostranné dominance, ale ani děti s touto kombinací nebyly nejuspěšnější, v obou skupinách se shodně umístily jako třetí. V obou skupinách se souhlasná levostranná dominance ukázala jako méně výhodná, zvláště pak u dívek.

Zpochybněno bylo také obecně přijímané tvrzení o nevýhodnosti zkřížené laterality pro čtení, které vychází zejména z Ortonových výzkumů a teorií. Výsledky v našem výzkumu byly odlišné podle konkrétního typu laterality. Jako méně výhodná byla zjištěna kombinace s vedoucí levou rukou a pravým okem, a to u chlapců i dívek, na rozdíl od opačného typu zkřížené laterality, tedy s vedoucí pravou rukou a levým okem. Dívky s tímto typem laterality četly dokonce lépe než dívky se souhlasnou pravostrannou lateralitou. Překvapivě četli nejlépe chlapci s nevyhraněnou lateralitou ruky a vedoucím pravým okem, resp. v jednom případě s vedoucím pravým řídicím a levým zaměřovacím okem, u dívek pak pravoruké rovněž s vedoucím pravým řídicím a levým zaměřovacím okem.

Co se týká nevyhraněnosti ruky, v obou skupinách četly lépe děti s nevyhraněnou rukou a vedoucím pravým okem oproti dětem s nevyhraněnou rukou a vedoucím levým okem.

Tzv. nevýhodné typy laterality pro čtení, tedy zkřížená a nevyhraněná lateralita, nebyly našim výzkumem potvrzeny, ukázalo se, že je třeba rozlišovat mezi konkrétními kombinacemi dominance ruky a oka, a to i podle příslušnosti k pohlaví.

U dívek byly statisticky nejvýznamnější rozdíly zjištěny u laterality typu L/L a laterality typu A/L. U chlapců jsme statisticky významné rozdíly nezaznamenali.

Tabulka č. 38

Všechny tyty laterality a čtení. Chlapci

Typ laterality	počet	slova	chyby
A/PL	1	56,0	0
A/P	9	36,0	2,4

P-/P	25	34,6	1,1
L/L	6	33,5	2,3
P/L	8	33,0	1,7
L-/P	3	33,0	2,3
P/PL	2	28,5	0,5
P/P	25	28,0	1,8
P-/PL	1	28,0	2,0
P-/L	11	26,3	1,4
L-/L	2	25,5	0,5
A/L	3	22,6	3,6
L/P	3	15,6	1,7
A/LP	1	15,0	4,0

Tabulka č. 39

Všechny typy laterality a čtení. Dívky

Typ laterality	počet	slova	chyby
P/PL	1	74,0	5,0
P/L	12	45,0	1,5
P-/P	24	33,3	1,4
P-/PL	1	33,0	0
L/P	2	33,0	1,0
P/P	34	32,6	2,4
A/P	4	31,5	1,5
L-/P	3	29,6	0,7
A/L	3	28,0	1,0
P-/L	13	27,6	0,7
L-/L	2	18,5	1,0
L/L	1	9,0	1,0

Tabulky č. 38 a 39 uvádějí podrobný přehled o všech zjištěných typech laterality a jejich větší či menší výhodnosti pro čtení.

Za pozornost stojí např. posuny v pořadí, k nimž došlo, když jsme hodnotili zvláště čtení dětí s vyhraněnou a zvláště s méně vyhraněnou dominancí ruky. V případě kombinace pravá ruka a pravé oko četli v obou skupinách lépe méně vyhranění praváci oproti vyhraněným, u praváků s vedoucím levým okem tomu bylo naopak, lépe četli vyhranění praváci.

Pokud se jedná o levostrannou lateralitu ruky a oka, i zde četli lépe vyhranění levorucí chlapci než méně vyhranění. U dívek tomu tak nebylo, ale vzhledem k jejich malému počtu nelze tyto výsledky považovat za průkazné.

V našem výzkumu se tak jen částečně potvrdilo zjištění mnoha autorů (např. Žlab 1970; Matějček 1988), že v počátečních obdobích osvojování čtení je výhodnější ne zcela vyhraněná lateralita. Platilo jen v případě souhlasné pravostranné laterality. Ukázalo se, že je třeba vzít v úvahu nejen konkrétní typ laterality, ale i míru vyhraněnosti a pohlaví.

## 17. 6 Vizuomotorická koordinace a čtení

Graf č. 3

Vizuomotorická koordinace a čtení. Chlapci

Body	slova
6	30
7	14,5
8	24,3
9	21
10	20,9
11	27,9
12	27,8
13	33,8
14	33,8
15	32,2
16	43,1
17	51

regrese pro slova

Graf č. 4

Vizuomotorická koordinace a čtení. Dívky

body	průměr slov
5	14
6	8,5
7	25,5
8	24,5
9	22,4
10	20
11	32,2
12	32,1
13	30,8
14	38,2
15	33,3
16	41
17	83
18	59
19	36
20	63
22	65





Grafy chlapců i dívek ukazují, že s rostoucím počtem bodů ve zkoušce obkreslování tvarů se zvyšuje počet přečtených slov. Tedy chlapci i dívky s vysokou úrovní vizuomotoriky budou velmi pravděpodobně úspěšní i ve čtení. Poměrně vysokou korelaci mezi vizuomotorikou a čtením potvrzují i korelační koeficienty. Počátek grafu č. je ovlivněn jedním chlapcem s dobrým čtením při nízké úrovni vizuomotoriky.

### 17.7 Vizuomotorická koordinace, vyhraněná lateralita a čtení

Tabulka č. 40

Čtení a vizuomotorika u stoprocentní pravostranně vyhraněné laterality

pohlaví	počet	test obkreslování		čtení	
		1. vyšetření	2. vyšetření	slova	chyby
chlapci	12	9,8	12,3	23,7	1,8
dívky	12	10,8	12,5	31,6	1,8

Tabulka č. 40 zachycuje výsledky ve čtení a vizuomotorické koordinaci těch dětí, u nichž byla v obou vyšetřeních zjištěna stoprocentní vyhraněnost pravé ruky. Tzn., že ze všech vyhraněných praváků byli vyčleněni ti, kteří jak na

začátku, tak na konci školního roku dosáhli maximální míry vyhraněnosti. Tabulka by měla pomoci upřesnit odpověď na otázku, zda je pro počáteční čtení vyhraněná lateralita opravdu tak nevýhodná, jak bývá v literatuře opakovaně uváděno. Tabulka informuje jen o pravácích, leváci ve smyslu absolutní vyhraněnosti se v našem souboru nevyskytli. Za zmínku stojí, že u všech dětí s opakovaně zjištěnou stoprocentní vyhraněností pravé ruky byla zjištěna souhlasná dominance, tedy i vedoucí pravé oko, výjimkou byla jen jedna dívka s vedoucím levým okem.

Výsledky našeho výzkumu předpoklad o nevýhodnosti vyhraněné laterality pro počáteční fáze čtení částečně potvrdily, a to především v případě chlapců. Dívky sice četly rovněž pomaleji ve srovnání s průměrným výsledkem celého vzorku dívek, přesto však stále rychleji než byl průměrný výkon všech chlapců. Chlapci této podskupiny dosáhli v průměru výrazně horšího výsledku a mohli by tak výchozí předpoklad potvrdit. Je ale třeba jisté obezřetnosti před unáhlenými závěry, neboť tyto výsledky byly získány na poměrně malém výzkumném vzorku a také v rámci tohoto vzorku byly mezi jednotlivými dětmi nemalé rozdíly. Pokud jde o vizuomotorickou koordinaci a chybovost při čtení, byla výkonnost u obou pohlaví srovnatelná.

## 17.8 Řeč, poruchy sluchového rozlišování, lateralita a čtení

Tabulka č. 41

Řeč, lateralita a čtení u dětí s poruchou sluchového rozlišování. Chlapci

řeč		lateralita		čtení	
1. vyšetření	2. vyšetření	1. vyšetření	2. vyšetření	slova	chyby
R Ř AS	R Ř AS	L/P	L/P	15	2
R Ř AN AS	R Ř AN AS	L/P	L/P	17	2
R Ř S AN B	R Ř S AN B	P-/L	A/L	18	3
Ř AN AS	Ř AN AS	A/P	A/P	20	2
R Ř S AN AS B	R Ř AN AS B	P-/L	P-/L	24	0

Ř AN AS	Ř AN AS	L/L	L/L	26	1
R Ř AN AS	Ř	P/P	P/P	28	3
L R Ř AN AS	L R Ř AN AS	P/P	P/P	34	1
R Ř S AN AS	R Ř AN AS	P-/P	P-/P	36	0
průměr				24,2	1,6

Tabulka č. 42

Řeč, lateralita a čtení u dětí s poruchou sluchového rozlišování. Dívky

řeč		lateralita		čtení	
1. vyšetření	2. vyšetření	1. vyšetření	2. vyšetření	slova	chyby
Ř S AN AS	S AN AS	P/P	P/P	14	2
R Ř S AN AS	R Ř S AN AS	P-/P	P-/P	32	1
L R Ř S AN AS	L R Ř S AN AS	A/P	P-/P	32	1
R Ř AN AS	R AN AS	P/P	P-/P	24	1
L R AN AS	A AN AS	P/P	P/P	22	2
L R Ř AN AS	L R AN AS	P-/P	P-/P	33	2
R Ř S AN AS	R Ř S AN AS	P/P	P-/P	38	1
Průměr				27,9	1,4

Při vstupním vyšetření na začátku první třídy jsme zjistili u 9 % chlapců a 7 % dívek nedokonale rozvinutou schopnost sluchového rozlišování, na konci první třídy přetrvávaly tyto obtíže ještě u 4 % dětí. Téměř u všech těchto dětí byla zjištěna vícečetná dyslálie i specifická dyslálie, což jen potvrdilo úzkou souvislost mezi schopností přesné sluchové diferenciací a výslovností (viz tab. č. 2 a 3). Zajímalo nás proto, zda se tyto skutečnosti promítly i do procesu osvojování psané formy řeči, tedy čtení.

Tabulky č. 41 a 42 přinášejí přehled o jednotlivých dětech s poruchami sluchového rozlišování, jejich vadách výslovnosti, typech laterality a úspěšnosti ve čtení. Pokud jde o rychlost čtení, byla u těchto dětí výrazně nižší ve srovnání

s průměrnými hodnotami celého výzkumného souboru, co se týká pohlaví, horších výsledků dosáhli chlapci. U chlapců jsme také zjistili mírně vyšší chybovost. Výsledky prokázaly přímou spojitost mezi sluchovou percepcí, artikulací a čtením.

Pokud se podíváme na stabilitu laterality, došlo v průběhu školního roku v jejich proporcích jen k nepatrným změnám. Z hlediska typů laterality je zřejmá jejich značná pestrost u chlapců oproti dívkám, u dívek výrazně dominovala souhlasná pravostranná lateralita. Mezi chlapci také převažovala pravostranná lateralita, ale významně byla zastoupena rovněž levorukost i levoookost, objevila se ambidextrie, asi jednu třetinu tvořila zkřížená lateralita.

## 17.9 Řeč, vizuomotorická koordinace a čtení

Tabulka č. 43

Řeč, vizuomotorika a čtení. Chlapci

	počet	test obkreslování		čtení		
		1. vyšetření	2. vyšetření	slova	chyby	známka ze čtení
dyslálie	34	10,0	12,7	27,9	2,0	2,0
specifická dyslálie	37	9,4	12,0	29,6	1,6	1,9
bez poruch	29	10,4	13,5	36,3	1,4	1,3

Tabulka č. 44

Řeč, vizuomotorika a čtení. Dívky

	počet	test obkreslování		čtení		
		1. vyšetření	2. vyšetření	slova	chyby	známka ze čtení
dyslálie	28	10,2	12,5	34,4	1,8	1,9
specifická dyslálie	43	9,9	12,4	31,0	1,5	1,9
bez poruch	29	11,0	13,6	35,9	1,4	1,7

Tabulka č. 45

Řeč a čtení, statistická významnost. Chlapci

	dyslálie	sp. dysl.	bez poruch
průměr	27,9	29,6	36,3
so	13,19841	11,94234	10,652103
n	34	37	29
očekávaná stř. hodnota	30,96	30,96	30,96
t	1,351883	0,692708	2,699634
t, kde $\alpha=0,05$ a n-1 st. vol.	1,7	1,7	1,7
	1,35<1,7	0,7<1,7	2,7>1,7

Pomocí t-testu jsme zjistili, že rozdíl mezi průměrem chlapců bez poruch řeči a průměrem všech chlapců je statisticky vysoce významný. Lze tedy konstatovat, že chlapci bez poruch řeči mají větší předpoklady pro lepší čtení.

Tabulka č. 46

Řeč a čtení, statistická významnost. Dívky

	dyslálie	specifická dyslálie	bez poruch
průměr	34,4	31	35,9
so	14,08153	14,03534573	19,434637
n	28	43	29
očekávaná stř. hodnota	33,4	33,4	33,4
t	0,375776	1,121301375	0,6927277
t, kde $\alpha=0,05$ a n-1 st. vol.	1,703	1,7	1,701

Přestože jsme zjistili jisté rozdíly v rychlosti čtení v neprospěch dívek s poruchami výslovnosti, ukázaly se vzhledem k celkovému průměru jako statisticky nevýznamné.

Jak již bylo dříve uvedeno, zpravidla se nepředpokládá vztah artikulace k potížím ve čtení, s výjimkou těžkých artikulačních poruch nebo poruch, které jsou spojeny s vývojovou dysfázií. Podle Matějčka (1972) vady výslovnosti nemají vliv na rychlost, správnost ani porozumění čtenému, patlavost, která je u školních dětí poměrně častá, má pro výuku čtení podružný význam.

V tabulkách č. 43 a 44 jsme se pokusili o srovnání průměrné rychlosti čtení, chybovosti a vizuomotoriky u dětí s poruchami a bez poruch výslovnosti. Srovnání bylo doplněno o známku ve čtení, učitelky byly na konci školního roku požádány o hodnocení úrovně čtení klasifikačním stupněm.

Z našeho srovnání vyplývá, že v obou skupinách dosáhly lepších výsledků děti bez poruch výslovnosti, vysoká statistická významnost byla potvrzena u chlapců.. Děti bez poruch četly rychleji, méně chybovaly, byly také úspěšnější ve vizuomotorice a byly i lépe hodnoceny učitelkami.

## 17.10 Řeč, lateralita a vizuomotorická koordinace u nejlepších čtenářů

Tabulka č. 47

Řeč, lateralita a vizuomotorika u deseti nejlepších čtenářů

věk	řeč		lateralita		test obkreslování		čtení	
	1. vyš.	2. vyš.	1. vyš.	2. vyš.	1. vyš.	2. vyš.	slova	chyby
6;9	Ř S AN AS	Ř S	P-/P	P-/P	12	16	67	0
7;1	AN AS	AN	P-/P	P/P	13	15	64	0
6;4	-	-	P-/P	P/P	9	13	57	0
6;10	AN AS	-	P-/P	A/P	13	16	58	2
7;0	AS	-	P/P	P-/P	13	15	57	1
7;0	S AN	S	L-/L	A/PL	7	11	56	0
7;0	AN AS	AS	P-/L	P-/L	10	13	56	1
6;6	R Ř S AN	Ř S AN	P-/L	P/L	12	17	51	0
6;2	-	-	P-/L	A/P	8	12	47	1
6;1	AN AS	-	P-/P	P-/P	14	16	47	1
6;9					11,1	14,4	56	0,6
směr. odch.					2,3	1,9	6,2	0,7

Tabulka č. 48

Řeč, lateralita a vizuomotorika u deseti nejlepších čtenářek

věk	řeč		lateralita		test obkreslování		čtení	
	1. vyš.	2. vyš.	1. vyš.	2. vyš.	1. vyš.	2. vyš.	slova	chyby
6;11	-	-	P-/L	P/L	13	16	107	1
6;11	-	-	P-/L	P-/L	14	17	83	0
6;11	S AS	S	P/P	P/PL	12	14	74	5
6;1	AN	AN	P/L	P/L	13	14	68	3
6;4	AN AS	AN	P-/P	P/L	11	14	67	2
7;0	S AS	S AS	P-/P	P/P	17	22	65	1
6;9	-	-	P-/P	P-/P	16	20	63	1
6;11	AN AS	AS	P-/LP	P-/P	10	12	62	0
6;6	S AN AS	S	P-/P	P-/P	14	18	59	1
6;4	Ř AN	AN	P/P	P/P	9	13	54	6
6;8					12,9	16	70,2	2
směr. odch.					2,4	3,1	0,3	1,9

Děti vstupují do školy s rozdílnou úrovní připravenosti do školy, s rozdílnou úrovní vyzrálosti psychických funkcí, s různými dispozicemi, nejsou na tom stejně ani z hlediska věku, liší se pohlavím.

Tabulky č. 47 a 48 představují sledované parametry deseti nejlepších čtenářů a čtenářek. Jsou pokusem o nalezení těch společných rysů, které s jistou pravděpodobností stojí za jejich čtenářskou úspěšností. Nečiní si nárok na vyabstrahování optimálního modelu, ve hře je mnoho dalších faktorů, přesto se domníváme, že zvláště ve srovnání se skupinou čtenářů neúspěšných, nám určitou informaci mohou přinést.



Průměrný věk nejlepších čtenářů i čtenářek byl při vstupním vyšetření shodně o jeden měsíc vyšší než průměrný věk všech chlapců a všech dívek.

Vady výslovnosti byly zastoupeny v menším poměru než u celého vzorku a na konci školního roku došlo k nápadnému snížení jejich počtu.

V lateralitě při prvním vyšetření výrazně převažovala méně vyhraněná pravorukost, levorukost byla zjištěna jen u jednoho chlapce, u oka mírně převažovala pravostranná dominance, výjimkou nebyla zkřížená lateralita. V druhém vyšetření přibylo vyhraněné pravorukosti, levoruký chlapec a s ním další dva se posunuli do pásma pro ambidextrii, u tří dívek a dvou chlapců došlo také k drobným posunům v lateralitě oka.

Průměrná bodová hodnocení ve zkoušce vizuomotorické koordinace byla u chlapců a dívek v obou vyšetřeních vyšší než průměrné hodnoty chlapců a dívek v celém vzorku.

Kdybychom měli sestavit pomyslný portrét potencionálně dobrého čtenáře, byl by to spíše méně vyhraněný pravák, vedoucí levé oko by nemuselo být na závadu, nejlépe aby byl bez problémů v řeči i sluchové diferenciaci, ku prospěchu by byla i dobře rozvinutá vizuomotorická koordinace. Při nástupu do školy by měl kolem šesti a půl roku, pokud by se jednalo o chlapce, raději o nějaký měsíc více.

## 17.11 Řeč, lateralita a vizuomotorická koordinace u nejhorších čtenářů

Tabulka č. 49

Řeč, lateralita a vizuomotorika u deseti nejhorších čtenářů

věk	řeč		lateralita		test obkreslování		čtení	
	1. vyš.	2. vyš.	1. vyš.	2. vyš.	1. vyš.	2. vyš.	slova	chyby
7;0	R Ř AN AS	R AN AS	P/P	P/P	13	13	7	4
6;4	AN AS	AN AS	P/P	P/P	9	10	11	0
6;4	AN AS	AN AS	P/P	P/P	5	7	13	1
6;4	AN AS	AN AS	P-/P	P-/P	7	12	14	2
6;4	Ř AN AS	AN AS	P-/LP	A/LP	10	11	15	4
6;9	R Ř AS	R Ř AS	L/P	L/P	11	12	15	2
6;2	S AN AS	S AN AS	L/P	L/P	8	13	15	1
7;1	R Ř AN AS	R Ř AN AS	A/P	P-/P	16	16	15	1
6;5	AN AS	AN AS	P/P	P/P	11	15	15	0
6;4	S AN AS	S AN AS	P/PL	P/P	6	13	16	0
6;6					9,6	12,2	13,6	1,5
směr. odch.					3,2	2,4	2,6	1,4

Tabulka č. 50

Řeč, lateralita a vizuomotorika u deseti nejhorších čtenářek

věk	řeč		lateralita		test obkreslování		čtení	
	1. vyš.	2. vyš.	1. vyš.	2. vyš.	1. vyš.	2. vyš.	slova	chyby
7;2	S AN AS		L/L	P/L	9	9	8	1
7;0	AS	AS	L-/P	L-/P	6	6	8	1
6;11	S AN AS	AN AS	L/L	L/L	7	6	9	1
6;8	AN AS	AN AS	L-/P	A/P	8	12	12	1
6;2	S AN AS	AN AS	P-/L	P-/L	5	5	14	1
6;6	S Ř AN AS	AN AS	P/P	P/P	8	11	14	2
6;10	AN	AN	P/P	P/P	13	16	14	2
6;8	AN AS	AN AS	A/P	P/P	11	14	16	1
6;9	A AN	S AN	P/L	P-/L	13	15	16	0
6;4	AN AS	AN AS	P-/P	P-/P	8	14	16	0
6;8					8,8	10,8	12,7	1
STD					2,6	3,9	3,1	0,6

Věk nejhorších čtenářů byl v průměru o dva měsíce nižší než u celého vzorku chlapců a o tři měsíce nižší než u nejlepších čtenářů, průměrný věk nejhorších i nejlepších čtenářek se nelišil. Znamená to, že faktor věku je důležitým činitelem zejména u chlapců. Chlapci jsou na počátku školní docházky obecně v méně výhodné pozici než dívky, pozice mladších chlapců je tak ještě ztíženější.

Co se týká řeči, zjistili jsme v obou skupinách častější i závažnější poruchy výslovnosti než u nejlepších čtenářů a čtenářek a zároveň i jejich značnou setrvalost, ke konci školního roku poruch výslovnosti téměř nebylo.

Lateralita je mnohem pestřejší než u nejlepších čtenářů a čtenářek, přibýlo vyhraněné pravorukosti, leváctví i ambidextrie, objevily se případy zkřížené laterality s vedoucí levou rukou a pravým okem, u chlapců jsme nezaznamenali dominanci levého oka, v jednom případě ale dvojí dominanci, s vedoucím levým

okem pro binokulární a pravým pro monokulární vidění, což jak se ukázalo dříve, nebývá ta nejvýhodnější kombinace.

Výsledky ve vizuomotorice byly u nejslabších čtenářů v průměru horší než u nejlepších, ale srovnatelné s celým vzorkem chlapců, u dívek byly horší jak vzhledem k nejlepším čtenářkám, tak i ke skupině dívek jako celku.

Je velmi nesnadné a vlastně i nemožné vymodelovat dítě, u něhož můžeme dopředu s jistotou očekávat, že s osvojováním čtení bude mít potíže. Přece jen však nám pohled na tabulku s neúspěšnými čtenáři na některá možná rizika dovoluje upozornit. Zvýšenou pozornost by si zasloužily zejména děti, které do školy nastupují s vícečetnou a přetrvávající vadnou výslovností, současně s vyhraněnou souhlasnou pravostrannou nebo levostrannou lateralitou, zkříženou lateralitou, zvláště s vedoucí levou rukou a pravým okem, a s nepřesvědčivou úrovní vizuomotorické koordinace. Zvláštní pozornost je vhodné věnovat chlapcům věkově mladším.

Je samozřejmé, že nic z toho, co bylo řečeno o hypoteticky dobře disponovaných nebo naopak rizikových dětech vzhledem ke čtení, nemusí v konkrétních případech platit. Jednak je naše úvaha omezena jen na část faktorů, které na nabývání čtenářských dovedností mohou mít vliv, jednak je třeba počítat s individuální variabilitou a rovněž s tím, že stále existuje mnoho neznámých.

## **18 Shrnutí výsledků, ověření cílů a hypotéz, diskuse**

Výzkumné šetření bylo zaměřeno na artikulaci, sluchové rozlišování, laterální, vizuomotorickou koordinaci a čtení u dětí na počátku školní docházky. Do výzkumu bylo zařazeno 200 dětí prvních ročníků, z nich bylo 100 chlapců a 100 dívek. Výzkum se uskutečnil ve dvou etapách, první na začátku školního roku a druhá na jeho konci. Výsledky byly zpracovány zvlášť pro každé pohlaví a srovnávány navzájem.

Cílem výzkumného šetření bylo postžení vzájemných vztahů mezi zkoumanými faktory, byly stanoveny hlavní a dílčí cíle a formulovány hypotézy.

### **18.1 Artikulace a sluchové rozlišování**

Zjistili jsme, že v našem souboru mělo vadnou výslovnost na začátku první třídy 40 % chlapců a 35 % dívek, v jednom z posledních srovnatelných průzkumů uvádějí Půstová a kol. (2001) 36 % dětí při vstupu do školy s vadami výslovnosti. Nejčastěji vadně vyslovovanými hláskami byly hlásky Ř, sykavky, R a L, což odpovídá i jiným průzkumům (např. Dufková; Láska 1978).

Na konci školního roku bylo s dyslálií ještě 34 % chlapců a 28 % dívek, což je znepokojivé zjištění vzhledem k tomu, jaký význam se řeči přisuzuje pro čtení a psaní. Podle Kropáčkové je ideální, „když dítě umí vyslovovat všechny hlásky, než začne navštěvovat první třídu“ (Kropáčková 2008, s. 29).

Za závažné, kromě toho, že dětí s poruchami výslovnosti neubývá, považujeme zjištění, že na začátku školní docházky mělo ještě 9 % chlapců a 7 % dívek problémy se sluchovou diferenciací. Na konci školního roku jich byly ještě 4 %, téměř u všech těchto dětí byla zjištěna přetrvávající vícečetná dyslálie. Výsledky potvrdily, že problémy v artikulaci i sluchové diferenciaci se častěji vyskytují u chlapců.

## 18.2 Lateralita

Na začátku první třídy jsme zjistili levorukost u 15 % chlapců a 11 % dívek, ambidextrií u 14 % chlapců a 12 % dívek, jedna třetina chlapců i dívek měla dominantní levé oko. Ze srovnatelných výzkumů připomínáme zjištění Synkovo (1991), který uvádí 12 % leváků, 34 % ambidextrů a 30 % levookých, a výsledky výzkumu Drnkové (1976-77) se 17 % leváků a 19 % ambidextrů. Na konci první třídy jsme zaznamenali pokles ve výskytu levorukosti, a to zvláště u dívek, v případě dominance oka však tomu bylo naopak. Na konci první třídy jsme zjistili u obou pohlaví mírný nárůst levookosti. V našem výzkumu se nepotvrdil předpoklad (Zoche 2006), že s rostoucí tolerancí a akceptací leváků bude jejich podíl v populaci stoupat.

Dvojí dominantci oka jsme v našem souboru zjistili u 8 % chlapců a 4 % dívek na začátku školního roku, na konci jich asi jedna polovina ubylo. Častěji se vyskytovala kombinace s vedoucím pravým okem pro binokulární a levým pro monokulární vidění. Přestože případů dvojí dominance oka se vyskytlo poměrně málo, domníváme se, že je nutno považovat je za samostatnou diagnostickou kategorii, v jejíž rámci je třeba rozlišit i konkrétní typ dvojí dominance, a v tomto smyslu upravit i rutinně používané standardizované zkoušky laterality. Jak již bylo zmíněno, v případě dvojí dominance oka se operuje s termínem ambidextrie, což někteří autoři považují za chybu (Drnková; Syllabová 1991).

Všichni ambidextři, až na jednu dívku, používali pro psaní pravou ruku, pravou rukou ale také psala zhruba jedna třetina diagnostikovaných leváků. Ve výzkumu Drnkové (1976-77) v prvních třídách to byla dokonce více než polovina leváků, kteří psali a kreslili pravou rukou. Potvrdilo se tedy, že výsledky průzkumů laterality prováděné dotazníkovou formou neodpovídají údajům zjišťovaným exaktním šetřením (Drnková; Syllabová 1991). Mnozí fenotypičtí praváci jsou pravděpodobně ve skutečnosti genotypičtí leváci nebo ambidextři. Lze předpokládat, že dochází ke spontánnímu přizpůsobování pravorukému

prostředí u jedinců s nevyhraněnou lateralitou nebo méně vyhraněnou levorukostí, v některých případech nelze vyloučit ani přecvičování. Na formativní vlivy pravopreferujícího prostředí poukázali ve svém výzkumu také Jariabková a Kováč (1982). V úvahu je rovněž třeba vzít názor, že skutečných ambidextrů je v populaci minimum (Košč 1985-86); Synek 1991; Healey 2002; Milsom 2008) a že při diagnostice nejsou používány dostatečně citlivé instrumenty (Kováč 1977).

Souhlasná lateralita ruky a oka byla na začátku první třídy zjištěna u 57 % chlapců a 54 % dívek, na konci u 58 % chlapců a 61 % dívek. Jariabková a Kováč (1982) uvádějí zjištění Ruiselovo s 67,3 % výskytem souhlasné laterality u šestiletých dětí. Významně častěji se v našem souboru vyskytovala souhlasná pravostranná dominance ruky a oka než levostranná. Pravostranná byla zjištěna u 48 % chlapců na začátku školního roku a 50 % na konci, u dívek to bylo 50 % na začátku a 58 % na konci. Pokud jde o levostrannou lateralitu, byla zastoupena u 9 % chlapců na začátku a 8 % na konci školního roku, dívek s levostrannou lateralitou bylo na začátku školního roku 4 % a na konci 3 %. Postupné narůstání pravopreference potvrzují také Galifret-Granjonová a de Ajuriaguerra (in Jariabková; Kováč 1982), kteří souhlasnou pravostrannou lateralitu ruky a oka zjistili u 38 % 7-10 letých a 52 % 11-13 letých dětí.

Nejčastějším typem lateralit v našem souboru byla souhlasná pravostranná dominance ruky a oka - viz výše uvedené údaje. Druhým nejčetnějším byl typ zkřížené lateralit s vedoucí pravou rukou a levým okem, který byl zastoupen v prvním vyšetření u 17 % chlapců a 23 % dívek. Na konci první třídy dětí s těmito typy lateralit v obou skupinách mírně přibýlo.

Srovnání výsledků prvního a druhého vyšetření ukázalo, že vývoj lateralit není ještě u mnoha dětí při nástupu do školy ukončen. Ke změnám v dominanci ruky došlo u 14 % chlapců a 16 % dívek, v případě oka to bylo u 6 % chlapců a 10 % dívek. Připomínáme výzkum Synkův (1991), v němž zjistil, že v průběhu prvního ročníku se změnila dominance oka u 8 % dětí, a to častěji u chlapců. Podle Synka se změny lateralitě mohou odrazit v poklesu socioemoční stability i školní výkonnosti.

### 18.3 Vizuomotorická koordinace

Zkoušky vizuomotorické koordinace byly podrobeny všechny děti v první i druhé etapě výzkumu. Mohlo by se zdát, že vizuomotorická koordinace nebude mít pro řeč a čtení význam, ale jak např. ukázala srovnání dětí s dyslálií a bez dyslálie, dobrých a špatných čtenářů a čtení dětí s dobře a slabě rozvinutou vizuomotorikou, jisté souvislosti bylo možno nalézt.

Podobně jako v jiných zkoumaných oblastech, také ve zkoušce vizuomotorické koordinace jsme zjistili velký rozptyl ve výsledcích. V průběhu školního roku došlo k postupnému zlepšování výkonnosti, mírně vyššího bodového hodnocení jak na začátku, tak na konci školního roku dosahovaly dívky.

Celkově odpovídaly výsledky průměrné úrovni vizuomotorické koordinace, tzn. 5. stenu podle příslušných tabulek. Chlapci se blížili ke spodní hranici, dívky k horní hranici bodového rozpětí v rámci této stenové normy. Toto zjištění koresponduje s poznatky Kollárikovými (1991), který konstatuje, že vývojový předstih dívek před chlapci v úrovni připravenosti na školu se nejvíce projevuje v oblasti jemné motoriky. Jsme si přitom vědomi, že námi použitá zkouška je pojata komplexněji a zahrnuje jak jemnou motoriku, tak i vizuopercepci a pracovní složku, a to v jejich vzájemné integraci.

### 18.4 Čtení

Všechny děti četly stejný standardizovaný text, zkouška čtení byla provedena na konci školního roku. Zajímala nás rychlost čtení, jež byla dána počtem správně přečtených slov za minutu, a počet chybně přečtených slov.

Vzhledem k poměrně nízkému počtu chyb, u chlapců 1,7 slova a u dívek 1,6 slova za minutu, se chybovost nejevila jako významný kvalitativní ukazatel



v počátečním období nabývání čtenářských dovedností. Zcela bez chyb četla necelá třetina dětí, více jich bylo mezi chlapci.

Zjistili jsme, že mezi dětmi prvního ročníku základní školy existují ve čtení obrovské rozdíly. Nejnižší rychlost byla 7 slov a nejvyšší 107 slov za minutu, rozdíl mezi nejpomalejším a nejrychlejším čtenářem tedy činil plných 100 slov v jedné minutě. Chlapci přečetli v průměru 30,1 slova za minutu, což odpovídá průměrnému čtenářskému kvocientu pro použitý text, dívky četly průměrně 33,4 slova za minutu, tedy mírně nad průměrem.

Z výsledků našeho šetření a z porovnání s normami stanovenými pro použitý standardizovaný text vyplývá, že rychlost čtení se u žáků prvního ročníku základní školy v posledních desetiletích výrazněji nezměnila a že dívky jsou přinejmenším v počátečních fázích osvojování čtení úspěšnější. Jsou také lépe hodnoceny učitelkami, průměrná známka ze čtení byla u chlapců 1,9, u dívek 1,8. Diskutabilní je problematika jednotných norem jak při samotném testování, tak zpravidla i při vlastním hodnocení čtenářského výkonu, neboť nejsou respektovány interpohlavní rozdíly, vnitřní i vnější faktory, jež se na výkonnosti podílejí.

Ze srovnatelných výzkumů uvádíme zjištění Wildové (2005), že současní žáci čtou spíše rychleji než ti, na nichž byly sestaveny normy čtenářského kvocientu, a Zelinkové (1998), která v rychlosti čtení v průběhu posledních třiceti let významnější změny nezaznamenala.

## **18.5 Ověření hlavních cílů**

### **1. Vztah mezi řečí a lateralitou**

Na otázku vztahu lateralit a řeči nedává literatura jednotnou odpověď. Někteří badatelé zjišťují mezi dětmi s poruchami řeči více leváků (Sovák 1979), jiní jich naopak mezi leváky nacházejí nejméně (Synek 1991).

Také výsledky našeho výzkumu nejsou jednoznačné a liší se podle příslušnosti k pohlaví. Mezi chlapci jsme v našem výzkumném vzorku v prvním

vyšetření zjistili dyslálii u 50 % ambidextrů, 40 % leváků a 38 % praváků, mezi dívkami u 39 % pravorukých, 25 % s nevyhraněnou lateralitou a 18,2 % levorukých. V druhém vyšetření se pořadí na prvních místech u obou pohlaví nezměnilo. Z našich výsledků vyplývá, že v případě dyslálie hraje nevyhraněná lateralita a levorukost významnější roli u chlapců než u dívek. Přes rozdílné výsledky ve zkoušce artikulace vzhledem ke konkrétnímu typu laterality se závislost dle kontingenčního koeficientu ukázala jako poměrně nízká.

Pokud jde o vztah laterality a koktavosti, docházejí badatelé ke srovnatelným výsledkům. Je zjišťována souvislost mezi koktavostí a leváctvím (Drtilová; Koukolík 1994), přecvičováním a zkříženou lateralitou (Sovák 1979), levorukostí a obourukostí (Synek 1972). V našem výzkumu výrazně převažovala u dětí s koktavostí zkřížená lateralita s dominancí pravé ruky a levého oka, častá byla také nevyhraněná lateralita ruky. Levorukost jsme nezjistili, vyhraněná pravorukost byla jen u jednoho chlapce. U poloviny těchto dětí došlo v době mezi oběma vyšetřeními ke změnám v laterální dominanci, ve dvou případech z méně vyhraněné pravorukosti do ambidextrie a v jednom případě se změnila dominance pravého oka na levé. Nápadná byla převaha levoookosti, v prvním vyšetření jsme vedoucí levé oko zjistili u dvou třetin dětí, v druhém vyšetření to bylo již u všech dětí, až na jednu dívku. Toto zjištění o výrazném zastoupení levostranné dominance oka u dětí s balbuties koresponduje s poznatkem Synkovým (1972).

## **2. Vztah mezi řečí a vizuomotorickou koordinací**

Na artikulaci se podílí řada faktorů. Kromě sluchové percepce, nápodoby a dalších je to jistě i motorika. Je známo, že mezi úrovní vývoje motorických a řečových schopností existuje vysoká korelace (Lechta a kol. 2003).

Sovák (1978) uvádí případy dyslálie a specifické dyslálie, které jsou spojeny s nápadnou neobratností mluvidel, a v této souvislosti používá pojem „mluvně-motorická dysgnozie.“ Zároveň připomíná, že častěji jsou zjišťovány poruchy výslovnosti u dětí pohybově neobratných a naopak méně často např. u sportovců. Podle Dvořáka (2003) vyžadují řečově-motorické dovednosti součinnost aktivit v kognitivním, emocionálním, lingvistickém a motorickém systému. Vizuomotorice přisuzuje především úlohu zrakové kontroly koordinace

pohybů. Pro případy závažnějších artikulačních deficitů používá pojem „vývojová artikulační dyspraxie,“ kdy má např. dítě potíže zkoordinovat mluvidla k navození hlásky, zvládnutý stereotyp nedovede zopakovat, fixace artikulémů trvá nepřiměřeně dlouhou dobu. Do této kategorie bývají řazeny i specifické asimilace a artikulační neobratnost (Žlab 1990).

Pokusili jsme se zjistit, zda se projeví vztah mezi motorikou a poruchami řeči u dětí s dyslálií v našem výzkumném souboru, tedy dětí bez závažnějších řečových vad, i na úrovni vizuomotoriky. Při porovnání výsledků ve zkoušce vizuomotorické koordinace mezi dětmi s poruchami a bez poruch výslovnosti jsme zjistili, že mezi oběma skupinami existují rozdíly. Lepšího bodového hodnocení dosáhly děti bez poruch výslovnosti, a to jak mezi chlapci, tak i dívkami. U chlapců bez poruch to bylo v průměru 13,5 bodu, s poruchami 12,7 bodu, u dívek 13,6 bodu, resp. 12,5 bodu. Rozdíly byly potvrzeny na začátku i na konci školního roku.

Přestože rozdíly jsou poměrně malé, lze se domnívat, že mezi poruchami řeči a vizuomotorikou existuje vztah. Statisticky významný se ukázal u chlapců, a to zvláště v případě specifické dyslálie. Lze předpokládat, že se závažností řečových obtíží budou rozdíly v úrovni vizuomotoriky mezi dětmi bez poruch a s poruchami narůstat. A naopak, čím nižší bude úroveň vizuomotoriky, tím větší obtíže se dají očekávat v řeči.

### **3. Vztah mezi řečí a čtením**

Vztah mezi řečí a čtením byl mnohokrát prokázán, čtení je na řeči přímo závislé (Synek 1978). Také proto je při prevenci obtíží ve čtení kladen velký důraz na rozvoj verbálních schopností, úroveň řečového vývoje je zároveň pokládána za velmi dobrý prediktor čtení (Zápotočná 1995).

Dobrá připravenost na čtení je spojována s rozvojem slovní zásoby, verbální paměti, jazykového citu, smyslu pro rytmus a rým, s porozuměním řeči. Za důležitou je tedy pokládána tzv. receptivní složka řeči. Expresivní řeč, která se týká především výslovnosti, má podle badatelů význam podružný. Pokud se nejedná o těžké poruchy artikulace, nemají vady výslovnosti např. podle Matějčka (1972) na rychlost ani porozumění vliv.

V našem výzkumu jsme nedošli ke zcela shodným poznatkům. Když jsme porovnali čtení dětí s poruchami řeči a dětí bez poruch, zjistili jsme, že se hodnoty lišily. Nižší rychlosti a zároveň vyšší chybovosti dosahovaly děti s poruchami výslovnosti. Výsledky byly potvrzeny u obou pohlaví, větší rozdíly mezi dětmi bez poruch a dětmi s poruchami byly zjištěny u chlapců. Ukázalo se tedy, že chlapci bez poruch řeči mají statisticky významně lepší předpoklady pro čtení, u dívek se tento vztah neprokázal. Pravděpodobně je role artikulace, a verbálních schopností vůbec, u chlapců závažnější, a to v kladném i záporném smyslu. Není totiž bez zajímavosti, že chlapci bez poruch výslovnosti četli lépe než dívky bez poruch, byli i lépe klasifikováni učitelkami, zatímco dopady poruch byly u nich naopak větší než u dívek. Četli výrazně pomaleji, více chybovali, byli i hůře hodnoceni. Průměrný počet správně přečtených slov za minutu byl 27,9 u chlapců s poruchami výslovnosti a 36,3 bez poruch, u dívek 34,4 a 35,9, průměrný počet chybně přečtených slov byl u chlapců s poruchami 2 a 1,4 bez poruch, u dívek 1,9 a 1,4. Co se týká klasifikace čtení, průměrná známka chlapců bez poruch byla 1,3 a 2 s poruchami výslovnosti, u dívek 1,7 a 1,9.

Mnohé napověděl také pohled na řeč nejlepších a nejhorších čtenářů. Poruchy řeči se u špatných čtenářů vyskytovaly častěji než dobrých, zpravidla přetrvávaly po celý školní rok. Nápadný byl masivní výskyt specifických artikulačních obtíží u špatných čtenářů i na konci školního roku.

Velmi významné zjištění přineslo zkoumání řeči a čtení u dětí s deficitem ve sluchovém rozlišování. Téměř všechny trpěly mnohočetnou dyslálií a specifickou dyslálií, u dvou chlapců byla zjištěna i balbuties, problémy v řeči se během školního roku zmírnily jen minimálně. Kromě řeči se deficity ve sluchové diferenciaci promítly i do procesu osvojování čtení. Chlapci přečetli v průměru 24,2 slova a chybovali v 1,6 slova za minutu, dívky přečetly 27,9 slova a chybovaly v 1,4 slova za minutu.

Výsledky našeho výzkumného šetření potvrdily, že řeč má pro čtení zásadní význam. Problémy v artikulaci rozhodně nelze podceňovat, zvláště u chlapců, a to zejména v případech přetrvávající vícečetné dyslálie, a především pak vždy, kdy je vadná výslovnost spojena s deficitem ve sluchovém rozlišování.

#### 4. Vztah mezi lateralitou a čtením

Vztahu laterality a čtení jsou věnovány především výzkumy zabývající se specifickými poruchami učení. Od dob Ortonových jsou opakovaně publikovány výsledky, které souvislost mezi lateralitou a čtením potvrzují i vyvracejí, bylo o nich pojednáno v předchozích částech práce.

V našem výzkumu jsme se pokusili o postižení vztahů mezi čtením a lateralitou ruky a oka. Znovu se potvrdilo, že ani zde nebyly výsledky z hlediska příslušnosti k pohlaví zcela totožné.

Pokud jde o lateralitu ruky, dosáhli mezi chlapci nejlepších výsledků ve zkoušce čtení ambidextří, po nich praváci a nejhorších leváci. U dívek byly rovněž nejslabší levačky, nejlépe četly pravačky. Korelační koeficient prokázal středně silnou závislost, mírně vyšší u chlapců. K podobným závěrům došli i jiní autoři (Žlab 1970; Matějček 1972; Kocurová 2002a).

U oka se jako nejvýhodnější mezi chlapci i dívkami jevila dvojí dominance, kdy pro binokulární vidění bylo vedoucí pravé oko a pro monokulární levé. Obrácená kombinace, byla však zjištěna jen u jednoho chlapce, se ukázala pro čtení jako nejméně výhodná. Shodně mezi chlapci i dívkami četli lépe pravoocí než levoocí. Oproti dívkám nebyl u chlapců zaznamenán statisticky významný rozdíl. Nevýhodnost vedoucího levého oka potvrdila také např. H. Spionek (1970), ve výzkumu M. Bogdanowicz (2000) převažovala u dobrých i špatných čtenářů dominance pravého oka, převaha pravého nad levým okem byla však u dobrých čtenářů podstatně výraznější než u špatných čtenářů.

Co se týká kombinace laterality ruky a oka, jak již bylo dříve uvedeno (např. Kocurová 2002a), za výhodnou pro čtení bývá, až na výjimky, považována souhlasná a za nevýhodnou zkřížená a nevyhraněná lateralita. Jako výhodnější pro čtení se v našem výzkumu ukázala souhlasná pravostranná lateralita než levostranná, u zkřížené lateralitě kombinace pravé ruky s levým okem než levé ruky s pravým okem, u nevyhraněné lateralitě ruky pak kombinace s vedoucím pravým než levým okem.

Pokud bychom se podívali na četnější typy lateralit, u chlapců četli nejlépe nevyhranění s vedoucím pravým okem, po nich pravorucí s vedoucím pravým okem a potom pravorucí s vedoucím levým okem. Jako nejméně výhodné se ukázaly zkřížená lateralita s dominancí levé ruky a pravého oka a nevyhraněná lateralita ruky s vedoucím levým okem, v jednom případě s levým řídicím okem. Z dívek četly nejlépe pravoruké s dominancí levého oka, potom dívky se souhlasnou pravostrannou lateralitou a po nich následovaly dívky s nevyhraněnou lateralitou ruky a vedoucím pravým okem. K nevýhodným typům se podobně jako u chlapců zařadily zkřížená lateralita s dominancí levé ruky a pravého oka a nevyhraněná dominance ruky s vedoucím levým okem. Jako nejnevýhodnější typ se u dívek ukázala souhlasná levostranná lateralita.

Pokusili jsme se také ověřit, zda je méně vyhraněná lateralita pro počáteční čtení výhodnější, jak uvádí literatura. V našem výzkumu se ukázalo, že i tato problematika je poněkud složitější a výsledky zdaleka nevyznívají jednoznačně. Výhodnost méně vyhraněné lateralit se projevila v obou skupinách jen u souhlasné pravostranné lateralit. Tomuto zjištění odpovídají i výsledky, kterých ve čtení dosáhly děti s maximální mírou pravostranné vyhraněnosti, ve srovnání s celým výzkumným souborem četly pomaleji.

V případě zkřížené lateralit typu pravá ruka a levé oko četli lépe chlapci i dívky s vyhraněnou lateralitou, u zkřížené lateralit s levou rukou a pravým okem četli lépe chlapci s méně vyhraněnou a dívky s vyhraněnou levorukostí, v případě souhlasné levostranné lateralit byli úspěšnější chlapci s vyhraněnou lateralitou a dívky s méně vyhraněnou lateralitou. Těchto případů byl však jen malý počet, proto je třeba na tyto výsledky pohlížet s opatrností.

Pokud jde o statistickou významnost a jednotlivé typy lateralit, byly u dívek zjištěny statisticky nejvýznamnější rozdíly v případě lateralit typu L/L a lateralit typu A/L. U chlapců nedosahovaly rozdíly statistické významnosti.

Náš výzkum prokázal, že jak v případě souhlasné, tak i zkřížené a nevyhraněné-neurčité lateralit je třeba důsledně rozlišovat mezi konkrétními kombinacemi ruky a oka, a to i podle příslušnosti k pohlaví. V individuálních případech je nutno vzít v úvahu i míru vyhraněnosti.

## 5. Vztah mezi vizuomotorickou koordinací a čtením

Podle Bogdanowicz (2000) je čtení složitý psychomotorický proces, na němž se podílí tři základní analyzátoři, a to sluchový, zrakový a kinesteticko-motorický. Každý z nich musí dobře fungovat ne jen sám o sobě, ale především ve vzájemné součinnosti.

Jestliže byl v našem výzkumu prokázán vztah mezi vizuomotorikou a řečí a mezi řečí a čtením, lze vyvodit, že tento vztah existuje i mezi vizuomotorikou a čtením. Test obkreslování, který jsme použili, odráží mj. úroveň zrakově-pohybové koordinace, jemné motoriky, zrakové analýzy a syntézy a integraci těchto funkcí. Všechny tyto funkce se na čtení účastní.

Porovnáním výsledků jsme zjistili, že nejlepší a nejslabší čtenáři se kromě jiného lišili i úrovní vizuomotorické koordinace. Rozdíly v neprospěch slabých čtenářů byly zjištěny u chlapců i dívek. Přestože nebyly velké, jistou souvztažnost se čtením naznačují. Horší výsledky špatných čtenářů v použité zkoušce ukazují na opoždění v rozvoji vizuopercepce, motoriky a percepčně-motorické koordinace. Je pravděpodobné, že pokud odchylky v úrovni těchto dílčích schopností přesáhnou určitou „přípustnou“ mez, mohou více či méně komplikovat zvládnání takových komplexních činností, jakými jsou např. řeč, čtení a další. Ještě průkazněji vyšlo srovnání čtení u dětí s nejlépe a nejméně rozvinutou vizuomotorickou koordinací. Chlapci s nejlepší úrovní vizuomotoriky přečetli v průměru 41,6 slova, dívky 52,4 slova za minutu, chlapci s nejslabší úrovní 20,8 slova a dívky 19,6 slova za minutu. Přičemž průměrná rychlost čtení v celém vzorku chlapců byla 30,1 a u dívek 33,4 slova za minutu. Vztah mezi vizuomotorikou a čtením byl také potvrzen poměrně vysokým korelačním koeficientem u obou skupin respondentů.

V této souvislosti je vhodné připomenout, že u jednoho z typů dyslexií, které vyčlenil Matějček se svými spolupracovníky (Matějček 1972), jsou předpokládány poruchy v mikromotorice očí. Jsou řazeny do stejné kategorie, jako např. neobratnost grafomotorická nebo artikulační. Je tedy nepochybné, že na čtení, jako multifaktoriálně podmíněné činnosti, participuje i vizuomotorická koordinace.

## 18.6 Ověření dílčích cílů

Dílčími cíli bylo:

1. Porovnat výskyt poruch řeči u dětí na počátku školní docházky s dřívějšími průzkumy.
2. Porovnat výskyt a rozložení laterality u dětí na počátku školní docházky s jinými průzkumy.

Obou cílů by dosaženo, bylo o nich podrobně pojednáno v předchozích kapitolách. Aby byla zachycena dynamika případných změn, byly řeč i laterality sledovány v obou etapách výzkumu. Sledované ukazatele byly zjišťovány zvlášť u každého pohlaví, byly srovnávány navzájem a také s údaji v literatuře.

Pro úplnost jen stručně připomínáme, že procento dětí, které do školy nastupují s vadnou výslovností je vysoké a ve srovnání s dřívějšími průzkumy se ukazuje, že těchto dětí spíše přibývá. Z ideálu, aby děti do první třídy nastupovaly se správnou výslovností všech hlásek (Kropáčková 2008), je nutno velmi slevit. Je třeba smířit se s tím, že tato představa se pravděpodobně těžko kdy naplní, což však neznamená rezignovat na snahu o zlepšení tohoto stavu. Neboť je dostatečně známo, a v souladu s výsledky našeho výzkumu, že řeč sehrává u dítěte na počátku školní docházky jednu z klíčových rolí. Je proto žádoucí zjištěné skutečnosti akceptovat, a to i s jejich dopady např. na proces osvojování čtení, a ve vzdělávacím procesu je respektovat.

Pokud jde o laterality, ukázalo se, že srovnávání výsledků výskytu a rozložení laterality může být problematické. Srovnávat lze jen ty průzkumy, o nichž je dostatečně známo, za jakých podmínek proběhly. Např. jaká metodika byla použita, jak rozsáhlý byl vzorek respondentů, jakého byli pohlaví, jaký byl jejich věk, jak tolerantní je daná společnost vůči leváctví apod. Ne vždy však jsou tyto okolnosti v literatuře dostatečně popsány. Jak bylo uvedeno v jiných částech práce, naše výsledky v mnohém korespondují se srovnatelnými průzkumy, ale



také se liší. Za důležité pokládáme např. zjištění, že s rostoucí tolerancí leváků jich v populaci nijak výrazně nepřibývá, a že vliv pravopreferujícího prostředí je poměrně silný. Kromě jedné dívky používali při psaní všichni ambidextři pravou ruku, přičemž pravou rukou psala také jedna třetina leváků. Ze srovnání výsledků z počátku a konce školního roku vyplynulo, že ubylo levorukosti a přibylo pravorukosti.

## 18.7 Ověření hypotéz

### **H 1: Dívky budou ve sledovaných ukazatelích dosahovat lepších výsledků než chlapci**

Při nástupu do školy byla u 7 % dívek nedostatečně rozvinutá schopnost sluchové diferenciaci, mezi chlapci jich bylo 9 %.

Dyslálie byla na začátku školního roku zjištěna u 35 % dívek a 40 % chlapců, na konci školního roku se počet dívek s vadami výslovnosti snížil o 7 %, u chlapců došlo k poklesu o 6 %. Koktavostí trpěly 2 % dívek, u chlapců to byly 4 procenta.

Ve zkoušce vizuomotorické koordinace dosáhly dívky v první etapě výzkumu v průměru 10,3 bodu, v druhé etapě 12,8 bodu, u chlapců to bylo 9,4 bodu a 12,1 bodu.

Dívky četly průměrnou rychlostí 33,4 slova za minutu a chybně přečetly v průměru 1,6 slova, chlapci přečetli správně 30,1 a chybně 1,7 slova za minutu.

Ve skupině dětí s maximální mírou vyhraněnosti laterality byla průměrná rychlost čtení u dívek 31,6 slova, u chlapců 23,7 slova, chybovost byla v obou skupinách shodná, a to 1,8 slova.

Úspěšnější ve čtení byly i dívky s nedostatečně rozvinutým sluchovým rozlišováním. Přečetly 27,9 slova, chlapci 24,2 slova, dívky chybně přečetly 1,4 slova, chlapci 1,6 slova za minutu.

Dívky s dyslálií četly rychlostí 34,4 slova a chybně přečetly 1,8 slova, u chlapců s dyslálií to bylo 27,9 správně a 2 chybně přečtená slova za minutu.

Dívky bez poruch výslovnosti přečetly za minutu 35,9 slova správně, chlapci 36,3, obě skupiny chybně přečetly 1,4 slova. Jen v tomto případě byli úspěšnější chlapci.

Skupina deseti dívek s nejlépe rozvinutou úrovní vizuomotorické koordinace přečetla v průměru 52,4 slova, s chybovostí 1,7 slova, u chlapců to bylo 41,6 slova a 1,3 chyby za minutu.

Průměrný počet správně přečtených slov za minutu u deseti nejlepších čtenářek byl 70,2, u chlapců 56, chybovost byla u dívek 2 a u chlapců 0,6 slova za minutu.

Také hodnocení čtení učitelkami dopadlo mírně lépe pro dívky, jejich průměrná známka byla 1,8, průměrná známka chlapců byla 1,9.

Výsledky našeho šetření potvrdily zjištění mnoha autorů, že dívky jsou na počátku školní docházky vesměs úspěšnější než chlapci. Pravděpodobně se na této skutečnosti bude podílet kombinace jak biologických, tak i sociálních faktorů.

K tomu, co bylo již dříve popsáno o interpohlavních rozdílech, jen připomínáme, že v souvislosti s větší disponovaností dívek pro školu autoři uvádějí zejména jejich lepší verbální a percepčně-motorické schopnosti, pracovní vyzrálost, sociabilitu a adaptabilitu. Význam těchto zjištění a jejich potvrzení spatřujeme především v jejich praktické aplikaci. Domníváme se, že se na ně nebere dostatečný zřetel, přičemž právě na začátku vzdělávací dráhy je jejich formativní význam pro děti největší.

Hypotéza č. 1 byla potvrzena.

## **H 2: Existují výhodné a nevýhodné typy lateralit pro čtení**

Vzhledem k tomu, že podrobné údaje z našeho výzkumného šetření již byly uvedeny na jiných místech práce, nebudeme zde u jednotlivých typů lateralit uvádět číselné údaje o počtech správně nebo chybně přečtených slov. Výsledky můžeme shrnout do následujících závěrů:

1. V případě lateralit ruky se jako výhodnější pro čtení ukázala pravostranná dominance než levostranná, a to u chlapců i dívek. Lépe než leváci četly v obou skupinách i děti s ambidextrií.

2. Pokud jde o lateralitu oka, rovněž se v obou skupinách ukázala výhodnější pravostranná dominance než levostranná. Jako nejvýhodnější se však jevila dvojí dominance oka, přesněji dominance pravého oka pro binokulární a levého pro monokulární vidění. Opačný typ dvojí dominance, tedy vedoucí levé prostorové a pravé zaměřovací oko, byl pro čtení naopak nejméně výhodný. Přestože případů dvojí dominance jsme v našem souboru zjistili jen 7 %, vůbec to neznamená, že by se jim neměla věnovat pozornost.

3. U dětí s unilaterální dominancí četli lépe chlapci i dívky s pravostrannou dominancí ruky a oka než s levostrannou. Souhlasná levostranná lateralita ruky a oka se u dívek ukázala jako vůbec nejméně výhodná pro čtení.

4. Zkřížená dominance ruky a oka nemusí automaticky představovat nevýhodný typ lateralit pro čtení. Kombinace pravé ruky a levého oka patřila k těm výhodnějším typům pro čtení, zvláště u dívek, naopak kombinace levé ruky a pravého oka patřila v obou skupinách k typům pro čtení výrazně nevýhodným.

5. Ambidextrií rovněž nelze a priori považovat za nevýhodu vzhledem k čtení, i zde je třeba rozlišovat. V našem souboru patřila u chlapců i dívek k nejméně výhodným kombinace nevyhraněné lateralit ruky a vedoucího levého oka, v případě nevyhraněnosti ruky s vedoucím pravým okem tomu tak nebylo. Chlapci s touto kombinací patřili naopak ve čtení k neúspěšnějším.

6. Předpoklad o výhodnosti ne zcela vyhraněné lateralit pro počáteční čtení se potvrdil v obou skupinách jen v případě souhlasné pravostranné dominance ruky a oka. U jiných typů lateralit jsme k analogickým poznatkům nedospěli, k vyvození obecnějších závěrů scházela větší četnost těchto typů.

Jak již bylo v předchozích částech práce vícekrát uvedeno, přestože se problematikou vztahu lateralit a čtení zabývala řada badatelů, není tato otázka dosud uspokojivě vyřešena. Mnozí autoři došli ke zcela protichůdným poznatkům, analýza odborné literatury z posledních let spíše nasvědčuje tomu, že vztah mezi lateralitou a čtením badatelé nepotvrdili.

V našem výzkumném šetření jsme však dospěli k poměrně jednoznačným výsledkům. Ukázalo se, že pro počáteční čtení je výhodnější pravostranná orientace laterality než levostranná, a to jak v případě jednotlivých párových orgánů, tak i jejich kombinace. I když rozdíly byly někdy velmi diskrétní, nepovažujeme naše zjištění za bezvýznamná a vzhledem k početnosti zkoumaného vzorku ani za nahodilá. Mohou být důležitá zejména v případech individualizovaného přístupu k dětem s nesnázemi v počátečním čtení.

Hypotézu č. 2 považujeme za potvrzenou.

### **H 3: Vývoj laterality není u dětí na počátku školní docházky ukončen**

Otázka vývoje laterálně-preferenčních vztahů byla řešena mnoha badateli. Jak bylo uvedeno výše, výzkumy zdaleka nepřinesly shodu v určení stabilizační fáze vývoje laterality, závěry jsou velmi různorodé.

V našem výzkumu jsme zjistili, že ke změnám v lateralitě dochází i po nástupu do školy. Srovnání výsledků vyšetření laterality v první a druhé etapě ukázalo poměrně značnou dynamiku v posunech laterality ruky i oka. Změny nebyly rozloženy rovnoměrně, týkaly se 17 % chlapců a 26 % dívek. Dominance ruky se změnila u 14 % chlapců a 16 % dívek, oka u 6 % chlapců a 10 % dívek, ke změnám v dominanci obou těchto párových orgánů došlo u 3 % chlapců, u dívek tento případ nenastal. Zjevná byla tendence ke zvýrazňující se asymetrii v neprospěch leváků. Praváků tedy na konci školního roku přibývalo, tato tendence byla výraznější u dívek.

Nejčastější změny v lateralitě ruky se týkaly posunu z ambidextrie do pravorukosti, nastaly u 6 % chlapců a 10 % dívek, z pravorukosti do ambidextrie, u 5 % chlapců a 3 % dívek, a z levorukosti do ambidextrie, shodně po 2 %.

Změny v lateralitě oka byly nejčastější u případů dvojí dominance oka, a to u 4 % chlapců i 4 % dívek, posuny nastaly zpravidla směrem k pravoookosti. Poměr změn v dominanci z pravého oka na levé nebo obráceně byl vcelku vyrovnaný.

Změny v dominanci jednotlivých párových orgánů se rovněž odrazily v typech laterality i jejich proporcích. Na konci školního roku celkově přibývalo

stejnorodé laterality, bližší pohled ale ukázal, že to bylo jen důsledkem nárůstu souhlasné pravostranné dominance, u chlapců o 2 % a u dívek o 8 %, souhlasné levostranné dominance oproti stavu na začátku školního roku ubylo. V obou skupinách o 2 % také přibylo zkřížené laterality typu vedoucí pravá ruka a levé oko a ubylo typů s dvojí dominancí oka.

Výsledky našeho výzkumu prokázaly, že u mnoha dětí dochází ke stabilizaci laterality později, než jak bývá mnoha autory uváděno. Jsou naopak v souladu s těmi, kteří neohraničují vývoj laterality např. obdobím puberty, ale hovoří o kontinuálním celoživotním procesu.

Jestliže ke změnám v lateralitě došlo v našem vzorku v průběhu prvního roku školní docházky u ne zcela zanedbatelného počtu dětí, není důvod se domnívat, že k nim nemůže docházet i v dalších letech. Pro naši problematiku to ale především znamená, že je třeba tyto skutečnosti vnímat jak v kontextu školní zralosti, tak i procesu osvojování čtení. Tzv. nevýhodný typ laterality se může změnit ve výhodný, ale může tomu být i naopak. Analýza případných obtíží může přispět k jejich pochopení a následnému adekvátnímu přístupu.

Hypotéza č. 3 byla potvrzena.

#### **H 4: Úroveň rozvoje sluchové diferenciacce je dobrým prediktorem čtení**

O významu foneticko-fonologických schopností pro čtení jsme podrobně pojednali v předchozích částech práce. Májová (2009, s. 20) uvádí, že „zatímco fonologické povědomí je považováno spíše za dlouhodobý determinant kvality čtenářských dovedností, není u něj zcela jednoznačné, nakolik predikuje průběh raných čtenářských fází,“ na rozdíl od znalosti písmen, která počáteční vývoj čtení predikuje spolehlivě.

Když jsme analyzovali výsledky dětí, které do školy vstupovaly s nedokonale rozvinutým sluchovým rozlišováním, dospěli jsme k jednoznačným poznatkům. Příznačný byl pro tuto skupinu dětí výskyt vícečetné dyslálie, specifické dyslálie a zároveň i výrazně nižší rychlost čtení, a to jak ve srovnání se skupinou, kterou tvořily všechny děti s poruchami výslovnosti, tak i s celým

výzkumným souborem. Chlapci s poruchami sluchového rozlišování přečetli průměrně za minutu 24,2 a dívky 27,9 slova, znovu připomínáme, že v celém souboru byla průměrná rychlost u chlapců 30,1 u dívek 33,4 slova za minutu.

Výsledky potvrdily, že schopnost sluchového rozlišování, jako součásti foneticko-fonologických schopností, je dobrým prediktorem čtení a lze předpokládat, že negativní dopady na proces osvojování čtení se budou zvětšovat s mírou opoždění této schopnosti. Deficity ve sluchovém rozlišování se odrážejí i v písemném projevu, neboť komplikují adekvátní přiřazování grafických znaků, a ovlivňují scholarizaci vůbec.

Je více než zřejmé, že dobře rozvinutá schopnost sluchového rozlišování je pro dítě na počátku školní docházky velmi důležitá. Nedokonalá sluchová diferenciaci se odráží nejen v řeči, ve výslovnosti i v porozumění, ale podstatně ovlivňuje i vývoj čtenářských dovedností již v jeho počátečních fázích. Pozornost věnovaná sluchové diferenciaci je tedy důležitá jak z hlediska připravenosti na čtení, tak zejména prevence čtenářských obtíží. Mimořádnou pozornost je pak třeba věnovat dětem, u nichž potíže ve sluchové diferenciaci přetrvávají i po nástupu do školy.

Hypotézu č. 4 považujeme za potvrzenou.

## 19 Doporučení pro praxi a teorii

### 19.1 Doporučení pro pedagogickou praxi

1. Více než kdy jindy je třeba v počátečním období školní docházky přihlížet k věku i pohlaví dětí. Ukázalo se, že lepších výsledků dosahují chlapci i dívky věkově starší a zároveň byly zjištěny rozdíly ve výkonnosti v neprospěch chlapců. Zvýšenou pozornost je tedy třeba věnovat dětem narozeným v letních měsících, zvláště chlapcům. Z hlediska prevence školních obtíží je vhodné tuto pozornost přenést již do předškolního období, zejména pak v souvislosti s posuzováním připravenosti na školu.

2. Je vhodné posílit diagnostické, reedukační a poradenské kompetence učitelek mateřských škol, aby byly schopny vytipovat děti s rizikem školních obtíží, efektivně se jim věnovat, poskytnout poradenskou pomoc rodičům, kooperovat s poradenskými zařízeními.

3. Analogické požadavky klást také na učitele primárního stupně základních škol. Je třeba, aby učitelé od samého počátku přistupovali k dětem diferencovaně, zaostávajícím věnovali odpovídající péči, nečekali na jejich selhání, ale aby se aktivně snažili selhání předejít. V případě potřeby obrátit se na příslušné odborníky a poradenská zařízení.

4. Je třeba věnovat zvýšenou pozornost všem dětem s obtížemi v nabývání čtenářských dovedností. V intencích tohoto požadavku není důležité, zda např. byla nebo nebyla u dítěte diagnostikována dyslexie, důležitější je uvědomit si, že dítě má problémy, hledat jejich příčiny a tvořivým způsobem se snažit tyto problémy eliminovat.

5. V předškolním věku se zaměřit zejména na rozvoj sluchové diskriminace, expresivní i receptivní složky řeči a percepčně-motorické koordinace, respektovat a citlivě sledovat přirozený vývoj laterality.

6. Sluchové diskriminaci, řeči, percepčně-motorické koordinaci a lateralitě věnovat poučenou pozornost i po nástupu do školy. Preferovat individualizovaný přístup, péči „šitou na míru.“ Je efektivnější i ekonomičtější.

7. Maximální pozornost věnovat dětem s přetrvávající mnohočetnou dyslálií, zvláště v kombinaci s deficitem ve sluchové diskriminaci.

8. Základy čtenářské gramotnosti budovat od nejútlejšího věku. V mateřských školách aplikovat vhodné stimulační programy, uplatňovat diferencovaný přístup, směřovat k osvojení základů čtení a psaní, nebránit disponovaným dětem v úplném ovládnutí těchto dovedností. Motivovat ke vztahu k četbě a ke knize.

9. Posílit kompetence pedagogů primárního stupně základních škol v oblasti metod počátečního čtení, diagnostiky a reedukace, vybavit je potřebnými didaktickými materiály, např. texty s rozdílnou náročností, velikostí písma ap.

10. V přístupu, hodnocení a klasifikaci přihlížet ke specifickým plynoucím z rozdílnosti pohlaví, a to nejen ve čtení, ale i v ostatních činnostech a nárocích, které jsou spojeny se školou.

## **19.2 Vytyčení směrů dalšího bádání a teoretických úvah**

1. Do zkoumání vztahu laterality a čtení zahrnout i lateralitu ucha. Čtení a laterálně preferenční vztahy zkoumat v kontextu s hemisferálními mechanismy. Diferencovat podle příslušnosti k pohlaví.



2. Podrobit důkladnému zkoumání problematiku čtení z hlediska běžného vývoje, prostého opoždění ve čtení, obtíží v souvislosti s vývojovou dysfázií a obtíží na podkladě specifických poruch učení. Kauzální vztahy nejsou v této problematice jednoznačně vyřešeny, zkušenosti ukazují, že se při obtížích ve čtení může jednat o složitou symptomatologii společného centrálně podmíněného syndromu.

3. Pokusit se redefinovat pojem „opožděný vývoj laterality.“ V literatuře se tímto pojmem zpravidla chápe stav neustálené laterality při vstupu do školy, např. jestliže dítě při činnostech střídá ruce i na konci předškolního věku. V našem výzkumu jsme prokázali, že ke změnám v laterální dominanci, a nejen u ruky, dochází v mnoha případech i po nástupu do školy a lze předpokládat, že ani po prvním roce školní docházky nebude vývoj laterality u všech dětí ukončen.

4. Při zkoušce laterality oka důsledně odlišovat případy dvojí dominance. V běžně používaných testech laterality se tyto případy směšují, výsledky se sčítají a označují jako nevyhraněná laterality oka. Jako vhodné se rovněž jeví inovovat používanou Matějčkovu a Žlabovu zkoušku laterality, příp. standardizovat nový soubor zkoušek, a zároveň přehodnotit diagnostickou kategorii „ambidextrie.“

5. Upravit normy a hodnotící kritéria některých psychodiagnostických a didaktických zkoušek s přihlédnutím k pohlaví. Ukázalo se, že zvláště v době kolem nástupu do školy a v počátečním období školní docházky jsou ve výkonnosti chlapců a dívek mnohdy značné rozdíly, které jsou spojeny s biologickými i sociálními faktory.

6. Na velkých vzorcích předškolních dětí ověřit možnosti typologického přístupu v prevenci obtíží ve čtení, u školních dětí pak při individualizované výuce i reedukaci obtíží. Typologický přístup obohatit o zřetel k lateralitě ruky, oka a ucha.

## Závěr

Problematika čtení jako základu gramotnosti je předmětem zájmu lidstva od samého úsvitu jeho dějin. Přes nesčetné výzkumy se zatím nepodařilo plně objasnit všechny zákonitosti, které jsou s podstatou čtení a jeho osvojováním spojeny. Je nepochybné, že jedním z úskalí je značná individuální odstíněnost každého jedince, násobená konkrétními jazykovými a kulturně-historickými odlišnostmi. Také proto jsou mnohé závěry obtížně srovnatelné a aplikovatelné.

Zájem, který je čtení věnován, je nesmírně rozmanitý. Je pokrýván odborníky mnoha vědních oborů, např. pedagogiky, speciální pedagogiky, psychologie, neurologie, lingvistiky, kybernetiky aj. Jsou zkoumány biopsychologické souvislosti, analyzovány jsou jednotlivé percepční a motorické funkce a jejich role v kontextu s ostatními, jsou vyvíjeny a ověřovány nové metody čtení, pozornost se zaměřuje na prevenci obtíží ve čtení, využívány jsou poznatky z oblastí specifických poruch učení.

V teoretické části předložené práce bylo pojednáno o základních souvislostech týkajících se čtení. Zabývali jsme se významem, podstatou a současným pojetím čtení, výukovými metodami a hodnocením, specifickými poruchami čtení, lateralitou, připraveností na čtení a prevencí obtíží, perspektivami výuky čtení. V empirické části byly stanoveny výzkumné cíle a hypotézy, nastíněn stav dosavadního řešení zkoumané problematiky, popsána metodologie výzkumu. Po analýze a interpretaci výsledků výzkumného šetření byly ověřeny cíle a hypotézy a formulovány závěry, doporučení pro praxi a navrženy směry dalšího bádání.

Mezi závažná zjištění, která přinesl náš výzkum, lze zařadit zejména tato:

1. Přes hustou logopedickou síť dětí s poruchami výslovnosti neubývá. V našem souboru jsme zaznamenali 40 % chlapců a 35 % dívek s dyslálií na začátku školní docházky, což ve srovnání s průzkumy výslovnosti z nedávné doby znamená mírný nárůst. Zároveň jsme zjistili, že ještě u 9 % chlapců a 7 % dívek nebyla při vstupu do školy dobře rozvinuta sluchová diferenciací. Mezi chlapci se

poruchy výslovnosti nejčastěji vyskytovaly u ambidextrů a po nich u leváků, u dívek se vadná výslovnost nejčastěji vyskytovala u pravaček a po nich u dívek s ambidextrií.

2. Vývoj laterality není u mnoha dětí do zahájení školní docházky ukončen. Ke změnám v dominanci došlo v průběhu první třídy u 17 % chlapců a 26 % dívek, přičemž dominance ruky se změnila u 14 % chlapců a 16 % dívek, dominance oka u 6 % chlapců a 10 % dívek, ke změnám v dominanci ruky i oka došlo u 3 % chlapců. Postupně dochází k nárůstu pravopreference u ruky i oka, tento trend je výraznější u dívek.

3. Při vstupu do školy jsme zjistili poměrně vysoké procento dětí s ambidextrií, u chlapců to bylo 14 %, u dívek 12 %. Všichni, až na jednu dívku, používali při psaní a kreslení pravou ruku, pravou ruku ale také používala jedna třetina leváků.

4. Na začátku první třídy jsme zjistili dvojí dominanci oka u 8 % chlapců a 4 % dívek, častěji se vyskytoval typ s vedoucím pravým okem pro binokulární a levým okem pro monokulární vidění. Na konci první třídy bylo s dvojí dominancí oka 5 % chlapců a 2 % dívek. Ukázalo se, že tyto zdánlivě marginální případy dvojí dominance oka mohou sehrát v počátečním čtení významnou roli, zvláště při pátrání po pozadí obtíží ve čtení.

5. Nejslabších výsledků ve čtení dosáhli mezi chlapci i dívkami děti s vedoucí levou rukou. Také vedoucí levé oko se v obou skupinách ukázalo pro čtení jako méně výhodné, nejméně výhodnou se ukázala dvojí dominance oka, s vedoucím levým okem pro binokulární a pravým pro monokulární vidění. Opačný typ dominance oka, tedy vedoucí pravé oko pro binokulární a levé pro monokulární vidění, se u chlapců i dívek naopak ukázal jako nejvýhodnější pro čtení.

6. Všeobecně se za výhodnou pro čtení považuje souhlasná laterality ruky a oka. V našem výzkumu jsme platnost tohoto tvrzení potvrdili u chlapců i dívek jen v případě souhlasné pravostranné laterality. Souhlasná levostranná laterality ruky a oka se v obou skupinách ukázala jako méně výhodná, u dívek to byl nejnevýhodnější typ laterality vůbec.

7. Literatura uvádí jako nevýhodné typy pro čtení především zkříženou a nevyhraněnou lateralitu. V našem výzkumu se ukázalo, že i zde je třeba rozlišovat mezi konkrétními typy i pohlavím. Jako méně výhodný se v obou skupinách ukázal typ zkřížené lateralitě s dominancí levé ruky a pravého oka než typ opačný, s dominancí pravé ruky a levého oka. Mezi dívkami byly ve čtení nejúspěšnější právě dívky s tímto typem lateralitě. Rovněž u ambidextrie je nutno rozlišovat. Horších výsledků ve čtení dosáhly děti s ambidextrií a vedoucím levým okem než s ambidextrií a vedoucím pravým okem. Tato kombinace se dokonce u chlapců ukázala jako nejvýhodnější typ lateralitě pro čtení.

8. Jako výhodná pro počáteční čtení bývá v literatuře uváděna ne zcela vyhraněná lateralita. Také s tímto předpokladem výsledky našeho výzkumu korespondují jen částečně. Výhodnost méně vyhraněné lateralitě byla u chlapců i dívek potvrzena jen u souhlasné pravostranné lateralitě. V případě zkřížené lateralitě typu pravá ruka a levé oko byly úspěšnější děti s vyhraněnou lateralitou než nevyhraněnou, v případě zkřížené lateralitě s dominancí levé ruky a pravého oka se výhodnost menší vyhraněnosti projevila jen u dívek.

9. Ve zkoušce vizuomotorické koordinace dosáhly děti celkově průměrné úrovně. Avšak z porovnání vizuomotoriky u nejlepších a nejslabších čtenářů a čtení u dětí s nejlépe a nejméně rozvinutou vizuomotorikou vyplynulo, že rovněž vizuomotorická koordinace hraje v procesu osvojování čtení důležitou roli. Dobří čtenáři dosáhli vyššího bodového hodnocení ve vizuomotorické koordinaci než slabí čtenáři a děti s dobře rozvinutou vizuomotorikou četly lépe než děti se slabší úrovní vizuomotorické koordinace.

10. Významnými faktory na počátku školní docházky jsou věk a pohlaví. V měřitelných výkonech prokázaly vesměs lepší výkonnost děti věkově starší, ve srovnání výsledků podle pohlaví byly úspěšnější dívky. Dívky byly i lépe klasifikovány učitelkami.

11. Rychlost čtení lze v počátečních fázích osvojování čtení považovat za komplexní znak čtenářského výkonu. Svědčí o tom vysoká korelace mezi rychlostí čtení a známkou ze čtení, kterou učitelky u sledovaných dětí vyjádřily dosaženou úroveň čtenářských dovedností.

12. Opoždění ve sluchové diferenciaci je významným retardačním činitelem při nabývání čtenářských dovedností. Děti s nedostatečně rozvinutou schopností sluchového rozlišování trpěly úpornou mnohočetnou dyslálií a ve čtení byly podstatně méně úspěšné než ostatní děti.

Podářilo se nám prokázat, že deficity v rozvoji sluchové diferenciacie, řeči a percepčně-motorické koordinace mohou dětem ztěžovat osvojování čtení. Komplikujícími faktory mohou být také některý z méně výhodných typů laterality, nízký fyzický věk a příslušnost k mužskému pohlaví. Přestože rozdíly ve výkonnosti a výsledcích byly mnohdy velmi diskrétní a nedosahovaly statistické významnosti, nelze je podceňovat. Domníváme se, že s postupující individualizací vyučování význam jejich identifikace jak z hlediska nápravy, tak zejména prevence obtíží ve čtení bude narůstat. Riziko obtíží v počátečním čtení se zvětšuje s počtem rizikových faktorů a s mírou opoždění v jednotlivých oblastech.

Výsledky našeho výzkumu potvrdily, že děti vstupují do školy s různou úrovní rozvoje řečových a percepčně-motorických schopností, s individuálním rozložením lateralizovaných funkcí a stupněm jejich stability, liší se věkem i pohlavím. Všechny tyto faktory se svým způsobem podílejí na procesu osvojování čtení, na školním prospěchu a vztahu k učení. Pokusili jsme se přispět k objasnění jejich role a nastínit některé vzájemné souvislosti.

Jsme si vědomi toho, že výsledky platí především pro náš vzorek a že jakákoli nekritická a mechanická aplikace a generalizace může být velmi zavádějící. Např. ze závěru, že praváci četli lépe než leváci, jistě nevyplývá, že se tento závěr bude vztahovat na každého praváka a každého leváka. V konkrétním případě tomu může být právě naopak.

Ukázalo se, že podíl řečových schopností, laterality i vizuomotoriky na průběhu osvojování čtení není bezvýznamný. Role, kterou čtení sehrává nejen v počátečním období vzdělávání, ale i v celoživotního vzdělávání a v životě vůbec, pak důležitost těchto faktorů ještě umocňuje. K odhalení všech složitostí bude třeba mnoha dalších výzkumů, zejména longitudinálních a interdisciplinárních, a především nezměrného nadšení a osobního nasazení.

## Summary

Reading belongs to the basic elements of the primary education. A number of factors is involved in the mastering of the reading skills and our thesis has focused on some of them. The thesis is divided into a theoretical part and an empiric part.

The theoretical part deals with the significance, essence and up-to-date concept of the reading skills, readiness for reading, teaching methods and assessment of the reading skills, reading disorders and possibilities of prevention thereof, modernization and prospects of the teaching of the reading.

The empiric part focuses on the issue of speech, laterality, visual-motoric coordination and reading of children. The status of the present solution of this issue has been described, the research goals and hypotheses have been determined, the research methods and the methods of statistical processing have been described. The research has been carried out using a sample of 200 children being at the beginning of their school attendance and had in two stages, namely at the beginning and at the end of the first year of school attendance. Following the analysis and interpretation of the results, the goals and hypotheses have been reviewed, the conclusions and recommendations applicable to the pedagogical practice have been formulated and the ways of the further research have been outlined.

The results have shown that the deficiencies in the development of the hearing differentiation, speech and visual-motoric coordination may represent a complication for many children in their adoption of the reading skills. Among the complicating factors, there may be some of the less advantageous types of laterality, as well as low physical age and male sex. The risk of possible difficulties at the elementary reading is growing with the number of risk factors and the rate of retardation in the individual areas.

## POUŽITÁ LITERATURA

BARTLETT, D. *Dyslexia in the Workplace*. London, Philadelphia: Whurr Publishers, 2004. ISBN 1-86756-172-5.

BARTOŇOVÁ, M. *Kapitoly ze specifických poruch učení I*. Brno: MU, 2004. ISBN 80-210-3613.

BARTOŇOVÁ, M. *Kapitoly ze specifických poruch učení II*. Brno: MU, 2005. ISBN 80-210-3822-5.

BARTOŇOVÁ, M. Základní problematika specifických poruch učení. In VÍTKOVÁ, M. (ed.). *Integrativní speciální pedagogika. Integrace školní a sociální*. Brno: Paido, 2004, s. 153-168. ISBN 80-7315-071-9.

BEŇOVÁ, T. Příprava dětí na vstup do 1. ročníka. *Komenský*, 1988/89, roč. 113, č. 5, s. 257-261.

BICEK, J. Současné pojetí vyučování prvopočátečnímu čtení. In KOŘÍNEK, M.; KŘIVÁNEK, Z. *Didaktika prvopočátečního čtení a psaní*. Praha: UK, 1985, s. 59-61.

BLATNÝ, L.; FABIÁNKOVÁ, B. *Prvopočáteční čtení a psaní*. Brno: PedF UJEP, 1981.

BOGDANOWICZ, M. Výskyt specifických poruch čtení a psaní jako jedna z forem poruch řečové komunikace u polských dětí. In BALÁŽ, J. a kol. *Interpersonálna komunikácia a jej poruchy*. Bratislava: SPN, 1988, s. 143-148.

BOGDANOWICZ, M. *Integracja percepcyjno-motoryczna*. Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, 2000. ISBN 83-86954-19-1.

BOGDANOWICZ, M. *Ryzyko dysleksji. Problem i diagnozowanie*. Wydanie V, przejrane i uzupełnione. Gdańsk: Harmonia, 2005. ISBN 83-7134-198-9.

BRAGDON, A. D.; GAMON, D. *Když mozek pracuje jinak*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-066-6.

BRIERLEY, J. *7 prvních let života rozhoduje*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-109-6.

BUCKLEY, S.; BIRD, G. Rozvoj řeči a myšlení prostřednictvím výuky čtení. In LEBEER, J. (ed.). *Programy pro rozvoj myšlení dětí s odchylkami vývoje*. Praha: Portál, 2006, s. 203-228. ISBN 80-7367-103-4.

CICCI, R. Diagnosis of Dyslexia. *Perspectives on Dyslexia*, 1986, vol. 15, no. 4, s. 6.

CYHELSKÝ, L. *Statistika v příkladech*. Praha: SNTL, 1967.

ČORBOVÁ, V.; LIŠKOVÁ, O. Prieskum chybné reči na ZDŠ v Košiciach – Nové Mesto. In LIŠKA, J. a kol. *Logopedický zborník 4-5*. Košice: Východoslovenské vydavateľstvo, 1976, s. 329-334.

ČUKOVSKIJ, K. *Od dvou do pěti*. Praha: Albatros, 1975.

DARE, A.; O' DONOVAN, M. *Good Practise in Caring for Young Children with Special Needs*. Cheltenham: Nelson Thornes Ltd, 2002. ISBN 0-7487-6837-8.

DOLEŽALOVÁ, J. (ed.). *Současné pohledy na výuku elementárního čtení a psaní*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2001. ISBN 80-7041-100-7.

DORE, W. *Dyslexia and ADHD – The Miracle Cure*. London: John Blake Publishing, 2008. ISBN 978-1-84454-512-4.



DRNKOVÁ, Z. K otázce zjišťování laterality dětí. *Otázky defektologie*, 1976-77, roč. 19, č. 8, s. 335-342.

DRNKOVÁ, Z.; SYLLABOVÁ, R. *Záhada leváctví a praváctví*. Praha: Avicenum, 1991. ISBN 80-201-0113-6.

DRTILOVÁ, J.; KOUKOLÍK, F. *Odlišné dítě*. Praha: Vyšehrad, 1994. ISBN 80-7021-097-4.

DUFKOVÁ, M.; LÁSKA, J. Výskyt řečových vad (zvláště dyslálií) u pětiletých a šestiletých dětí. In LIŠKA, J. a kol. *Logopedický zborník 6*. Košice: Východoslovenské vydavateľstvo, 1978, s. 311-316.

DVOŘÁK, J. *Logopedický slovník*. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum, 2001. ISBN 80-902536-2-8.

DVOŘÁK, J. *Vývojová verbální dyspraxie*. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum, 2003. ISBN 80-902536-5-2.

EDFELDT, A. W. *Reverzní test*. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy, 1968.

EINONOVÁ, D. *Rozvoj tvořivosti*. Praha: Fragment, 2002. ISBN 80-7200-614-2.

ELLIOTT, J.; PLACE, M. *Dítě v nesnázích*. Praha: Grada Publishing, 2002. ISBN 80-247-0182-0.

FABIÁNKOVÁ, B.; HAVEL, J.; NOVOTNÁ, J. *Výuka čtení a psaní na 1. stupni základní školy*. Brno: Paido, 1999. ISBN 80-85931-64-8.

FARNHAM-DIGGORY, S. *Learning Disabilities*. Cambridge; Massachusetts: Harvard University Press, 1982. ISBN 0-674-51922-1.

FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-063-4.

GAGNÉ, R. M. *Podmínky učení*. Praha: SPN, 1975.

GAVORA, P. *Žiak a text*. Bratislava: SPN, 1992. ISBN 80-08-00333-2.

GÓSYOVÁ, M. Závislost pochopení textu na typu a velikosti písma. In KUCHARSKÁ, A. (ed.). *Specifické poruchy učení a chování. Sborník 1997-98*. Praha: Portál, 1998, s. 35-40. ISBN 80-7178-244-0. ISSN 1211-670X.

GOULD, T. S. *Home Guide to Early Reading*. London: Sphere Books, 1978.

HEALEY, J. M. *Leváci a jejich výchova*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-701-9.

HOLEČKOVÁ, P. Německý příspěvek k diagnostice SPU v předškolním věku. In KUCHARSKÁ, A. (ed.). *Specifické poruchy učení a chování. Sborník 2000*. Praha: Portál, 2000, s. 76-79. ISBN 80-7178-389-7.

HORAN, M.; O'BRIEN, G. *Ready for School: A Parents' Guide*. Dublin: Veritas Publications, 2007. ISBN 1-85390-929-7.

HORKLOVÁ, O. Frekvence dyslalií u školních začátečníků. *Otázky defektologie*, 1976-77, roč. 19, č. 5, s. 213-217.

HOWARD, P. J. *Příručka pro uživatele mozku*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-211-4.

HOWE, M.; GRIFFEY, H. *Dejte svému dítěti lepší start do života*. Praha: Praktik, 1997. ISBN 80-902286-0-7.

HUDSON, R. F.; HIGH, L.; AL OTAIBA, S. Dyslexia and the brain: What does current research tell us? *The Reading Teacher*, 2007, vol. 25, no. 6, s. 506-515. ISSN 0034-0561.

HVOZDÍK, J. *Základy školskej psychológie*. Bratislava: SPN, 1986.

INGRAM, J. *Cesta za tajemstvím mozku*. Ostrava: OLDAG, 1996. ISBN 80-85954-12-5.

JARIABKOVÁ, K. Lateralita a čítanie. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 1987, roč. 22, č. 5, s. 387-402.

JARIABKOVÁ, K.; KOVÁČ, D. Vývin laterality. *Československá psychologie*, 1982, roč. 26, č. 6, s. 568-576.

JEDLIČKA, J. *Kapitoly z didaktiky 1. – 5. ročníku ZDŠ*. Ostrava: Pedagogická fakulta, 1970.

JEDLIČKA, J. *Úvod do metodiky elementárního čtení a psaní*. Ostrava: Pedagogická fakulta, 1972.

JIRÁNEK, F. a kol. *Psychologické otázky počátečního čtení a psaní*. Praha: SPN, 1955.

JIRÁSEK, J. Diagnostika školní zralosti. In ŠVANCARA, J. a kol. *Diagnostika psychického vývoje*. 2., upravené vydání. Praha: Avicenum, 1974, s. 241-255.

JOŠT, J. Nové perspektivy v diagnostice dyslexie. *Speciální pedagogika*, 2007, roč. 17, č. 1-2, s. 62-80. ISSN 1211-2720.

JUAN, S. *Lidské tělo podivuhodné a záhadné*. Praha: Ivo Železný, 2005. ISBN 80-237-3936-0.

JUCOVIČOVÁ, D.; ŽÁČKOVÁ, H. *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-474-8.

KARTOUS, B. Pro reformu školství nehorují učitelé, ani rodiče. *Rodina a škola*, 2006, roč. 53, č. 5, s. 12-13. ISSN 0035-7766.

KASNYÍKOVÁ, A. Percepčia vo vzťahu k ťažkostiam v čítaní u detí 1. triedy základnej školy. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 1980, roč. 15, č. 2, s. 119-126.

KASTELOVÁ, D. Štruktúralne a komunikačné narušenia hovorenej reči školákov. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 1987, roč. 22, č. 5, s. 403-418.

KLENKOVÁ, J. *Kapitoly z logopedie I*. 2. vydání. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-88-5.

KLENKOVÁ, J. *Logopedie*. Praha: Grada Publishing, 2006. ISBN 80-247-1110-9.

KOCUROVÁ, M. (2002a). *Specifické poruchy učení a chování*. Plzeň: Západočeská univerzita, 2002. ISBN 80-7082-705-X.

KOCUROVÁ, M. (2002b). *Komunikační kompetence jako téma inkluzivní školy*. Dobrá Voda: Aleš Čeněk, 2002. ISBN 80-86473-23-6.

KOHOUTEK, H. *Pohled do historie vyučování čtení, psaní, počítání v počátečním stadiu*. Olomouc: PedF UP, 1968.

KOLLÁRIK, K. Rozdiely medzi chlapcami a dievčatami v úrovni pripravenosti na školu a v učebných výsledkoch. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 1991, roč. 26, č. 2, s. 113-124.

KOMENSKÝ, J. A. *Počátkové čtení a psaní*. Praha: SPN, 1946.

KOMENSKÝ, J. A. *Analytická didaktika*. Praha: Státní nakladatelství, 1947.

KOMENSKÝ, J. A. Velká didaktika. In PATOČKA, J. a kol. *Vybrané spisy Jana Amose Komenského. Svazek I*. Praha: SPN, 1958.

KOMENSKÝ, J. A. *Informatorium školy mateřské*. 5. vydání. Praha: SPN, 1979.

KOREJS J. *Průvodce k čítance „Sluníčko“*. Druhé, přepracované vydání. Praha: Školní nakladatelství pro Čechy a Moravu, 1942.

KOŘÍNEK, M. *Metody a techniky pedagogického výzkumu*. Praha: UK, 1980.

KOŘÍNEK, M. Význam výuky čtení a psaní. In KOŘÍNEK, M.; KŘIVÁNEK, Z. a kol. *Didaktika prvopočátečního čtení a psaní*. Praha: UK, 1985, s. 5-8.

KOŘÍNEK, M. Počáteční stav psychické činnosti žáků a jejich reálné možnosti. In KOŘÍNEK, M.; KŘIVÁNEK, Z. a kol. *Didaktika prvopočátečního čtení a psaní*. Praha: UK, 1985, s. 52-54.

KOŘÍNEK, M.; KŘIVÁNEK, Z. *Prohloubená předškolní příprava na výuku čtení*. Praha: UK, 1989.

KOŠČ, L. Vývinové poruchy řeči a laterálna preferencia. *Otázky defektologie*, 1985-86, roč. 28, č. 4, s. 132-140.

KOUKOLÍK, F. *Možek a jeho duše*. Praha: Galén, 2005. ISBN 80-7262-314-1.

KOVÁČ, D. Laterálna preferencia: päť rokov sústredeného štúdia v Ústave experimentálnej psychológie SAV, *Československá psychologie*, 1977, roč. 21, č. 1, s. 37-55.

KOŽÍŠEK, J. *Počátky čtení. Methodický průvodce čítankou malých „Poupata“*. Praha: Česká grafická akc. společnost „Unie“, 1914.

KRAMPLOVÁ, I.; POTUŽNÍKOVÁ, E. *Jak (se) učí číst*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2005. ISBN 80-211-0486-4.

KROPÁČKOVÁ, J. *Budeme mít prvňáčka*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-359-8.

KŘIŠŤANOVÁ, L. *Diagnostika lateralit a metodika psaní levou rukou*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta, 1990. ISBN 80-7041-252-6.

KŘIVÁNEK, Z. *Mimotřídní práce v počátečním čtení a u žáků s obtížemi ve čtení*. Praha: PedF UK, 1982.

KŘIVÁNEK, Z. Předškolní příprava na výuku čtení jako součást prevence výukových obtíží. In KUCHARSKÁ, A.; LEPOVÁ, R.; SLAVÍKOVÁ, I. *Specifické poruchy učení a chování. Sborník 1994*. Praha: IPPP ČR, 1994, s. 9-17.

KŘIVÁNEK, Z. Počítač v diagnostice a nápravě obtíží ve čtení. In KUCHARSKÁ, A.; LEPOVÁ, R.; SLAVÍKOVÁ, I. *Specifické poruchy učení a chování. Sborník 1994*. Praha: IPPP ČR, 1994, s. 60-63.

KŘIVÁNEK, Z. Perspektivy využití počítačů v elementární výuce čtení a v práci se žáky s obtížemi ve čtení. In KUCHARSKÁ, A. (ed.). *Specifické poruchy učení a chování. Sborník 1997-98*. Praha: Portál, 1998, s. 96-101. ISBN 80-7178-244-0. ISSN 1211-670X.

KŘIVÁNEK, Z. Typologie a diferenciacie ve výuce elementárního čtení. In DOLEŽALOVÁ, J. (ed.). *Současné pohledy na výuku elementárního čtení a psaní*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2001, s. 5-14. ISBN 80-7041-100-7.

KŘIVÁNEK, Z.; WILDOVÁ, R. a kol. *Didaktika prvopočátečního čtení a psaní*. Praha: PedF UK, 1998. ISBN 80-86039-55-2.

KŘIVÁNEK, Z.; WILDOVÁ, R. Současné učebnice k elementárnímu čtení a písanky. In DOLEŽALOVÁ, J. (ed.). *Současné pohledy na výuku elementárního čtení a psaní*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2001, s. 63-67. ISBN 80-7041-100-7.

KUČERA, M. *Mluví písmo*. Praha: Avicenum, 1991. ISBN 80-201-0186-1.

KUČERA, M. Metafyzika a technika čtení (hnědá třída). In PRAŽSKÁ SKUPINA ŠKOLNÍ ETNOGRAFIE: *Psychický vývoj dítěte od 1. do 5. třídy*. Praha: Karolinum, 2005, s. 331-387. ISBN 80-246-0924.

KUCHARSKÁ, A. Kresebné diagnostické techniky v poradenské praxi. In HADJ MOUSSOVÁ, Z.; DUPLINSKÝ, J. a kol. *Diagnostika. Pedagogicko-psychologické poradenství II*. Praha: Univerzita Karlova – PedF, 2002, s. 56-93. ISBN 80-7290-101-X.

KUJAL, B. a kol. *Pedagogický slovník. 1. díl A-O*. Praha: SPN, 1965.

KURINCOVÁ, V.; SEIDLER, P. *Vybrané kapitoly z didaktiky začiatočného čítania a písania*. Nitra: PedF VŠP, 1993.

KUTÁLKOVÁ, D. *Jak připravit dítě do 1. třídy*. Praha: Grada Publishing, 2005. ISBN 80-247-1040-4.

LÁBOVÁ, M.; RIEGROVÁ, M.; ŠÍROVÁ, V. Fonemická desintegrace při vývojové dysfασii. In VAŠEK, Š. a kol. *Aktuálne problémy detí s poruchou reči a čítania*. Bratislava: SPN, 1979, s. 117-121.

LAZAROVÁ, B. K možnostem předškolní diagnostiky připravenosti dětí k nácviku čtení. In KUCHARSKÁ, A. (ed.). *Specifické poruchy učení a chování. Sborník 2000*. Praha: Portál, 2000, s. 72-75. ISBN 80-7178-389-7.

LECHTA, V. *Základné poznatky o poruchách reči*. Bratislava: Ústav zdravotnej výchovy, 1985.

LECHTA, V. a kol. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-801-5.

LEJSKA, M. *Poruchy verbální komunikace a foniatrie*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-038-7.

LINHART, J. *Psychologie učení*. Praha: SPN, 1967.

LIŠKA, J. Čítanie a reč dvoj a trojročných detí (II. časť). In LIŠKA, J. a kol. *Logopedický zborník 6*. Košice: Východoslovenské vydavateľstvo, 1978, s. 17-131.

MACKOVÁ, Z. Psychologické prístupy k zisťovaniu úrovne čítania. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 1987, roč. 22, č. 4, s. 336-343.

MACUROVÁ, A. Nesamozřejmost čtení. *Čeština doma a ve světě*, 2000, roč. 8, č. 1, s. 40-41. ISSN 1210-9339.

MÁJOVÁ, L. Fonologické dovednosti a jejich význam v počátečních fázích rozvoje čtení. *Pedagogika*, 2009, roč. 59, č. 1, s. 17-23. ISSN 0031-3815.



MANGUEL, A. *Dějiny čtení*. Praha: Host, 2007. ISBN 978-80-7294-231-2.

MAREŠ, J.; GAVORA, P. *Anglicko-český pedagogický slovník – English-Czech educational dictionary*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-310-2.

MARTIN, M.; WALTMANOVÁ-GREENWOODOVÁ, C. (ed.). *Jak řešit problémy dětí se školou*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-125-8.

MASOPUSTOVÁ, Z. Malí čtenáři. *Psychologie dnes*, 2003, roč. 9, č. 11, s. 16-17. ISSN 1211-5886.

MATĚJČEK, Z. *Vývojové poruchy čtení*. Praha: SPN, 1972.

MATĚJČEK, Z. *Dyslexie*. Praha: SPN, 1988.

MATĚJČEK, Z. Časní čtenáři z mateřských škol. In KUCHARSKÁ, A. (ed.). *Specifické poruchy učení a chování. Sborník 1999*. Praha: Portál, 1999, s. 40-42. ISBN 80-7178-294-7. ISSN 1211-670X.

MATĚJČEK, Z. Diagnostika poruch čtené a psané řeči. In LECHTA, V. a kol. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál, 2003, s. 298-313. ISBN 80-7178-801-5.

MATĚJČEK, Z.; ŽLAB, Z. *Zkouška čtení*. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy, 1971.

MATĚJČEK, Z.; ŽLAB, Z. *Zkouška laterality*. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy, 1972.

MATĚJČEK, Z.; VÁGNEROVÁ, M. *Test obkreslování*. Bratislava: Psychodiagnostika, 1992.

- MCGUINNESS, D. *Why Children Can't Read*. London: Penguin Books, 1998.
- MERTIN, V. Alternativní pohled na dyslexii. In KUCHARSKÁ, A. (ed.). *Specifické poruchy učení a chování. Sborník 1999*. Praha: Portál, 1999, s. 4-15. ISBN 80-7178-294-7. ISSN 1211-670X.
- MERTIN, V. Reakce na intervenci – nové kritérium při diagnostice specifických poruch učení. *Pražské sociálně vědní studie / Prague Social Science Studies. Psychologická řada, PSY-022*. Praha: FSV UK, 2008. ISSN 1801-5999.
- MESÁROŠOVÁ, M. Dynamické testovanie jazykových a verbálnych schopností u detí zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia. *Pedagogika*, 2008, roč. 58, č.4, s. 327-366. ISSN 0031-3815.
- Mezinárodní klasifikace nemocí. 10. revize*. Praha: Svoboda, 1992.
- MICHALOVÁ, Z. Didaktogenní poruchy učení u dětí. In KUCHARSKÁ, A. (ed.). *Specifické poruchy učení a chování. Sborník 2000*. Praha: Portál, 2000, s. 102-110. ISBN 80-7178-389-7.
- MICHALOVÁ, Z. Oblast specifických vývojových poruch učení. In HOUSAROVÁ, B. (ed.). *Speciálněpedagogická čítanka*. Praha: PdF UK, 2003, s. 11-28. ISBN 80-7290-109-5.
- MIKULAJOVÁ, M. Vývinová dysfázia. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 1984, roč. 19, č. 6, s. 513-530.
- MIKULAJOVÁ, M. Diagnostika narušeného vývoje řeči. In LECHTA, V. a kol. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál, 2003, s. 60-98. ISBN 80-7178-801-5.

MIKULAJOVÁ, M. Fonologické procesy, čítanie a dyslexia. In *Dieťa so špeciálnymi potrebami v bežnej škole. Zborník príspevkov zo seminára*. Nitra: PF UKF, 2005, s. 17-20. ISBN 80-8050-803-8.

MIKULAJOVÁ, M. Možnosti ranej predikcie vývinových porúch písanej reči. *Československá psychologie*, 2008, roč. 52, č. 1, s. 59-69. ISSN 0009-062X.

MIKULAJOVÁ, M.; RAFAJDUSOVÁ, I. *Vývinová dysfázia. Špecificky narušený vývin reči*. Bratislava: Marína Mikulajová a Iris Rafajdusová, 1993. ISBN 80-900445-0-6.

MIKULAJOVÁ, M.; VÁRYOVÁ, B.; GACÍKOVÁ, I. O možnostiach ranej identifikácie detí ohrozených poruchou čítania. In LECHTA, V. a kol. *Logopaedica VII. Zborník Slovenskej asociácie logopedov*. Bratislava: Liečreh Gúth, 2004, s. 44-57. ISBN 80-88932-15-7.

MILSOM, L. *Your Left-handed Child*. London: Hamlyn, a division of Octopus Publishing Group Ltd, 2008. ISBN 978-0-600-61480-7.

MONATOVÁ, L. Vývoj diferenciačných schopností pěti až sedmiletých dětí. In *Sborník prací FF brněnské univerzity. Řada pedagogicko-psychologická, I*. Brno: UJEP, 1983, roč. 32, č. 18, s. 85-103.

MONATOVÁ, L. *Speciálně pedagogická diagnostika z hlediska vývoje dětí*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-86-9.

MORLEY, E. M. *The Development and Disorders of Speech in Childhood*. Third Edition. Edinburgh and London: Longman Group Limited, 1972. ISBN 0-443-0895-7.

MRÁZOVÁ, E. *Kapitoly z didaktiky prvopočátečního čtení a psaní*. Ústí nad Labem: PedF UJEP, 2000. ISBN 80-7044-338-3.

NAJVAROVÁ, V. Čtenářská gramotnost žáků 1. stupně základní školy. *Pedagogická orientace*, 2008, roč. 18, č. 1, s. 7-21. ISSN 1211-4669.

NEBESKÁ, I. *Úvod do psycholingvistiky*. Praha: H + H, 1992. ISBN 80-85467-75-5.

NEWTON, M. *Dyslexia: a guide for teachers and parents*. Birmingham: University of Aston, 1973.

NEWTON, M.; THOMSON, M. (1974a). *Towards early diagnosis of dyslexia (Primary reading difficulty)*. Paper presented at 1974 United Kingdom Reading Association Conference. Birmingham: University of Aston, 1974.

NEWTON, M.; THOMSON, M. (1974b). *Dyslexia: a guide to teaching*. Birmingham: University of Aston, 1974.

NOVÁČKOVÁ, J. Podíl jednotlivých psychologických metod užitých při předškolních prohlídkách na predikci školní úspěšnosti dítěte. *Československá psychologie*, 1988, roč. 32, č. 2, s. 117-126.

OPRAVILOVÁ, E. Pojetí, smysl a základní orientace předškolní výchovy. In KOLLÁRIKOVÁ, Z.; PUPALA, B. (eds.). *Předškolní a primární pedagogika. Předškolná a elementárna pedagogika*. Praha: Portál, 2001, s. 123-140. ISBN 80-7178-585-7.

OPRAVILOVÁ, E. Pohled na kulturní gramotnost předškolního dítěte v minulosti a současnosti. In *Informace České společnosti „Dyslexie“ pro školní rok 2005/2006*. Havlíčkův Brod: Tobíáš, 2005, s. 22-26.

PAPÍK, R. *Naučte se číst!* Praha: Grada Publishing, 1992. ISBN 80-85424-93-2.

- PARDEL, T. *Písaná reč, jej vývin a poruchy u detí*. Bratislava: SPN, 1966.
- PAUC, R. *Is That My Child?* London: Virgin Books Ltd, 2006. ISBN 0-7535-1064-2.
- PAZLAROVÁ, M. Nová metoda výuky čtení a psaní. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 1989, roč. 24, č. 4, s. 345-351.
- PETROVÁ, A. Vstup dítěte do školy. In ŠIMÍČKOVÁ ČÍŽKOVÁ a kol. *Přehled vývojové psychologie*. 2. nezm. vyd. Olomouc: UP, 2003, s. 84-92. ISBN 80-244-0629-2.
- POKORNÁ, V. *Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-135-5.
- POKORNÁ, V. Diagnostika specifických poruch učení. In HADJ MOUSSOVÁ, Z.; DUPLINSKÝ, J. a kol. *Diagnostika. Pedagogicko-psychologické poradenství II*. Praha: UK – PedF, 2002, s. 143-159. ISBN 80-7290-101-X.
- PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 4., aktual. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-722-8.
- PŘÍHODA, V. *Problematika předškolní výchovy*. Praha: SPN, 1966.
- PŘÍHODA, V. *Ontogeneze lidské psychiky I*. 3., nezměněné vyd. Praha: SPN, 1971.
- PŘINOSILOVÁ, D. *Vybrané okruhy speciálně pedagogické diagnostiky a její využití v praxi speciální pedagogiky*. Brno: Masarykova univerzita, 1999.

PŮSTOVÁ, Z. a kol. Zpráva o průzkumu správné výslovnosti u žáků prvních ročníků ZŠ v roce 1999/2000. *Diagnostika a terapie poruch komunikace*, 2001, roč. 4, č. 3, s. 3-13. ISSN 1212-1053.

REID, G. Specific Learning Difficulties: The Spectrum. In JONES, N. (ed.). *Developing School Provision for Children with Dyspraxia*. London, California, New Delhi: Paul Chapman Publishing, 2005, s. 8-15. ISBN 1-4129-1037-4.

RIPLEY, K.; DAINES, B.; BARRETT, J. *Dypraxia. A Guide for Teachers and Parents*. London: David Fulton Publishers Ltd, 2002. ISBN 1-85346-444-9.

ROOT, B. *Help Your Child Learn to Read*. London: Usborne Publishing Ltd, 1988. ISBN 0-460-0224-6.

RUMSEY, J. M. Biologie vývojové dyslexie. *JAMA-CS*, 1993, roč. 1, č. 1, s. 37-40.

SANTLEROVÁ, K. *Metody ve výuce čtení a psaní*. Brno: Paido, 1995. ISBN 80-85931-05-2.

SELIKOWITZ, M. *Dyslexie a jiné poruchy učení*. Praha: Grada Publishing, 2000. ISBN 80-7169-773-7.

SILLAMY, N. *Psychologický slovník*. Olomouc: UP, 2001. ISBN 80-244-0249-1.

SINDELAROVÁ, B. *Předcházíme poruchám učení*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-85282-70-4.

SCHÜREROVÁ, L. Zkušenosti s Edfeldtovým reversním testem a adaptovaným reversním testem. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 1977, roč. 12, č. 3, s. 235-246.

SMETÁČEK, V. *Vybrané kapitoly z psychologie čtení a čtenáře*. Praha: Krajský pedagogický ústav, 1973.

SOVÁK, M. *Lateralita jako pedagogický problém*. Praha: UK, 1962.

SOVÁK, M. *Logopedie*. Praha: SPN, 1978.

SOVÁK, M. *Výchova leváků v rodině*. 6. uprav. vyd. Praha: SPN, 1979.

SPILKOVÁ, V. Proměny primárního vzdělávání v historicko-srovnávacím kontextu. In SPILKOVÁ, V. a kol. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál, 2005, s. 89-137. ISBN 80-7178-942-9.

SPIONEK, H. *Psychologiczna analiza trudności i niepowodzeń szkolnych*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, 1970.

SPIŠIAK, I. Psychohygienický význam hodnotenia žiakov. *Komenský*, 1988/89, roč. 113, č. 5, s. 266-269.

SQUIRES, G.; MCKEOWN, S. *Supporting Children with Dyslexia*. 2nd Edition. London; New York: Continuum, 2006. ISBN 0-8264-8078-0.

STRAKOVÁ, J. Výzkum čtenářské gramotnosti žáků základních škol. In KUCHARSKÁ, A. (ed.). *Specifické poruchy učení a chování. Sborník 1966*. Praha: Portál, 1997, s. 48-60. ISSN 1211-670X.

SYNEK, F. Směrnost, lateralita, řeč a školní prospěch u dětí. In LIŠKA, J. a kol. *Logopedický zborník 1*. Košice: Východoslovenské vydavateľstvo, 1972, s. 195-218.

SYNEK, F. Poruchy čtení z hlediska logopéda. In LIŠKA, J. a kol. *Logopedický zborník 6*. Košice: Východoslovenské vydavateľstvo, 1978, s. 133-212.

SYNEK, F. Dyslexie a elementární vzdělávání. In LIŠKOVÁ, O. a kol. *Logopedický zborník 7*. Košice: Východoslovenské vydavateľstvo, 1984, s. 117-227.

SYNEK, F. *Záhady levorukosti*. Praha: Horizont, 1991. ISBN 80-7012-054-1.

ŠKALOUDOVÁ, A. *Statistika v pedagogickém výzkumu*. Praha: PedF UK, 1998. ISBN 80-86039-56-0.

ŠTĚRBOVÁ, L. Děti se specifickými poruchami učení a jejich integrace. In *Didaktické studie I. Kapitoly z moderní didaktiky českého jazyka*. Praha: UK - PedF, 2004, s. 23-35. ISBN 80-7290-197-4.

ŠULOVÁ, L. *Raný psychický vývoj dítěte*. Praha: UK, 2004. ISBN 80-246-0877-4.

ŠVANCAROVÁ, D.; KUCHARSKÁ, A. *Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky*. Praha: Scientia, 2001.

TEPPERWEIN, K. *Umění lehce se učit*. Pelhřimov: Stanovum, 1993. ISBN 80-900784-4-3.

TOMANOVÁ, D. K problematice obsahu pojmů školní zralost a připravenost pro školu. In *Teorie a praxe výchovy mládeže 6*. Praha: SPN, 1984, s. 7-15.

TŘESOHLAVÁ, Z. a kol. *Lehká mozková dysfunkce v dětském věku*. 6. vyd. Praha: Avicenum, 1986.

TYLER, S.; ELLIOTT, C. D. Cognitive profiles of groups of poor readers and dyslexic children on the British Ability Scales. *British Journal of Psychology*, (1988), 79, s. 493-508.



VACÍNOVÁ, M. Vývojové poruchy učení čtení. In KŘIVÁNEK, Z.; WILDOVÁ, R. a kol. *Didaktika provopočátečního čtení a psaní*. Praha: PedF UK, 1998, s. 98-111. ISBN 80-86039-55-2.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7178-308-0.

VALENTOVÁ, L. Vstup dítěte do školy z hlediska školní připravenosti. In KOLLÁRIKOVÁ, Z.; PUPALA, B. (eds.). *Předškolní a primární pedagogika. Předškolná a elementárna pedagogika*. Praha: Portál, 2001, s. 219-232. ISBN 80-7178-585-7.

VALENTOVÁ, L. Diagnostika školní zralosti. In HADJ MOUSSOVÁ, Z.; DUPLINSKÝ, J. a kol. *Diagnostika. Pedagogicko-psychologické poradenství II*. Praha: UK – PedF, 2002, s. 104-117. ISBN 80-7290-101-X.

VAŘEKA, I.; ŠIŠKA, E. Lateralita – interdisciplinární problém. *Československá psychologie*, 2005, roč. 49, č. 3, s. 237-249. ISSN 0009-062X.

VAŠEK, Š. Vplyv cerebrálnej dominancie na čítanie u mentálne retardovaných. In VAŠEK, Š. a kol. *Aktuálne problémy detí s poruchami reči a čítania*. Bratislava: SPN, 1979, s. 273-280.

VAŠEK, Š. Osobitosti čítania u mentálne postihnutých. In *Zborník Katedry špeciálnej a liečebnej pedagogiky Pedagogickej fakulty Univerzity Komenského*. Bratislava: SPN, 1986, s. 73-87.

VIKTOROVÁ, I. Psychogenetická teorie Emilie Ferreirové. In DOLEŽALOVÁ, J. (ed.). *Současné pohledy na výuku elementárního čtení a psaní*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2001, s. 21-31. ISBN 80-7041-100-7.

VYGOTSKIJ, L. S. *Myšlení a řeč*. Praha: SPN, 1976.

VYKOPAL, Z. Současné problémy vyučování čtení. *Komenský*, 1989/90, roč. 114, č. 1, s. 8-11.

WILDOVÁ, R. (ed.). *Aktuální problémy didaktiky prvopočátečního čtení a psaní*. Praha: UK PedF, 2002. ISBN 80-7290-103-6.

WILDOVÁ, R. (2005a). Počáteční čtenářská gramotnost. In SPILKOVÁ, V. a kol. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál, 2005, s. 161-174. ISBN 80-7178-942-9.

WILDOVÁ, R. (2005b). *Rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti*. Praha: UK – PedF, 2005. ISBN 80-7290-228-8.

WILDOVÁ, R. Vybrané didaktické problémy výuky počátečního čtení. In KUCHARSKÁ, A.; CHALUPOVÁ, E. (ed.). *Specifické poruchy učení a chování. Sborník 2005*. Praha: IPPP ČR, 2006, s. 107-113. ISBN 80-8656-13-5.

WSZEBOROWSKA-LIPIŃSKA, B. Dyslexie jako zdroj obtíží i speciálních schopností v učení. In KUCHARSKÁ, A. (ed.). *Specifické poruchy učení a chování. Sborník 1999*. Praha: Portál, 1999, s. 32-40. ISBN 80-7178-294-7. ISSN 1211-670X.

ZAKRZEWSKA, B. *Trudności w czytaniu i pisaniu. Modele ćwiczeń*. Wydanie czwarte. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1996. ISBN 83-02-06212-X.

ZAKRZEWSKA, B. *I Ty będziesz dobrze czytać*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 2000. ISBN 83-0207785-2.

ZÁPOTOČNÁ, O. Alternatívny prístup k vyučovaniu počiatočného čítania v slovenskom jazyku: Východiská. *Pedagogická revue*, 1995, roč. 47, č. 7-8, s. 25-35.

ZÁPOTOČNÁ, O. Podmienky a činitele vývinu pravo-ľavej orientácie. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 1998, roč. 23, č. 5, s. 387-402.

ZÁPOTOČNÁ, O. Rozvoj počiatočnej literárnej gramotnosti. In KOLLÁRIKOVÁ, Z.; PUPALA, B. (eds.). *Předškolní a primární pedagogika. Předškolská a elementární pedagogika*. Praha: Portál, 2001, s. 271-305. ISBN 80-7178-585-7.

ZELINKOVÁ, O. Hodnocení úrovně čtení v České republice. In KUCHARSKÁ, A. (ed.). *Specifické poruchy učení a chování. Sborník 1997-98*. Praha: Portál, 1998, s. 18-26. ISBN 80-7178-244-0. ISSN 1211-670X.

ZELINKOVÁ, O. Neuropsychologická terapie dyslexie na základě modelu pravo- a levohemisférové dyslexie D. Bakker. In KUCHARSKÁ, A. (ed.). *Specifické poruchy učení a chování. Sborník 1999*. Praha: Portál, 1999, s. 62-66. ISBN 80-7178-294-7. ISSN 1211-670X.

ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-544-X.

ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-800-7.

ZELINKOVÁ, O. Co přinesla 54. konference IDA. *Speciální pedagogika*, 2004, roč. 14, č. 2, s. 155-163. ISSN 1211-2720.

ZELINKOVÁ, O. *Dyslexie v předškolním věku?* Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-321-5.

ZELINKOVÁ, O.; AXELROOD, P.; MIKULAJOVÁ, M. Terapie specifických poruch učení. In LECHTA, V. a kol. *Terapie narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál, 2005, s. 355-382. ISBN 80-7178-961-5.

ZIELKE, W. *Jak číst rychleji a lépe*. Praha: Svoboda, 1988.

ŽATKOVÁ, B. Možnosti rozvíjania metód korekcie čítania u dyslektikov. In *Zborník Katedry špeciálnej a liečebnej pedagogiky Pedagogickej fakulty Univerzity Komenského*. Bratislava: SPN, 1986, s. 89-98.

ŽLAB, Z. Lateralita a pravo-levá orientace u vývojových poruch čtení a psaní. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 1970, roč. 5, č. 4, s. 303-318.

ŽLAB, Z.; ŠKODOVÁ, E. Narušení grafické stránky řeči. In ŠKODOVÁ, E.; JEDLIČKA, I. a kol. *Klinická logopedie*. Praha: Portál, 2003, s. 375-384. ISBN 80-7178-546-6.

## Seznam tabulek a grafů

Tabulka č. 1: Základní údaje .....	154
Tabulka č. 2: Výskyt dyslálie, specifické dyslálie, balbuties a poruch sluchového rozlišování. Chlapci .....	155
Tabulka č. 3: Výskyt dyslálie, specifické dyslálie, balbuties a poruch sluchového rozlišování. Dívky .....	155
Tabulka č. 4: Nejčastěji vadně vyslovované hlásky. Chlapci .....	156
Tabulka č. 5: Nejčastěji vadně vyslovované hlásky. Dívky .....	156
Tabulka č. 6: Lateralita ruky. Chlapci .....	157
Tabulka č. 7: Lateralita ruky. Dívky .....	158
Tabulka č. 8: Lateralita oka. Chlapci .....	159
Tabulka č. 9: Lateralita oka. Dívky .....	159
Tabulka č. 10: Změny v lateralitě. Chlapci .....	160
Tabulka č. 11: Změny v lateralitě. Dívky .....	160
Tabulka č. 12: Základní typy laterality. Chlapci .....	161
Tabulka č. 13: Základní typy laterality. Dívky .....	162
Tabulka č. 14: Všechny typy laterality. Chlapci .....	163
Tabulka č. 15: Všechny typy laterality. Dívky .....	164
Tabulka č. 16: Test obkreslování. Chlapci .....	164
Tabulka č. 17: Test obkreslování. Dívky .....	165
Tabulka č. 18: Rychlost čtení a chybovost .....	165
Tabulka č. 19: Korelace mezi rychlostí čtení a klasifikačním stupněm .....	167
Tabulka č. 20: Dyslálie a lateralita. Chlapci .....	168
Tabulka č. 21: Dyslálie a lateralita. Dívky .....	168
Tabulka č. 22: Řeč a lateralita, zjištění závislosti. Chlapci .....	169
Tabulka č. 23: Řeč a lateralita, zjištění závislosti. Dívky .....	170
Tabulka č. 24: Balbuties a lateralita. Chlapci .....	171
Tabulka č. 25: Balbuties a lateralita. Dívky .....	171
Tabulka č. 26: Řeč a vizuomotorika, statistická významnost. Chlapci .....	172
Tabulka č. 27: Řeč a vizuomotorika, statistická významnost. Dívky .....	173
Tabulka č. 28: Lateralita ruky a čtení. Chlapci .....	174

Tabulka č. 29: Lateralita ruky a čtení. Dívky .....	175
Tabulka č. 30: Lateralita oka a čtení. Chlapci .....	176
Tabulka č. 31: Lateralita oka a čtení, statistická významnost. Chlapci .....	176
Tabulka č. 32: Lateralita oka a čtení. Dívky .....	177
Tabulka č. 33: Lateralita oka a čtení, statistická významnost. Dívky .....	177
Tabulka č. 34: Základní typy laterality a čtení. Chlapci .....	178
Tabulka č. 35: Základní typy laterality a čtení, statistická významnost. Chlapci	179
Tabulka č. 36: Základní typy laterality a čtení. Dívky .....	179
Tabulka č. 37: Základní typy laterality a čtení, statistická významnost. Dívky	180
Tabulka č. 38: Všechny typy laterality a čtení. Chlapci .....	181
Tabulka č. 39: Všechny typy laterality a čtení. Dívky .....	182
Tabulka č. 40: Čtení a vizuomotorika u stoprocentní pravostranně vyhraněné laterality .....	185
Tabulka č. 41: Řeč, lateralita a čtení u dětí s poruchou sluchového rozlišování. Chlapci .....	186
Tabulka č. 42: Řeč, lateralita a čtení u dětí s poruchou sluchového rozlišování. Dívky .....	187
Tabulka č. 43: Řeč, vizuomotorika a čtení. Chlapci .....	188
Tabulka č. 44: Řeč, vizuomotorika a čtení. Dívky .....	188
Tabulka č. 45: Řeč a čtení, statistická významnost. Chlapci .....	189
Tabulka č. 46: Řeč a čtení, statistická významnost. Dívky .....	189
Tabulka č. 47: Řeč, lateralita a vizuomotorika u deseti nejlepších čtenářů .....	191
Tabulka č. 48: Řeč, lateralita a vizuomotorika u deseti nejlepších čtenářek .....	192
Tabulka č. 49: Řeč, lateralita a vizuomotorika u deseti nejhorších čtenářů .....	194
Tabulka č. 50: Řeč, lateralita a vizuomotorika u deseti nejhorších čtenářek .....	195
Graf č. 1: Lateralita ruky a čtení. Chlapci .....	174
Graf č. 2: Lateralita ruky a čtení. Dívky .....	175
Graf č. 3: Vizuomotorická koordinace a čtení. Chlapci .....	183
Graf č. 4: Vizuomotorická koordinace a čtení. Dívky .....	184

## **Seznam příloh**

Příloha 1: Zkouška sluchového rozlišování

Příloha 2: Zkouška laterality

Příloha 3: Test obkreslování

Příloha 4: Text „Na raky“

## **Přílohy**



## **Příloha 1**

## Zkouška sluchového rozlišování – WM

Zácvičné dvojice slov:      truf – traf  
   klaš – klaš  
   slem – slek

---

### 1. sestava

drem - drem  
bram - pram  
estl - estl  
hrep - chrep  
fraš - flaš  
žlaf - šlaf  
vžde - fšte  
tost - tost  
tres - dres  
kjam - kjam  
vošl - vočl  
fčep - fčep

dynt - dint  
nyvl - nyvl  
tırp - tyrp  
nýsl - nísl  
vlty - vlty  
zlní - zlní  
mreš - mreč  
zjan - zjan  
knyš - knyš

### 2. sestava

drem - drem  
fraš - flaš  
tost - tost  
žlaf - šlaf  
bram - pram  
vžde - fšte  
tres - dres  
vošl - vočl  
kjam - kjan  
fčep - fčep  
hrep - chrep  
estl - estl

dynt - dint  
tırp - tyrp  
nýsl - nísl  
nyvl - nyvl  
zlní - zlní  
vlty - vlty  
zjan - zjan  
mreš - mreč  
knyš - knyš

## **Příloha 2**

T-116/72

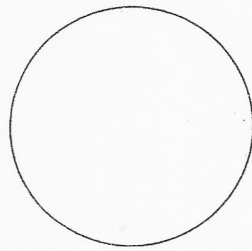
## SKÚŠKA LATERALITY MŽ

Meno a priezvisko:	Dátum narodenia:	Vek:
Horné končatiny: $DxQ = \frac{P + A/2}{N} \times 100 =$		Typ laterality /hornej končatiny a oka/:
Dátum vyšetrenia:	Vyšetrlil:	

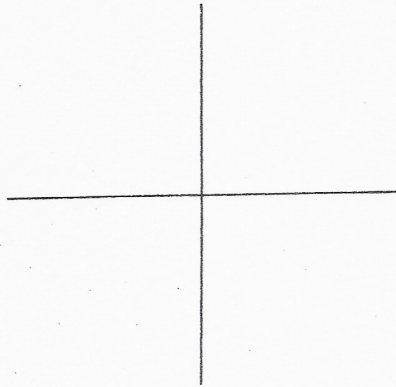
	P	L	A	Poznámka
Horné končatiny				
1. Korálky do fľaštičky				
2. Zasúvanie kolíkov				
3. Kľúč od zámku				
4. Loptička do škatuľky				
5. Akú máš silu!				
6. Sťahč mi ruky k zemi!				
7. Siahni si na ucho, na nos . . .!				
8. Ako vysoko dosiahneš!				
9. Tleskot				
10. Ihla a cverna				
Náhradné skúšky				
11. Mädlenie rúk				
12. Strúhať mrkvičku				
Oči				
1. Manoptoskop				
2. Kukátko				

1972

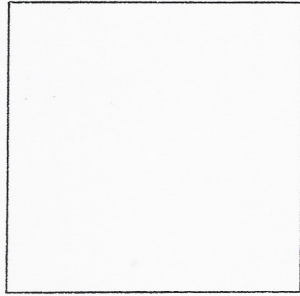
## **Příloha 3**



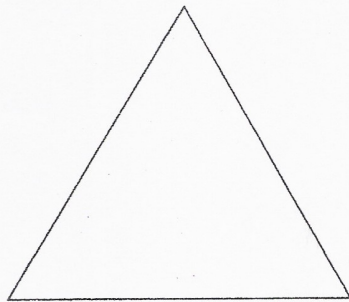
1



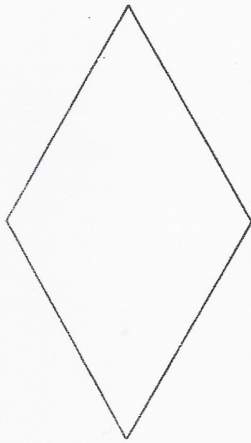
2



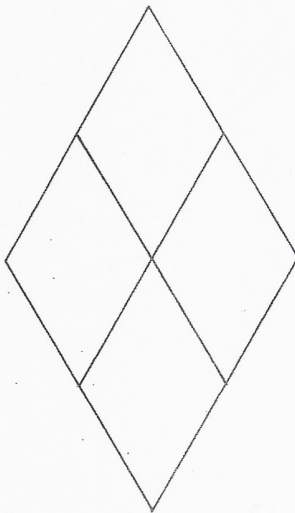
3



4

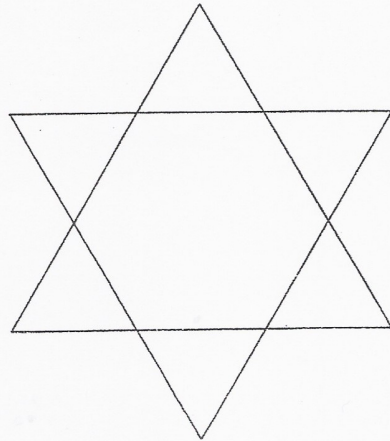


5

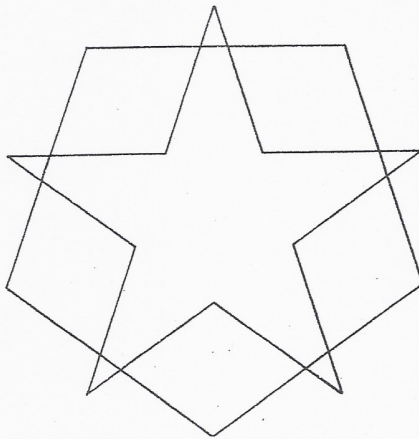


6

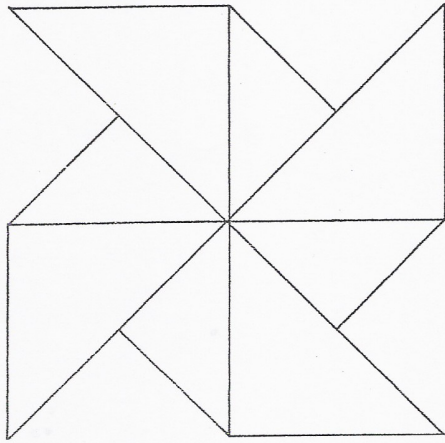




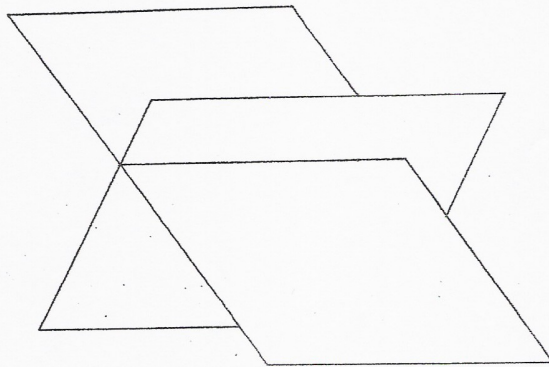
7



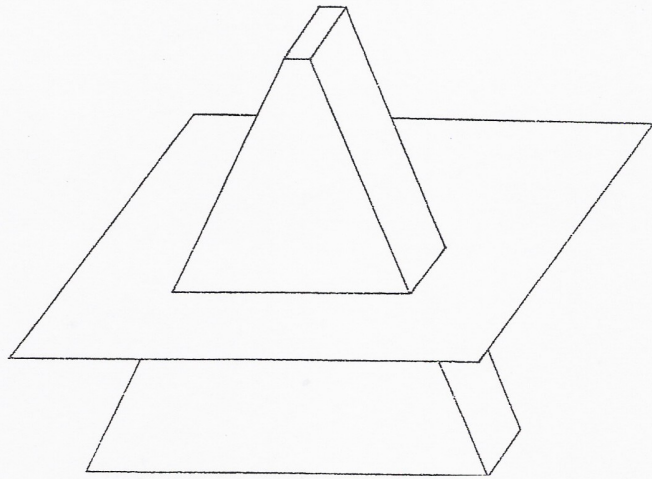
8



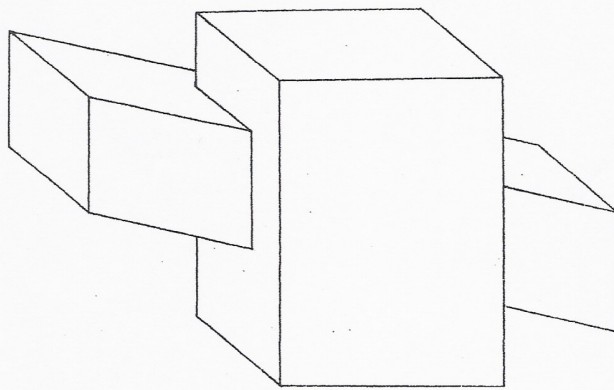
9



10



11



12

## **Příloha 4**

## Na raky

V naší vesnici byly dva potoky. Bývalo v nich mnoho raků. Chlapci je chytávali do rukou buď pod kameny, nebo v děrách mezi kořeny. Také pod břehem. Pak si je vařivali na pochoutku. Dostal jsem jednoho raka od kamaráda, chutnal mi znamenitě.

Tu jsem si umínil, že půjdu též na raky. To se snadno řekne, ale hůř vykoná. Raci mají zbraň, klepeta, a těmi pořádně štípou. Také jsem se bál sahat rukama do děr. Což nahmátnu-li tam skokana nebo dokonce haďa!

Kamarád mi poradil, jak možno chytat raky jinak než do rukou.

Na delší prut se přidrátuje kousek zapáchajícího masa. Rak přileze a pevně se uchopí masa. Potom je možno vyhodit ho z vody jako rybu na udici. Ten způsob se mi líbil.

Opatřil jsem si, čeho bylo třeba, a šel jsem na raky. Vyhledal jsem si v potoce hlubší místo a spustil jsem udici do vody.

Sedím tiše. Voda byla čistá a průhledná, ale raky v ní vidět nebylo.

Tu však vidím, že u jedné díry šlehají dvě niti. To jsou račí vousy! Za chvíli se vysunou dvě oči na stopkách a klepeta. Pomalu vylézá celý rak a kráčí k masu na proutku. Již je u něho! Teď je popadne klepety a trhá je kusadly. Proutek se otřásá. Opatrně táhnu proutek z vody, švih! a již je rak v trávě.

Ale některý rak byl opatrnější. Když jsem pohnul proutkem, hned jej pustil a pozpátku uplaval do díry. Hádejte, proč pozpátku? Přes to jsem nachytil hodně raků. Maminka je uvařila. Jak byli červení! A jak chutnali!