



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky a psychologie

DIPLOMOVÁ PRÁCE

**Prediktory čtenářského vývoje v kontextu rizika specifických poruch
učení**

Predictors of reading skills development in the context of risk of specific
learning disabilities

Vypracovala: **Jana Pudíková**

Vedoucí diplomové práce: **PaedDr. Helena Havlisová, Ph.D.**

České Budějovice 2014

BIBLIOGRAFICKÁ IDENTIFIKACE

Název diplomové práce: Prediktory čtenářského vývoje v kontextu rizika specifických poruch učení

Pracoviště: Katedra pedagogiky a psychologie Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity

Jméno a příjmení autora: Jana Pudíková

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

Vedoucí práce: PaedDr. Helena Havlisová, Ph.D.

Rok obhajoby: 2014

Anotace:

Diplomová práce se zabývá možnostmi predikce dyslexie u dětí mladšího školního věku. Práce je členěna do dvou částí – části teoretické a části praktické. V úvodu části teoretické nahlížím do oblasti čtenářského vývoje. Nosnou konstrukci poté představují způsoby predikce čtenářského neúspěchu a následná diagnostika dyslexie. V tomto ohledu pracuji s dítětem předškolního věku a žákem na počátku školní docházky. Uvádím příklady několika prediktivních baterií. Teoretickou část uzavírám aktuálními informacemi o prevalenci dyslexie v České republice a v zahraničí. Část praktická navazuje na část teoretickou. Jejím obsahem jsou výsledky výzkumného šetření, ve kterém jsem prostřednictvím Souboru specifických zkoušek sledovala morfologické a fonologické schopnosti a způsob čtení u žáků druhého ročníku ZŠ. Hlavním cílem diplomové práce bylo zjistit, jaká je souvislost mezi výkonem ve čtení a morfologickými a fonologickými schopnostmi. Ke splnění cíle bylo použito testové metody kvantitativního výzkumu.

BIBLIOGRAFICAL IDENTIFICATION

Thesis title: Predictors of reading skills development in the context of risk of specific learning disabilities

Place of work: Department of Pedagogics and Psychology, Pedagogical Faculty,
University of South Bohemia

First name and surname of the author: Jana Pudíková

Field of study: Teaching for the first stage of a primary school

Thesis leader: PaedDr. Helena Havlisová, Ph.D.

Year of defence: 2014

Abstract:

This thesis explores the possibilities of dyslexia prediction at primary children. It is divided into two parts – a theoretical one and a practical one. The introduction of the theoretical part is focused on the children reading skills development. However, the possibilities of reading failure prediction and diagnosis of dyslexia are the key content of this part. In this respect I focus on the preschoolers and children at the beginning of the school attendance. I mention a few predictive batteries. The theoretical part is concluded with the current information about dyslexia prevalence in the Czech Republic and abroad. The practical part is based on the theoretical part. It contains the results of the research investigation. I got these results during the testing of morphological and phonological abilities as well as reading tests. The research was performed in the second class of primary school. The main objective of the thesis was to find out what is the relationship between performance in reading and morphological and phonological abilities. The test method of the quantitative investigation was used in this research.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Prediktory čtenářského vývoje v kontextu rizika specifických poruch učení vypracovala samostatně na základě vlastních zjištění a materiálů, které uvádím v seznamu použité literatury.

V souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této diplomové práce.

Souhlasím rovněž s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným stanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne 30. 4. 2014

.....
Jana Pudíková

Poděkování

Děkuji především PaedDr. Heleně Havlisové, Ph.D. za poskytnutí podkladů a cenných rad při vypracování mé diplomové práce. Dále bych chtěla poděkovat vyučujícím a žákům ze Základní školy Borek, kteří mi vyšli vstříc při vytváření praktické části a vedení výzkumu, který je její součástí.

OBSAH

ÚVOD.....	8
I. TEORETICKÁ ČÁST.....	10
1 ČTENÁŘSKÝ VÝVOJ.....	10
1.1 Rozvoj čtenářské dovednosti.....	10
1.1.1 Rodina.....	11
1.1.2 Škola.....	11
1.1.3 Knihovna.....	12
1.1.4 Kampaň Celé Česko čte dětem®.....	13
2 PREDIKCE ČTENÁŘSKÉHO NEÚSPĚCHU.....	15
2.1 Etiopatogeneze – přehled rizikových oblastí.....	16
2.1.1 Rovina biologická.....	16
2.1.2 Rovina kognitivní.....	19
2.1.3 Nepříznivý vliv prostředí.....	23
3 DIAGNOSTIKA DYSLEXIE.....	25
3.1 Screeningová metoda.....	25
3.2 Diagnostika dítěte v předškolním věku.....	26
3.2.1 Výzkumné metody.....	27
3.3 Diagnostika dítěte v 1. ročníku základní školy.....	27
3.3.1 Diagnostika na specializovaném pracovišti.....	28
3.4 Prediktivní baterie.....	31
4 PREVALENCE DYSLEXIE V ČESKÉ REPUBLICE A ZAHRANIČÍ.....	34
II. PRAKTICKÁ ČÁST.....	36
5 METODOLOGIE VÝZKUMU.....	36
6 CÍL PRÁCE A PRŮBĚH VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	37

6.1	Cíl práce	37
6.2	Průběh výzkumného šetření	37
7	VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	40
7.1	Výsledky jednotlivých žáků	40
8	INTERPRETACE VÝSLEDKŮ A JEJICH SHRUTÍ.....	62
9	ZÁVĚR	66
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	68
	SEZNAM INTERNETOVÝCH ZDROJŮ	71
	SEZNAM PŘÍLOH.....	72
	PŘÍLOHY	

ÚVOD

Specifické poruchy učení jsou dnes natolik rozšířeným jevem, že v nich spousta rodičů nespatřuje hrozbu, ale běžný, nepříliš závažný problém. Není tomu tak. Naopak, poruchy učení představují potíže, na kterou je třeba se zaměřit dříve, než udeří v plné síle. Nedat jim šanci a zaplašit hrozící nebezpečí prevencí, případně včasným záchytem.

Rozhodujícím faktorem při výběru tématu diplomové práce pro mě byl především zájem o problematiku speciální pedagogiky. Když jsem se na praxi ve speciálních zařízeních začala setkávat s dětmi, kterým ruka osudu méně či více zkomplikovala život a ony spolu s rodiči nepřestávaly bojovat a věřily v úspěch, poznala jsem, že je mou povinností pomáhat těmto dětem tak, aby dostaly možnost najít své místo v životě. Speciální pedagogika mi tuto možnost dává. Vycházím ze skutečnosti, že žádný problém není neřešitelný a při včasné péči a odpovídajícím vedení se povede leccos. Poté, co mi byla nabídnuta účast na grantovém programu GA JU, brala jsem to jako výzvu a velkou příležitost. Konečně něco hmatatelného, něco, co pomůže! Po konzultaci s grantovým týmem se začala rýsovat nosná část mé práce – prediktory dyslexie a její diagnostika v předškolním a raném školním věku.

Práce je členěna na část teoretickou a část praktickou. Část teoretická se dále dělí do čtyř podkapitol. Následuje část praktická, která plynule navazuje na část teoretickou.

V úvodní podkapitole teoretické části se věnuji otázce čtenářského vývoje, respektive vnějším činitelům, které čtenářský vývoj určitým způsobem ovlivňují. V souvislosti s rozvojem čtenářství mě zaujala široká nabídka akcí, které se snaží tuto činnost přiblížit dětským i dospělým čtenářům. Iniciativa se ukazuje jako jednoznačně přínosná a podle mého názoru nevede pouze k rozvoji vývoje čtenářského, nýbrž i vývoje osobnosti.

Ve druhé podkapitole, pojednávající o predikci dyslexie, rozkrývám jednotlivé rizikové faktory ukazující na problém. Mimo jiné operuji s vlivem morfologických a fonologických schopností, který následně tvoří podstatnou část výzkumné části práce. Jistou míru důležitosti rovněž příkládám rodinnému a školnímu prostředí.

Třetí podkapitola se zaměřuje na možnosti diagnostiky v předškolním a raném školním věku. K oběma obdobím připojuji odpovídající výzkumné metody a prediktivní baterie, které mohou s velkou pravděpodobností pomoci odhalení hrozící poruchy učení.

Současná situace na poli prevalence dyslexie je náplní čtvrté podkapitoly. Uvádím informace z českého prostředí i zahraničí.

Jak jsem již zmínila výše, hlavním cílem diplomové práce bylo zjistit, jaká je souvislost mezi výkonem ve čtení a morfologickými a fonologickými schopnostmi. V návaznosti na samotnou dovednost čtení a čtenářský vývoj jsem do výzkumu začlenila i kontrolní test čtení – Zajíček. Na základě zjištěných výsledků šetření provádím jejich interpretaci a shrnutí.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 ČTENÁŘSKÝ VÝVOJ

„Čtenářství vyjadřuje aktivní vztah k četbě a literatuře vůbec. Je vnímáno jako důležitý faktor kultivace a socializace jedince, a proto se dá předpokládat, že jeho úroveň do jisté míry ovlivňuje i celkovou vzdělanost národa.“ (<http://www.kritickemysleni.cz/>)

1.1 Rozvoj čtenářské dovednosti

Dle Gabala a Václavíkové Helšusové (2003, s. 4) „dětské čtenářství nevzniká jen tak samo pouze spontánním zájmem dítěte. Čtenářství musí u dítěte napomoci řada externích podmínek a vlivů. Proto není dětské čtenářství jen věcí odborníků na dětskou literaturu. Měla a mohla by se o něm více dozvědět a starat se také širší 'laická' veřejnost. Jde především o rodiče dětí i další dospělou populaci, která přichází s dětmi, jejich volným časem i vzděláváním do styku.“ (<http://www.ikaros.cz/>)

Jak vyplývá z výše zmíněného textu, čtenářem se dítě nerodí, čtenářem se stává. Tomu, aby osvojení čtenářské dovednosti proběhlo, významně napomáhá hned několik činitelů – rodina, škola, vrstevníci, zájmové kroužky či dětská oddělení veřejných knihoven. V současné době rovněž registrujeme řadu sdružení a klubů, které se zabývají aktivitami na rozvoj čtenářství a čtenářské gramotnosti. Jsou to mimo jiné „*Klub dětských knihoven, Sukova knihovna, občanské sdružení Kritické myšlení, Česká sekce IBBY, Společnost pro podporu a rozvoj čtenářství (CzechRA – Czech Reading Association) Svaz knihovníků a informačních pracovníků, veletrh dětské knihy v Liberci, čítárny U Čerta, společnost Svazu českých knihkupců a nakladatelů Svět knihy, Klub ilustrátorů dětské knihy či Obec spisovatelů.*“ (RAJDLOVÁ, 2006, s. 6)

Kromě výše jmenovaných organizací mě zaujalo působení celostátní kampaně s názvem Celé Česko čte dětem[®]. Protože její činnost úzce souvisí se zde uváděným tématem rozvoje čtenářství, rozhodla jsem jí věnovat jednu z následujících podkapitol.

1.1.1 Rodina

Ze všech faktorů, které se přičiňují na dětském čtenářství, je právě rodina tím nejpodstatnějším. Rodiče by měli představovat první most mezi dítětem a knihou. Od útlého dětství by se měli snažit zprostředkovat dítěti co nejvíce čtenářských zážitků.

Rodiny, ve kterých se její členové aktivně věnují čtenářským aktivitám, vedou k pozitivnímu vztahu ke knize i své děti. Pokud si členové rodiny o čtenářských zážitcích vyprávějí, kupují knihy, či odebírají časopisy, můžeme totéž chování očekávat i od dětí, které v takto podnětném prostředí vyrůstají. Kladný vztah mohou pomoci vybudovat i starší sourozenci či vrstevníci. Nápodoba v tomto případě funguje skutečně spolehlivě.

Gabal a Václavíková Helšusová (2003, s. 22) uvádějí, že *„jedním z klíčových a zároveň iniciačních prvků je společná četba rodičů s dítětem v jeho dětství. Četba rodičů s dětmi je silným stimulem pozdějších dětských čtenářských zájmů. Pokud rodiče věnují čas společnému čtení, když je dítě malé, napomáhají vytvoření čtenářského návyku, který se u dítěte projeví v jeho častějším pravidelném samostatném čtení ve vyšším věku. Výzkum „Jak čtou české děti“ (2002) navíc uvádí, že 70 % dětí, které denně čtou, jsou děti, kterým rodiče pravidelně četli, když byly menší. Oproti tomu z dětí, kteří nečtou, zažila pouze čtvrtina, že by jim někdo pravidelně předčítal.“* (<http://www.ikaros.cz/>)

Výbornou cestou je v tomto případě hlasité předčítání. Je obecně známo, že hlasité předčítání pomáhá rozvíjet jazyk a vyjadřování a podporuje myšlení, paměť a fantazii dítěte. Dále rozšiřuje vědomosti a nastiňuje posluchači jistý morální vzorec chování.

1.1.2 Škola

Dalším podstatným prvkem na cestě k četbě je škola. Ty děti, které přicházejí z rodin, kde se s knihou běžně setkávají, své čtenářské dovednosti ještě zlepší a číst budou s nadšením. Naopak nečtenáři mohou své stanovisko přehodnotit a začít ve knize spatřovat spojence, nikoliv nepřítele. Stěžejní je v tomto případě osobnost učitele. Citlivý, trpělivý a vstřícný přístup dokáže víc než direktivní způsob vedení. Na učiteli záleží, zda si žák k četbě vytvoří kladný či záporný vztah.

Velkou roli hraje rovněž výběr četby, resp. první přečtená kniha. Jako všude, tak i zde se uplatňuje efekt prvnímu dojmu. Pokud dítěti učitel první čtení zoškliví nesprávně vybraným titulem nebo neprofesionálním vedením, nemůže čekat, že se do další knihy pohrne s nadšením.

1.1.3 Knihovna

Posledním činitelem, který se uplatňuje ve vztahu dítěte a čtenářské dovednosti, je knihovna. Způsobů, jak seznámit dítě s prostředím knihovny, je několik. Gabal a Helšusová (2003) opět zmiňují výsledky výzkumu „Jak čtou české děti“ (2002), na základě kterého vyšlo najevo, že 42 % dětí do knihovny poprvé přivedli rodiče, zatímco škola figurovala u pouhých 12 % malých čtenářů. Samo se do knihovny odvážilo 5 % dětí. (<http://www.ikaros.cz/>)

Knihovny už dávno nejsou místem pouhého půjčování a vracení knih. Zcela běžným standardem je možnost internetového připojení a práce na počítači. Navíc se návštěvníci setkávají s celou řadou projektů, kampaní, besed a programů, které činí knihovnu přitažlivější, než tomu bylo donedávna. Děti se chodí do knihovny bavit, tráví v ní volný čas, navazují přátelství a vzdělávají se. Z toho důvodu se návštěvy knihovny už dávno netýkají pouze vývoje čtenářství, ale i vývoje osobnosti dítěte vůbec. Pro lepší vykreslení situace uvádím příklady dvou akcí, které každoročně mění tvář oddělení dětských knihoven.

Noc s Andersenem

K projektům, které zaručeně zaujmou i nečtenáře, patří Noc s Andersenem. Akce se koná každoročně v blízkosti data 2.4. (Mezinárodní den dětské knihy). Poprvé se s ní setkáváme roku 2000 v uherskohradištské knihovně, kde nocuje dvacet malých čtenářů. Celou noc děti provázely pohádky, soutěže, hry a překvapení. Díky iniciativě Klubu dětských knihoven SKIP se akce začala šířit do všech koutů České republiky. Každý následující ročník přinesl něco nového – roku 2001 se volila Cena nočních spáčů, od

roku 2002 se mohou „spící“ knihovny prostřednictvím internetové konference Andersen navzájem kontaktovat a sdělovat si zážitky. Účastníků akce neustále přibývalo a roku 2003 se nocovalo v šesti knihovnách na Slovensku, čtyřech v Polsku a elektronické zprávy o akci byly rozeslány do USA, na Aljašku, do Švédska, Švýcarska, Maďarska a Trinidadu. Tradice se navíc rozšířila do škol, domovů dětí a ústavů sociální péče. Podstata zůstává – „nechodí se spát a čtou se pohádky“. Na uskutečnění akce se mimo jiné podílejí dětský časopis *Mateřídouška*, odborné časopisy *Čtenář* a *Ikaros*, *Učitelské noviny* a *Český rozhlas*. Noc s Andersenem v minulosti podpořili kupříkladu Marek Eben a Zdeněk Svěrák.

Ročníku 2013 se účastnilo 536 knihoven, 433 škol a 59 jiných institucí. Na další Noc s Andersenem se můžeme těšit 4. 4. 2014 (<http://www.nocsandersenem.cz/>)

Den pro dětskou knihu

Další celostátní akcí, která zaslouží připomenutí je Den dětské knihy. Probíhá zpravidla v předvánočním čase a jeho cílem je opět přiblížení knihovny a čtenářství dětem. Náplň jednotlivých akcí se liší podle konkrétní knihovny. Můžeme se setkat se dnem otevřených dveří, předvánočním prodejem či výstavou knih, autorským čtením, registrací nových čtenářů, autorskými besedami, adventním průvodem a zpíváním u vánočního stromu, řemeslným trhem, divadelním představením či výrobou vánočních dárků. Fantazii zkrátka se meze nekladou. (<http://www.dendetskeknihy.cz/>)

1.1.4 Kampaň Celé Česko čte dětem®

Roku 2006 založila Eva Katrušáková neziskovou organizaci *Celé Česko čte dětem®*. Ta již osmým rokem úspěšně realizuje stejnojmennou kampaň. Jedná se o největší mediální a osvětovou akci svého druhu v České republice. Za hlavní cíle si klade rozvoj čtenářské gramotnosti dětí a mládeže, prezentaci hodnotných knižních titulů a podporu společného čtení v rodinách. Organizátoři kampaně považují pravidelné hlasité předčítání v harmonickém prostředí rodiny za výbornou výchovnou metodu, která formuje jazykové dovednosti a poznání. Pouhých dvacet minut čtení denně podle nich

vede k vytvoření pozitivního vztahu k čtenářství, přičemž potřebu číst si s sebou děti nesou až do dospělosti.

Na kampani se podílí celá řada osobností, které společné čtení jednoznačně podporují. Patří k nim mimo jiné Dagmar Havlová, Zdeněk Svěrák, Arnošt Goldflam, Jaromír Nohavica, Michal Viewegh s manželkou Veronikou, Aneta Langerová, Barbora Špotáková, Pavel Šrut, Libuše Šafránková a mnoho dalších.

Poslání celonárodní kampaně Celé Česko čte dětem[®] je následující: *„Prostřednictvím společného čtení budovat pevné vazby v rodině. Pravidelné předčítání dětem má obrovský význam pro rozvoj jejich emocionálního zdraví. Předčítání rozvíjí paměť a představivost, učí myšlení. Předčítání utváří pevné pouto mezi rodičem a dítětem. Stačí 20 minut denně. Každý den.“* (<http://www.celeceskoctedetem.cz/>)

2 PREDIKCE ČTENÁŘSKÉHO NEÚSPĚCHU

Predikce, tj. „*odhad budoucích hodnot skutečného průběhu*“. (PETRÁČKOVÁ, KRAUS a kol., 1998, s. 614), často představuje způsob, jak specifické poruše čtení úspěšně čelit.

Úkolem této kapitoly není výčet definic dyslexie, a tak z čistě orientačních důvodů uvádím jednu jedinou. Žlab (1988), Matějček (1995) a Michalová (2004) se přiklánějí k vymezení dyslexie podle Světové federace neurologické z roku 1968. Tato definice říká, že se jedná o „*specifickou poruchu učení, projevující se neschopností naučit se číst, přestože se dítěti dostává běžného výukového vedení, má přiměřenou inteligenci a žije v prostředí, které mu dává dostatek potřebných podnětů k žádoucímu společenskému a kulturnímu rozvoji.*“ (In MICHALOVÁ, 2004, s. 17) Podle Zelinkové (1994), je dyslexie nejznámější poruchou tohoto druhu, neboť její dopad na školní výsledky dítěte je nejvíce znatelný. Právě z toho důvodu je třeba tyto problémy co nejdříve odhalit a zajistit tak co možná nejmenší negativní vliv na vzdělávacím a profesním poli zasažených jedinců.

Náplní následujících podkapitol bude stanovit prediktory, ukazující riziko dyslexie. Konkrétně v rovině biologické, kognitivní a behaviorální. Predikci dyslexie je v rámci teoretické části práce věnováno více pozornosti než ostatním kapitolám. Důvodem je zaměření výzkumné části, která je tvořena testy a zkouškami, zaměřenými na možnou souvislost morfologického a fonologického uvědomění a vzniku dyslexie. Zmíněné testy lze pokládat za prediktivní. Je tedy třeba vytvořit odpovídající teoretické zázemí, na které bude výzkumná část plynule navazovat.

2.1 Etiopatogeneze – přehled rizikových oblastí

2.1.1 Rovina biologická

Pokud hovoříme o dyslexii na biomedicinském základě, vstupujeme do vztahu s několika odvětvími lékařství – neurobiologií, genetikou, endokrinologií, biochemií, popř. dalšími obory. (ZELINKOVÁ, 2008)

Neurobiologický základ

Vliv neurobiologických faktorů se v případě dyslexie ukazuje jako zcela zásadní. Kučera (in Michalová, 2004) tuto skupinu dyslektiků označuje jako E (encefalopatickou). Zahrnuje téměř 50 % případů, u nichž došlo v době před porodem, při porodu, nebo časně po porodu k drobnému poškození mozku. Michalová (2004) dále zmiňuje, že problémy s učením se mohou odvíjet od mozkových změn a připomíná výzkum Geschwinda z roku 1982, zabývající se autoimunitními poruchami u raně se vyvíjejícího plodu. Geschwind pracuje s myšlenkou, že *„mateřské protilátky produkované tělem matky během těhotenství mohou mít negativní dopad na mozek plodu a mohou vést k neuropatologii, která je u dyslektiků zjišťovaná v podobě ektopických (tj. neobvykle umístěných) neuronů, pravidelně se objevujících ve vnější vrstvě mozkové kůry.“* (MICHALOVÁ, 2004, s. 12) Jako zajímavý se rovněž jeví fakt, že problém tohoto typu častěji postihuje plody mužského pohlaví. Nicméně, platnost tohoto tvrzení nebyla výzkumně prokázána.

Výzkumně podložená je naproti tomu skutečnost, že specifická porucha čtení pramení z nedokonalé funkční souhry mozkových hemisfér. (MATĚJČEK, 1995) Na Matějčka v tomto směru navazuje Zelinková (2008), která se odkazuje na významný rozvoj moderních zobrazovacích metod, typu funkční magnetické rezonance či mozkové tomografie. Zmíněné metody umožňují monitorování aktivity mozku při čtení a dalších činnostech. Výsledky vyšetření ukazují, že mozek dyslektického čtenáře pracuje rozdílně od mozku běžného čtenáře. *„Běžný čtenář aktivizuje pouze levou hemisféru, která přednostně zajišťuje řečové procesy, analyticko-syntetické činnosti atd. Jedinec*

s dyslexií si při čtení počíná odlišně. Pracuje především pravá hemisféra a částečně část Broccova centra, která se podílí na čtení nahlas. Čtenář jako by se snažil kompenzovat vývojové poškození levé hemisféry hledáním náhradních cest vedoucích k cíli.“ (ZELINKOVÁ, 2008, s. 44-45)

Zelinková (2008) dále odkazuje na poznatky Pavlidise, který se v 70. letech 20. století zabývá možnými příčinami dyslexie, pramenícími z nesprávné aktivity mozkových nervů, jež se podílejí na řízení očních pohybů. Oči dyslektika se totiž při čtení nepohybují plynule zleva doprava, naopak, jsou chaotické, přeskakují, vrací se zpět na začátky slov. Pavlidis tímto tvrzením navazuje na studie francouzského lékaře Emila Javala, který se s podobným zjištěním potýkal o celých sto let dřív. Pokud se přesuneme do současnosti, problematikou očních pohybů se zabývá řada jak světových (Stein, Lundberg), tak českých (Jošt) vědců.

K etiologii na neurobiologickém základě se přiklánějí rovněž Bragdon a Gamon (2006). Zmiňují možnost souvislosti dyslexie a špatné funkce bílé tkáně, tj. bílé hmoty nervových vláken. Svě tvrzení zakládají na výzkumu (2006) provedeném na Stanford University. Byla zde provedena průlomová technika „difuzního tenzorového zobrazení“. Díky ní lze mnohem lépe zachytit abnormality bílé hmoty u dyslektiků. „*Tyto abnormality narušují nejen komunikaci mezi jednotlivými místy širokého prostoru zpracování jazyka levé mozkové hemisféry, ale i mezi různě umístěnými oblastmi zpracování jazyka a také mezi oblastmi zrakovými a sluchovými.*“ (BRAGDON, GAMON, 2006, s. 60)

Genetický základ

Tato skupina dyslektiků je dle Kučery (1958, 1961) označována H (hereditární). V anamnéze jedinců nalézáme jasné důkazy o poruše sdělovacích funkcí v blízkém příbuzenstvu dítěte. (in Michalová, 2004) Výskyt hereditárních dyslektiků odpovídá 20 %. U nejbližších příbuzných přitom dosahuje riziko genetického přenosu 40-50 %. Chlapci jsou tomuto typu transferu dokonce pětkrát náchylnější. Je třeba připomenout, že fakt, že se dyslexie v rodině objevila, často napomůže včasnému odhalení problému u dětí. (ZELINKOVÁ, 2008)

Výzkumné šetření ranějšího data, které probíhalo pod vedením Galaburdy (1979), připomíná Matějček (1995). Výzkum byl zaměřen na studium mozkové tkáně dyslektiků. Galaburda objevil anomálie v buněčných vrstvách mozkové tkáně, které se prokazatelně vytvořily v počátečním stádiu vývoje plodu. Galaburda se domnívá, že se tak stalo právě při předávání genetického kódu dítěti prostřednictvím rodičů. Pokorná (2001) podotýká, že genetická etiologie dyslexie sice není jednoznačně prokazatelná, nicméně, můžeme ji pokládat za podstatný spolupodmiňující faktor.

S překvapivými závěry přichází skupina švédských a finských vědců pod vedením Kereho (2005). Výzkum probíhal v početné finské rodině, kde se specifická porucha čtení objevila u většiny členů. Vědci objevili poruchu genu, označovaného ROBO1. Tento gen byl narušen dědičnou informací z jiné části lidské DNA, a tak nemohl spolehlivě plnit svou funkci. Laboratorní testy prokázaly, že právě gen ROBO1 odpovídá za propojení mozkových polokoulí. Kere se proto domnívá, že nedostatečná spolupráce mozkových hemisfér, způsobená narušeným genem ROBO1, stojí za vznikem dyslexie.

Tvrzení, založené na chybné funkci genu vzápětí potvrdili další vědci. Americký výzkumný tým v čele s Gruenem (2005) zmiňuje gen s kódovým označením DCDC2. Podle výzkumů cca jedné pětiny dyslektiků chybí krátký úsek tohoto genu. U laboratorních potkanů tato genová porucha znemožňuje přecházení neuronů z mozkové kůry (kde vznikají) do center mozku odpovědných za čtení. Proces čtení tak představuje pro mozek dyslektika činnost, na kterou není dostatečně připraven.

Výzkumné teorie prozatím zůstávají ve fázi zkoumání a zdaleka je nelze považovat za spolehlivé a uzavřené. Například testy prováděné britskou genetičkou Williamsovou (2005) nepotvrdily testy prováděné Gruenovým týmem. U britských dyslektiků nebyl prokázán vliv poškozeného genu na propuknutí specifické poruchy čtení. Naopak Kere tuto etiologii potvrdil u části německých dyslektiků. Z výzkumů je patrné, že příčiny dyslexie se budou odlišovat podle populace. S jinou situací se setkáme ve Švédsku, Německu, Spojených státech, Velké Británii, či České republice. Může se stát, že výzkumy vedené v jedné populaci mohou být v jiné populaci nevyužitelné. (<http://www.rozhlas.cz/>)

Endokrinologický základ

Jak již bylo řečeno, plody mužského pohlaví jsou k nebezpečí specifické poruchy čtení náchylnější než plody pohlaví ženského. Bradgon, Gamon (2006) a Matějček (1995) podotýkají, že na vývoj levé mozkové hemisféry v průběhu těhotenství negativně působí zvýšená hladina mužského pohlavního hormonu testosteronu. Hormon samotný za vznikem dyslexie rozhodně nestojí. Nicméně, plody mužského pohlaví jsou jeho vlivu vystaveni ve větší míře. Nadměrný výskyt hormonu by tak mohl vyšší počet mužů s dyslexií alespoň částečně vysvětlovat. (In Zelinková, 2008)

Kucharská (1997, s. 27) poukazuje na výzkum Geschwinda a Galaburdy (1987), kteří uvádějí, že „zvláště v 6. měsíci života plodu dochází k odlišnému uspořádání mozkových struktur. Tento stav je zapříčiněn zvýšenou úrovní hormonu testosteronu. Při dalším vzrůstu má ale brzdící vliv na rozvoj obou hemisfér, zvláště týlní části levé.“

Biochemický základ

Možná souvislost mezi biochemickými ději v mozku a dyslexií byla podrobena zkoumání v letech 1998-2002. U 32 % dyslektiků byl zjištěn nedostatek nenasycených mastných kyselin. Tento nedostatek způsobuje problémy ve čtení a ztěžuje soustředění. Po šestiměsíčním podávání potravinových doplňků (podobných rybímu tuku) došlo u jedinců ke zlepšení spolupráce očních pohybů, orientace v textu a čtení celkově. Zároveň u nich došlo ke zklidnění pozornosti. Vědci se této problematice stále věnují, jednoznačných výsledků však dosaženo nebylo. (ZELINKOVÁ, 2008)

2.1.2 Rovina kognitivní

Podle Zelinkové (2008) se potíže v kognitivní rovině v kontextu dyslexie projevují většími či menšími odchylkami od běžného vývoje centrální nervové soustavy. Tyto odchylky obvykle zasahují pouze některé z oblastí a disponují různým stupněm závažnosti. K nejčastějším prediktorům dyslexie z kognitivní oblasti řadíme řeč, sluchovou a zrakovou percepci a morfologické a fonologické schopnosti.

Řeč

Řeč představuje komplexní proces. Disponuje složkou receptivní, která obsáhne porozumění řeči a expresivní, ta zodpovídá za vyjadřování a mluvení. Pokud mluvíme o úrovni mluvy, nemáme na mysli pouze bohatost slovní zásoby, ale také artikulaci, rychlost vybavování slov a ovládnutí gramatických kategorií, tj. jazykový cit. Ve chvíli, kdy se některá z těchto oblastí opozdí, přináší to problémy v rychlosti čtení, ale také v porozumění čtenému textu či v písemném projevu. Jasně rizikové faktory v případě dyslexie představují opožděný vývoj řeči, nezřetelná výslovnost, malá slovní zásoba, problémy s akustickou diferenciací podobně znějících slov a schopnost rychlého jmenování (Rapid Naming). (ZELINKOVÁ, 2008)

Nesmíme však zapomínat na individuální rozdíly ve vývoji jedince a respektovat fakt, že každé z dětí potřebuje na kvalitní osvojení řeči různě dlouhou dobu. Opožděný vývoj některé ze složek řeči nemusí vždy nutně znamenat dyslexii.

Sluchová percepce

Zelinková (2008) podotýká, že vadou sluchu ve vztahu k dyslexii nehovoříme o nedoslýchavosti. Úroveň vývoje sluchového vnímání v tomto případě nehodnotí lékař, nýbrž psycholog, speciální pedagog, či učitel. V otázce oslabení v oblasti sluchové percepce zmiňuje Šturma výrazné obtíže ve sluchové analýze a syntéze, fonemickém sluchu a sluchové paměti. Zatímco sluchová analýza ovlivňuje spíše písemný projev dítěte (např. udržení správného pořadí písmen ve slovech), nedostatečnost ve sluchové syntéze se podepisuje na slabších výkonech ve čtení. (In Michalová, 2004)

Zraková percepce

Podobně jako u předchozího typu percepce se ani v tomto případě nejedná o vadu zraku ve smyslu slabozrakosti či jiných zrakových poruch. (ZELINKOVÁ, 2008) Dle Šturmy problémy zasahují zrakovou analýzu a diferenciaci, dále dyslektici zaměňují tvarově

podobné hlásky, často vypouštějí hlásky a slova a dopouštějí se kinetické inverze (tj. přesmykování písmen, slabik – kepuč namísto kečup). (In Michalová, 2004)

Morfologické schopnosti

Morfologickými schopnostmi či morfologickým uvědoměním rozumíme schopnost rozpoznávat, rozumět a používat části slov (tzn. morfy). Jednotlivé části slov plní určité funkce - nesou význam slova (kořen), mají význam pro skloňování a časování (koncovka), či mění význam slov (přípona). V rámci morfologického uvědomění je člověk schopen si morfemickou strukturu slova uvědomit, případně ji změnit (přidáním koncovky apod.).

Dle Apela a Lauraence (2011) představuje morfologické hledisko opomíjený „stavební kámen“ pro plynulé čtení, čtení s porozuměním a správné psaní. Apel a Lauraence se zasazují o včlenění výuky morfologie již do prvních a druhých ročníků základních škol, přestože se dosud jednalo o látku probíranou v ročnících vyšších. Důvodem jejich úsilí je fakt, že jedinci s lepší morfologickou schopností se se čtením vyrovnávají daleko snáz. Jsou schopni manipulovat s morfemickou strukturou slova (takzvaně slovo „rozbít“ na části a nevnímat jej pouze jako celek) a lépe tak předvídat význam. Na základě zkušenosti s již osvojeným podobným slovem si nové slovo rozloží, odvodí si jeho význam, začlení jej do své slovní zásoby a později jsou schopni jej vyslovit a aktivně použít. Rozvinutá morfologická schopnost jim navíc pomáhá v osvojování nových pravidel pravopisu, která s morfologií souvisí (např. správné psaní koncovek). Čtenáři, u nichž je zmíněná schopnost oslabena, mohou mít slovo pasivně uloženo ve své slovní zásobě, nicméně, v psané podobě jej nedovedou identifikovat a přenos do aktivní slovní zásoby tak neproběhne. (<http://dyslexiahelp.umich.edu/>)

O morfologických schopnostech jakožto prediktoru specifické poruchy čtení se hovoří zejména v anglosaské literatuře, což je zapříčiněno povahou anglického jazyka (nevyužívá možnosti skloňování či časování, gramatickou funkci přejímají pomocná slova – např. předložky a podoba jednotlivých morfů se proto nemění). V České republice zatím tato kapitola představuje poměrně neprobádanou oblast.

Fonologické schopnosti

Neméně zanedbatelným ukazatelem dyslexie se ukazují fonologické schopnosti či fonologické uvědomění. Jošt (2011, s. 45) zmiňuje, že „*fonémovým uvědoměním se rozumí schopnost rozpoznat v celkovém zvukovém tvaru slova jeho sublexikální části, fonémy.*“ Podobně se vyjadřuje Pokorná (2010, s. 79), která uvádí, že „*schopnost fonologického zpracování (phonological processing) je dovednost sluchově rozlišit, analyzovat mluvenou řeč. Je to metalingvistická dovednost zahrnující zkušenost s hláskami, které vytvářejí slova.*“ Jošt (2011, s. 45) dále označuje fonémy jako „*nejmenší a dále nedělitelné zvukové jednotky jazyka, které jsou na rozdíl od hlásky abstraktní. Hlávka je jednotka řečová a dává fonému konkrétní akusticko-artikulační vlastnosti.*“

Podle americké odborné literatury je nedostatečné fonologické uvědomění spolu s poruchami krátkodobé paměti zásadní příčinou dyslexie. Ve vztahu k dyslexii označuje Pennington (1991, In Pokorná, 2010) odlišné oční pohyby za sekundární ukazatel poruchy. Primární etiologii podle něho představuje právě fonologická teorie. Reid a Fawcettová (2004) míní, že každý jedinec s dyslexií vykazuje známky nedostatečného fonologického zpracování řeči. Nezbytnost fonologických čtecích dovedností prověřovali rovněž Share a Stanovich (1995, In Pokorná, 2010) Abadziová (2003) tyto názory podporuje tvrzením, že „*fonemická vnímavost je nejlepším predikátem toho, jak rychle se dítě nebo dospělý naučí číst.*“ (In Pokorná, 2010, s. 81)

Impuls k podrobnějšímu zkoumání této kognitivní oblasti zadala Libermanová. V sedmdesátých letech stála v čele týmu výzkumných pracovníků v Haskinsových laboratořích pro výzkum řeči v New Haven v USA. Spolu se Shankweilerem (1989) poté pracovali s faktem, že schopnost fonologického uvědomění se skrývá pod prahem vědomé kontroly člověka a je tedy spolu se schopností mluvit biologicky dána. Fonemická složka je přímo prvkem řeči, a tak děti, které mají potíže s vyjadřováním, krátkodobou pamětí pro verbální informace, rychlým pojmenováváním předmětů či vnímáním mluvené řeči, budou mít s největší pravděpodobností tuto složku oslabenou. (In Matějček, 1995)

V souvislosti s výše uvedenými obtížemi rozlišují Wagner a Tamara (1999) tři druhy fonologického zpracování – fonologickou vnímavost (*phonological awareness*), kterou lze také označit jako cit pro řeč. Druhým typem je fonologická paměť (*phonological memory*), kterou využíváme, pokud si máme zapamatovat právě slyšenou informaci a třetím druhem je fonologické pojmenovávání (*phonological speed name*), kdy se jedná o tzn. rychlé jmenování předmětů, jejich vlastností apod. (In Pokorná, 2010)

Na základě výzkumů Libermanové a jejího týmu vyšlo najevo, že k tomu, aby dítě dokázalo bez problémů číst, je třeba znát vnitřní fonetickou strukturu jazyka, tedy abecedu. K získání této znalosti významně napomáhá nám dobře známé cvičení zvukové analýzy a syntézy. Pokud není zvuková analýza a syntéza u dítěte dostatečně osvojena a přesto začne výuka čtení, lze očekávat problémy. Pokud takovému dítěti řekneme například slovo „pes“, je pro něho naprosto nepochopitelné, že se skládá ze tří fonémů, neboť slyší jeden celistvý zvuk. Opačný proces syntézy je ještě obtížnější. (MATĚJČEK, 1995)

Libermanová dále zmiňuje tzn. grafém-fonémovou korespondenci, kdy čtenář při čtení odliší konkrétní grafém (tj. písmeno) od všech ostatních a přiřadí mu odpovídající foném – ozvučí jej. Jak jsem ale již zmínila, dyslektik má značné problémy s odhalováním jednotlivých fonémů v celistvých zvucích, a tak si neporadí ani s grafém-fonémovou korespondencí. Chybně rozluštěným fonémem se mu tak často nepodaří odhalit správný význam napsaného slova. (In Jošt, 2011)

2.1.3 Nepříznivý vliv prostředí

Pro vytvoření uceleného přehledu etiologie dyslexie je třeba zmínit také nepříznivé vlivy prostředí, konkrétně prostředí rodiny a školy.

Vliv rodinného prostředí

Jak uvádí Pokorná (2001), emocionální klima rodiny zásadním způsobem ovlivňuje školní výsledky dítěte. Ve chvíli, kdy rodiče projevují vůči dítěti dostatečnou empatii a

zajímají se o jeho práci, vyvíjí se lépe. Dále připomíná vyjádření Stevenson a Fredmana (1990), kteří hovoří o „*pozitivní podpoře a vřelosti ve vztahu rodičů a dětí.*“ Konstatují, že nejvíce ohroženy jsou v tomto případě děti, vychovávané matkami se sklony k depresi. Dochází u nich k frustraci, nejistotě a snížené koncentraci pozornosti. (In Pokorná, 2001, s. 90)

Laosa v tomto směru dodává, že ve vztahu k učení dítě nejvíce podněcuje matka. Zároveň tvrdí, že matky s delším vzděláním vedou děti méně direktivním způsobem, nechávají mu větší prostor pro pochopení a vlastní způsob řešení a snáze se ztotožňují s postupy učitelky, především v první třídě. (POKORNÁ, 2001)

Důležitou roli hraje rovněž očekávání rodičů od dítěte. Hess uvádí, že dítě v předškolním věku není schopno samostatného sebehodnocení. Přejímá jej proto od svého okolí. Je dokázáno, že děti z rodin, kde je očekáván vyšší výkon, nastupují do první třídy lépe připraveny. (In Pokorná, 2001) Je však třeba podotknout, že nadměrné nároky na dítě působí negativně a mohou mít stejně neblahé důsledky jako nároky nedostatečné.

Působení školního prostředí

Neméně důležité je působení školního prostředí. I zde mohou být důsledky pozitivní či negativní. Různí ředitelé a učitelé mají různé přístupy. Najdou se tací, kteří důsledně oddělují úspěšné a neúspěšné žáky, přičemž se zaměřují pouze na žáky úspěšné („Žáci z druhé skupiny tu sice také jsou, ale to je všechno, co pro ně mohu udělat.“) Naštěstí se setkáváme s řadou pedagogických pracovníků, kteří jsou v tomto směru dalece osvícenější. Vytváří vzdělávací podmínky i pro ty méně úspěšné, zřizují speciální třídy, investují do speciálních pomůcek, spolupracují s poradenskými zařízeními a snaží se znevýhodněným žákům usnadnit už tak obtížný proces vzdělávání. (POKORNÁ, 2001)

Dle mého názoru, pouze důsledný, ale přitom citlivý přístup a dostatek příležitostí vyniknout zajistí, že i dyslektické děti budou školu navštěvovat rády, nebudou trpět pocití méněcennosti a uplatní se v dalším životě.

3 DIAGNOSTIKA DYSLEXIE

Dle Høiena a Lundberga (2000) „je třeba se při diagnostice zaměřit na proces směřující k výkonu, nikoliv na výkon samotný. Žák a učitel přitom stojí ve vzájemném dialogu, který je charakterizován vzájemností a respektem.“ (In Pokorná, 2010, s. 131) Žák v tomto v případě není vnímán jako pouhý pasivně přijímající jedinec, nýbrž jako aktivní prvek diagnostického procesu.

Zelinková (2008) podotýká, že diagnostika představuje proces rozpoznávání, na kterém by se měli podílet kompetentní osoby – odborní pracovníci, kteří na základě zvolených testů vytvoří správný postup při následné reedukaci. Stejně důležité jsou rovněž všichni ostatní, kteří přicházejí s dítětem do styku. Znají jej a mohou tak významným způsobem přispět k úspěchu celého procesu. Podobně se vyjadřuje Matějček (1995), podle kterého je k vyslovení diagnózy oprávněn každý, kdo je schopen náležitě odpovědně posoudit veškeré aspekty poruchy. Předpokládá se spolupráce mezi pedagogy, psychology, lékaři a dalšími příslušnými odborníky.

3.1 Screeningová metoda

V rámci preventivního testování, kterému lze podrobit celou skupinu, se osvědčila screeningová (depistážní, záchyťová) metoda. Svou podstatou je vhodná pro děti předškolního věku i žáky na počátku školní docházky. Testovací baterie sleduje určité znaky, přičemž výsledky testovaných jedinců se porovnají s normou a ti, kteří spadají do pásma ohrožení, jsou doporučeni k vyšetření do pedagogicko-psychologické poradny. Cílem následného vyšetření je zjištění příčin selhání v dané oblasti a doporučení řešení. (KUCHARSKÁ, ŠVANCAROVÁ, 1996)

Kucharská a Švancarová (1996) rovněž zdůrazňují, že správně nastavená screeningová metoda nesmí být náročná na administraci, vyhodnocování a financování. Stěžejní je přesný systém hodnocení, na základě kterého lze zřetelně oddělit subjekty problémové a bezproblémové.

Jak uvádí Bartoňová (In Pipeková, 2006) uvedenou problematikou se zabývá nespočet českých odborníků – Pokorná (2001), či Kucharská a Švancarová (2001). Při výzkumné činnosti čerpají z poznatků renomovaných zahraničních autorů, mimo jiné Sindelarové (1996) nebo Peera a Leeho (In Zelinková, 2001).

3.2 Diagnostika dítěte v předškolním věku

Jak již bylo zmíněno, dyslexie představuje poruchu osvojování procesu čtení a psaní. Prokazatelně se tedy může objevit až na počátku školní docházky. Z tohoto důvodu nelze předškolní dítě označit jako dyslektické.

Na základě četných výzkumů i případů z praxe lze dnes s určitostí tvrdit, že na dyslexii neukazuje pouhé čtení a psaní. Prediktorů je mnohem více – řeč, sluchová a zraková percepce, fonologické uvědomění, paměť, poruchy soustředění, prostorová orientace, pracovní tempo, nedostatečná motivace atd. Jedná se tedy o celou řadu průvodních faktorů, které proces čtení a psaní více či méně ovlivňují. Pokud se tyto nedostatky podaří podchytit včas, bude šance na pomoc mnohonásobně vyšší. Primární předmět zkoumání v předškolním věku proto představují psychické procesy, které vedou k úspěšnému zvládnutí školních dovedností. (ZELINKOVÁ, 2008)

Cílem diagnostiky v předškolním věku je zmapovat úroveň vývoje dítěte. Ve chvíli, kdy se některé z oblastí vývoje ukáží jako deficitní, dítě je z hlediska možné dyslexie tzn. rizikové. Zelinková (2008) je toho názoru, že v takovém případě je třeba bez prodlení vypracovat individuální program, který povede jednak k posílení silných stránek dítěte a bude tedy představovat motivační prvek a dále se zaměří na rozvíjení těch oblastí, které jeví známky deficitu. Čím dříve, tím lépe. Je nesmírně důležité, aby dítě nezískalo pocit, že zvýšenou péčí zapřičiňuje fakt, že je opožděné. Individuální program musí být naplňován natolik citlivě, aby u dítěte nedocházelo k závažným změnám v režimu a necítilo se proto odlišně či méněcenně.

3.2.1 Výzkumné metody

Na poli zahraniční speciální pedagogiky se v sedmdesátých letech dvacátého století objevilo nespočet odborníků, kteří se pokoušeli nastavit výzkumné metody, které by napomohly včasnému zachytu rizikových dětí. Často diskutovanou metodu, která činí rizikovým dětem obtíže a kterou uváděla do praxe Dencla (1976), představuje rychlé jmenování písmen „o, a, s, p, d“. Na Denclu v tomto směru navazuje Compton, který výzkum věkově rozšířil do druhého ročníku ZŠ a zařadil navíc fonemické uvědomění a pravopis. Postupem času se metoda modifikovala na rychlé jmenování číslic či předmětů. Mnohokrát se osvědčila a děti se slabšími výsledky byly později ve školním věku skutečně diagnostikovány dyslexií. Stále však nevíme, co přesně tuto slabost způsobuje.

K dalším diagnostickým zkouškám patří opakování nesmyslných slov (např. kyfotlinka atd.). Tato metoda ukazuje především na nedostatky v artikulaci, fonemickém sluchu a sekvenční analýze¹. (ZELINKOVÁ, 2008)

Spolehlivým prediktorem pozdější dyslexie se rovněž ukazuje nezájem o „čtenářské“ aktivity, nesprávná artikulace či opožděný vývoj řeči. Bradley a Brynt (1993) poukazují na sníženou citlivost na rýmovaná slova, náslovné hlásky ve slovech, říkadla či písničky. Příčina problémů se může skrývat v redukované vnímavosti na mluvený jazyk a nedostatečně vyvinuté paměti. (In Zelinková, 2008)

Je třeba si uvědomit, že prevence stojí v tomto případě na prvním místě. Rodiny, kde se u sourozenců či rodičů dyslexie již vyskytla, by v tomto ohledu neměly podceňovat dědičné hledisko a nechat dítě ve čtyřech až pěti letech věku preventivně vyšetřit. Lepší brzká prevence než pozdější reedukace.

3.3 Diagnostika dítěte v 1. ročníku základní školy

Prvním člověkem, který si všimne, že s dítětem ve škole není něco v pořádku, obvykle bývá učitel. Je to celkem logické – tráví s ním většinu dne, má možnost sledovat jeho

¹¹ Schopnost vyslovovat hlásky ve slově v daném pořadí.

vývoj, úspěchy i neúspěchy, chování a jednání. Má zároveň možnost komparace s ostatními žáky ve třídě, a tak se stává, že podezření na poruchu učení pojme dříve než rodiče dítěte.

Ve chvíli, kdy existuje podezření, je třeba jej potvrdit nebo vyvrátit. Pokorná (2001) uvádí dva zdroje diagnostických informací – nepřímé a přímé. Nepřímé jsou založeny na osobním přístupu s tím, kdo diagnózu stanovuje. Jedná se v tomto případě o rozhovor s rodiči, učitelem a dítětem samotným. Na druhou stranu přímé zdroje představují nejrůznější testy a zkoušky, které dítě hodnotí v jednotlivých oblastech – výkon ve čtení, rychlost čtení, chyby ve čtení, porozumění čtenému textu, chování dítěte při čtení a hodnocení písemných prací.

Matějček (1995) podotýká, že samotnou diagnostickou práci členíme na tři základní složky – zjištění, zda se skutečně jedná o vývojovou dyslexii, rozbor případu a ujasnění původu a typu poruchy a v neposlední řadě shromáždění všech podmínek a okolností, které mají význam pro následnou reedukaci. To znamená získání informací o osobnosti a zájmech dítěte, jeho rodinném prostředí a možnostech spolupráce s rodinou.

Zelinková (1994) namítá, že průvodními jevy dyslexie nemusí být pouze neúspěchy ve čtení. Specifická porucha představuje komplexní rámec, který zahrnuje celou osobnost dítěte – jeho vztah k povinnostem, školní práci, spolužákům a učiteli a celkové přizpůsobení na školu. Ve chvíli, kdy dojde k propojení všech uvedených oblastí, je třeba přistoupit k odbornému vyšetření.

3.3.1 Diagnostika na specializovaném pracovišti

V současné době probíhá diagnostika specifických poruch učení pod záštitou pedagogicko-psychologické poradny, případně jiné specializované instituce, která disponuje odbornými pracovníky. Zelinková (1994) poukazuje na skutečnost, že provádění diagnostiky je komplexní proces, a tak spolu kooperují psycholog, speciální pedagog, sociální pracovnice, eventuálně odborní lékaři atd. Zelinková (1994), Matějček (1995) a Selikowitz (2000) zmiňují důležitost anamnestického rozhovoru s rodiči, kdy jsou zaznamenávány údaje o výskytu podobných potíží v rodině, průběhu

těhotenství, porodu, postnatálním vývoji dítěte, onemocněních, které prodělalo a o jeho osobnosti a zájmech. Rozhovor obvykle provádí sociální pracovníce, zatímco psycholog a speciální pedagog vedou další vyšetření.

Opět dle Zelinkové (1994), Matějčka (1995) a Selikowitz (2000) je před začátkem vyšetření nezbytný úvodní rozhovor s dítětem samotným. Dítě se tak zbaví případného strachu z nové situace a bude otevřenější. Během rozhovoru máme rovněž jedinečnou šanci poslechnout si, jak dítě mluví – jak artikuluje, jakou má slovní zásobu, skladbu řeči atd. Matějček (1995) zcela pochopitelně podotýká, že ve chvíli, kdy má dítě oslabenou řečovou stránku, je možné, aby se projevilo např. kresbou (kresba „pána“ dle Goodenoughové (1926), kresebné subtesty zkoušky Termana a Merrillové (1971)). Tyto kresebné projevy představují pro odborné pracovníky stejný přínos jako slovní projev.

Jak uvádí Selikowitz (2000), je dobré, pokud se vyšetření účastní oba rodiče. Umožní jim vzhled do problematiky a výsledky a doporučení vyslechnou jako první.

Pro ucelení přehledu o vyšetřeních prováděných pedagogicko-psychologickou poradnou uvádím příklady testů, které jsem mimo jiné prováděla se žáky v rámci výzkumu, který je součástí praktické části této práce. Jedná se o Kontrolní test čtení a Test zjišťování úrovně sluchové percepce.

Kontrolní test čtení

Při podezření na dyslexii využívají pedagogicko-psychologické poradny kontrolní test hlasitého čtení. Užívají se nejrůznější standardizované testy, jejich náročnost je odstupňována podle věku. Přestože je většině využívaných textů již pár desítek let, stále se ukazují jako spolehlivé prediktivní činitele. Pro příklad uvádím texty ze školního roku 1968/69 - „Alena“, „Zajíček“, „Na raky“, „Krtek“ a „Kvočna a kocour“. Test „Alena“ je určen pro žáky prvních ročníků, zbývající testy pro starší čtenáře.

V reakci na školskou reformu v sedmdesátých letech vytvořil Zdeněk Žlab text pro první pololetí prvního ročníku, který obsahoval písmena, slova a věty odpovídající školním osnovám. Další Žlabův text „Kotátko“ četli žáci ve druhém pololetí a obtížnější text „Doma“ sestavil pro vyšší ročníky. (MATĚJČEK, 1995)

Průběh testu je následující – dítě čte tři minuty, přičemž zkoušející každou minutu zaznamenává počet přečtených slov do záznamového archu. Rovněž se zaznamenává způsob čtení, chybně přečtená slova a charakter chyb. Počet přečtených slov za minutu je následně vyjádřen čtenářským koeficientem (tj. ČQ) a hodnota je porovnána s koeficientem inteligenčním. Veškeré hodnoty se zapisují do záznamového archu. K testu čtení se váže neméně důležitá schopnost samostatného vypravování textu a prověření porozumění čtenému. Pokud činí dítěti samostatné vypravování obtíže, zkoušející mu pomáhá návodnými otázkami. Zadání kontrolního testu čtení – Zajíček je uvedeno v příloze č. 5.

Test zjišťování úrovně sluchové percepce

Dalším testem je vyšetření úrovně sluchové percepce, konkrétně Zkouška sluchové diferenciacce Wepmana-Matějčka a Test sluchové analýzy a syntézy (dle Matějčka). Oba testy jsem opět využila ve výzkumné části práce. Zkouška sluchové diferenciacce Wepmana-Matějčka je tvořena dvojicemi bezesmyslných slov (pní-pní, fraš-flaš atd.). Úkolem dítěte je odhalit, zda se slova ve dvojici liší nebo znějí stejně. Zkouška je určena pro děti od pěti let věku. Většina dvojic je zaměřena na rozlišování tvrdých a měkkých slabik (dynt-dint, nýst-níst). Matějčkova Zkouška sluchové analýzy a syntézy obsahuje slova seřazená vzestupně na základě obtížnosti hláskové skladby. Zkoušející předřikává nejprve slova určená ke sluchové analýze, poté k syntéze. Dítě říká, jaká slova slyšelo. (ZELINKOVÁ, 1994) Zadání obou testů uvádím v příloze č. 3 a 4.

Dalšími testy, které jsou v rámci rizika dyslexie prováděny v pedagogicko-psychologických poradnách, jsou Test zjišťování úrovně zrakové percepce, Test pravolevé a prostorové orientace a Zkouška řeči.

Test zjišťování úrovně zrakové percepce

Nejčastěji užívaným testem je Edfeldtův test pro předškolní a mladší školní věk. Jeho nevýhodou je fakt, že není příliš spolehlivým prediktivním prostředkem dyslexie. Je tvořen sestavou figur (tvarů), které se liší podle osy v rovině horizontální a vertikální.

Př. d p q d

Test pravolevé a prostorové orientace

Obvyklý je test ze Souboru specifických zkoušek. Autorem je Žlab (1990). Zkouška je rozčleněna do tří celků – pravolevá orientace ve čtvercích (vpravo nahoře, vlevo dole atd.), pravolevá orientace na sobě („Zvedni pravou ruku. Levou ruku na pravé ucho.“ atd.) a prostorová orientace na kamarádovi („Ukaž pravou rukou levé ucho. Šlápni levou nohou na levou nohu.“ atd.). Třetí celek zařazujeme až od třetího ročníku. U předškolních dětí a dětí, kterým činí tato oblast výrazné potíže, zjišťujeme znalost jednodušších pojmů typu vzadu, vpředu, nahoře, dole atd.

Test řeči

Jak jsem uvedla výše, na pozorování vyjadřovacích schopností dítěte se zaměřujeme při úvodním rozhovoru. Specifické poruchy řeči lze vyčíst z opakování slovních spojení či vět – kupříkladu lokomotiva, sušené švestky, cvičenci cvičí atd. (ZELINKOVÁ, 1994)

3.4 Prediktivní baterie

Tvorbou souborů nejrůznějších zkoušek se zabývala a stále zabývá celá řadě odborných pracovníků. Přestože testové baterie vznikají na nejrůznějších místech světa, v zásadě se příliš neliší. Jejich cíl je stejný – zachytit včas deficit v té či oné psychické oblasti dítěte.

Škála rizika dyslexie

Jak název napovídá, jedná se o soubor zkoušek zaměřených na specifickou poruchu čtení. Autorkou dotazníku je Marta Bogdanowitz. Dotazník vznikl a byl prověřován od roku 1993, roku 2002 byly na základě „Škály rizika dyslexie“ vydány výsledky dlouholetého výzkumu.

Baterie je určena pro rodiče a učitele předškolních dětí, ale rovněž pro žáky na úplném počátku školní docházky. Východiskem k dotazníku je sedm okruhů z oblasti percepčně motorických testů. Na okruhy navazuje 21 konkrétních otázek, směřujících ke zjištění případných potíží v oblasti čtení a psaní. Otázky se na základě dané stupnice hodnotí. Provedení testu trvá cca 10 minut. Dotazník může rovněž přispět k odhalení nepřipravenosti dítěte na školní docházku.

„Škála rizika dyslexie“ je v podstatě velmi podobná ostatním používaným testovým bateriím. Je jí vyčítáno, že zde nejsou reprezentovány úkoly, směřované ke zjištění úrovně sluchové percepce. Tato oblast přitom představuje jednu z nejvíce zasažených ve vztahu k dyslexii. Na druhou stranu je vyzdvihována přítomnost otázek vedoucích k posouzení laterality², kterou mají dyslektické děti často nevyhraněnou či zkříženou. (ZELINKOVÁ, 2008)

Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky

Ale ani čeští autoři v tomto směru nezháleli. Anna Kucharská a Dana Švancarová (2001) sestavily ve spolupráci s nakladatelstvím Scientia standardizovaný screeningový diagnostický materiál, který nabízí pomocnou ruku všem učitelům mateřských škol a prvních ročníků škol základních, přičemž v prvních ročnících se test provádí na samém počátku školní docházky.

Baterie je tvořena třinácti subtesty z oblasti sluchové a zrakové percepce, artikulace atd. Na rozdíl od předchozího souboru zkoušek dle M. Bogdanowitz je zde sluchové percepci věnován největší prostor. Součástí je také práce s „bzučákem“ (při rozlišování

² Preference dominantní ruky pro provádění úkonů.

délky samohlásek). Zelinková (2008) uvádí, že při současném vyslovování krátkých a dlouhých slabik a tisknutí tlačítka „bzučáku“ může být tato aktivita náročná pro motoricky méně obratné děti. Je proto třeba dbát na skutečnost, zda případné potíže s tímto úkolem nejsou spíše rázu motorického. Test dohromady čítá 56 úkolů, vypracování trvá 20-30 minut. Test je navíc doplněn o další doporučená cvičení, sloužící k procvičování daných oblastí. Při práci mohou dítěti pomáhat rodiče, ovšem pouze ve spolupráci s učitelem či pedagogicko-psychologickou poradnou. (ZELINKOVÁ, 2008)

Sheffieldský screeningový test dyslexie

Diagnostický test dyslexie je dílem dvou britských autorů – Nicolsona a Fawcetta (2001). Na jeho tvorbě spolupracovali s řadou předních anglických odborníků. Díky úpravě pro český jazyk, kterou provedla Olga Zelinková, nyní lze tento soubor testů aplikovat i u nás. Na rozdíl od předešlých dvou testových baterií je Sheffieldský test určen pro širší věkovou kategorii – od předškolního věku prakticky do dospělosti. Jeho řešení trvá cca 30 minut, při zájmu o hlubší vyšetření problémů je možno využít dalších, rozsáhlejších zkoušek.

Testový soubor pro předškolní věk a ranou školní docházku je tvořen deseti okruhy, zastřešujícími nejrůznější psychické funkce (rychlé jmenování, sluchovou a zrakovou percepci, řeč, jemnou motoriku atd.). Překvapením je zařazení „zjišťování tělesné stability“, při kterém je dítě zezadu nečekaně mírně postrčeno, načež se sleduje jeho reakce. Autoři vychází z teorie o odlišné struktuře a funkci mozečku u dyslektiků. Mozeček je podle této teorie odpovědný za veškeré zvládnání a automatizaci motorických dovedností. Tedy i za motorické dovednosti řečové (např. artikulační pohyby při mluvení), pohyby očí při čtení, plynulému pohybu ruky při psaní atd. Nicolson a Fawcett své stanovisko zatím opírají o prokazatelné úspěchy při výzkumu a jejich teorie se jeví jako velice slibná. (ZELINKOVÁ, 2008)

4 PREVALENCE DYSLEXIE V ČESKÉ REPUBLICE A ZAHRANIČÍ

V současné době představuje dyslexie často diskutované téma. Statistické údaje, týkající se výskytu této poruchy, se značně liší - od 1 % po 20 % v populaci. Michalová (2004) uvádí, že výskyt poruchy je mimo jiné ovlivňován strukturou a gramatikou jazyka, užitými metodami při výuce čtení, psaní, pravopisu a počítání, úrovni diagnostické a reedukační péče a v neposlední řadě vzdělávacími možnostmi a podmínkami. Zelinková (2004) upřesňuje, že z hlediska struktury jazyka představují přitěžující faktor rozdíly v psané a mluvené formě. V tomto případě poruše nahrává angličtina a němčina. Z hlediska výukových metod nesvědčí dyslexii metoda globální. Na Michalovou (2004) a Zelinkovou (2004) navazuje Kocurová (2002b), která přichází s názorem, že výskyt dyslexie je „*víceméně konstantní a nezávisí na jazykových, kulturních a socioekonomických vlivech.*“ (In Siwek, 2010, s. 90)

S vážnými obtížemi ve čtení se podle statistik v České republice potýká 1-2 % dětí. Jedná se o jedince, kteří by tyto problémy nepřekonali bez odborné pomoci. Navíc, dyslexie obvykle nepřichází sama, doprovází ji další specifické poruchy učení (dysgrafie, dysortografie atd.) či poruchy pozornosti (ADD/ADHD syndrom). Výzkumy ukazují, že 20-25 % jedinců s diagnózou ADHD je dyslektických. (Barkley, cit. dle Kucharská, 2000, In Dubová, 2010)

Je obecně známo, že dyslexie postihuje ve větší míře chlapce. Michalová (2004) uvádí 4-10x vyšší výskyt poruchy u mužského pohlaví. Jako důvod zmiňuje silnější lateralizaci mužského mozku, ženský mozek je z hlediska funkce pokládán za univerzálnější. Dalším důvodem je pomalejší zrání mozkové tkáně u chlapců. Proces zrání je u dívek dokončen dříve.

Co se týká prevalence dyslexie v populaci, Elliott a Place (2002) poukazují na Criesfieldovu výzkumnou činnost. Criesfield odhaduje, že 10 % populace postihuje mírná forma a 4 % těžká forma specifické poruchy čtení. Podle Dareho a O'Donovana (2002) se s pravou dyslexií potýká 1-4 % dětí. Bogdanowitz (1988) doplňuje již zmíněný fakt, že dyslexie jde obvykle ruku v ruce s další specifickou poruchou učení.

Na základě provedeného výzkumného šetření podotýká, že prevalence specifické poruchy na prvním stupni základní školy dosahuje 9,2-10,2 %, z čehož 70-72 % dyslektiků je navíc postiženo dysortografií. (Siwek, 2010)

Není možné s jistotou tvrdit, že dyslexii lze zcela odstranit. Při včasném záchytu a diagnostice je ovšem v našich silách její dopad alespoň zmírnit a dostat pod kontrolu. Známe nespočet případů dyslektiků, kteří úspěšně absolvovali vysokou školu, pracují a žijí plnohodnotný spokojený život. Za tuto skutečnost vděčí nezměrné vůli, usilovné práci, optimismu, ale rovněž faktu, že proti zákeřné poruše nezůstali sami.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

Náplní této části práce bude seznámení s metodologií výzkumu a cílem práce, dále popis průběhu výzkumného šetření a v neposlední řadě interpretace výsledků a jejich shrnutí.

5 METODOLOGIE VÝZKUMU

Pro dosažení výzkumného cíle bylo použito testové metody kvantitativního přístupu. Dle Michaličky (1969) lze test definovat jako „zkoušku, úkol, identický pro všechny zkoumané osoby s přesně vymezenými způsoby hodnocení výsledků a jejich číselného vyjadřování.“ (In CHRÁSKA, 2007, s. 184)

Byčkovský (1982) člení testy na standardizované a nestandardizované. Standardizované testy jsou na rozdíl od nestandardizovaných vystaveny profesionální přípravě (zpravidla ve specializovaných institucích), jejich součástí je testová příručka a většinou také standart (testová norma) pro hodnocení výsledků. Nestandardizované testy (učitelské, neformální) jsou připravovány učiteli pro jejich vlastní potřebu. Neproběhla u nich verifikace na větším výzkumném vzorku, postrádají testovou příručku a standart. Nicméně, i u tohoto typu testů by měl autor brát zřetel na zásady používané u testů standardizovaných. (In CHRÁSKA, 2007) V rámci výzkumné části práce používám testy obou typů. V případě Zkoušky morfologického uvědomění se jedná o nestandardizovaný test, zbývající zkoušky a testy jsou standardizované.

6 CÍL PRÁCE A PRŮBĚH VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

6.1 Cíl práce

Hlavním cílem diplomové práce bylo zjistit, jaká je souvislost mezi výkonem ve čtení a morfologickými a fonologickými schopnostmi.

6.2 Průběh výzkumného šetření

Vzhledem k zadání a splnění výzkumného cíle jsem zvolila testovou metodu kvantitativního přístupu.

Soubor specifických zkoušek

Základ výzkumného šetření představoval Soubor specifických zkoušek, který zahrnoval tři dílčí oblasti – část morfologickou, část fonologickou a kontrolní test čtení. Část morfologická byla zastoupena Testem morfologického uvědomění pro mladší školní věk, část fonologická Zkouškou sluchové diferenciaci dle Wepmana – Matějčka a Zkouškou sluchové analýzy a syntézy, u Kontrolního testu čtení se jednalo o standardizovaný text Zajíček.

Test morfologického uvědomění pro mladší školní věk byl vypracován v rámci spolupráce kateder pedagogiky a psychologie a českého jazyka. Tiskopis mi propůjčila vedoucí práce. Test není standardizován. Čítá celkem 14 úkolů, za každý správně zodpovězený úkol je žák hodnocen jedním bodem. V případě nesprávné odpovědi udělí zkoušející nula bodů.

Zkoušku sluchové diferenciaci a sluchové analýzy a syntézy jsem převzala z knihy *Dyslexie : Specifické poruchy čtení* (MATĚJČEK, 1995). Zkouška sluchové diferenciaci obsahuje 19 úkolů. Za správnou odpověď žák dostává jeden bod, v opačném případě je hodnocen nulou. Zkouška sluchové analýzy a syntézy je tvořena 20 úkoly. Za úspěšný první pokus žák obdrží dva body, za úspěšný druhý pokus jeden bod. Nesprávná odpověď znamená nula bodů.

Testování

Výzkumné šetření bylo prováděno v průběhu prosince 2013, tedy ve druhém čtvrtletí školního roku. Na základě předchozí domluvy s vedením Základní školy Borek jsem během čtyř návštěv (2., 6., 9. a 12. 12. 2013) otestovala všech 22 žáků 2. ročníku. Žáci jednotlivě přicházeli do učebny, kde se pod mým vedením cca dvacet minut věnovali vypracování výše uvedených testů. Seděli u stolu vedle mě. Já postupně pokládala otázky, oni ústně odpovídali. Před začátkem byli vždy obeznámeni s účelem a náplní testů a pomocí zácvičných slov jsem se ujistila, že chápou podstatu úkolu. K testování přistupovali s nadšením a trápilo je, pokud nevěděli správné řešení. Za odměnu si mohli vybrat obrázek k vymalování.

Pro lepší orientaci jsem si pro každého žáka připravila složku (Soubor specifických zkoušek), do které jsem po otestování ukládala vyplněné záznamové archy. Každá ze složek obsahuje čtyři záznamové archy. Obal složky a ukázky záznamových archů jsou k nahlédnutí v přílohách.

V rámci první poloviny Testu morfologického uvědomění pro mladší školní věk měli žáci odvozovat tvary slovních druhů (např. Já řeknu BOTY, KTERÉ PATŘÍ OTCI a ty řekneš /pauza/ OTCOVY BOTY; TEN, KDO NEMÁ JMÉNO, JE? /pauza/ BEZEJMENNÝ). Náplní druhé poloviny testu bylo tvoření mluvnicky správných tvarů slov (např. Já řeknu JEDNO DĚVČE a ty řekneš /pauza/ DVĚ DĚVČATA; Která věta se Ti více líbí? FILM ZAČÍNÁ OD DVOU HODIN, ANEBO FILM ZAČÍNÁ OD OBOU HODIN?).

V rámci Wepman-Matějčkovy Zkoušky sluchové diferenciacce - tj. sluchového rozlišování dvojic bezesmyslných slov (např. zban – zban, šlef – žlef) bylo úkolem říci, zda jsou slyšená slova zvukově stejná, nebo odlišná.

Úkolem Zkoušky sluchové analýzy a syntézy bylo rozdělit slyšená slova na hlásky (má – m-á) a spojit slyšené hlásky ve slova (p-e-s - pes). Zkouška zahrnovala deset slov na zvukový rozklad a deset slov na zvukový sklad.

V rámci poslední ze zkoušek – Kontrolního testu čtení – Zajíček četli žáci po dobu tří minut předložený text. Během testu jsem sledovala způsob čtení, počet přečtených slov

za minutu, počet chybně přečtených slov za minutu a charakter chyb. Po dočtení textu měli žáci za úkol uvedený text reprodukovat.

7 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

V této kapitole se budu věnovat prezentaci výsledků výzkumného šetření. Údaje, vyplývající z šetření, posoudím u každého žáka zvlášť.

7.1 Výsledky jednotlivých žáků

Jméno žáka	Pavel	
Věk (rok, měsíc)	7,6	
Ročník/Čtvrtletí	2./2.	
Datum měření	2.12. 2013	
Test morfologického uvědomění	31	(51)*
Zkouška sluchové diferenciacce	19	(19)*
Zkouška sluchové analýzy/syntézy	23	(40)*
Čtenářský koeficient	93	
Stenová norma	4	

* V závorkách jsou uvedeny maximální možné počty správných odpovědí/bodů za test/zkoušku.

Zdroj: vlastní šetření

V Testu morfologického uvědomění získal Pavel 31 bodů. Test splnil na 61 %.

Ve Zkoušce sluchové diferenciacce Pavel získal maximální možný počet bodů – 19. Zkoušku splnil na 100 %.

V rámci Zkoušky sluchové analýzy a syntézy Pavel získal 23 bodů. Test splnil na 58 %. Hodnota čtenářského koeficientu odpovídá 93, stenová norma stupni 4. Pavel četl většinou po slovech, ještě ne zcela plynule. Před víceslabičnými slovy byly patrné delší pauzy. K chybám ve čtení patřilo zaměňování zrcadlově symetrických (d, b) a tvarově podobných (t, k) písmen a nejasná intonace. Záměna písmen se objevila dvakrát. Pavel přečetl chybně jedno slovo za minutu, v rámci převodu počtu chybně čtených slov za 1

minutu je v normě. Ve vztahu k vývoji čtecích návyků a k rychlosti čtení se jedná o sociálně únosné čtení.

Po sérii návodných otázek Pavel reprodukoval podstatné části textu. Vyprávění postrádalo detaily, objevovaly se drobné obsahové nedostatky.

Jméno žáka	Nikola	
Věk (rok, měsíc)	7,7	
Ročník/Čtvrtletí	2./2.	
Datum měření	2.12. 2013	
Test morfologického uvědomění	33	(51)*
Zkouška sluchové diferenciacie	18	(19)*
Zkouška sluchové analýzy/syntézy	34	(40)*
Čtenářský koeficient	83	
Stenová norma	3	

* V závorkách jsou uvedeny maximální možné počty správných odpovědí/bodů za test/zkoušku.

Zdroj: Vlastní šetření

V Testu morfologického uvědomění získala Nikola 33 bodů. Test splnila na 65 %.

V rámci Zkoušky sluchové diferenciacie Nikola získala 18 bodů. Zkoušku splnila na 95 %.

Ze Zkoušky sluchové analýzy a syntézy získala Nikola 34 bodů. Zkoušku splnila na 85 %.

Hodnota čtenářského koeficientu odpovídá 83, stenová norma stupni 3. U Nikoly se opakovalo dvojí čtení, chybovala ve čtení víceslabičných slov a ve dvou případech vynechala samohlásku (dohldu namísto dohledu, vyprvovat namísto vypravovat). Nikola přečetla chybně dvě slova za minutu, v rámci převodu počtu chybně čtených slov za 1 minutu je v normě. Ve vztahu k vývoji čtecích návyků a k rychlosti čtení se jedná o sociálně únosné čtení.

Reprodukce textu probíhala bez problémů. Nikola vystihla podstatné části textu a neměla problém s vylíčením detailů. Návodných otázek nebylo zapotřebí.

Jméno žáka	Robin	
Věk (rok, měsíc)	7,6	
Ročník/Čtvrtletí	2./2.	
Datum měření	2.12. 2013	
Test morfologického uvědomění	32	(51)*
Zkouška sluchové diferenciacce	19	(19)*
Zkouška sluchové analýzy/syntézy	36	(40)*
Čtenářský koeficient	83	
Stenová norma	3	

* V závorkách jsou uvedeny maximální možné počty správných odpovědí/bodů za test/zkoušku.

Zdroj: Vlastní šetření

V Testu morfologického uvědomění získal Robin 32 bodů. Test splnil na 63 %.

V rámci Zkoušky sluchové diferenciacce Robin získal maximální možný počet bodů – 19. Zkoušku splnil na 100 %.

Ze Zkoušky sluchové analýzy a syntézy Robin získal 36 bodů. Zkoušku splnil na 90 %.

Čtenářský koeficient odpovídá 83, stenová norma stupni 3. Robin četl pomalejším tempem. Opakovaným nedostatkem ve čtení bylo dvojí čtení a dlouhé pauzy mezi slovy. Robin přečetl dvojnásobným čtením 3 slova za minutu, v rámci převodu počtu chybně čtených slov za 1 minutu je v normě. Ve vztahu k vývoji čtecích návyků a k rychlosti čtení se jedná o sociálně únosné čtení.

Při vyprávění Robin obsáhl hlavní osu příběhu, objevovaly se drobné obsahové nedostatky. Reprodukci bylo nutné podporovat několika návodnými otázkami.

Jméno žáka	Jakub	
Věk (rok, měsíc)	7,0	
Ročník/Čtvrtletí	2./2.	
Datum měření	2.12. 2013	
Test morfologického uvědomění	31	(51)*
Zkouška sluchové diferenciacce	18	(19)*
Zkouška sluchové analýzy/syntézy	25	(40)*
Čtenářský koeficient	93	
Stenová norma	4	

* V závorkách jsou uvedeny maximální možné počty správných odpovědí/bodů za test/zkoušku.

Zdroj: Vlastní šetření

V Testu morfologického uvědomění získal Jakub 31 bodů. Test splnil na 61 %.

V rámci Zkoušky sluchové diferenciacce Jakub získal 18 bodů. Zkoušku splnil na 95 %.

Ze Zkoušky sluchové analýzy a syntézy Jakub získal 25 bodů. Zkoušku splnil na 63 %.

Čtenářský koeficient odpovídá 93, stenová norma stupni 4. V Jakobově projevu se jednou objevilo dvojí čtení, opakovaly se delší pauzy mezi slovy. Chyby opravoval. U obtížnějších a víceslabičných slov si pomáhal slabikováním. Jakub přečetl chybně 2 slova za minutu, v rámci převodu počtu chybně čtených slov za 1 minutu je v normě. Ve vztahu k vývoji čtecích návyků a k rychlosti čtení se jedná o sociálně únosné čtení. Jakuba bylo třeba častěji směřovat návodnými otázkami. Přesto reprodukce textu postihovala pouze podstatné části a byla zatížena mnoha obsahovými nedostatky.

Jméno žáka	Martin	
Věk (rok, měsíc)	8,9	
Ročník/Čtvrtletí	2./2.	
Datum měření	2.12. 2013	

Test morfológického uvědomění	32	(51)*
Zkouška sluchové diferenciacie	19	(19)*
Zkouška sluchové analýzy/syntézy	36	(40)*
Čtenářský koeficient	88	
Stenová norma	3	

* V závorkách jsou uvedeny maximální možné počty správných odpovědí/bodů za test/zkoušku.

Zdroj: Vlastní šetření

V rámci Testu morfológického uvědomění Martin získal 32 bodů. Test splnil na 63 %.

Ve Zkoušce sluchové diferenciacie Martin získal maximální možný počet bodů – 19. Zkoušku splnil na 100 %.

Ve Zkoušce sluchové analýzy a syntézy Martin získal 36 bodů. Zkoušku splnil na 90 %.

Čtenářský koeficient odpovídá 88, stenová norma stupni 4. U Martina se opakovalo dvojí čtení, dvakrát zaměnil samohlásku (si namísto se, sidl namísto sedl) a třikrát vynechal hlásku (naházel namísto nacházel, prohlédnout namísto prohlédnouti, nejemnější namísto nejjemnější). Chyby opravoval. Martin přečetl chybně 4 slova za minutu, v rámci převodu počtu chybně čtených slov za 1 minutu je v normě. Ve vztahu k vývoji čtecích návyků a k rychlosti čtení se jedná o sociálně únosné čtení.

Vypravování přečteného probíhalo bez problémů. Martin zareagoval na návodnou otázku v úvodu a reprodukoval text včetně detailů.

Jméno žáka	Ema	
Věk (rok, měsíc)	7,10	
Ročník/Čtvrtletí	2./2.	
Datum měření	2.12. 2013	
Test morfológického uvědomění	34	(51)*
Zkouška sluchové diferenciacie	19	(19)*
Zkouška sluchové analýzy/syntézy	25	(40)*

Čtenářský koeficient	95
Stenová norma	4

* V závorkách jsou uvedeny maximální možné počty správných odpovědí/bodů za test/zkoušku.

Zdroj: Vlastní šetření

Ema získala v Testu morfologického uvědomění 34 bodů. Test splnila na 67 %.

V rámci Zkoušky sluchové diferenciacce Ema získala maximální možný počet bodů – 19. Zkoušku splnila na 100 %.

Ze Zkoušky sluchové analýzy a syntézy získala Ema 25 bodů. Zkoušku splnila na 63 %. Hodnota čtenářského koeficientu odpovídá 95, stenová norma stupni 4. Tempo čtení bylo poměrně rychlé. U Emy se opakovaně objevovalo dvojí čtení, jednou zaměnila zrcadlově symetrická písmena (dobeček namísto boběček), jednou chybovala v kvantitě samohlásek (přístupné namísto přístupné), jednou přidala hlásku (louka namísto luka) a dvakrát chybně přečetla celé slovo (ovečkách namísto včelách, nevidím namísto nevím). Ema přečetla chybně 3 slova za minutu, v rámci převodu počtu chybně čtených slov za 1 minutu je v normě. Ve vztahu k vývoji čtecích návyků a k rychlosti čtení se jedná o sociálně únosné čtení.

Emina reprodukce postihovala důležité etapy příběhu, chyběly podrobnosti a ve vyprávění docházelo k drobným obsahovým nedostatkům. Pomohla návodná otázka.

Jméno žáka	Jan
Věk (rok, měsíc)	8,11
Ročník/Čtvrtletí	2./2.
Datum měření	2.12. 2013
Test morfologického uvědomění	31 (51)*
Zkouška sluchové diferenciacce	19 (19)*
Zkouška sluchové analýzy/syntézy	36 (40)*
Čtenářský koeficient	103

Stenová norma	5
---------------	---

* V závorkách jsou uvedeny maximální možné počty správných odpovědí/bodů za test/zkoušku.

Zdroj: Vlastní šetření

V Testu morfologického uvědomění získal Jan 31 bodů. Test splnil na 61 %.

Ze Zkoušky sluchové diferenciacce Jan získal maximální možný počet bodů – 19. Zkoušku splnil na 100 %.

V rámci Zkoušky sluchové analýzy a syntézy Jan získal 36 bodů. Zkoušku splnil na 90 %.

Hodnota čtenářského koeficientu odpovídá 103, stenová norma stupni 5. Janovo čtení bylo převážně plynulé, u víceslabičných slov a slov se souhláskovými shluky se opakovalo dvojí čtení. V případě přechodníků jednou vynechal samohlásku na konci slova (jít namísto jíti). Jednou přidal hlásku (louka namísto luka). Věty oznamovací četl bez větné intonace. Jan přečetl chybně 2 slova za minutu, v rámci převodu počtu chybně čtených slov za 1 minutu je v normě. Ve vztahu k vývoji čtecích návyků a k rychlosti čtení se jedná o sociálně únosné čtení.

Ve vyprávění nechyběly po návodné otázce kromě zásadních informací detaily. Reprodukce byla výstižná a spolehlivá.

Jméno žáka	Anna	
Věk (rok, měsíc)	7,9	
Ročník/Čtvrtletí	2./2.	
Datum měření	6.12. 2013	
Test morfologického uvědomění	36	(51)*
Zkouška sluchové diferenciacce	19	(19)*
Zkouška sluchové analýzy/syntézy	32	(40)*
Čtenářský koeficient	88	
Stenová norma	3	

* V závorkách jsou uvedeny maximální možné počty správných odpovědí/bodů za test/zkoušku.

Zdroj: Vlastní šetření

V Testu morfologického uvědomění získala Anna 36 bodů. Test splnila na 71 %.

Ze Zkoušky sluchové diferenciacce Anna získala maximální možný počet bodů – 19. Zkoušku splnila na 100 %.

V rámci Zkoušky sluchové analýzy a syntézy Anna získala 32 bodů. Zkoušku splnila na 80 %.

Hodnota čtenářského koeficientu odpovídá 88, stenová norma stupni 3. U Anny jsem zaznamenala opakující se výrazné hlasité slabikování a opakované dvojí čtení u víceslabičných slov. Jednou se objevila záměna hlásek (jeho namísto čeho) a dvakrát jsem zaznamenala přidání hlásky (velikém namísto velkém, louka namísto luka). Anna přečetla chybně 4 slova za minutu, v rámci převodu počtu chybně čtených slov za 1 minutu je v normě. Ve vztahu k vývoji čtecích návyků a k rychlosti čtení se jedná o sociálně únosné čtení.

Po přečtení textu Anna reprodukovala pouze podstatné části textu. Ve vyprávění se objevovaly obsahové nedostatky, chyběly detaily. Bylo třeba pokládat více návodných otázek.

Jméno žáka	Dominik	
Věk (rok, měsíc)	8,11	
Ročník/Čtvrtletí	2./2.	
Datum měření	6.12. 2013	
Test morfologického uvědomění	25	(51)*
Zkouška sluchové diferenciacce	15	(19)*
Zkouška sluchové analýzy/syntézy	32	(40)*
Čtenářský koeficient	98	
Stenová norma	4	

* V závorkách jsou uvedeny maximální možné počty správných odpovědí/bodů za test/zkoušku.

Zdroj: Vlastní šetření

V Testu morfologického uvědomění Dominik získal 25 bodů. Test splnil na 49 %.

V rámci Zkoušky sluchové diferenciaci Dominik získal 15 bodů. Zkoušku splnil na 79 %.

Ze Zkoušky sluchové analýzy a syntézy Dominik získal 32 bodů. Zkoušku splnil na 80 %.

Hodnota čtenářského koeficientu odpovídá 98, stenová norma stupni 4. Dominik četl rychle, téměř bez slabikování. Před víceslabičnými slovy a slovy se souhláskovými shluky jsem zaznamenala delší pauzy. K čtenářským nedostatkům patřilo přidání hlásky (mohla namísto mohl), chybně přečtené celé slovo (silnicích namísto srcích) a občasné hlasité dvojí čtení. Chyby sám opravoval. Dominik přečetl chybně 1 slovo za minutu, v rámci převodu počtu chybně čtených slov za 1 minutu je v normě. Ve vztahu k vývoji čtecích návyků a k rychlosti čtení se jedná o sociálně únosné čtení.

Co se týká reprodukce přečteného textu, Dominik vyprávěl pouze na základě položených návodných otázek. Odpovědi byly většinou jednoslovné, v případě víceslovných odpovědí zasahoval podstatné části příběhu. O průběhu celého děje neměl Dominik spolehlivou představu.

Jméno žáka	Robin	
Věk (rok, měsíc)	7,10	
Ročník/Čtvrtletí	2./2.	
Datum měření	6.12. 2013	
Test morfologického uvědomění	33	(51)*
Zkouška sluchové diferenciaci	18	(19)*
Zkouška sluchové analýzy/syntézy	31	(40)*
Čtenářský koeficient	85	

Stenová norma	3
---------------	---

* V závorkách jsou uvedeny maximální možné počty správných odpovědí/bodů za test/zkoušku.

Zdroj: Vlastní šetření

V rámci Testu morfologického uvědomění Robin získal 33 bodů. Test splnil na 65 %.

Za Zkoušku sluchové diferenciacce Robin získal 18 bodů. Zkoušku splnil na 95 %.

V rámci Zkoušky sluchové analýzy a syntézy Robin získal 31 bodů. Zkoušku splnil na 78 %.

Hodnota čtenářského koeficientu odpovídá 85, stenová norma stupni 3. Robin opakovaně hlasitě slabikoval, četl s velkými obtížemi slova, která obsahovala souhláskové shluky, dvakrát zaměnil hlásky ve slovech (srnčích namísto srncích, zpívají namísto zpívali) a jednou vynechal hlásku na konci slova (jít namísto jíti). Robin přečetl chybně 2 slova za minutu, v rámci převodu počtu chybně čtených slov za 1 minutu je v normě. Ve vztahu k vývoji čtecích návyků a k rychlosti čtení se jedná o sociálně únosné čtení.

Reprodukce textu probíhala u Robina spontánně a samostatně. Návodných otázek nebylo zapotřebí. Přečtenému spolehlivě rozuměl a nevynechal ani details.

Jméno žáka	Adam	
Věk (rok, měsíc)	7,6	
Ročník/Čtvrtletí	2./2.	
Datum měření	6.12. 2013	
Test morfologického uvědomění	33	(51)*
Zkouška sluchové diferenciacce	18	(19)*
Zkouška sluchové analýzy/syntézy	27	(40)*
Čtenářský koeficient	106	
Stenová norma	5	

*V závorkách jsou uvedeny maximální možné počty správných odpovědí/bodů za test/zkoušku.

Zdroj: Vlastní šetření

V rámci Testu morfologického uvědomění Adam získal 33 bodů. Test splnil na 65 %.

Ve Zkoušce Sluchové diferenciaci Adam získal 18 bodů. Zkoušku splnil na 95 %.

V rámci Zkoušky sluchové analýzy a syntézy Adam získal 27 bodů. Zkoušku splnil na 68 %.

Hodnota čtenářského koeficientu odpovídá 106, stenová norma stupni 5. Adamovo čtení bylo rychlé, zatím bez větné intonace. Zastavoval před víceslabičnými či méně známými slovy (zejména přechodníky) a hlasitě je slabikoval. Jednou zaměnil zvukově podobné hlásky (hrálo namísto hřálo) a jednou vynechal hlásku (zapadlo namísto zapadalo). Adam přečetl chybně 1 slovo za minutu, v rámci převodu počtu chybně čtených slov za 1 minutu je v normě. Ve vztahu k vývoji čtecích návyků a k rychlosti čtení se jedná o sociálně únosné čtení.

Adamovo vyprávění obsahlo důležité souvislosti, chyběly detaily. Objevovaly se drobné obsahové nedostatky. Rozpovídal se po návodné otázce.

Jméno žáka	Vanessa
Věk (rok, měsíc)	7,6
Ročník/Čtvrtletí	2./2.
Datum měření	6.12. 2013
Test morfologického uvědomění	26 (51)*
Zkouška sluchové diferenciaci	19 (19)*
Zkouška sluchové analýzy/syntézy	26 (40)*
Čtenářský koeficient	91
Stenová norma	3

* V závorkách jsou uvedeny maximální možné počty správných odpovědí/bodů za test/zkoušku.

V Testu morfologického uvědomění získala Vanessa 26 bodů. Test splnila na 51 %.

V rámci Zkoušky sluchové diferenciacce Vanessa získala maximální možný počet bodů – 19. Zkoušku splnila na 100 %.

Ze Zkoušky sluchové analýzy a syntézy Vanessa získala 26 bodů. Zkoušku splnila na 65 %.

Hodnota čtenářského koeficientu odpovídá 91, stenová norma stupni 3. Vanessa výrazně slabikovala, jednou vypustila slovo na konci řádku a s obtížemi četla víceslabičná slova a slova se souhláskovými shluky. Vanessa přečetla chybně 1 slovo za minutu, v rámci převodu počtu chybně čtených slov za 1 minutu je v normě. Ve vztahu k vývoji čtecích návyků a k rychlosti čtení se jedná o sociálně únosné čtení.

Vanessa reprodukovala pouze stěžejní část děje, chyběly detaily. Vyprávění bylo útržkovité a vyžadovalo častější pomoc návodnými otázkami.

Zaznamenala jsem u ní výrazné pocení rukou.

Jméno žáka	Šimon	
Věk (rok, měsíc)	7,9	
Ročník/Čtvrtletí	2./2.	
Datum měření	9.12. 2013	
Test morfologického uvědomění	23	(51)*
Zkouška sluchové diferenciacce	18	(19)*
Zkouška sluchové analýzy/syntézy	31	(40)*
Čtenářský koeficient	103	
Stenová norma	5	

* V závorkách jsou uvedeny maximální možné počty správných odpovědí/bodů za test/zkoušku.

V Testu morfologického uvědomění Šimon získal 23 bodů. Test splnil na 45 %.

V rámci Zkoušky sluchové diferenciacie Šimon získal 18 bodů. Zkoušku splnil na 95 %.

Ve Zkoušce sluchové analýzy a syntézy Šimon získal 31 bodů. Zkoušku splnil na 78 %.

Hodnota čtenářského koeficientu odpovídá 103, stenová norma stupni 5. Šimon výrazně slabikoval a s obtížemi četl víceslabičná slova a slova se souhláskovými shluky. Jednou přidal hlásku ve slově (včelkách namísto včelách) a dvakrát zaměnil hlásku ve slově (ty namísto tu, spokojene namísto spokojeně). Kromě otázek četl bez větné intonace. Chyby opravoval. Šimon přečetl chybně 2 slova za minutu, rámci převodu počtu chybně čtených slov za 1 minutu je v normě. Ve vztahu k vývoji čtecích návyků a k rychlosti čtení se jedná o sociálně únosné čtení.

Šimon reprodukoval spontánně a samostatně, nebylo zapotřebí návodných otázek. Vyprávění nepostrádalo detaily, bylo výstižné a spolehlivé.

Jméno žáka	Julie	
Věk (rok, měsíc)	7,9	
Ročník/Čtvrtletí	2./2.	
Datum měření	9.12. 2013	
Test morfologického uvědomění	34	(51)*
Zkouška sluchové diferenciacie	19	(19)*
Zkouška sluchové analýzy/syntézy	33	(40)*
Čtenářský koeficient	98	
Stenová norma	4	

* V závorkách jsou uvedeny maximální možné počty správných odpovědí/bodů za test/zkoušku.

Zdroj: Vlastní šetření

V Testu morfologického uvědomění získala Julie 34 bodů. Test splnila na 67 %.

Ze Zkoušky sluchové diferenciacie Julie získala maximální možný počet bodů – 19. Zkoušku splnila na 100 %.

V rámci Zkoušky sluchové analýzy a syntézy Julie získala 33 bodů. Zkoušku splnila na 83 %.

Hodnota čtenářského koeficientu odpovídá 98, stenová norma stupni 4. Juliino čtení bylo zpočátku plynulé, slabikovala pouze víceslabičná slova a slova se souhláskovými shluky. Postupně se její čtenářský projev zhoršoval a v závěru už slabikovala vše. Jednou zaměnila hlásku ve slově (jesy namísto lesy). Julie přečetla chybně 1 slovo za minutu, v rámci převodu počtu chybně čtených slov za 1 minutu je v normě. Ve vztahu k vývoji čtecích návyků a k rychlosti čtení se jedná o sociálně únosné čtení.

Při vyprávění bylo Julii třeba častěji pomáhat návodnými otázkami. Reprodukovala podstatné části děje, chyběly detaily. Dějové souvislosti byly jasné. Objevovaly se drobné obsahové nedostatky.

Jméno žáka	Edita	
Věk (rok, měsíc)	7,9	
Ročník/Čtvrtletí	2./2.	
Datum měření	9.12. 2013	
Test morfologického uvědomění	37	(51)*
Zkouška sluchové diferenciacce	19	(19)*
Zkouška sluchové analýzy/syntézy	36	(40)*
Čtenářský koeficient	106	
Stenová norma	5	

* V závorkách jsou uvedeny maximální možné počty správných odpovědí/bodů za test/zkoušku.

Zdroj: Vlastní šetření

V rámci Testu morfologického uvědomění získala Edita 37 bodů. Test splnila na 73 %.

Ze Zkoušky sluchové diferenciacce Edita získala maximální možný počet bodů – 19. Zkoušku splnila na 100 %.

Ve Zkoušce sluchové analýzy a syntézy Edita získala 36 bodů. Zkoušku splnila na 90 %.

Hodnota čtenářského koeficientu odpovídá 106, stenová norma stupni 5. Edita slabikovala pouze víceslabičná slova, slova se souhláskovými shluky a přechodníky (s přechodníky se očividně setkávala poprvé). Chyby ve čtení se neobjevovaly. Edita správně užívala větnou intonaci. Nepřečetla žádné slovo chybně, v rámci převodu počtu chybně čtených slov za 1 minutu je v normě. Ve vztahu k vývoji čtecích návyků a k rychlosti čtení se jedná o sociálně únosné čtení.

Reprodukce postihovala pouze stěžejní části textu, celková představa o ději a detaily chyběly. Edita textu rozuměla, ale vyprávět jej neuměla. Reprodukci bylo třeba častěji pomáhat návodnými otázkami.

Jméno žáka	Christian	
Věk (rok, měsíc)	7,9	
Ročník/Čtvrtletí	2./2.	
Datum měření	9.12. 2013	
Test morfologického uvědomění	32	(51)*
Zkouška sluchové diferenciacie	19	(19)*
Zkouška sluchové analýzy/syntézy	34	(40)*
Čtenářský koeficient	91	
Stenová norma	4	

* V závorkách jsou uvedeny maximální možné počty správných odpovědí/bodů za test/zkoušku.

Zdroj: Vlastní šetření

V rámci Testu morfologického uvědomění Christian získal 32 bodů. Test splnil na 63 %. Ze Zkoušky sluchové diferenciacie Christian získal maximální možný počet bodů – 19. Zkoušku splnil na 100 %.

V rámci Zkoušky sluchové analýzy a syntézy Christian získal 34 bodů. Zkoušku splnil na 85 %.

Hodnota čtenářského koeficientu odpovídá 91, stenová norma stupni 4. Christian ve čtení výrazně odděloval souhlásky (prochá-z-ku, po-s-kakoval atd.) a slabikoval. S obtížemi četl víceslabičná slova a slova se souhláskovými shluky. Delší pauzy před slovy a chyby ve čtení se neobjevovaly. Christian nepřčetl žádné slovo chybně, v rámci převodu počtu chybně čtených slov za 1 minutu je v normě. Ve vztahu k vývoji čtecích návyků a k rychlosti čtení se jedná o sociálně únosné čtení.

Christian se rozpovídal po návodné otázce. Reprodukce byla výstižná, spolehlivá a nepostrádala detaily. Dějové souvislosti byly jasné, textu rozuměl.

Jméno žáka	Adam	
Věk (rok, měsíc)	7,7	
Ročník/Čtvrtletí	2./2.	
Datum měření	9.12. 2013	
Test morfologického uvědomění	36	(51)*
Zkouška sluchové diference	19	(19)*
Zkouška sluchové analýzy/syntézy	37	(40)*
Čtenářský koeficient	83	
Stenová norma	2	

* V závorkách jsou uvedeny maximální možné počty správných odpovědí/bodů za test/zkoušku.

Zdroj: Vlastní šetření

V rámci Testu morfologického uvědomění Adam získal 36 bodů. Test splnil na 71 %.

Ze Zkoušky sluchové diference Adam získal maximální možný počet bodů – 19. Zkoušku splnil na 100 %.

V rámci Zkoušky sluchové analýzy a syntézy Adam získal 37 bodů. Zkoušku splnil na 93 %.

Hodnota čtenářského koeficientu odpovídá 83, stenová norma stupni 2. Adam četl pomalu, zpočátku výrazně slabikoval, čtení se zlepšilo po uplynutí první minuty.

Opakovaně měl potíže se čtením „ě“ (tješil se namísto těšil se, kvetinách namísto květínách). Jednou zaměnil hlásku ve slově (malinku namísto maminku) a jednou chybně přečetl celé slovo (hlavu namísto hlavičku). Chyby opravoval. Adam přečetl chybně 2 slova za minutu, v rámci převodu počtu chybně čtených slov za 1 minutu je v normě. Ve vztahu k vývoji čtecích návyků a k rychlosti čtení se jedná o sociálně únosné čtení.

Adam reprodukoval podstatné části děje, detaily chyběly. Objevovaly se drobné obsahové nedostatky. Návodných otázek nebylo třeba. O průběhu celého děje měl spolehlivou představu.

Adam byl bystrý, ale také nadměrně temperamentní a roztěkaný.

Jméno žáka	Erik	
Věk (rok, měsíc)	8,0	
Ročník/Čtvrtletí	2./2.	
Datum měření	9.12. 2013	
Test morfologického uvědomění	25	(51)*
Zkouška sluchové diferenciacie	16	(19)*
Zkouška sluchové analýzy/syntézy	33	(40)*
Čtenářský koeficient	93	
Stenová norma	4	

* V závorkách jsou uvedeny maximální možné počty správných odpovědí/bodů za test/zkoušku.

Zdroj: Vlastní šetření

V rámci Testu morfologického uvědomění získal Erik 25 bodů. Test splnil na 49 %.

Ve Zkoušce sluchové diferenciacie Erik získal 16 bodů. Zkoušku splnil na 84 %.

V rámci Zkoušky sluchové analýzy a syntézy Erik získal 33 bodů. Zkoušku splnil na 83 %.

Hodnota čtenářského koeficientu odpovídá 93, stenová norma stupni 4. Erik po celou dobu čtení výrazně slabikoval. S obtížemi četl víceslabičná slova a slova se souhláskovými shluky. Jednou se u něho objevilo dvojí čtení (procházku), jednou přečetl chybně celé slovo (nejtemnější namísto nejjemnější), dvakrát zaměnil hlásku ve slově (včelích namísto včelách, hrálo namísto hřálo) a jednou přidal samohlásku ve slově (louka namísto luka). Erik přečetl chybně 2 slova za minutu, v rámci převodu počtu chybně čtených slov za 1 minutu je v normě. Ve vztahu k vývoji čtecích návyků a k rychlosti čtení se jedná o sociálně únosné čtení.

Erik reprodukoval útržkovitě, vyprávění postihlo pouze vrchol děje. Detaily chyběly. Pomohla návodná otázka.

Jméno žáka	Tereza	
Věk (rok, měsíc)	7,6	
Ročník/Čtvrtletí	2./2.	
Datum měření	9.12. 2013	
Test morfologického uvědomění	27	(51)*
Zkouška sluchové diferenciacie	17	(19)*
Zkouška sluchové analýzy/syntézy	22	(40)*
Čtenářský koeficient	95	
Stenová norma	4	

* V závorkách jsou uvedeny maximální možné počty správných odpovědí/bodů za test/zkoušku.

Zdroj: Vlastní šetření

V rámci Testu morfologického uvědomění Tereza získala 27 bodů. Test splnila na 53 %. Ze Zkoušky sluchové diferenciacie Tereza získala 17 bodů. Zkoušku splnila na 89 %. V rámci Zkoušky sluchové analýzy a syntézy Tereza získala 22 bodů. Zkoušku splnila na 55 %.

Hodnota čtenářského koeficientu odpovídá 95, stenová norma stupni 4. Tereza po celou dobu čtení slabikovala, s obtížemi četla víceslabičná slova a slova se souhláskovými shluky. Jednou zaměnila hlásku ve slově (pošinkou namísto pěšinkou). Snažila se opravovat chybně použitou větnou intonaci. Tereza přečetla chybně 1 slovo za minutu, v rámci převodu počtu chybně čtených slov za 1 minutu je v normě. Ve vztahu k vývoji čtecích návyků a k rychlosti čtení se jedná o sociálně únosné čtení.

Reprodukce obsáhla podstatné části děje, zaznamenala jsem drobné obsahové nedostatky. Detaily chyběly. O ději měla Tereza spolehlivou představu. Pomohla návodná otázka.

Jméno žáka	Anna	
Věk (rok, měsíc)	7,1	
Ročník/Čtvrtletí	2./2.	
Datum měření	9.12. 2013	
Test morfologického uvědomění	36	(51)*
Zkouška sluchové diferenciacie	19	(19)*
Zkouška sluchové analýzy/syntézy	32	(40)*
Čtenářský koeficient	114	
Stenová norma	7	

* V závorkách jsou uvedeny maximální možné počty správných odpovědí/bodů za test/zkoušku.

Zdroj: Vlastní šetření

V rámci Testu morfologického uvědomění Anna získala 36 bodů. Test splnila na 71 %.

Ze Zkoušky sluchové diferenciacie Anna získala maximální možný počet bodů – 19. Zkoušku splnila na 100 %.

Ze Zkoušky sluchové analýzy a syntézy Anna získala 32 bodů. Zkoušku splnila na 80 %.

Hodnota čtenářského koeficientu odpovídá 114, stenová norma stupni 7. Annino čtení bylo vyspělé, bez slabikování. S obtížemi četla pouze víceslabičná slova a slova se

souhláskovými shluky. Třikrát se objevilo chybné přečtení celého slova (nejmenší namísto nejjemnější, nechytí namísto chytí, uslyš namísto slyš), jednou jsem zaznamenala přidání hlásky (louka namísto luka) a jednou vynechání hlásky ve slově (jít namísto jíti). Chyby opravovala. Anna přečetla chybně 3 slova za minutu, v rámci převodu počtu chybně čtených slov za 1 minutu je v normě. Ve vztahu k vývoji čtecích návyků a k rychlosti čtení se jedná o sociálně únosné čtení.

Z vyprávění byly patrné jasné dějové souvislosti. Anna reprodukovala důležité prvky děje, detaily chyběly. Pomohla návodná otázka.

Jméno žáka	Adam	
Věk (rok, měsíc)	7,5	
Ročník/Čtvrtletí	2./2.	
Datum měření	12.12. 2013	
Test morfologického uvědomění	25	(51)*
Zkouška sluchové diferenciacie	19	(19)*
Zkouška sluchové analýzy/syntézy	28	(40)*
Čtenářský koeficient	88	
Stenová norma	3	

* V závorkách jsou uvedeny maximální možné počty správných odpovědí/bodů za test/zkoušku.

Zdroj: Vlastní šetření

V rámci Testu morfologického uvědomění Adam získal 25 bodů. Test splnil na 49 %.

Ze Zkoušky sluchové diferenciacie Adam získal maximální možný počet bodů – 19. Zkoušku splnil na 100 %.

Ze Zkoušky sluchové analýzy a syntézy Adam získal 28 bodů. Zkoušku splnil na 70 %.

Hodnota čtenářského koeficientu odpovídá 88, stenová norma stupni 3. Adam po celou dobu čtení výrazně slabikoval a při čtení odděloval souhlásky (prochá-z-ku, mami-n-ce). Patrné byly delší pauzy před víceslabičnými slovy a slovy se souhláskovými

shluky. Adam rovněž přidával diakritiku (vešele namísto vesele, lešy namísto lesy, dohlédu namísto dohledu). Chyby opravoval. Adam přečetl chybně 2 slova za minutu, v rámci převodu počtu chybně čtených slov za 1 minutu je v normě. Ve vztahu k vývoji čtecích návyků a k rychlosti čtení se jedná o sociálně únosné čtení.

Reprodukce byla útržkovitá, Adam postihl pouze vrchol děje, detaily chyběly. Bylo třeba častěji pomáhat návodnými otázkami. O průběhu celého děje neměl Adam spolehlivou představu.

Jméno žáka	Václav
Věk (rok, měsíc)	7,4
Ročník/Čtvrtletí	2./2.
Datum měření	12.12. 2013
Test morfologického uvědomění	37 (51)*
Zkouška sluchové diferenciacie	19 (19)*
Zkouška sluchové analýzy/syntézy	38 (40)*
Čtenářský koeficient	95
Stenová norma	4

* V závorkách jsou uvedeny maximální možné počty správných odpovědí/bodů za test/zkoušku.

Zdroj: Vlastní šetření

V rámci Testu morfologického uvědomění Václav získal 37 bodů. Test splnil na 73 %.

Ze Zkoušky sluchové diferenciacie Václav získal maximální možný počet bodů – 19.

Zkoušku splnil na 100 %.

V rámci Zkoušky sluchové analýzy a syntézy Václav získal 38 bodů. Zkoušku splnil na 95 %.

Hodnota čtenářského koeficientu odpovídá 95, stenová norma stupni 4. Václav po celou dobu čtení slabikoval, četl rychlým tempem bez delších pauz. S obtížemi četl víceslabičná slova a slova se souhláskovými shluky. Dvakrát měl problém s přechodem

na další řádek textu. Jednou přidal hlásku ve slově (strncích namísto srcích). Větnou intonaci používal správně. Václav přečetl chybně 1 slovo za minutu, v rámci převodu počtu chybně čtených slov za 1 minutu je v normě. Ve vztahu k vývoji čtecích návyků a k rychlosti čtení se jedná o sociálně únosné čtení.

Reprodukce byla výstižná a spolehlivá, dějové souvislosti jasné. Nechyběly detaily.

Pomohla návodná otázka.

8 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ A JEJICH SHRNU TÍ

Úkolem následující kapitoly bude interpretace výsledků výzkumného šetření a shrnutí zjištěných dat. V úvodu kapitoly uvádím stručný teoretický exkurz.

V rámci výzkumného šetření jsem měla možnost sledovat dvě jazykové roviny – morfologickou a fonologickou ve vztahu ke čtenářskému výkonu žáků druhého ročníku.

S otázkou možné provázanosti morfologického a fonologického uvědomění a čtenářského výkonu vystoupili v 70. letech 20. století američtí vědečtí pracovníci Read a Libermanová. Zabývali se myšlenkou tzn. psycholingvistického pojetí gramotnosti. Zmíněný přístup pracuje s názorem, že potíže se čtením a psaním pramení kromě jiného z nedostatečného uvědomění si fonetické struktury slov. Read a Libermanová uvádějí, že tento deficit se může projevit např. zapisováním slov v jejich fonetické podobě. (TREIMAN, 2005, In Kulhánková, 2008)

O desetiletí později byl psycholingvistický přístup rozšířen o konekcionistický model rozpoznávání slov. Zmíněný model obohacuje dosavadní vnímání čtení jakožto pouhé vizuo-motorické záležitosti. Na rozvoji čtení se podle něho podílí vztah mezi psanými slovy (ortografické jednotky), mluvenými slovy (fonologické jednotky) a jejich významem (sémantické jednotky). K tomu, aby k rozvoji čtenářské dovednosti došlo, musí jednotlivé segmenty spolehlivě fungovat.

S ideou psycholingvistického přístupu se ztotožňuje také anglosaská literatura. Caravolas (2004) uvádí, že klíčem k správnému rozvoji čtení a psaní je fonemické uvědomování, znalost písmen abecedy a zvládnutá grafém-fonémová korespondence. Nezanedbatelnou roli hrají rovněž paměť, schopnost soustředit se, vizuální aspekty či jazykové schopnosti dítěte. (CARAVOLAS, VOLÍN, 2005, In Kulhánková, 2008)

Výše zmíněné skutečnosti potvrzují výsledky mnou vedeného výzkumného šetření. S požadavky testů, zastoupených v rámci fonologické části Souboru specifických zkoušek (Zkouška sluchové diferenciac e a Zkouška sluchové analýzy a syntézy), si žáci druhého

ročníku poradili bez výraznějších potíží. Tuto situaci lze vysvětlit faktem, že o počátcích gramotnosti ve spojení s grafém-fonémovou korespondencí je nutné uvažovat již v období, kdy je dítě poprvé vystaveno slovům v psané a zvukové podobě. Taková zkušenost přichází zpravidla před nástupem do školy (společné čtení atd.). Pozvolné vytvoření vztahu mezi grafémem (písmenem) a fonémem (hláskou)³ ještě před začátkem školní docházky vede podle Barrona (1991, In Kulhánková, 2008) k vytvoření počáteční gramotnosti a k zásadnímu snížení rizika pozdějších problémů ve čtení a psaní.

Z výše zmíněného vyplývá, že schopnost sluchově rozlišovat, případně sluchově rozkládat a skládat slova, úzce souvisí s vývojem vnímání jazyka dítětem. Se vztahy mezi písmeny a hláskami se setkává již před vstupem do školy, kde se tato představa dále upevňuje a prohlubuje. (BARRON, 1991, In Kulhánková, 2008)

O fonologických dovednostech lze s jistotou uvažovat jako o významných prediktorech čtenářského vývoje. Jak se ukázalo v Kontrolním testu čtení, sluchová diferenciaci, analýza i syntéza umožňují dítěti pochopení hláskového systému jazyka a napomáhají k vytvoření správných čtenářských návyků. Fakt, že zmíněné dovednosti jsou pravidelně opakovány a ucelovány od počátku školní docházky a jejich ovládnutí je důsledně vyžadováno, vede k vytvoření těsné spolupráce a provázanosti fonologie a čtení.

Osvojení si fonologických dovedností nepředstavuje pro české děti významnější problém. Důvodem je fonologický charakter českého jazyka. V tomto případě ztotožňuji výsledky svého výzkumu s poznatky Matějčka (Matějček, Halamová 1988; Matějček, 1998ab, In Krajíková, 2013). Dle Matějčka se v porovnání s angličtinou čeština jeví jako vysoce konzistentní (transparentní) ortografie (tj. podíl počtu fonémů je menší vzhledem k počtu grafémů). Oproti nekonzistentní angličtině jsou si mluvená a psaná forma českého jazyka velmi podobné. Tento rys napomáhá počátečním čtenářům bezpečně přiřazovat foném k odpovídajícímu grafému. Nižší fonologická náročnost a

³ Tj. alfabatický princip.

zmíněná konzistentnost vytváří z češtiny jazyk pro potencionálního čtenáře poměrně snadný a jasně uchopitelný. Tím lze také vysvětlit, že české děti se ve srovnání s dětmi z anglicky mluvících zemí setkávají s výrazně menšími problémy ve čtení.

Jinak bychom mohli uvažovat u dětí jazykově zanedbaných či dětí se specifickou poruchou čtení. V takových případech by byla hodnota fonologického uvědomování znatelnější. Nicméně, ani s jednou z těchto skupin jsem se ve svém výzkumném vzorku nesešla. (KRAJÍCOVÁ, 2013)

Morfologické hledisko se ve vztahu k rozvoji čtenářských dovedností přesunulo do popředí zájmu teprve nedávno. Přesto již nyní lze s jistotou říci, že oproti předchozímu fonologickému hledisku se setkáváme s naprosto opačnou situací. Ve srovnání s angličtinou je čeština morfologicky mnohem obtížnější. Disponuje nespočtem morfémů (tj. předpon, přípon či koncovek, měnících se ve vztahu ke skloňování) a různorodých výjimek, které ji činí náročnou. V rámci výzkumného šetření jsem měla možnost přesvědčit se o pravdivosti tohoto tvrzení – Test morfologického uvědomění činil žákům v rámci Souboru specifických zkoušek největší potíže.

V souvislosti s rozvojem morfologických schopností vzhledem ke čtenářské dovednosti je třeba přihlídnout k vývoji těchto schopností vzhledem k vývoji řeči. Lechta (1990, In Červinková, 2011) zmiňuje postupný morfologický vývoj řečového projevu vzhledem k věku. Zastoupení jednotlivých slovních druhů se se vzrůstajícím věkem mění. Skloňování a časování se objevuje zpravidla mezi 2. - 3. rokem věku. Nové gramatické struktury si dítě odvozuje na základě podobnosti s již osvojenými strukturami. Při časování a skloňování zpočátku často dochází k tvoření gramaticky nesprávných tvarů. (Kutálková, 1996, In Červinková, 2011) Užívání neúplných či nepřesných gramatických pravidel při řečovém projevu (tzn. fyziologický dysgramatismus) do čtyř let věku představuje dle Dvořáka (2001, In Červinková, 2011) přirozený vývojový proces. Přetrvávání do pozdějšího věku může značit poruchu ve vývoji řeči.

Na základě konzultace s didaktikem českého jazyka jsem zjistila, že morfologické schopnosti, které byly po žácích požadovány v rámci zmíněného testu, se vytvářejí ve 3.

ročníku (v souvislosti s učivem o slovních druzích). Lze se tedy domnívat, že test použitý ve 2. ročníku přesahoval aktuální morfologické uvědomění žáků. Nabízí se proto úvaha, že z hlediska věku a dosažených znalostí z dané oblasti pro ně byl test příliš obtížný.

Na základě vyhodnocení a porovnání Testu morfologického uvědomění s dosaženými hodnotami ČQ nelze spolehlivě usuzovat souvislost. Žáci, kteří dosáhli vyššího bodového hodnocení v rámci testu, zároveň neprokazovali (až na jedinou výjimku – Anna – 37 bodů z 51 možných v testu a ČQ 114) vyšších výkonů v rámci ČQ. Provázanost mezi morfologickým uvědoměním a čtením se tedy v rámci výzkumu nepotvrdila.

Fakt, že by Test morfologického uvědomění dospěl prokazatelnějších výsledků ve 3. ročníku, kdy se morfologická schopnost začíná naplno vytvářet (ve vztahu k učivu českého jazyka) dokládají výsledky výzkumného šetření Pokorné (2012), která v rámci diplomové práce „Vliv morfologických a fonologických dovedností na čtení“ testovala žáky 2. – 5. ročníku. Výsledky šetření mimo jiné ukazují, že morfologické uvědomění se prudce rozvíjí od 3. ročníku a se zvyšujícím se věkem žáků morfologická dovednost stoupá.

Pouze pro zajímavost na závěr uvádím, že o co horší výsledky prokazovali žáci v oblasti morfologie, o to vyšších „úspěchů“ dosahovali ve slovtvorbě. Během odvozování slovních druhů se objevilo hned několik zajímavých slovních „novotvarů“ (např. polévka z ryby – RYBOVÁ POLÉVKA, mléko, které nám dává kráva – KRAVÍ MLÉKO, noc, ve které jsme neprožili sen – NORMÁLNÍ, ČERNÁ NOC atd.).

9 ZÁVĚR

Diplomová práce se zabývá predikcí čtenářského vývoje v kontextu rizika specifických poruch učení. Úkolem výzkumného šetření bylo zjistit, zda je možné spatřovat souvislost mezi výkonem ve čtení a morfologickými a fonologickými schopnostmi.

Zatímco vliv fonologických schopností na čtení představuje předmět zkoumání již řadu let, otázka podílu morfologických schopností na čtenářský výkon je záležitostí relativně novou. Tato skutečnost vyplývá mimo jiné z charakteru jazykového prostředí. Český jazyk je na rozdíl od anglického jazyka typický fonologickou transparentností. Blízkost psané a mluvené formy češtiny nabízí čtenáři jazyk jasný a dobře uchopitelný. Morfologická struktura českého jazyka se svými výjimkami a rozličnými typy morfémů je naopak velmi obtížná. V případě angličtiny je situace zcela opačná. Fonologická náročnost, která se ukazuje zejména v odlišnosti psané a mluvené podoby jazyka, stojí v kontrastu s jednodušším morfologickým systémem. Pro český jazyk je z jazykového hlediska stěžejní odvětví morfologické, pro anglický jazyk odvětví fonologické.

Pro dosažení výzkumného cíle jsem použila nestandardizovaný Test morfologického uvědomění pro mladší školní věk doc. Jošta, standardizované zkoušky fonologického uvědomění (Wepman-Matějčkova Zkouška sluchové diferenciacce a Zkouška sluchové analýzy a syntézy) a rovněž standardizovaný Kontrolní test čtení – Zajíček prof. Matějčka. V rámci výzkumného šetření byla užita testová metoda kvantitativního přístupu.

Testovala jsem celkem 22 žáků 2. ročníku. Výzkumné šetření probíhalo ve 2. čtvrtletí školního roku. Zkoušky fonologického uvědomění se obecně ukázaly jako velmi dobře zvládnuté. Výsledek lze přičítat kvalitně rozvinuté grafém-fonémové korespondenci, intenzivnímu procvičování a dobře osvojeným požadovaným schopnostem. Na základě zjištěných čtenářských koeficientů se fonologické uvědomění jeví jako přínosné, při čtení žákům prokazatelně pomáhá.

Výsledky Testu morfologického uvědomění byly ve vztahu k výši ČQ daleko rozporupnější. Tato skutečnost mě vedla k přemýšlení nad příčinou takového výsledku. Ve výzkumném vzorku jsem se nesešla s případem specifické poruchy čtení (nedostatky ve čtení a jejich frekvence ukazovaly spíše na nedostatečně rozvinutou techniku čtení) ani poruchy řeči, u které by se problémy daly očekávat. Čtenářské výkony žáků, kteří zaznamenali závažný neúspěch v morfologickém testu, se pohybovaly na podobné úrovni jako výkony žáků, kteří byli v testu úspěšnější. Po konzultaci s didaktikem českého jazyka jsem došla k závěru, že zmíněný test přesahoval aktuální morfologickou schopnost vzhledem k vývoji a dosažené znalosti učiva morfologie. Přestože je určen pro žáky mladšího školního věku, v mé výzkumné skupině se obecně jevil jako příliš obtížný, což vedlo ke snížení jeho prediktivní hodnoty ve vztahu ke čtenářskému výkonu.

Z výsledků výzkumu jednoznačně vyplývá existence vazby mezi fonologickým uvědoměním a výkonem ve čtení. Provázanost mezi morfologickým uvědoměním a čtením se v rámci výzkumu nepotvrdila. Otázkou zůstává, k jakým výsledkům by vedlo výzkumné šetření vedené ve 3. ročníku, kdy je zkušenost žáků s morfologií bohatší.

Prostřednictvím výzkumného šetření jsem měla možnost nahlédnout do způsobu práce dětí mladšího školního věku. Pozorovala jsem, jak se vyrovnávají se zátěží, jak reagují na úspěch i případný neúspěch. Mohu pouze potvrdit skutečnost, že na kvalitě provedené práce se podstatným způsobem podepisuje nesoustředěnost a únava dítěte. Setkala jsem s překvapivě výborným, ale i vyloženě slabým výkonem. Byla jsem svědkem vyspělého čtení v kombinaci s naprosto nezvládnutou reprodukcí a naopak, zaznamenala jsem případ slabého čtenářského výkonu ve spojení s brilantním převyprávěním děje. Především jsem ale byla svědkem upřímné radosti nad zdárně vyřešeným úkolem a naopak smutku a rozčarování nad úkolem nezdařeným.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

BARTOŇOVÁ, M. Specifické poruchy učení. In PIPEKOVÁ, J. (ed.). *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno : Paido, 2006. s. 143-156. ISBN 80-7315-120-0.

BRAGDON, A. D., GAMON, D. *Když mozek pracuje jinak*. Praha : Portál, s.r.o., 2006. 113 s. ISBN 80-7367-066-6.

ČERVINKOVÁ, D. *Diagnostika morfoložicko-syntaktické roviny jazyka u dětí s narušeným vývojem řeči : diplomová práce*. Brno : Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra speciální pedagogiky, 2011, Vedoucí práce Jiřina Klenková.

DUBOVÁ, J. *Vzájemné souvislosti Testu zrakového vnímání a schopnosti koncentrace pozornosti u žáků 9. tříd ZŠ : diplomová práce*. Brno : Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Psychologický ústav, 2010, Vedoucí práce Iva Burešová.

CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu : Základy kvantitativního výzkumu*. Praha : Grada Publishing, a. s., 2007. 272 s. ISBN 978-80-247-1369-4.

JOŠT, J. *Čtení a dyslexie*. Praha : Grada Publishing, a.s., 2011. 384 s. ISBN 978-80-247-3030-1.

KRAJÍCOVÁ, M. *Fonologické dovednosti v prevenci čtenářských obtíží : diplomová práce*. České Budějovice : Jihočeská univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky a psychologie, 2013, Vedoucí práce Jiří Jošt.

KUCHARSKÁ, A., ŠVANCAROVÁ, D. Screening poruch čtení a psaní. In KUCHARSKÁ A. ed. *Specifické poruchy učení a chování : Sborník 1996*. Praha : Portál, s.r.o., 1997. 80 s. ISSN 1211-670X.

KULHÁNKOVÁ, E., MÁLKOVÁ, G. Fonematické uvědomování a jeho role ve vývoji gramotnosti : přehledová studie. *Psychologie : Elektronický časopis ČMPS*, 2008, roč. 2, č. 4, s. 24-37.

MATĚJČEK, Z. *Dyslexie : Specifické poruchy učení*. Jinočany : H&H, 1995. 269 s. ISBN 80-85787-27-X.

MICHALOVÁ, Z. *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních*. Havlíčkův Brod : Tobiáš, 2004. 114 s. ISBN 80-7311-021-0.

PETRÁČKOVÁ, V., KRAUS, J. a kol. *Akademický slovník cizích slov*. Praha : Academia, 1998. 834 s. ISBN 80-200-0607-9.

POKORNÁ, V. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Praha : Portál, s.r.o., 2001. 333 s. ISBN 80-7178-570-9.

POKORNÁ, V. *Vývojové poruchy učení v dětství a dospělosti*. Praha : Portál, s.r.o., 2010. 238 s. ISBN 978-80-7367-773-2.

RAJDLOVÁ, I. *Problematika dětského čtenářství a aktivity na jeho podporu: diplomová práce*. Brno : Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Ústav české literatury a knihovnictví, 2006, Vedoucí práce Iluše Cejpková.

SELIKOWITZ, M. *Dyslexie a jiné poruchy učení*. Praha : Grada Publishing, spol. s.r.o., 2000. 136 s. ISBN 80-7169-773-7.

SIWEK, B. *Řeč, lateralita, vizuomotorika a čtení u dětí na počátku školní docházky : disertační práce*. Praha : Karlova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra primární pedagogiky, 2010, Vedoucí práce Radka Wildová.

ZELINKOVÁ, O. *Dyslexie v předškolním věku?* Praha : Portál, s.r.o., 2008. 197 s. ISBN 978-80-7367-321-5.

ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. Praha : Portál, s.r.o., 1994. 196 s.
ISBN 80-7178-481-8.

SEZNAM INTERNETOVÝCH ZDROJŮ

Celé Česko čte dětem. [online]. [cit. 27.01.2014]. Dostupný z WWW: <http://www.celeceskoctedetem.cz/cz/menu/7/o-nas/>.

ČESKÝ ROZHLAS. *Dědičné kořeny dyslexie.* [online]. c2005, [cit. 31.3.2014]. Dostupný z WWW: http://www.rozhlas.cz/leonardo/veda/_zprava/201064.

GIEBISCH, Roman. *Den pro dětskou knihu.* [online]. c2009-2013, [cit. 24.01.2014]. Dostupný z WWW: <http://www.dendetskeknihy.cz/>.

SVAZ KNIHOVNÍKŮ A INFORMAČNÍCH PRACOVNÍKŮ. *Noc s Andersenem.* [online]. c2010, [cit. 24.01.2014]. Dostupný z WWW: <http://www.nocsandersenem.cz/oprojektu.html>.

THE REGENTS OF THE UNIVERSITY OF MICHIGAN. *Morphological Awareness : The Power of Morphology* [online]. c2014, [cit. 21.03.2014]. Dostupný z WWW: <http://dyslexiahelp.umich.edu/professionals/dyslexia-school/morphological-awareness>.

VRASPÍROVÁ, Pavla. *Prostředí a projekty podporující dětskou četbu. Ikaros* [online]. c2009, roč. 13, č. 3 [cit. 21.01.2014]. Dostupný z WWW: <http://www.ikaros.cz/node/5304>. urn:nbn:cz:ik-005304. ISSN 1212-5075.

WILDOVÁ, Radka. *Rozvoj čtení a čtenářství v ČR a Společnost CzechRA. Kritické listy 7* [online]. c2001, [cit. 21.01.2014]. Dostupný z WWW: http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty7_czechra.

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1 Obal složky Soubor specifických zkoušek

Příloha č. 2 Test morfologického uvědomění pro mladší školní věk

Příloha č. 3 Zkouška sluchové diferenciacce

Příloha č. 4 Zkouška sluchové analýzy a syntézy

Příloha č. 5 Kontrolní test čtení – Zajíček

Příloha č. 6 Soubor specifických zkoušek – výsledky výzkumného šetření

PŘÍLOHY

Příloha č. 1 Obal složky Soubor specifických zkoušek

Soubor specifických zkoušek

Jméno, příjmení:	Datum narození:	Věk (rok, měsíc):
Ročník:	Datum měření:	

Dílní části měření:

1. Část morfologická

A) Test morfologického uvědomění pro mladší školní věk

2. Část fonologická

A) Zkouška sluchové diference

B) Zkouška sluchové analýzy a syntézy

3. Kontrolní test čtení - Zajíček

Příloha č. 2 Test morfologického uvědomění pro mladší školní věk

Jméno dítěte a dnešní datum

Test morfologického uvědomění pro předškolní věk (ev. pro mladší školní věk) 5

/Píšeme znaménko + u správné odpovědi a znaménko – u nesprávné odpovědi, ev. ji zapíšeme. Pokud dítě mlčí a neví, jak odpovědět, zapíšeme nulu. V závorce /...../ jsou uvedeny správné odpovědi pro vyhodnocení./

1. Odvození ženského tvaru

Zácvik: Já řeknu KUCHAŘ a ty řekneš „kuchařka“. Já řeknu KAMARÁD a ty řekneš? /pauza/

učitel /učitelka/ běžec /běžkyně/ plavec /plavkyně/ zajíc /zaječice/

2. Odvození přídavného jména

Zácvik: Já řeknu BOUDA PRO PSA a ty řekneš „psí bouda“. PAPÍR, DO KTERÉHO NĚCO BALÍME, JE ? /balicí papír/

oběd, který máme v neděli /nedělní oběd/ polévka z ryby /rybí/
polévka z masa /masová, masná/ mléko, které nám dává kráva /kravské mléko/

3. Odvození přídavného jména přivlastňovacího

Zácvik: Já řeknu DŮM, V KTERÉM BYDLÍ MYSLIVEC a ty řekneš „myslivcov dům“. Já řeknu: BOTY, KTERÉ PATŘÍ OTCI a ty řekneš? /pauza – otcovy boty/

Kočka, která patří babičce /babiččina kočka/ Dům, v kterém bydlí teta /tetin dům/
Svátek, který má maminka /maminčin svátek/

4. Odvození přídavného jména

Zácvik: TEN, KDO NEMÁ ZUBY, JE BEZZUBÝ. TEN, KDO NEMÁ CIT, JE /pauza, v které vybičneme dítě k odpovědi – bezcitný/. Obdobně jako u úlov. 1. TEN, KDO NEMÁ VOUSY, JE /pauza – bezvousý/

Ten, kdo nemá jméno, je /bezejmenný/ Noc, v které jsme neprožili sen, je /bezsená/
Strom, který nemá listy, je /bezlistý/

5. Odvození přídavného jména z podstatného

Zácvik: Já řeknu: CECH a ty řekneš ČESKÝ. Já řeknu RYBÁŘ a ty řekneš? /pauza/ – rybářský. VENKOV – venkovský

Němec /německý/ hasič /hasičský/ město /městský/ slunce /sluneční/

6. Odvození podstatného jména ze slovesa

Zácvik: KDO KRADE, JE /pauza/ ZLODĚJ. KDO ČTE, JE /pauza/ ČTENÁŘ.

Kdo plave, je /plavec/ Kdo píše, je /pisač/ Kdo jí, je /jedlík/ Kdo se dívá, je /divák/

7. Skloňování podstatných jmen

Zácvik: Já řeknu U STOLU JE ŽIDLE. SEDNI SI NA CO? – na co si máš sešnout? – na ŽIDLI. Já řeknu DOSTAL JSEM KOLO, BUDU JEZDIT NA ČEM? /pauza, v které vybičneme dítě k odpovědi/

Mám doma štěně. Hraju si s čím? /štěnětem/ Venku fouká vítr. Půjdeme proti čemu? /větru/
Děda má hůl. Musí chodit s čím? /holí/ Ve městě je muzeum. Půjdeme kam? Do muzea

8. Množné číslo podstatných jmen

Zácvik: Já řeknu JEDNA HRAČKA a ty řekneš DVĚ HRAČKY. Já řeknu JEDEN PES a ty řekneš? (pauza – dva psi)

Jedno děvče – dvě /děvčata/ Jedna věc – dvě /věci/ Jeden Čech – dva /Češi/ Jeden lev – dva /lvi/

9. Skloňování a volba DVA, OBA

Zácvik: Která věta se ti více líbí, která je lepší? Film začíná od dvou hodin, anebo Film začíná od obou hodin? Odpověď dítěte (dva – oba) zakroužkujeme.

Dobrý fotbalista má umět kopat dvěma, anebo oběma nohama? /oběma/
Slyší dobře na dvě uši, anebo obě uši? /obě/
Dobře si rozumím s dvěma rodiči, anebo oběma rodiči? /oběma/

10. Skloňování číslovek

Zácvik: Já řeknu MĚLI JEDENÁCT HRAČŮ, NASTOUPILI SE VŠEMI a ty doplníš „jedenácti“. FOTBAL ZAČÍNÁ VE ČTYŘI HODINY, OD KOLIKA HODIN ZAČÍNÁ FOTBAL? (pauza, v které vybidneme dítě k odpovědi/ OD ČTYŘ HODIN)

Má čtyři kamarády. Vyprávěl to všem /čtyřem/
Byli tři vojáci. Velitel udělil pochvalu všem /třem/
Začínáme ve dvě hodiny. Od kolika hodin začínáme? Od /dvou/

11. Slovesný vid

Zácvik: Která věta se ti více líbí, která je lepší: LISTÍ ZAČÍNÁ ZLOUTNOUT nebo LISTÍ ZAČÍNÁ ZEŽLOUTNOUT? Odpověď dítěte zakroužkujeme.

Zvykl si pravidelně (jíst – sníst). /jíst/ Slibuji, že se dnes (holím – oholím). /oholím/
Budu se (holit – oholit) každý den. /holit/ Neustále (tloustne – ztloustne). /tloustne/

12. Trpný tvar slovesný

Zácvik: Která věta se ti více líbí, která je lepší: VŠE JE ZAPLATĚNO nebo VŠE JE ZAPLACENO? Odpověď dítěte zakroužkujeme. Tuto větu také zanrueme do výstředného skóru, pokračujeme další:

Vše je (zaplatěno – zapláceno). /zapláceno/
Hráč byl (nahraděn – nahrazen). /nahrazen/
Rychlík byl (zpožděn – zpozdněn). /zpozdněn/
Najedl jsem se a jsem (nasycen – nasytěn). /nasycen/
Vše bylo (uklizeno – ukliděno). /uklizeno/

13. Rozkazovací způsob

Zácvik: Když chceš někomu přikázat, aby pracoval, řekneš: PRACUJ! Když chceš někomu přikázat, aby mluvil, řekneš: (pauza – mluvi)

Když chceš někomu přikázat, aby ti to pověděl, řekneš: /pověz/
Když chceš někomu přikázat, aby jedl, řekneš: /jez/
Když chceš někomu přikázat, aby šel, řekneš: /jdi/

14. Antonyma

Zácvik: Opakem VELKÝ je MALÝ. Opakem SILNÝ je ? /slabý/

Opakem tichý je /hlučný/ Opakem lehký je /těžký/ Opakem statečný je /zbabělý ev. bojácný/

Příloha č. 3 Zkouška sluchové diference

Zkouška sluchové diference

Nácvičná slova: truf - traf
 klaš - klaš
 slem - slek

Dvojice slov	stejně	nestejně
pní - pní		
zban – zban		
fraš – flaš		
bram – pram		
žlef – šlef		
tmes – dmes		
tost – tost		
vžep – fšep		
kvěš – kveš		
šťěl – štel		
ptýl – ptýl		
dynt – dint		
štím – štým		
nyvl – nyvl		
tirp – tyrp		
ždys – ždis		
nýst – níst		
mnět – mnět		
peř – pjeř		
Počet správných odpovědí:		

Zdroj: Matějček, Z. *Dyslexie*. Jinočany : H&H, 1995. s. 254-255.

Příloha č. 4 Zkouška sluchové analýzy a syntézy

Zkouška sluchové analýzy a syntézy

Nácvičná slova: má p-e-s

Sluchová analýza	Splnil/nesplnil	Sluchová syntéza	Splnil/nesplnil
sám		s-á-l	
voda		k-o-s-a	
cibule		ramena	
drak		mrak	
náplast		záplata	
petrolej		petržel	
strašidelný		bratříček	
soustrast		bouračka	
pstruzi		stříbrný	
nenapodobitelný		nespravedlnost	
Počet správných odpovědí:		Počet správných odpovědí:	

Zdroj: Matějček, Z. *Dyslexie*. Jinočany : H&H, 1995. s. 256-257.

Příloha č. 5 Kontrolní test čtení - Zajíček

T-238

Kontrolní text
TK-2

Příjmení:			
Roč.	ZŠ	Věk:	r. m.
Datum vyš.			Exam.

Z a j í č e k

Sotva se naučil běhat, už prosil maminku, aby mohl jít na 11
procházku. Sluníčko hrálo, ptáčkové zpívali a zajíček vesele 19
poskakoval. Byl rád, že si může sám, bez dohledu prohlédnouti 29
vše, co se mu líbí. Pořád nové věci nacházel - už toho měl 41
plnou hlavičku a těšil se, že bude mamince vypravovat o velkém 52
ptáku, o květinách, o včelách a srncích. Sedl si na bobček a 64
přemýšlel: "Jak je vše krásné! Pole, lesy, luka, - všechno je 74
mi přístupné. Jen přijdu a mohu hodovat tu nejjemnější 83
travičku. Čeho se bát? Maminka mi sice říkala, abych daleko 93
nechodil - cožpak mě někdo chytí? 98
Jsem tu již tak dlouho - a nic. Že nevím cestu zpět? Tady 110
kol potůčku, pěšinkou vzhůru k lesu a tam v širém poli jsou 122
naši." Spokojeně se usmíval. 126
Tu slyš! - Zaštěkal pes. Ještě nikdy toho hlasu neslyšel. 135
Věděl však hned, že mu nepřináší dobrou zvěst. Rázem zapoměl 145
na vše. Nevěda kam běžel, běžel pryč ... Upocení, udýchaný 154
zastavil se pod vysokou strání, za níž už zapadalo sluníčko. 164
Smrákal se. Tu se v něm ozvala touha po domově. Kam jít? Kde 177
jsem? Div, že nezaplakal. Strach, nejistota provázely ho na 186
cestě domů. Šel nazdarbůh. Konečně přišel k potůčku, kde už na 197
něj čekala maminka. Měla strach, kde tak dlouho vězí, a šla ho 209
hledat. Ani nemukal. Jen srdíčko mu radostí poskočilo, když 218
hopkal vedle maminky, která ho bezpečně vedla domů. "Jak se ti 229
venku líbilo?" - ptala se maminka. Je to krásné - maminko - ale 239
u tebe je přece lépe. 244

Rozbor:

1. Rychlost čtení: za 1. min. slov Průměr = slov/min
2. min. slov ČQ =
3. min. slov Sten :
Úroveň :

2. Způsob (stupeň čtenářských návyků):

3. Frekvence chyb:

- a) počet chybně čtených slov v 1. min. :
b) procento chybně čtených slov v textu: %
c) charakter chyb: na počátku - uprostřed -
na konci slov

4. Úroveň porozumění: Sten:

Příloha č. 6 Soubor specifických zkoušek – výsledky výzkumného šetření

	Jméno žáka	Věk (rok, měsíc)	Ročník, Čtvrtletí	Datum měření	Část morfologická(*)	Část fonologická			Kontrolní test čtení - Zajíček			
						Sluch. diferenciace(*)	Sluch. anal./synt. (**)	Sluch.	Slova/min (Ø)	Hrubý skór	Sten	ČQ
1.	Pavel	7, 6	2., 2.	2. 12. 2013	31	19	23	36	93	4	86 - 90	
2.	Nikola	7, 7	2., 2.	2. 12. 2013	33	18	34	21	83	3	76 - 80	
3.	Robin	7, 6	2., 2.	2. 12. 2013	32	19	36	22	83	3	76 - 80	
4.	Jakub	7, 0	2., 2.	2. 12. 2013	31	18	25	37	93	4	86 - 90	
5.	Martin	8, 9	2., 2.	2. 12. 2013	32	19	36	29	88	3	81 - 85	
6.	Ema	7, 10	2., 2.	2. 12. 2013	34	19	25	38	95	4	91 - 95	
7.	Jan	8, 11	2., 2.	2. 12. 2013	31	19	36	51	103	5	96 - 100	
8.	Anna	7, 9	2., 2.	6. 12. 2013	36	19	32	28	88	3	81 - 85	
9.	Dominik	8, 11	2., 2.	6. 12. 2013	25	15	32	45	98	4	91 - 95	
10.	Robin	7, 10	2., 2.	6. 12. 2013	33	18	31	25	85	3	81 - 85	
11.	Adam	7, 6	2., 2.	6. 12. 2013	33	18	27	55	106	5	101 - 105	
12.	Vanessa	7, 6	2., 2.	6. 12. 2013	26	19	26	31	91	3	86 - 90	
13.	Šimon	7, 9	2., 2.	9. 12. 2013	23	18	31	51	103	5	96 - 100	
14.	Julie	7, 9	2., 2.	9. 12. 2013	34	19	33	44	98	4	91 - 95	
15.	Edita	7, 9	2., 2.	9. 12. 2013	37	19	36	55	106	5	101 - 105	
16.	Christian	7, 9	2., 2.	9. 12. 2013	32	19	34	34	91	4	86 - 90	
17.	Adam	7, 7	2., 2.	9. 12. 2013	36	19	37	19	83	2	76 - 80	
18.	Erik	8, 0	2., 2.	9. 12. 2013	25	16	33	35	93	4	86 - 90	
19.	Tereza	7, 6	2., 2.	9. 12. 2013	27	17	22	40	95	4	91 - 95	
20.	Anna	7, 1	2., 2.	9. 12. 2013	36	19	32	69	114	7	111 - 115	
21.	Adam	7, 5	2., 2.	12. 12. 2013	25	19	28	28	88	3	81 - 85	

22.	Václav	7, 4	2., 2.	12. 12. 2013	37	19	38	41	95	4	91 - 95
Maximální možný počet správných odpovědí/bodů					51	19	40				

Legenda:

* počet správných odpovědí

** počet získaných bodů za správné odpovědi