

JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

KATEDRA PEDAGOGIKY A PSYCHOLOGIE

Význam fonologického uvědomění v počátečním čtení

Diplomová práce

Knihovna JU - PF



3 1 1 5 1 7 2 1 9 3

Autor: Marie Mištová

Vedoucí diplomové práce: Mgr. Jiří Jošt, CSc.

Anotace:

Práce zkoumá vztah fonologického uvědomění a prvopočátečního čtení. V teoretické části se zabývá vývojem myšlení, řeči a sluchového vnímání dětí, vztahem fonetiky a fonologie, výukou čtení na základních školách, teoretickými přístupy ke čtení.

Praktická část testuje sluchovou analýzu, syntézu, sluchové rozlišování, a rizika poruch čtení a psaní u raných školáků. Také obsahuje test čtení.

The significance of phonologic awareness of incipient readers.

Anotation:

The study explores the relation between the phonologic awareness and the first reading attempts.

The theoretical part covers child's evolution of thinking, speech and the auditory apprehension, and the relation of phonetics and phonology, the reading education at elementary school and theoretical approach to reading.

The practical section challenges the auditory analysis, synthesis, recognition, and the risks of reading and writing disorders on young pupils. Furthermore, it contains a reading test.

Chtěla bych tímto způsobem poděkovat Mgr. Jiřímu Joštovi, CSc.
Za odborné vedení mé diplomové práce, ochotu a milý přístup.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně
s použitím uvedené literatury

V Českých Budějovicích 26.4.2006

Miroslava Marie

Obsah:

Teoretická část

Úvod.....	1
Myšlení a řeč u dítěte.....	2
Rozvoj řeči.....	5
Vývoj sluchového vnímání lidské řeči.....	6
Poruchy sluchového vnímání řeči.....	8
Fonetika jako obor.....	9
Vztah fonetiky a fonologie.....	11
Terminologické vymezení pojmu fonemický sluch.....	12
Zkouška rýmování u dětí na počátku školní docházky.....	12
Fonemická diferenciacce.....	14
Fonemická analýza a syntéza.....	15
Fonemické uvědomění a jeho vztah ke čtení a psaní.....	15
Výuka čtení na základní škole.....	17
Čtení a funkce hemisfér.....	19
Metody ve vyučování čtení.....	22
Čtenářské dovednosti v předškolním věku.....	23
Teoretické přístupy ke čtení v vztahu k praxi.....	28
Psychologická analýza procesu čtení.....	29
Zraková versus sluchová dichotomie a její odraz v teorii čtení....	31
Praktická část.....	34
Sluchové rozlišování.....	35
Sluchová analýza.....	37
Sluchová syntéza.....	39
Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky.....	41
Test sluchové analýzy – Moseley.....	45
Zkouška čtení.....	47
Závěr.....	50
Seznam literatury.....	51

Úvod:

Při osvojování řeči dítě zpracovává zvukové celky, které jsou nositeli významu. Při osvojování čtení však tyto celky musí rozložit na slabiky a hlásky, jež nejsou spojeny s významem. Mluví se o takzvaném fonologickém uvědomění, které představuje jeden ze základních předpokladů pro úspěšný čtenářský vývoj.

Pro mou práci jsem se inspirovala výzkumem z diplomové práce A. Halamové pod vedením prof. Matějčka. Byl to ojedinělý výzkum konaný v českém prostředí asi před šestnácti lety. Nezávislou proměnnou byl definován skór v testu fonologického uvědomění a závislou proměnnou byl definován skór v testu počátečního čtení. Moje práce by měla potvrdit či opravit výsledek studie.

Vybrala jsem si experimentální skupinu, se kterou jsem pravidelně jedenkrát týdně cvičila a po půl roce cvičení kontrolní skupinu a obě skupiny testovala na počátku a pak v pololetí první třídy.

Myšlení a řeč u dítěte (ontogeneze myšlení a řeči): odlišnosti a protínání během vývoje

V ontogenezi je vztah obou linií vývoje – myšlení a řeči – nejasný a spleť. Ale ponecháme-li stranou všechny otázky paralelního vývoje ontogeneze a fylogeneze nebo složitějšího vztahu mezi nimi, můžeme zjistit i odlišné genetické kořeny a odlišné linie ve vývoji myšlení a řeči. Až v poslední době jsme získali objektivní experimentální důkazy toho, že myšlení dítěte prochází ve svém vývoji předřečovým stadiem. Na dítě, které ještě nemluví, se přenesly příslušné modifikované Köhlerovy pokusy, prováděné předtím na šimpanzích. Sám Köhler několikrát konal pro srovnání pokusy s dětmi.

„Docházelo k činnosti,“ vykládá o svých pokusech, „zcela podobné činnosti šimpanzů, a proto lze tuto fázi dětského života výstižně nazvat ‚šimpanzovitým‘ věkem; u zkoumaného dítěte odpovídal desátému, jedenáctému a dvanáctému měsíci... V šimpanzovitém věku provádí dítě první zjištění, samozřejmě krajně primitivní, ale v duševním smyslu nesmírně důležitá.“

Co má teoreticky největší význam při těchto pokusech, stejně jako při pokusech se šimpanzi, je nezávislost zárodků intelektuálních reakcí na řeči. Bühler k tomu poznamenává: „Říká se, že na počátku existence člověka stojí řeč; snad, avšak předtím existuje ještě *instrumentální myšlení*, tj. chápání mechanických spojení a vymýšlení mechanických prostředků k mechanickým konečným cílům, nebo, jak lze stručněji říci, před schopností mluvit se činnost stává *subjektivně smysluplnou*, tj. vědomě účelovou.“

Předintelektuální kořeny řeči ve vývoji dítěte byly zjištěny velmi dávno. Křik, žvatlání a dokonce i první slova dítěte jsou zcela zřetelnými etapami ve vývoji řeči, ale etapami předintelektuálními. Samy nemají nic společného s vývojem myšlení.

Obecně přijímaný názor považoval dětskou řeč na tomto stupni vývoje především za emocionální formu chování. Nejnovější výzkumy

Ch. Bühlerové a ostatních, týkající se prvních forem sociálního chování dítěte a inventáře jeho reakcí v prvním roce, i jejích spolupracovníc Hetzerové a Tudorové-Hartové, vztahující se k prvním reakcím dítěte, tj. především na předintelektuálním stupni vývoje jeho řeči, nacházíme bohatý vývoj sociální funkce řeči.

Z toho vyplývá, že složitý a bohatý sociální kontakt dítěte vede k mimořádně časnému vývoji „prostředků komunikace“. Naprosto spolehlivě se podařilo zjistit jednoznačné specifické reakce na lidský hlas u dítěte již ve třetím týdnu života (předsociální reakce) a první sociální reakci na lidský hlas ve druhém měsíci. Stejně smích, žvatlání, ukazování, gesta v prvních měsících života dítěte vystupují v úloze prostředků sociálního kontaktu.

Vidíme tedy, že u dítěte v prvním roce života jsou jasně vyjádřeny ty dvě funkce, které jsou nám známy ve fylogenezi.

To nejdůležitější však, co víme o vývoji myšlení a řeči u dítěte, spočívá v tom, že v jistém okamžiku odpovídajícím ranému věku (kolem dvou let) se vývojové linie myšlení a řeči, dosud jdoucí odděleně, křižují, vývojově scházejí a způsobují vznik zcela nové formy chování, která je pro člověka tolik charakteristická.

W. Stern lépe a dříve než ostatní popsal tuto událost v psychickém vývoji dítěte nejdůležitější. Ukázal, jak se u dítěte „probouzí temné vědomí významu jazyka a vůle k jeho osvojení“. Dítě v té době, jak říká Stern, *provádí největší objev svého života*. Objevuje skutečnost, že *„každá věc má své jméno.“*

Tento zlomový okamžik, po němž *se řeč stává intelektuální a myšlení nabývá charakteru řeči*, je charakterizován dvěma naprosto nespornými a objektivními znaky, podle nichž lze věrohodně tvrdit, zdali k tomuto zlomu ve vývoji řeči došlo, nebo nikoli, a také – v případech nenormálního a opožděného vývoje – nakolik se tento vývoj časově zdržel ve srovnání s vývojem normálního dítěte. Oba tyto momenty jsou vzájemně těsně propojeny.

První znak spočívá v tom, že dítě, u něhož k tomuto zlomu došlo, začíná *aktivně rozšiřovat svůj slovník*, svou slovní zásobu tím, že se ptá, jak se každá nová věc nazývá. Druhý znak spočívá v mimořádně rychlém, skokovém zvětšení slovní zásoby, k němuž dochází na základě aktivního rozšíření slovníku dítěte.

Jak známo, zvíře si může osvojit jednotlivá slova lidské řeči a užívat jich v odpovídajících situacích. Před vznikem tohoto období si dítě rovněž osvojuje jednotlivá slova, která pro ně představují podmíněné stimuly nebo reprezentanty jednotlivých předmětů, lidí, činností, přání. Avšak na tomto stupni dítě zná jen tolik slov, kolik pochytil do ostatních lidí.

Nyní se situace zásadně mění. Dítě, které vidí nový předmět, se ptá: Jak se to jmenuje? Dítě samo má potřebu znát slovo a aktivně se snaží ovládnout znak náležející předmětu, znak, který slouží pojmenování a sdělování. Jestliže první stadium ve vývoji dětské řeči, jak správně ukázal Meumann, je svým psychologickým významem afektivně volní, pak od tohoto okamžiku vstupuje řeč do intelektuální fáze svého vývoje. Dítě tím vlastně začíná odhalovat symbolickou funkci řeči.

„Proces, který jsme takto popsali,“ říká Stem, „lze bez jakéhokoli váhání chápat jako mentální činnost dítěte ve vlastním slova smyslu; chápání vztahu mezi znakem a významem, které se nyní u dítěte projevuje, je něčím zásadně jiným než prosté užívání představ a asociací. Požadavek, aby libovolnému předmětu bylo přiřazeno pojmenování, lze považovat za skutečný, možná první obecný první obecný objev dítěte.“

Zde se musíme zastavit, protože v tomto genetickém průsečíku myšlení a řeči se poprvé objevuje uzel nazývaný problém myšlení a řeči (Vygotskij, 2004).

Rozvoj řeči

Řeč- to však není jen počet slov, nebo délka vět.

Slovní zásoba neroste nijak rovnoměrně. Zpočátku je obvykle ještě možné registrovat všechna slova, ale pak jich začne velmi rychle přibývat. Mohou se objevovat období, kdy se zdánlivě nic neděje, a pak se najednou začne slovní zásoba mimořádně rychle měnit.

Je velký rozdíl mezi množstvím slov, kterým dítě rozumí, která opravdu samo používá (slovní zásoba aktivní). Pasivní slovní zásoba se začíná budovat dlouho předtím, než dítě řekne své první slovo. Proto je dobře dávat si pozor na pusu už před zcela malým dítětem, abychom se později nedivili, kam dítě na ty výrazy chodí. Ani mezi odborníky totiž nepanuje shoda v tom, kolikrát dítě musí slyšet některé slovo, aby si ho zapamatovalo a začalo ho také používat.

Vyjadřovací obratnost se také postupně vyvíjí. Nejdřív dítě věci na obrázku vyjmenuje, později už dovede souvisleji popsat děj, dokáže odpovědět delší větou na nějakou otázku.

Gramatická struktura jazyka se postupně tvoří v době, kdy dítě začíná používat věty. Základ je už připraven z doby, kdy ještě nemluvalo, ale už rozumělo (Kutálková, 1996).

Období otázek

Dítě se učí nová slova natřikrát. Nejdřív mu věc ukážeme a konstatujeme: To je auto. Dítě vezme tento fakt na vědomí a můžeme proto zjistit, zda si slovo zapamatovalo: Ukaž mi auto, kde je auto, podej mi auto. Teprve časem se ptáme: Co je to? A dítě odpoví: Auto. V této etapě vývoje se ptáme především my a dítě nám odpovídá.

Toto období je velice vyčerpávající, ale velmi důležité. Dítě si v této době nejen rozšiřuje slovní zásobu a ujasňuje gramatické struktury, ale především začíná používat jazyk jako prostředek sociálního kontaktu. Proto je ochotno ptát se několikrát na totéž a vyslechnout několikrát stejné vysvětlení – je to praxe v navazování kontaktů, ve schopnosti vést rozhovor, je to možnost znovu a znovu si některé věci vyzkoušet. V tomto období se více než jindy určuje budoucí sociální tolerance řeči, tedy to, bude-li dítě mluvit bez zábran, sebejistě, dokáže-li si vyřídit bez ostychu to, co potřebuje, nebo bude-li při rozhovoru s lidmi nejisté, ostýchavé, bude-li ho případná autorita nadřízeného svazovat tak, že si nedokáže obhájit názor, nebo prosadit požadavek.

Období otázek začne obvykle kolem třetího roku, v době, kdy komunikační dovednosti dítěte už jsou poměrně dobré. Pokud se dítě neptá ani CO a PROČ, je třeba hledat příčinu, protože jde o vážnou okolnost, komplikující další vývoj řeči (Kutálková, 1996).

Vývoj sluchového vnímání lidské řeči

Sluchové vnímání je velmi důležitou složkou v dorozumívacím procesu, ve vývoji řeči je dokonce složkou hlavní.

Sluchové vnímání se vyvíjí již od pátého měsíce nitroděložního života. Po narození reaguje dítě na zvukový podnět nediferencovanou pohybovou reakcí. Později se liší reakce na zvukové podněty příjemné a nepříjemné. Již kolem 3. měsíce, kdy ještě není schopno mluvit, rozlišuje dítě některé elementy řeči. Reaguje na jednoduché pokyny a zákazy, které jsou často spojeny s gestem. Koncem 1. roku je dítě schopno vnímat obsah jednoduchých vět a odpovídá na ně pohybem. Když se dítěte zeptáme, kde je jeho autíčko nebo panenka, rozhlíží se po hračce. Sluchovému vnímání řeči tedy předchází schopnost slova artikulovat. Nápadné je to po 2. roce věku, kdy již očekáváme stále složitější reakce

v chování dítěte na naše příkazy, přestože dítě používá poměrně velmi malý počet slov. Dítě se učí mluvit tím, že opakuje hotovou řeč dospělých. Osvojuje si konkrétní významy slov, které jsou v řeči dané, fixované a které dostává v hotové podobě. Teprve po 5. roce je dítě schopné rozvíjet a zpřesňovat význam slov (Pokorná, 2001).

Vývoj sluchového vnímání směřuje ke stále větší ostrosti a diferenciaci. Je nezbytný nejprve k vnímání řeči, později k rozlišování jejích elementů, tj. slov, slabik a hlásek.

Současný životní styl není příznivý pro rozvíjení této funkce. Děti jsou obklopeny množstvím zvuků, které dosahují v některých rodinách značné intenzity. Přírozenou obranou organismu dítěte je potom „zavírání uší“. Dítě se odnaučuje slyšet. Tím trpí nejen vývoj rozlišování jemnějších zvuků, ale i schopnost naslouchat podnětům z okolí, především pak lidské řeči (Zelinková, 1994).

Zvuk vstupuje do zevního ucha (boltec a zvukovod). Na bubínek přiléhají kůstky středního ucha (kladívko, kovadlinka a třmínek), které převedou zvuk na mechanické kmity a předají je na oválné okénko. Ve vnitřním uchu přebírají smyslové buňky kmity z perilymfy (tekutiny v labyrintu) a předávají je nervovou dráhou do mozku. V mozku je informace dále zpracována. Takto vnímáme zvuky a dále na ně reagujeme (Kutálková, 1996).

Hranice sluchového vnímání

Veškeré tóny, jež může normální ucho slyšet, tvoří sluchovou oblast. Rozsah sluchového vnímání bývá odhadován různě. Tóny o nepatrně malém i značně vysokém kmitočtu neslyšíme vůbec. Obecně se soudí, že dolní hranice sluchové oblasti je 16 kmitů z vteřinu, horní kolem 24 000 kmitů. Horní hranice se v pozdějším věku snižuje.

Tóny o vysokém kmitočtu (nad 40 000 Hz) jsou neslyšitelné. Jestliže je vnímáme, způsobují pocit bolesti, a to i v jiných orgánech než v ústrojí sluchovém.

Sluchový pocit závisí jak na druhu podnětu, tak i na jeho síle: má-li být daný zvuk slyšen, musí mít jistou sílu. Minimální hodnota této síly se nazývá prahový podmět. Vedle měření prahových podmětů můžeme měřit i hodnoty onoho stupně síly, při němž se sluchový počitek stává bolestivým. Hodnoty prahové a maximální ohraničují tzv. sluchové pole, v jehož středu se nalézá sluchová oblast pro řeč. Síla zvuku se měří jednotkami zvanými fóny, nebo bely (Hála, 1962).

Poruchy sluchového vnímání řeči

Ještě ve školním věku se můžeme setkat s dětmi, které nejsou schopny analyzovat větu na jednotlivá slova. Musíme však rozlišovat mezi nedostatečnou sluchovou analýzou jednotlivých slov, která se projeví v psaní tím, že dítě jednotlivá slova spojuje dohromady a mezi rozlišováním předpon a přípon. Čeština klade důraz na první slabiku ve slově s výjimkou předpon, které důraz přejímají. Proto mnoho dětí v rozlišování přípon a předpon chybí. Pokud jsou však s touto skutečností seznámeny a jev je procvičen, k chybám nedochází.

Další obtíží, která je důsledkem nedostatečného rozvoje sluchové diferenciaci řeči, je záměna znělých a neznělých hlásek. Jednou z nejčastějších obtíží je však sluchová analýza a syntéza řeči. Dítě není schopno rozložit slovo na hlásky, což je základní předpoklad pro to, aby umělo psát podle diktátu. K nácviku plynulého čtení musí umět skládat jednotlivé hlásky ve slova. Dospělý, který s dítětem pracuje, často nemůže pochopit, proč dítě, které zná všechna písmena a dokáže je pojmenovat, nedovede skládat hlásky do slabik. Musíme si však uvědomit, že jednotlivé fonémy hlásek nejsou sluchově totožné se sluchovou podobou slabiky. Když vyslovíme /m/ a /a/, nedostaneme stejný sluchový obraz, jako když vyslovíme /ma/. Jde tu o splývání jednotlivých fonémů, které s sebou nese obtíže. Mluví se o melodických přechodech, které spojují artikulaci fonémů.

Nedostatečná diferenciaci dlouhých a krátkých samohlásek je dalším důsledkem nedostatečného sluchového rozlišování řeči. Škola i rodiče tuto obtíž často hodnotí jako nedostatek pozornosti dítěte.

Zcela specifickou záležitostí českého jazyka je sluchová diferenciaci měkkých a tvrdých hlásek /d/-/d'/, /t/-/t'/ a /n/-/ň/, které se probírají spolu s měkkými a tvrdými slabikami. Zatímco ostatní měkké a tvrdé souhlásky se dítě musí naučit nazpaměť, /d/, /t/, /n/ a jejich měkké ekvivalenty musí rozlišovat pouze sluchem.

U dětí, které selhávají ve škole při psaní a čtení, můžeme často prokázat regresi v rozvoji všech řečových sluchově diskriminačních schopností. Už v roce 1968 experimentálně dovedl Schmalohr (1968), že ve srovnání s ostatními vrstevníky, byla schopnost sluchové analýzy řeči nedostatečně rozvinutá u dětí, které nezvládly nároky školy při začátku první třídy, a proto byly vráceny zpět do mateřské školy. Zkoumal rozvoj sluchové diferenciaci řeči u dětí ve věkovém průměru 4,7 roku (4 roky a sedm měsíců), 5,5 roku a 6,5 roku (které docházely do mateřské školy nebo do první třídy) a dětí, které ve škole selhaly, v osmi zkouškách (Pokorná, 2001).

Fonetika jako obor

Lidé se mohou dorozumívat mnoha způsoby, např. gestikulací, mimikou, různými zvukovými signály. Nejvýznamnější úlohu v každé lidské společnosti má dorozumívání artikulovanou řečí. Odlišnost řečové komunikace od ostatních způsobů sdělování spočívá v tom, že řeč souvisí s myšlením.

Nyní se pokusíme o bližší vymezení pojmu fonetika, která s řeší velice úzce souvisí.

Fonetika je mnohými chápána a vysvětlována jako lingvistická disciplína, která se zabývá zvukovou stránkou jazyka, tj. výrazovými prostředky mluvené řeči. Název fonetika je odvozen od řeckého slova „fóné“ (=hlas). Jedná se o vědu zkoumající artikulační, akustickou a

percepční stránku zvukových prvků projevujících se v mluvených projevech.

Předmětem fonetiky je studium zvuků lidské řeči, kterým říkáme hlásky. Zúžit předmět zájmu fonetiky pouze na studium hlásek by bylo samoučelné. Hlásky se totiž v přirozeném mluvním aktu nevyskytují izolovaně, nýbrž vytvářejí souvislý tok promluvy. Lze tedy konstatovat, že fonetika se zabývá studiem zvukových prostředků jazyka jako celku.

Lidská řeč se nerealizuje tak, že vyslovujeme jednotlivé hlásky. To, co normálně vyslovujeme, jsou nejrůznější hláskové uskupení, a to plynulá uskupení, jímž říkáme hláskové či fónické řady. Ty jsou uspořádány podle jistých pravidel v jistém pořadí.

Fónické řady jsou různě dlouhé úseky promluvy, členěné z hlediska fonetického na útvary zvané slabika, takt, soutaktí, věta a jsou různým způsobem zvukově modulovány.

Změny základního tónu se projevují jako melodie řeči (intonace), změny intenzity jako přízvuk, modulace v čase se označuje jako tempo řeči. Promluvu je možno modulovat i barvou hlasu.

Podle přístupu ke zkoumání zvukové stránky jazyka se rozlišují různá odvětví fonetiky:

- fonetika artikulační – se zabývá fyziologií mluvidel, tzn. polohou a pohybem artikulačních orgánů
- fonetika akustická – používá metod a termínů jako při popisu jiných zvuků
- fonetika obecná – se zabývá studiem artikulačních a akustických vlastností mluvené řeči vůbec
- fonetika speciální – se zabývá studiem zvukové stránky konkrétního jazyka
- fonetika porovnávací – se zabývá vzájemnými vztahy fonetických systémů různých konkrétních jazyků
- fonetika synchronní – se věnuje současnému stavu výslovnosti jazyka

- fonetika diachronní – si všímá změn výslovnosti během historického vývoje jazyka

Dalším kritériem je rozdělení na fonetiku teoretickou a fonetiku praktickou. Praktické uplatnění teoretických fonetických poznatků se projevuje např. při výuce cizího jazyka, v nápravě výslovnostních vad.

Vztah fonetiky a fonologie

Je důležité, abychom se v souvislosti s fonetikou zmínili také o fonologii jako lingvistické disciplíně zkoumající zvukové prostředky jazyka a jejich soustavu (systém). V současné době se považuje za samozřejmé, že fonetika a fonologie se vzájemně podmiňují a doplňují.

Zatímco hláska je nejmenší jednotkou ve fonetice, foném je základní jednotkou fonologie.

Foném – je zvuk, který nese význam a nelze ho zaměnit – nemůžeme libovolně měnit například znělost (bába, papá; zámek, sámek; lípa, Líba), délku (rada, ráda; dráha, drahá; pata, pátá), hlásku (rada, řada; láska, páska). Slovo se ovšem nezmění, vyslovíme-li například hlásku (r) správně nebo zadopatrově, stejně jako různá výslovnost hlásky (e) je v češtině pouze poziční variantou (Kutálková, 1996).

Foném – nejmenší jazyková jednotka, která rozlišuje význam (má distinktivní funkci). Souhrn akustických charakteristik při vyslovení určité hlásky. Je to nejmenší funkční jednotka určitého jazyka (Dvořák, 1998).

Z předchozích definic vyplývá, že foném je souhrnné pojmenování pro množinu všech artikulovaných zvuků, které mají ve fonologickém systému určitého jazyka tytéž relevantní vlastnosti a které tedy v daném jazyce plní tutéž funkci.

Terminologické vymezení pojmu fonemický sluch

Fonemický sluch – je schopnost postřehnout odlišné kvality jednotlivých hlásek a jejich často drobné rozdíly. Někdo z různých příčin fonemický sluch dostatečně vyvinutý, splývají mu zvuky podobné, a protože špatně vnímá, i špatně napodobuje. Nedostatky ve fonemickém sluchu jsou jednou ze základních příčin řady poruch řeči.

Fonemický sluch nám dovoluje přesně rozpoznávat jednotlivé hlásky. V běžné řeči zní každá hláska jen malý zlomek sekundy, takže je pro dítě velmi obtížné ji přesně zachytit, i když mluví dospělý sebepečlivěji. Pomoc poskytují v prvních fázích vývoje, ale i později tzv. přírodní zvuky. Jsou to vlastně první slova – zvuky zvířat (bú, haf, mé), citoslovce a slova zvukomalebná (bác, au, fí...). V nich zní hláska většinou podstatně déle než ve slově, proto je daleko zřetelnější (ššš mašinka, sss had) nebo zazní opakovaně (koko, čičí, tútú).

Fonemický sluch se podporuje učením říkadel a básniček, zpěvem, rytmizací spojenou s tleskáním a samozřejmě také při běžném rozhovoru (Kutálková, 1996).

Zkouška rýmování u dětí na počátku školní docházky

V roce 1985 uveřejnili Lynette Bradleyová a Peter E. Bryant v monografii „Rhyme and Reason in Reading and Spelling“ výsledky své výzkumné práce, kterou chtěli přispět k většímu porozumění kauzálnímu mechanismu specifických poruch učení.

Teoretickým východiskem jejich práce byla myšlenka vzájemné spjatosti raných předškolních dovedností a pozdější úspěšnosti či neúspěšnosti ve vzdělávacím procesu. Svůj zájem zaměřili na zálibu dětí v rýmech a v aliteracích, a na jejich postupně se rozvíjející schopnost poznávat ve slovech stejně znějící soubory zvuků.

Autoři zjišťovali schopnost rýmování již u čtyřletých dětí. Soudí, že jde o vývojovou fázi, během které se u dítěte rozvíjejí řečové dovednosti a získávají zkušenosti nezbytné pro pozdější výuku čtení a psaní. Dítě se spontánně učí vystihnout podobnost a rozdílnost slov. Učí se je potom kategorizovat na základě shodného zvuku. Rýmování také navozuje dělení slov na menší foneticky dělené segmenty, což může přivádět dítě k poznání abecedy. Autoři předpokládali, že úroveň této dovednosti je ukazatelem jazykového citu, uvědomělého vnímání hláskové skladby slov i mírou vyspělosti sluchové analýzy řečových celků. Zamýšleli se nad možností využít tohoto ukazatele pro diagnostické účely. Vytvořili test, který by zachytil děti s obtížemi v rýmování. Zachycené děti pak zapojili do speciálního cvičení.

Výsledky výzkumu Lynette Bradleyové a Peter E. Bryanta, který probíhal od roku 1978, ukazují, že existuje specifické kauzální spojení mezi předškolní dovedností rýmování a aliterace, a úspěšností v počáteční výuce čtení a pravopisu. Naznačují také, že vyspělost rýmování je predikčním ukazatelem relativně nezávislým na inteligenci a že včasný preventivní zásah v případě opožděného vývoje této dovednosti může mít velmi pozitivní účinek.

(Psychológia a patopsychológia dieťaťa. 23, 1988. č. 6, Alena Halamová, Zdeněk Matějček)

Ke zjišťování úrovně fonematického sluchu, zejména sluchové diferenciacie a sluchové analýzy a syntézy ovlivňující školní úspěšnost dítěte se používají speciálně zaměřené zkoušky:

- 1) Zkouška sluchového rozlišování WM – je založena na schopnosti diferencovat dvojice pseudosloh prostřednictvím sluchu.
- 2) Zkouška sluchové analýzy a syntézy (podle Matějčka) – zjišťuje schopnost dítěte rozkládat slova na hlásky a hlásky ve slova.

Fonemická diferenciac

V souvislosti s fonemický sluchem se také mluví o sluchové diferenciaci. Diferenciac – rozlišení, rozlišování, odlišení, rozrůznění. Je to psychologická schopnost jedince rozlišit dva nebo více podnětů, určit je a reagovat na ně odlišným způsobem. Jde o rozlišování různých sluchových vjemů, zatímco u fonemického sluchu jde o rozlišování fonémů.

Sluchová diferenciac řeči se rozvíjí postupně, až když je ukončena základní schopnost používat řeč spolu s jejími gramatickými strukturami. Mezi 4 - 5. rokem začíná dítě rozlišovat jednotlivá slova ve větě. K rozvoji této schopnosti mu pomáhají říkadla, která řeč nejen rytmitizují, ale celek věty dělí do menších částí. Tím se dítě učí sledovat i jednotlivé slabiky slov.

Kolem 5. roku začínají děti vnímat jednotlivé hlásky ve slovech. Nejprve rozlišují, kterou hláskou slovo začíná, později dovedou určit poslední hlásku slova. Nejobtížnější úkol sluchové diferenciac je určit hlásku uprostřed slova (Pokorná, 1997).

Další, ještě jemnější diskriminací řeči je vnímání délky samohlásek a konečně rozlišování mezi měkkými a tvrdými souhláskami, znělými a neznělými. To jsou dovednosti, které dítě běžně zvládá v 6. a 7. roce svého života.

Problematiku se také zabýval J. M. Wepman (1960). Je autorem diskriminačního testu. Podle něj se sluch vyvíjí postupně ve třech stupních:

1. stupeň – ostrost sluchová – je podmínkou pro 2. stupeň, jímž je porozumění řeči. Dokonalé porozumění ještě neznamená schopnost analýzy dvou zvukových celků. Zkušenosti ukazují, že dítě dokonale rozumí tomu, co se mu říká, chápe obsah slov, ale jednotlivé zvuky dobře nerozlišuje. Rozlišování a pamatování zvuků tvoří tedy 3. stupeň vývoje. Dítě napřed dokáže rozlišit zvuky velmi odlišné, pak zvuky čím dál podobnější, až se konečně naučí diferencovat všechny zvuky své

mateřštiny. (Současně s tím si tyto zvuky i pamatuje a snaží se je vlastní výslovností napodobit, až se naučí mluvit „správně“). Normou pro dosažení tohoto posledního vývojového stadia je 6 a půl roku. Krajní mezí je 8 let. Jestliže ani potom hlásky správně nediferencuje, je to možno pokládat za jev patologický (Matějček, 1995).

Fonematická analýza a syntéza

Jedná se o schopnost rozkládat slovo na jednotlivé hlásky a z jednotlivých hlásek skládat slovo, které je pak samostatným zvukovým celkem.

Sluchová analýza řeči – rozkládání slova na hlásky je nutné k tomu, aby se dítě naučilo psát. Zpočátku si diktuje po písmenech, později po slabikách. Teprve když je sluchová analýza řeči zcela zautomatizována, můžeme i při psaní diktovat celá slova nebo větné celky.

Sluchová syntéza řeči – skládání hlásek do slov je předpokladem nácviku čtení. Nejprve se dítě učí skládat slabiky, později ze slabik slova, při plynulém čtení postřehuje celé slovo. Když je četní zcela zautomatizováno, postřehuje i větné fráze.

Nedostatečně rozvinutá sluchová analýza a syntéza řeči se projevuje komolením slov při psaní a čtení. Především delší slova a ta, v kterých převládají souhlásky nad samohláskami, jsou pro děti s nedostatečně rozvinutou sluchovou percepcí řeči kamenem úrazu. Čeština má takových slov velké množství. Například silně frekventované slovo čtvrtek se skládá pouze z jedné samohlásky a šesti souhlásek.

Fonemické uvědomění a jeho vztah ke čtení a psaní

Čtení hláskového písmena předpokládá, že si čtenář uvědomuje vnitřní fonetickou strukturu slova. To však není automaticky dáno tím, že daným jazykem mluvíme, protože je už v biologické podstatě řeči, že

její vytváření mluvidly i její vnímání smyslovým aparátem se děje pod prahem naší vědomé kontroly. Děti a dospělí, kteří ještě neumějí číst, fonemické uvědomění zpravidla nemají. Stupeň tohoto uvědomění, jak jej předškolní dítě bylo zatím schopno získat, nejlépe předpovídá příští úspěch ve čtení. Je tedy třeba najít vhodné metody, jak dětem fonemické uvědomění co nejúčinněji dodat, neboť to přispěje vydatně k jejich lepšímu čtení. Fakt, že některé děti jsou mimořádně neschopné osvojit si toto uvědomění (v naší terminologii bychom spíše řekli, že jde o neschopnost zvukové analýzy a syntézy slov), možno zřejmě přisuzovat obecnému nedostatku fonemické složky v jejich obecné řečové schopnosti. Proto mají tyto děti také poměrně špatnou krátkodobou paměť pro verbální informace, špatně vnímají řeč v hlučném prostředí, špatně se vyjadřují, těžko hledají jména předmětů apod. ovšem nejenom příští dyslektici, ale všechny děti mohou mít užitek z metod, které budou tak inteligentně koncipovány, aby jim ukázaly, co to je a k čemu je naše abeceda, uvádí Matějček (1993).

Děti už dávno plyně mluví svou rodnou řečí, když se poprvé setkají s řečí psanou či tištěnou. I. Libermanová a její spolupracovníci si tedy kladou otázku, co se od dítěte při čtení požaduje navíc proti tomu, co se žádá při mluvení a při naslouchání mluvené řeči. Výzkumné studie ukázaly, že to není zrakové rozlišování tvarů písmen, ba ani spojování jednotlivých písmen s jednotlivými jednotkami řeči. Čtení vyžaduje navíc k určitému stupni jazykové vyspělosti, aby člověk zvládl princip abecedy. To znamená, že si musí uvědomovat vnitřní fonetickou strukturu svého jazyka. Z toho dále plyne, že začít výuku čtení, když dítě je v tomto uvědomění ještě „slabé“, přináší riziko.

Pro dítě je svým způsobem nesmyslné, když mu vykládáme, že třeba slovo „pes“ se skládá ze tří písmen. Vlastní uši mu totiž říkají, že je to jeden zvuk – něco celistvého, něco vysloveného najednou. Ještě těžší je pochopit, že jsou ty tři zvuky, které v ono slovo splývají. Ve všech jiných sdělovacích systémech – akustický, optických, elektrických, chemických – sdělujeme obsahy celostně. To znamená, že počet takto

sdělovaných významů je omezen. Jazyk se však chová jinak. Jeho jednotlivé struktury jsou tvořeny z malého počtu fonetických částic (souhlásek a samohlásek) a řídí se systémem kombinačních pravidel, kterým se říká fonologie. Následkem toho jdou počty slov do desetitísíců.

To je také přirozená základna, abychom si mohli osvojovat nová slova. Díky fonemickému systému, který se ve svém mateřském jazyku osvojily, mohou se děti tak překvapivě snadno a rychle učit stále novým a novým slovům. Řeč a jazyk se vyvinuly v historii lidského rodu bez nějakých zvláštních instrukcí a návodů – ale čtení a psaní bez toho nejde. Říkáme-li nějaké slovo, nemusíme vědět, jak se píše. Máme-li je však napsat přečíst, musíme si být vědomi, že existuje něco jako pravopis. To, že se tak snadno učíme mluvit, je vlastně první a základní překážkou v učení čtení (Matějček, 1995).

Výuka čtení na základní škole

Psychologické základy vyučování čtení

Úspěch v počáteční výuce čtení podmiňuje nutně dobrá znalost vývojových fází čtení, věkových zvláštností psychických procesů vnímání, paměti, představivosti, obrazotvornosti, myšlení, zrakového rozlišování tvarů, sluchového rozlišování hlásek a slabik, zrakové i sluchové paměti, smyslu pro rytmus, orientace v čase a prostoru, schopnost slučovat jednotlivé složky ve funkční celky a podobně. Pro pochopení hláskového principu řeči je rozhodující analýza slov, na jejímž základě dospívá žák k poznání základních elementů – zvuků řeči (množiny hlásek). Jelikož je analýza složitou a náročnou abstrakcí, je nezbytné provádět zpětnou syntézu, aby si žák plně uvědomoval konkrétní vztahovou funkci „živého slova“. Již první počátky čtení musí být nevyhnutelně spojovány s porozuměním (Kořínek, 1989).

Čtení je zvláštním případem zrakového vnímání, v němž se uplatňují asociace z oblasti řečové kinestéze (vnímání pohybu mluvidel), znalosti a dosavadní zkušenosti člověka. Při čtení probíhá myšlenková činnost, která rekonstruuje obsahovou stránku čteného textu podle stupně čtenářské vyspělosti, úrovně dosavadních znalostí a zkušeností čtenáře a podle rozvoje jeho myšlení a představivosti.

Jak Kořínek dále uvádí, na rozvoji dovednosti čtení se podílí citová složka osobnosti člověka, jeho zájmy, touha po poznání. Konkrétní zájem dítěte může překonat těžkosti při osvojování dovednosti čtení. Je však důležité, aby dítě našlo knížku, která se vztahuje k jeho zájmům.

Z hlediska zrakového vnímání se uplatňuje diferenciací a identifikací (poznávání stejnosti či podobnosti) optických tvarů písmen, částí a celků slov. Východiskem čtení je spojování těchto optických tvarů se zvuky hlásek, jejich skupin a slov. Pro čtení je tedy nezbytná určitá úroveň sluchové diferenciací. Dítě musí rozlišovat zvuky řeči. Kvalita paměti se uplatňuje v rychlosti, s jakou si začínající čtenář spojí prvky a celky optických znaků s jejich zvukovými ekvivalenty a správnými obsahovými významy.

Ať již učitel postupuje při výuce čtení podle jakékoliv metody, vždy se podílí na vytváření dovednosti čtení myšlenková analytická a syntetická činnost, která řídí a usměrňuje analýzu a syntézu akustické a optické formy slova.

Čtení představuje druh řečové činnosti, jež plní podobně jako mluvená řeč komunikativní funkci a je nástrojem sociální interakce. Jestliže mluvená řeč je pro určitý okruh jedinců, hovořících stejným jazykem, systémem obecně platných akustických znaků, představuje psaná řeč další systém znaků paralelních s dříve vytvořeným akustickým systémem. I když optický systém může být zcela samostatný (např. u hluchoněmých), je u slyšících osob spjat s akustickým a artikulačně motorickým slovním systémem. Vzhledem k tomu, že v ontogenetickém vývoji jednotlivce má mluvená řeč časovou prioritu před řečí psanou,

rozvíjí se optický systém slovních znaků na jejím základě. Při čtení se vypracovává přechod od slov viděného k slovu mluvenému a slyšenému.

V přípravném období je nezbytné, aby při akustické slovní analýze na hlásky byla prováděna okamžitá zpětná syntéza (do původního celku) a byla tak zajištěna ve vědomí žáků identita analyzovaného a syntetizovaného slova. Žáci mají pochopit, že slyšené či vyslovované slovo jako celek, jehož běžně používají v ústním projevu a jež se liší zvukově od ostatních slov, má s ostatními slovy shodné elementy (hlásky), avšak v jiném uspořádání – slovo je ve skutečnosti uspořádaná množina prvků-hlásek (Kořínek, 1989).

Čtení a funkce hemisfér

Dítě, které se seznamuje s písmeny jakožto tvary, zaměstnává tedy převážně svou pravou mozkovou polokouli – a zaměstnává ji tak dlouho, dokud sestavy písmen „luští“. Jakmile však ve výuce čtení dospěje do stadia, kdy přestává číst písmena a začíná číst „pro obsah“, přesouvá se aktivita do levé hemisféry. Toto je třeba zdůraznit: pokud dítě hláskuje, čte písmenko po písmenku, je angažována převážně jeho pravá hemisféra. V okamžiku, kdy začne číst globálně, pracuje převážně levá hemisféra. Vypělý čtenář, který už čte jen význam slov, užívá tedy vlastně jen levou hemisféru. Koncentrace aktivity do jedné hemisféry mu ušetří čas a energii. Jestliže však tento vypělý čtenář dostane ke čtení text psaný nekonvenčním písmem, řekněme gotickým, nutně se musí znovu zaměřit na grafické tvary, znovu musí zapojit pravou hemisféru do hry, text svým způsobem „luští“ a nutně se vrací k původní kooperaci obou hemisfér (Matějček, 1993).

Epochální vynález hláskového písma na jedné straně tedy podstatně usnadnil zaznamenávání a sdělování informací. Na druhé straně však zkomplikoval situaci z hlediska mozkových mechanismů. Jednotlivá hláska je vedena pravou, globálně čtená sestava písmen levou hemisférou. Nutně se proto v tomto systému písmena překračují meze

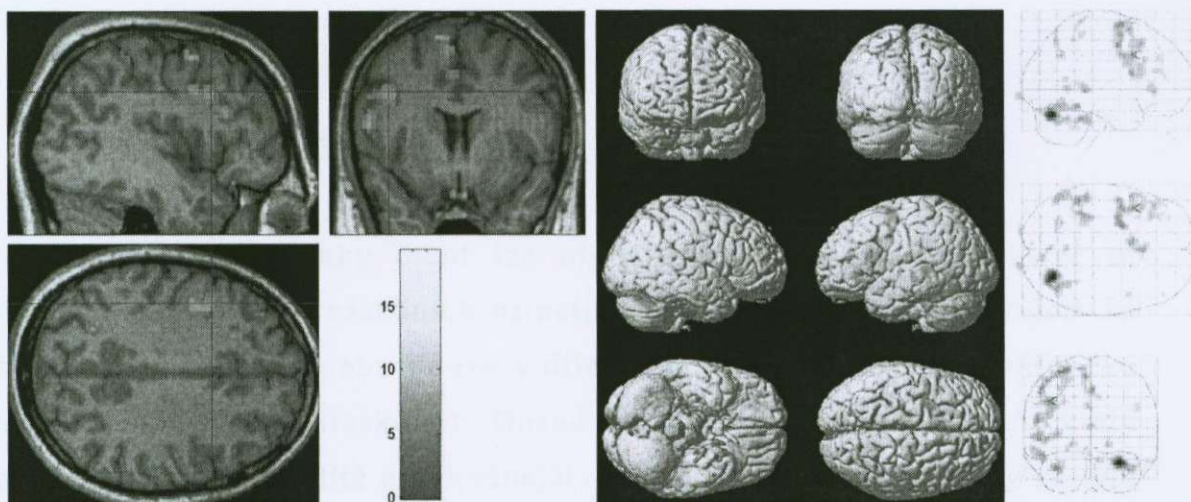
jedné hemisféry – a složitým způsobem a hned na několika frontách se uvádějí v součinnost obě hemisféry. To ovšem platí jen pro počáteční stadia čtení. Znamená to pak také, že je-li jedna nebo druhá hemisféra poškozena či je-li jejich funkce jakkoli narušena, je narušena i jejich souhra. Projeví se to pak nutně poruchami, které jsou dnes souhrnně označovány jako specifické poruchy čtení a psaní, dyslexie a dysortografie (Matějček, 1993)

Funkční zobrazování mozku magnetickou rezonancí

Fakultní nemocnice u sv. Anny v Brně – zajímavá zjištění: Funkční zobrazování magnetickou rezonancí (fMRI = functional magnetic resonance imagin, v češtině se často používá zjednodušený termín "funkční magnetická rezonance") je moderní zobrazovací (a potažmo vyšetřovací) metoda, pomocí níž se snažíme zobrazit (mapovat) funkční oblasti mozku aktivované při provádění určitého úkolu či stimulace.

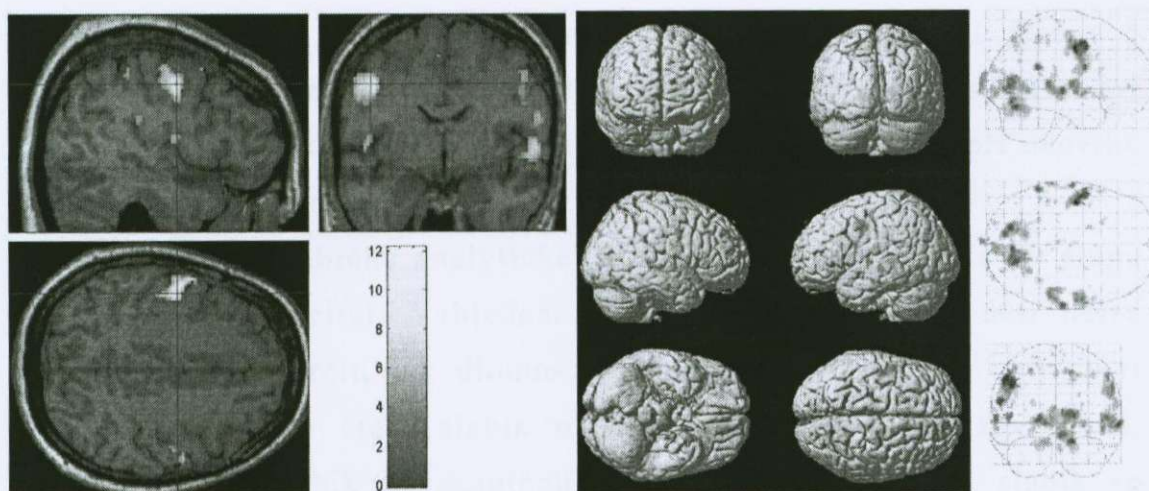
Test slovní plynulosti

Jedná se o úlohu zaměřenou na řečové funkce. Úkolem vyšetřované osoby je vymýšlet slova začínající na dané písmeno, ovšem pouze v duchu. Jde tedy o vybavování slov, nikoliv o jejich vyslovení. Toto omezení je zavedené z důvodu minimalizace artefaktů, které by způsobil pohyb při mluvení. Výsledek by měl zobrazovat motorická centra důležitá pro generování řeči.



Čtení vět

Jedná se o experiment, při kterém má vyšetřovaná osoba za úkol přečíst nahlas větu, která se jí zobrazí pomocí projektoru a optické soustavy. Abychom minimalizovali pohybové artefakty způsobené mluvením, jsou jednotlivé akvizice odděleny časovou prodlevou, v níž je věta zobrazena a přečtena. Výsledek by měl zobrazit řečová centra zodpovědná za čtení, porozumění textu apod.



Metody ve vyučování čtení

V dějinách výuky čtení lze objevit celou řadu metod, které se vzájemně liší buď v zásadních principech (metoda analyticko-syntetická a metoda globální), nebo pouze v dílčích krocích (analyticko-syntetická metoda slabičná a hlásková). Dosud neumíme jednoznačně říci, která metoda je pro které dítě nejvhodnější. Na základě zkušeností řady učitelů můžeme říci, že pro většinu dětí je zřejmě v českém jazyce nejvhodnější metoda analyticko-syntetická hlásková, popřípadě s použitím prvků metod jiných (Zelinková, 1994).

Metoda analyticko-syntetická hlásková

Výuka čtení metodou analyticko-syntetickou hláskovou je rozvržena do tří etap:

- 1) Etapa jazykové přípravy – byla dříve nazývána předslabikářovým obdobím. Jejím cílem je rozvíjení řeči žáků, rozvíjení zrakové a sluchové percepce, cvičení správného dýchání, hlasová a artikulační cvičení. Její trvání (pouze 5 týdnů) je pro řadu dětí nedostatečné. Právě nedostatečná úroveň percepce a řeči je jedním z důvodů obtíží při nácviu čtení a psaní.
- 2) Etapa slabičně analytického způsobu čtení navazuje na etapu předcházející. Vzhledem k různé úrovni zralosti dětí nelze přesně určit, jak dlouho tato etapa potrvá. Podle obtížnosti následuje čtení slabik otevřených, čtení slabik zavřených, čtení slabik se skupinou dvou souhlásek a čtení slabik se skupinami /di/, /ti/, /ni/, /dě/, /tě/, /ně/, se slabikotvorným /r/ a /l/, slabiky /bě/, /pě/, /vě/, /mě/, a písmena /ď/, /ť/, /ň/.

Nejdříve žáci čtou izolované slabiky, potom je spojují do slov dvou, tří a víceslabičných.

Čtenářské dovednosti v předškolním věku

Čtení a psaní představují klíčovou dovednost, kterou si musí dítě osvojit v prvních letech školní docházky, aby mohlo efektivně využívat vzdělávací nabídku. Novější výzkumy docházejí k závěru, že je to právě předškolní období, ve kterém si dítě osvojí rozhodující předpoklady pro zvládnutí čtenářských dovedností. To významně posiluje vzdělávací úlohu rodičů i učitelek mateřských škol.

Zatímco nedostatečné pokroky v jiných oblastech vzdělávání způsobují jedinci pouze dílčí škody, nerozvinuté čtenářské dovednosti nelze v běžném životě současné společnosti prakticky ničím nahradit. Jestliže dítě nezvládne dobře čtení v prvních letech školní docházky, jsou téměř zaručeny špatné výsledky. Špatní čtenáři, jedinci funkčně negramotní, nebo dokonce zcela negramotní, mají ve vyspělých společnostech velmi ztížen přístup ke vzdělání a následně i k pracovnímu a společenskému uplatnění, dosahují nižšího stupně vzdělání. Častěji se dokonce vyskytují mezi nezaměstnanými, drogově závislými, odsouzenými do vězení.

V historicky nedávné době uměla číst jen malá část populace, dnes je bezpodmínečný požadavek, aby si tuto dovednost osvojily prakticky všechny děti. Tento fakt výrazně zvýšil požadavky na účinnosti výuky čtení. Školství pak musí řešit otázku, jak reálně dosáhnou toho, aby osvojení čtení bylo právem, a ne privilegiem jedince. Současně s tímto výrazným zvyšováním požadavků na čtenářské kompetence všech jedinců dochází k postupné změně pojmání čtenářských dovedností i přístupu k výuce čtení. Nejpodstatnější změna je v tom, že čtení je pokládáno za dovednost, která se kontinuálně rozvíjí od nejútlejšího věku dítěte. Spolu s tím je logicky výrazně zvýšena role rodičů i předškolních vzdělávacích

institucí při výuce čtení. Dochází i ke změně nazírání na problémy (poruchy) s osvojováním čtenářských dovedností.

Tradiční pojetí rozvoje čtenářských dovedností

Běžně je výuka čtení spojována s povinným vzděláváním v základní škole. Předškolnímu období byla přisouzena nanejvýš přípravná role. Bylo to mimo jiné dáno i tím, že nejvhodnější doba k zahájení výuky čtení byla spojována s poměrně přesně stanovenou zralostí dítěte. Správná čtenářská zralost byla ve třicátých letech minulého století stanovena na 6,5 let. Dítě před dosažením potřebné zralosti prý nemá dostatečně vyvinuté příslušné percepčně-kognitivní funkce, takže výuka čtení by přestavovala neúměrnou a neekonomickou zátěž. Dalším uváděným argumentem podporujícím výuku až v základní škole bylo, že rodiče nejsou odborníci v pedagogice, neznají dobře metodiku výuky čtení a mohli by naučit dítě číst špatně (Mertin, Gillernová, 2003).

Výuka čtení se tedy rozdělovala do dvou částí. V předškolním období se měli vytvořit základy a předpoklady k čtení, ale neměla probíhat výuka vlastního čtení. Teprve po něm, nejdříve však v prvním ročníku základní školy mohla začít výuka skutečného čtení.

Děti se proto v předškolním přípravném období učí např. orientaci v prostoru (vlevo-vpravo, nahoře-dole), v čase (včera-dnes-zítří), v sekvencích (před-za, první-poslední), rozvíjejí si zrakové vnímání (větší smysl pro detail, rozlišování tvarově podobných písmen), a sluchové vnímání (identifikace zvuků), odlišení různých slov), kultivují jazykové dovednosti (pasivní i aktivní slovní zásoba, stavba věty, základy analyticko-syntetických dovedností).

Mateřská škola tak má podle tohoto názoru za úkol vytvoření základu, na kterém první třída základní školy může lépe vystavět vlastní

čtenářské dovednosti. Tomuto pojetí také víceméně odpovídá obsah Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. Mezi ně patří poslech příběhů, prohlížení a čtení knížek, hry se slovy. Dítě by na konci předškolního období mělo podle tohoto dokumentu zpravidla dokázat sluchově rozlišovat začáteční a koncové slabiky a hlásky ve slovech, poznat a utvářet jednoduché rýmy, poznat a vymyslet jednoduchá synonyma, homonyma a antonyma, rozlišovat některé symboly, porozumět jejich významu a komunikativní funkci. Dále by mělo rozlišovat a znát některá písmena a číslice, poznat napsané své jméno, projevovat zájem o knížky.

Přípravné období v základní škole vždy mělo a má i dnes stejný význam. Je v něm třeba dovést všechny děti na zhruba stejnou startovací vzdělávací úroveň a teprve pak je možné zahájit výuku čtení. Je to dáno i tím, že škola v současné podobě stále není dostatečně připravena na práci s jedinečností, ale vyžaduje poměrně velkou uniformitu. Vzhledem k tomu, že mezi jedinci existuje značná diverzita, která je dána předpoklady, vývojovou úrovní dítěte, socioekonomickou úrovní rodiny, příslušnosti k pohlaví, etniku apod., existovali by na počátku školní docházky pro naši školu obtížně zvládnutelné odlišnosti.

S tímto striktním rozdělením na etapu předčtenářských dovedností a vlastního čtení souvisí i způsob a doba diagnostiky poruch čtení. Ty lze spolehlivě diagnostikovat teprve po nějaké době výuky čtení. Vzhledem k tomu, že čtení se dítě učí teprve v základní škole, nelze dyslexii diagnostikovat v mateřské škole. Běžný názor je takový, že optimální období pro diagnostiku dyslexie je nejdříve konec první, nejlépe pak druhá, nebo dokonce třetí třída. Jde o to, že potíže s osvojováním čtení poznáme jednoznačně teprve, když se dítě učí číst, a nejlépe po delším období výuky čtení. Můžeme tak vyloučit dílčí a krátkodobé nedostatky, které se vyskytují zcela běžně a u kterých stačí k jejich překonání jen zvýšené úsilí po relativně krátký čas, nebo mírně prodloužená doba na výuku. V této době lze vyloučit i jiné zdroje nedostatečných čtenářských dovedností (např. nižší úroveň rozumových schopností). Vážné úskalí

tohoto přístupu spočívá v tom, že dítě má za sebou v době, kdy je diagnostikováno, jeden až dva roky jasných školních neúspěchů (a patrně několik předcházejících let opožďování), které se mohou negativně odrazit např. na jeho školních výkonech, sebehodnocení, vztahu ke škole, ke vzdělávání, v sociálních vztazích. Vzhledem k tomu, že první třída má značný význam pro vytvoření postoje dítěte ke vzdělání, má neúspěch na počátku školní docházky mnohem závažnější následky. (Mertin, Gillernová 2003).

Změna v pojetí čtenářských dovedností

V posledních letech však došlo v odborných kruzích k radikálnímu postupu v pojetí získávání čtenářských dovedností a dochází i ke změnám v pohledech na specifické poruchy učení. Mateřská škola by je měla reflektovat a nové pohledy začlenit do své vzdělávací činnosti. Oba posuny totiž významným způsobem posilují vzdělávací význam předškolního období.

Osvojování čtení je pokládáno za kontinuální proces, který začíná prakticky bezprostředně po narození. Běžně se mluví o tzv. emergentní, vynořující se, dětské gramotnosti. Dítě se podle tohoto názoru neučí číst teprve ve chvíli, kdy začne chodit do první třídy a studuje písmenka a jejich spoje, ale už v dřívější době, kdy se učí mluvit a následně chápat, že obrázek odkazuje na konkrétní předmět, sděluje varování, láká k procházce.

Pozornost je v této souvislosti věnována zkoumání významu enviromentálního tisku při podpoře čtenářství. Jde o to, že kolem nás se vyskytuje bezpočet nápisů, symbolů, které dítě zajímají nebo jsou i pro ně důležité. Dítě se učí, co označuje určitý symbol na dopravní značce, na obchodě, v televizi. Je lhostejné, že se někteří autoři domnívají, že jde o čtení, zatímco jiní nikoli. Dítě se totiž při tom učí některým podstatným principům čtení. Vždyť např. vyspělí a vzdělaní Egypťané nepřekročili v určité etapě vývoje úroveň obrázkového písma. I toto

písmo však lze číst. Proto jsou předškolní děti, které přečtou piktogramy, na nejlepší cestě k pochopení principu čtení. Jestliže pokládáme čtení obrázku za čtení, pak musíme připustit, že se děti v této dovednosti budou lišit, a současně, že tuto dovednost je možné v předškolním věku cvičit, podporovat, rozvíjet.

Pro posílení významu předškolního období, při výuce čtenářských dovedností existují ještě dva další důvody. Velkou pozornost obvykle věnujeme nápravě poruch čtení (reedukace dyslexií). Jestliže věříme, že tato náprava je účinná, pak musíme připustit, že bude stejně účinná i prevence. Obecně se přijímá, že je obtížnější problémy se čtením napravovat, než jim předcházet.

Dochází k postupnému posilování nekategoriálního pohledu na poruchy čtení. Nejsou pochybnosti o tom, že některé děti se učí číst velmi obtížně. Část výzkumů hledá odpověď na otázku, zda se liší děti takzvanou dyslexií (tedy specifickou poruchou čtení) od dětí, které špatně čtou z jiných příčin. Pouze kladná odpověď na tuto otázku opravňuje vytvoření zvláštní kategorie pro specifické poruchy čtení. Vzhledem k tomu, že se stále nedaří prokázat jednoznačné odlišnosti mezi oběma skupinami, jsou poruchy čtení pokládány za mínus variantu kontinua čtenářských dovedností.

Třetí významnou změnu představuje explicitní uznání role rodičů při výuce čtení. Rodiče jsou pokládáni za učitele dítěte. Na první pohled by se mohlo zdát, že nejde o nic převratného. České školní dokumenty z posledních let (např. Bílá kniha) uvádějí tento fakt. Jenže změna pojetí čtení vede k explicitnímu vyjádření, že rodiče nebo mateřská škola vyučují čtení.

Podstatná je v této souvislosti odpověď na otázku, na kolik mohou děti v školním věku překonat nedostatky z předškolního období. Mohli bychom uvažovat, že děti výrazně pokročí v osvojování čtení, jak bude pokračovat jejich zrání. Bylo by rovněž možné předpokládat, že základní škola svým působením pomůže dětem zvládnout počáteční nedostatky. Výsledky výzkumů však ani jeden z uvedených názorů nepodporují. Je

zjišťována velká stabilita v úrovni dovedností souvisejících se čtením od počátku školní docházky do věku střední školy. Např. Juelová zjistila, že je téměř devadesátiprocentní pravděpodobnost, že dítě, které má problémy se čtením na počátku školní docházky, zůstane špatným čtenářem i ve čtvrtém ročníku. Výzkumná skupina kolem manželů Shaywitzových zjistila, že špatní čtenáři v prvním ročníku nezískali odpovídající čtenářské dovednosti ani do devátého ročníku. Tyto výsledky podporují názor, že už v první třídě může mít dítě za sebou několik měsíců až let opoždění (Juelová 1998).

Teoretické přístupy ke čtení ve vztahu k praxi

V současné době se mění názory na čtení a to podle toho, jak se na čtení díváme a co si o něm myslíme, co pokládáme za více a co za méně. Z toho vyplývá na jedné straně možnost současné existence vícerozličných a odlišných teoretických představ o čtení. Na druhé straně však i to, že žádná jednoznačně platná a uspokojivá teoretická koncepce čtení, která by ho dokázala vyčerpávajícím způsobem vysvětlit, neexistuje. Existují jen více nebo méně úspěšné názory a snahy přiblížit se k takovému ideálu. V souladu se současnými trendy vědeckého výzkumu si i teoretici čtení uvědomují důležitost propojení s praxí. Praktický pedagogický terén-proces reálného vyučování čtení, v prostředí školní třídy-pokládají za jedinečný zdroj validních poznatků o čtení a čím dál tím více ho zdůrazňují. Spolu s tím vzrůstá i význam a úloha učitele ve výzkumu jako reálného účastníka tohoto procesu (Shanon Goodman 1989).

Praktický učitel si často neuvědomuje, že za každou metodou či postupem, který používá, je jistá teoretická představa o tom, co to čtení je, nebo že podobných teoretických představ může být více a každá se potom jinak realizuje v podobě vyučovacích metod. Jinými slovy, teoretické uvažování o problému z více odlišných hledisek je přinejmenším stejně inspirujícím pro praxi, jako je to naopak. Současně je i jistou zárukou či pojistkou toho, aby praxe neustrnula na

mechanickém a rutinním aplikováním jakéhokoliv jednotlivého didaktického postupu do té míry, že si to už ani nebude schopna uvědomit. Uvažování, může být klíčem k pochopení toho, co všechno se může dít v hlavičkách dětí, když se učí číst, jak to využít, jak jim pomoci jak je usměrnit (Kolláriková, Pupala 2001).

Psychologická analýza procesu čtení

Čtení je vymezeno jako poměrně složitý, mimořádně komplexní, mnohokomponentový a mnohoúrovňový, dynamicky se měnící psychologický proces. Tzn., že se skládá z množství komponentů a subkomponentů, složek a subsložek, tvořících jistou hierarchickou strukturu, které se v čase dynamicky mění. Dynamické změny se týkají změn složek, resp. se mění úloha, jakou jednotlivé komponenty čtení v daném momentě sehrávají. Z dlouhodobějšího hlediska jde potom o vývojovou dynamiku, což znamená, že struktura procesu čtení dětí v jeho počátečních stádiích a struktura fluentního čtení dospělých se podstatně liší. Pokud jde o zrakové fluence, v počátečním čtení je jejich význam, resp. podíl na celkovém výsledku čtení o mnoho větší než poté. Pochopitelně, že v čase, kdy dítě potřebuje vnímat každý detail, aby rozlišilo jedno písmeno od druhého, jsou nároky kladené na zrakové vnímání nejvyšší. V daném okamžiku se stávají zrakovou-percepční složky procesu čtení rozhodující úlohou. V případě dospělého čtenáře je naopak běžné, že i při slábnoucím zraku čte efektivněji právě proto, že zrakové zpracování textu je u něho zautomatizované a rozhodující význam sehrávají úplně jiné úrovně. Na druhé straně ten samý dospělý čtenář může při čtení nového, neznámého nebo mimořádně náročného textu s množstvím cizích slov sklouznout k strategiím připomínajícím-z hlediska zrakového vnímání-ty počáteční. Takže bychom mohli říci, že úloha zrakových procesů ve čtení vzrůstá s jeho novostí.

Podobná úměra platila i v historii vědeckého bádání a teoretického uvažování o čtení. Počátky systematického výzkumu čtení, kromě toho,

že byli potvrzené právě klinickou praxí, resp. objevením poruch čtení, se spojují s poměrně intenzivním zájmem o zrakovo-percepční nebo zrakovo-prostorové procesy ve čtení. Jeden z prvních badatelů v oblasti dyslexie, skotský oftalmolog Hinselwood, pojmenoval dyslexii slovní slepotou, z čehož je zřejmé, že její příčiny hledal v oblasti zrakového vnímání. Krátce nato americký neurolog Orton též lokalizoval těžiště, resp. podstatu problému dyslexie do oblasti zrakových funkcí, tedy je primárně pokládal za projev nevyhraněné specializace mozkových hemisfér.

Pochybnosti o tom, že čteme primárně zrakem, začali nastávat až začátkem 70.let 20. stol., nejvíce v souvislosti s přibývajícimi poznatky o významu fonologických schopností ve čtení. Počáteční výzkumy totiž ukázaly, že uvědomování si fonologické struktury mluvené řeči, rozlišování fonologických jednotek (slov, slabik, morfémů a nejvíce foném), schopnosti efektivního nakládání s nimi na úrovni operační paměti, je z hlediska učení se číst o mnoho důležitější, až přímo rozhodující. Problémy ve čtení jsou podstatně častější důsledkem těžkostí v sluchovém rozlišování sekvencí zvuků mluvené řeči, tzv. dysfonetický nebo i akusticko-lingvistický typ dyslexie se pokládá za nejčastější.

Původní a možná i přirozený předpoklad, že čtení je primární záležitostí zraku, se tedy nepotvrzuje. I když se to může zdát paradoxní, polemika o tom, co je ve čtení důležitější, vyznívá skoro ve prospěch sluchu. Současně to dokumentuje skutečnost, že čtení je rozhodujícím způsobem závislé především na mluvené řeči a proto ho i v kontextu lidské řeči, jako komplexu jazykových kompetencí je třeba chápat, analyzovat a vyučovat. Pochopitelně, že tím jsme zdaleka nevyčerpali všechny komponenty či úrovně čtení. Zrakové i fonologické procesy představují tzv. basální složky čtení. Basální může znamenat velmi i málo současně. Velmi-jako základní východiskový předpoklad a podmínka osvojení si čtení vůbec. Málo-jako základní a nejnižší úroveň

procesu čtení, která z hlediska jeho psychologické podstaty představuje jen nepatrný zlomek (Kolláriková, Pupala 2001).

Zraková versus sluchová dichotomie a její odraz v teorii čtení

Uvažování o podíle vizuálních složek proti fonologickým v procesu čtení jako smysluplné aktivity spojené především s porozuměním, nastolilo otázky: 1) je možné pochopit význam napsaného slova přímo a bezprostředně po jeho shlédnutí, resp. zda existuje přímé spojení, přístup tlačeného slova k jeho sémantické reprezentaci ve slovníku 2) jestli je význam slova dostupný a je možno ho pochopit jen zprostředkovaně, prostřednictvím mluvené řeči, tedy transformováním do fonologicko-zvukové podoby.

První úvaha se spojuje s tzv. celoslovními teoriemi uvažujícími o existenci přímé vizuální cesty k sémantické reprezentaci slov. Předpokládají, že ke čtení nepotřebujeme písmena, resp. že písmena při čtení prakticky vůbec nevnímáme. Základem při čtení není grafem, ale slovo a jeho tvar. Slova potom poznáváme jako celky. Tzn., že na pochopení jejich významu stačí když je vidíme napsané. Porozumíme jim hned, na první pohled. Předpokládá se tu možnost přímé cesty od zrakového vjemu napsaného slova k jeho významu.

Ve prospěch těchto interpretací svědčí např. i běžná zkušenost, že plynulé čtení dospělého se jeví jako čtení celých slov. Praktickým důsledkem na úrovni didaktiky čtení by potom bylo upřednostňování globálních metod čtení. V naší kultuře se globální (celo-slovná) metoda čtení začala používat začátkem třicátých let (Příhoda 1930), ale přežila jen krátce. V podobě několika slabikářů přetrvala do konce 50. let, kdy byla oficiálně zrušena. Jedinou výhradou vůči ní bylo, že neumožňovala spojení psaní se čtením. S nácvikem psaní ze začínalo až později, se značným časovým posunem.

Další výzkumy z posledních 20 let, však přinesly i protiargumenty, ze kterých vzešel druhý model, uvažující o nevyhnutelnosti nepřímé fonologické cesty k lexikonu (Van Orden 1991). Ten předpokládá, že grafický záznam slova se nejprve musí přeložit do zvukové podoby, aby mohl být pochopený. K významu se dostáváme ne přímo od zrakového vjemu slova, ale zprostředkovaně-transformací grafického zápisu slova do fonologické struktury. Je pochopení významu je možné jen prostřednictvím mluvené řeči. Čtení potom předpokládá nevyhnutelnou znalost pravidel této transkripce v obou směrech, z mluvené řeči a její fonologické struktury do grafického kódu a naopak. Vyžaduje vnímání každého grafému, jeho spojení s příslušným fonémem ve správném pořadí. Je to proces analyticko-sekvenční, který se neřídí zákonitostmi vizuálního vnímání tvarů, ale závisí především na fonologických schopnostech vnímat, rozlišovat a zpracovávat sekvence zvuků akustické řeči. Vydatnou oporou i výhodou takovýchto přístupů k vyučování čtení je možnost souběžného vyučování psaní, které procesy analýzy a syntézy upevňuje a ulehčuje.

Výsledky početných výzkumů fonologických aspektů psané řeči dostatečně zdokumentovali opodstatněnost tohoto modelu, takže získal všeobecnou podporu. Jeho důsledek na úrovni didaktiky je zřejmý už i proto, že má všechny atributy u nás velmi dobře známé hláskové, analyticko-syntetické metody. Její dlouhodobé používání svědčí o tom, že v naší jazykové kultuře je tato koncepce čtení přijatelná nebo dokonce samozřejmá, když se prakticky bezvýhradně akceptuje.

Posun teorie směrem k jistému kompromisu se v současnosti projevuje akceptováním tzv. duálního modelu dvou cest, který uvažuje o možnosti paralelního fungování obou cest v přístupu ke slovu, přičemž jejich poměr resp. podíl se může dynamicky měnit. Připouští tedy oba způsoby dosahování významu slov při čtení: přímou-zrakovou cestou, na základě vizuálního vjemu napsaného slova, a fonologickou cestou, prostřednictvím mluvené řeči.. V této souvislosti se potom uvažuje dále

ve smyslu dvou částí sémantického skladu tzv. funkčního a autonomního lexikonu.

Funkční lexikon-spojený s fonologickou cestou-umožňuje správné dekodování významu libovolných slov, tedy slov, která čteme poprvé. Postupným opakovaným čtením se některé nejfrekventovanější, známá slova přesouvají do autonomního lexikonu, ke kterému vede přímá, zraková cesta, takže jejich významy se při čtení vybavují automaticky. McShane (1991) hovoří v této souvislosti o fonologické cestě jako o parazitické, která je v počátečních stádiích přirozená a jen někdy se uplatňuje už jen jako rezervní, pro případy čtení plně neznámých slov.

Přirozenost fonologické cesty k lexikonu v jistém vývojovém stádiu čtení ilustrují běžné situace učení. Fakt, že děti se nejprve učí hlasitému čtení, bez kterého si počáteční čtení sotva dokážeme představit, svědčí o tom, že tato cesta je pravděpodobně nevyhnutelná. Postupným zdokonalováním se potřeba hlasitého čtení vytrácí, ale i tak je tiché čtení ještě nějaký čas provázené artikulací. Děti ještě dlouho pohybují při čtení rty, a je známé, že tak činí i někteří podstatně starší čtenáři, či méně gramotní dospělí (Kolláriková, Pupala 2001).

Praktická část:

Praktická část mé práce začala v lednu minulého roku. Navštívila jsem mateřskou školu a požádala, zda tam mohu jedenkrát za týden docházet a provádět s předškoláky různá cvičení na rozvíjení sluchového vnímání. Cílem cviků bylo připravit dítě na čtení a psaní. K tomu je třeba, aby se dítě naučilo vnímat rytmus slov, členit slova na slabiky, slyšet izolovaně jednotlivé hlásky v jednoduchých slovech...

Cvičení jsem prováděla s dvanácti dětmi – předškoláky. Obě pohlaví byla zastoupena stejně – šest dívek a šest chlapců. Cvičení skončilo odchodem dětí z MŠ, tedy letními prázdninami. Po prázdninách jsem děti znovu vyhledala v prvních třídách, sestavila k této experimentální skupině skupinu kontrolní. Taktéž dvanáct dětí, šest dívek a šest chlapců. Obě skupiny jsem otestovala, a po půl roce školní docházky pak ještě jednou. Všechny děti tedy byly testovány dvakrát, na začátku, a v pololetí první třídy. V pololetí jsem také provedla u všech dětí test čtení.

Hypotéza: Děti experimentální skupiny prokáží lepší výsledky v testu čtení v pololetí první třídy.

Sluchové rozlišování

Nejprve jsem prováděla test sluchové diferenciacce. Má ukázat, jak je u dítěte vyvinutá schopnost rozlišovat sluchem zvuky mluvené řeči.

Zkoušku jsem dětem uvedla jako zajímavou hru, ve které budeme používat cizí slova. Níže uvedené dvojice slov jsem dětem vyslovovala. Jejich úkolem bylo říci, zda jsou, či nejsou stejná – pouze podle sluchu. Při této zkoušce dítě sedělo naproti mně, ale zády, aby mi nevidělo na ústa, když vyslovuji jednotlivé dvojice slov. Bylo to z důvodu odezírání, při kterém mohlo dítě snáze odlišit stejná a nestejná slova. Slova jsem vyslovovala zřetelně, ale nikterak důrazně. Mezi jednotlivými slovy ve dvojici jsem udělala pauzu asi 1 sekundu. Poté mi vždy dítě řeklo, zda byla dvojice složená ze stejných či nestejných slov. Celý průběh testování jsem nahrávala na diktafon. Udělalo-li dítě chybu, neupozorňovala jsem na ni, přešla jsem k další dvojici slov. Před samotným vyšetřením jsme to vyzkoušeli na třech tzv. nácvičných dvojicích. Jestliže dítě odpovědělo nesprávně, upozornila jsem na to a dvojici slov zopakovala. Účelem tohoto zácviku bylo, aby dítě pochopilo, o co ve zkoušce jde. Baterii slov jsem čerpala z knihy: Matějček Z, Dyslexie – specifické poruchy učení.

Nácvičné dvojice slov:

truf – traf

klaš – klaš

slem - slek

Vlastní testová baterie:

pní – pní

zban – zban

fraš – flaš

bram – pram

žlef – šlef

tmes – dmes

tost – tost

vžep – fšep

kvěš – kveš

štěl – štel

ptýl - ptýl

dýnt – dínt

štím – štým

nyvl - nyvl

tírp - tyrp

šnyp - šnip

ždys - ždis

nýst - níst

mnět - mnět

peř - pjeř

WM				
Jméno	Věk	Pohlaví	vstup	výstup
F.C.	6,7	m	4	1
F.D.	7,2	m	0	0
J.D.	7,5	m	2	1
L.D.	6,7	m	1	0
L.H.	7,1	m	1	1
D.N.	7,1	m	0	0
A.B.	7,1	ž	2	1
N.B.	6,8	ž	0	0
A.Č.	6,10	ž	1	2
V.Č.	6,8	ž	0	0
P.H.	7,1	ž	1	1
Š.K.	7,1	ž	1	1
D.N.	7,9	m	0	2
O.Š.	6,8	m	0	1
J.K.	6,11	m	4	0
M.L.	7	m	4	0
P.P.	6,9	m	3	1
J.D.	7,3	m	2	0
V.M.	7,2	ž	2	0
A.M.	6,11	ž	0	2
A.N.	6,5	ž	0	0
S.P.	6,9	ž	0	0
Z.P.	7,8	ž	2	1
M.S.	6,5	ž	3	0

Tabulka č. 1

Zobrazuje výsledky jednotlivých dětí v testu WM. Prvních dvanáct dětí-po dvojitou čáru je experimentální skupina(E), dalších dvanáct-do konce tabulky je skupina kontrolní(K).

<u>E₁</u>	<u>E₂</u>	<u>přírůstek</u>
1,08	0,67	0,41

<u>K₁</u>	<u>K₂</u>	<u>přírůstek</u>
1,67	0,58	1,08

$$T_E = 165,5$$

$$T_{pop} = 150$$

$$\sigma_T = 17,321$$

Rozdíl mezi oběma přírůstky je statisticky nevýznamný.

Sluchová analýza

Při zkoušce jsem dítěti jednotlivá slova předříkávala, jeho úkolem bylo rozložit dané slovo na hlásky, tak, jak je slyšelo a jak šly za sebou. Opět test nacvičujeme na nácvičných slovech. Tentokrát jsou jen dvě slova a to „má“ a „pes“ Dítěti řeknu slovo „má“ ono, řekne „m-á“, stejně „pes“ rozloží na „p-e-s“. Pochopilo-li dítě podstatu věci, přistoupíme k vlastní zkoušce. Jestliže dítě slovo rozložilo na první pokus, dostává dva body. Jestliže se mu to nepodařilo, znovu opakuji slovo. Podaří-li se na druhý pokus, dostane jeden bod. Jestliže ani na druhý pokus slovo neřekl správně, ustupujeme od tohoto slova a jdeme na další. Více než dva pokusy dítě nedostane.

Baterie slov:

Sám, voda, cibule, drak, náplast, petrolej, strašidlo, soustrast, pstruzi, nenapodobitelný.

Tabulka č. 2.

Výsledek testu WM.

Čísla značí

průměrné hodnoty

správných reakcí.

Symboly E1 a K1

značí vstupní

hodnoty, E2 a K2

výstupní hodnoty.

Sluchová
analýza

jméno	věk	pohlaví	vstup	výstup
F.C	6,7	m	6	16
F.D	7,2	m	15	16
J.D	7,5	m	8	15
L.D.	6,7	m	9	16
L.H.	7,1	m	5	11
D.N.	7,1	m	11	16
A.B.	7,1	ž	7	13
N.B.	6,8	ž	13	15
A.Č.	6,10	ž	7	16
V.Č.	6,8	ž	8	10
P.H.	7,1	ž	8	12
Š.K.	7,1	ž	8	12
D.N.	7,9	m	6	10
O.Š.	6,8	m	16	16
J.K.	6,11	m	6	15
M.L.	7	m	6	11
P.P.	6,9	m	9	14
J.D.	7,3	m	9	11
V.M.	7,2	ž	2	13
A.M.	6,11	ž	6	16
A.N.	6,5	ž	2	13
S.P.	6,9	ž	8	16
Z.P.	7,8	ž	11	16
M.S.	6,5	ž	12	15

Tabulka č. 3

Zobrazuje výsledky jednotlivých dětí v testu sluchové analýzy. Prvních dvanáct dětí-po dvojitou čáru je experimentální skupina(E), dalších dvanáct-do konce tabulky je skupina kontrolní(K).

<u>E₁</u>	<u>E₂</u>	<u>přírůstek</u>
8,75	14,0	5,25

<u>K₁</u>	<u>K₂</u>	<u>přírůstek</u>
7,75	13,83	6,08

Tabulka č.4. Výsledek testu sluchová analýza . Číslo značí průměrné hodnoty správných reakcí. Symboly E1 a K1 značí vstupní hodnoty, E2 a K2 výstupní hodnoty.

$$T_E = 159,5$$

$$T_{pop} = 150$$

$$\sigma_T = 17,321$$

Rozdíl mezi oběma přírůstky je statisticky nevýznamný.

Sluchová syntéza

V této zkoušce říkám dítěti jednotlivé hlásky a dítě je skládá ve slova. Hlásky říkám asi v sekundových intervalech. Pochopení opět ověřuji na dvou nácvičných slovech. Já řeknu m-á, dítě složí slovo na „má“, p-e-s složí na „pes“

Testová baterie slov:

s-á-l, k-o-s-a, r-a-m-e-n-a, m-r-a-k, z-á-p-l-a-t-a, p-e-t-r-ž-e-l,
b-r-a-t-ř-í-č-e-k, b-o-u-r-a-č-k-a, s-t-ř-í-b-r-n-ý,
n-e-n-a-p-o-d-o-b-i-t-e-l-n-ý.

Sluchová syntéza				
Jméno	Věk	Pohlaví	vstup	výstup
F.C.	6,7	m	6	16
F.D.	7,2	m	12	16
J.D.	7,5	m	8	12
L.D.	6,7	m	12	16
L.H.	7,1	m	2	3
D.N.	7,1	m	6	14
A.B.	7,1	ž	4	14
N.B.	6,8	ž	14	16
A.Č.	6,10	ž	9	14
V.Č.	6,8	ž	0	4
P.H.	7,1	ž	0	2
Š.K.	7,1	ž	7	8
D.N.	7,9	m	2	7
O.Š.	6,8	m	2	8
J.K.	6,11	m	2	7
M.L.	7	m	0	7
P.P.	6,9	m	4	7
J.D.	7,3	m	0	7
V.M.	7,2	ž	0	3
A.M.	6,11	ž	2	6
A.N.	6,5	ž	0	5
S.P.	6,9	ž	0	7
Z.P.	7,8	ž	0	2
M.S.	6,5	ž	2	2

Tabulka č. 5

Zobrazuje výsledky jednotlivých dětí v testu sluchové syntézy. Prvních dvanáct dětí-po dvojitou čáru je experimentální skupina(E), dalších dvanáct-do konce tabulky je skupina kontrolní(K).

<u>E₁</u>	<u>E₂</u>	<u>přírůstek</u>
6,67	11,25	4,58
<u>K₁</u>	<u>K₂</u>	<u>přírůstek</u>
1,17	5,67	4,50

Tabulka č.6. Výsledek testu sluchová syntéza. Čísla značí průměrné hodnoty správných reakcí. Symboly E1 a K1 značí vstupní hodnoty, E2 a K2 výstupní hodnoty.

$$T_E = 156,5$$

$$T_{pop} = 150$$

$$\sigma_T = 17,321$$

Rozdíl mezi oběma přírůstky je statisticky nevýznamný.

Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky (Kucharská, Švancarová)

SLUCHOVÁ ANALÝZA NA SLABIKY

Zácvik: Testující předvádí, dítě se přidává, opravujeme.

Víš, jak se děti rozpočítávají? Třeba en-ten-ty-ky dva-špa-lí-ky
Místo ukazování si to teď spolu zatleskáme. (Při procvičování testující slabikuje a tleská. V úkolu pouze zřetelně a pomaleji vysloví, dítě slabikuje a tleská samo.)

Úkol: Teď zkus tleskat a říkat sám:

Čokoláda, vlaštovičko leť, náš kocour moureček.

SLUCHOVÁ ANALÝZA – PRVNÍ HLÁSKA

Zácvik: Teď si budeme říkat, čím začínají různá slova. Třeba na začátku slova máma je m, táta – t. Tvé jméno má na začátku? Ano ...

Úkol: Uhodneš, čím začíná slovo:

Chaloupka, ruka, žabka.

SLUCHOVÉ ROZLIŠOVÁNÍ HLÁSEK VE SLOVĚ

Zácvik: Slyšíš s ve slově pes? Je s ve slově voda? Není, vid'?' A slyšíš p ve slově kope? A ve slově loví? Tam p není, vid'?' Je tam jen l-o-v-í.

Úkol: Slyšíš ... ve slově

CH – procházka, houby

Í – píše, chodí

H – chodí, kohout

E – sady, skáče

SLUCHOVÉ ROZLIŠOVÁNÍ PODOBNÝCH SLOV

Zácvik: Podívej se na moji ruku. Je úplně stejná jako ta tvoje? Není, vid'?' Jsou si trochu podobné, ale moje je trochu větší, delší ... Je stejné, když řeknu kůň a kůl? Správně, není. Nebo kos a koš?...

Úkol: Jsou tato dvě slova úplně stejná?

Zácvik: Vok – vok, cetý – cetí

Úkol: Balum – balum, tyk – tik, stěs – stes, maní – maný, zik – zík, dyr – dyr, fraš – flaš, bram – pram

SLUCHOVÉ ROZLIŠOVÁNÍ DÉLEK

Zácvik: testující procvičí s dítětem bručení na bzučáku. Dítě si samo vyzkouší, jak funguje, pak opakuje asi tři různé varianty po testujícím. Zdůrazníme, že dlouhé zabzučení musí být opravdu dlouhé – opakuje i později, protože dítě má někdy tendenci zkracovat a výsledky by byly zkreslené.

Teď zkus zabzučet podle toho, co ti budu říkat. Tam, kde se ti slovo bude zdát dlouhé, zabzučíš dlouze, kde krátké, zabzučíš krátce: pápá, kuk, jéje! (pomáháme, opravujeme).

Úkol: Testující vždy říká celé věty, ale vždy zdůrazní a zopakuje, co má dítě zabzučet, tedy to, co je vyznačeno velkými tiskacími písmeny.

Sova houká HÚ HÚ. Slepíčka odpovídá KO KO DÁK. Na kočku voláme ČI ČÍ. Ája volá na psa FÍKU.

ARTIKULAČNÍ OBRATNOST

Úkol: Dítě opakuje po testujícím. Pokud něco zkomolí, je třeba si ověřit, zda nemá vadu výslovnosti. Pokud má dítě vadu výslovnosti, je třeba posoudit, zda slovo zopakovalo v rámci své vady dobře, nebo jej ještě zkomolilo. Teprve tuto poslední možnost považujeme za chybu. Také několikeré rozběhnutí, zakoktání a opakování je chyba. A teď říkej po mně:

Cvrček, třpytivý, Šeherezáda, nejnebezpečnější, podplukovník, obdivuhodně.

RÝMOVÁNÍ

Zácvik: Asi víš, že se v básničkách některá slova rýmují. Třeba na slovo kos se rýmuje nos, rosa....ano vosa, míč ano pryč nebo rýč.

Úkol: Zkus teď sám vymyslet rým na slovo:

Les, stůl, svět.

Kucharská-Švandová		Pohlaví	vstup	výstup
Jméno	Věk			
F.C.	6,7	m	25	31
F.D.	7,2	m	30	35
J.D.	7,5	m	33	35
L.D.	6,7	m	34	35
L.H.	7,1	m	25	32
D.N.	7,1	m	31	35
A.B.	7,1	ž	27	31
N.B.	6,8	ž	25	30
A.Č.	6,10	ž	27	34
V.Č.	6,8	ž	20	27
P.H.	7,1	ž	27	33
Š.K.	7,1	ž	25	34

Tabulka č. 7

Zobrazuje výsledky jednotlivých dětí v testu Kucharská-Švandová. Prvních dvanáct dětí-na konec strany je experimentální skupina(E), dalších dvanáct-na další straně je skupina kontrolní(K).

D.N.	7,9	m	21	24
O.Š.	6,8	m	22	29
J.K.	6,11	m	30	35
M.L.	7	m	23	27
P.P.	6,9	m	22	29
J.D.	7,3	m	25	31
V.M.	7,2	ž	27	35
A.M.	6,11	ž	26	34
A.N.	6,5	ž	25	30
S.P.	6,9	ž	23	27
Z.P.	7,8	ž	25	27
M.S.	6,5	ž	28	33

<u>E₁</u>	<u>E₂</u>	<u>přírůstek</u>
27,42	32,67	5,25
<u>K₁</u>	<u>K₂</u>	<u>přírůstek</u>
24,75	30,08	5,33

Tabulka č.8. Výsledek testu Kucharská-Švandová. Čísla značí průměrné hodnoty správných reakcí. Symboly E1 a K1 značí vstupní hodnoty, E2 a K2 výstupní hodnoty.

Na rozdíl obou přírůstků aplikován neparametrický Wilcoxon-Whiteův test:

$$T_E = 150,5$$

$$T_{pop} = 150$$

$$\sigma_T = 17,321$$

Rozdíl mezi oběma přírůstky je statisticky nevýznamný.

Test sluchové analýzy – Moseley

Postup: „Řeknu ti písmeno a nějaké slovo a ty mi řekneš, jestli to písmeno v tom slově slyšíš. Poslouchej: S – sýr, zkus si to říct, ano, opravdu tam je slyšet S“ (ještě jednou zopakujeme dvojici S – sýr). „Nebo: D – pes. Ve slově pes D neslyšíš, víš? Je tam slyšet P-E-S, ale D ne.“

Zácvik: „Slyšíš Ó ve slově gól?

N ve slově kos?

S ve slově kos?

Více zácvičných slov není zpravidla třeba, pokud však dítě nechápe, co po něm chceme, uvedeme ještě několik zácvičných slov.

Úkol: Slyšíš T ve slově tank

L ve slově lev

O	noc	G	led
D	hrob	E	myš
I	med	K	oko
L	sůl	T	sen
M	noc	N	len
D	host	P	hop
Ú	nůž		

Moseley				
Jméno	Věk	Pohlaví	vstup	výstup
F.C.	6,7	m	12	14
F.D.	7,2	m	9	12
J.D.	7,5	m	14	15
L.D.	6,7	m	15	15
L.H.	7,1	m	13	15
D.N.	7,1	m	15	15
A.B.	7,1	ž	10	13
N.B.	6,8	ž	10	14
A.Č.	6,10	ž	10	11
V.Č.	6,8	ž	8	9
P.H.	7,1	ž	9	13
Š.K.	7,1	ž	11	15
D.N.	7,9	m	14	14
O.Š.	6,8	m	10	12
J.K.	6,11	m	11	12
M.L.	7	m	10	13
P.P.	6,9	m	7	11
J.D.	7,3	m	10	14
V.M.	7,2	ž	12	15
A.M.	6,11	ž	8	10
A.N.	6,5	ž	6	9
S.P.	6,9	ž	10	13
Z.P.	7,8	ž	10	14
M.S.	6,5	ž	10	12

Tabulka č. 9

Zobrazuje výsledky jednotlivých dětí v testu Moseley. Prvních dvanáct dětí po dvojitou čáru je experimentální skupina(E), dalších dvanáct-do konce tabulky je skupina kontrolní(K).

<u>E₁</u>	<u>E₂</u>	<u>přírůstek</u>
11,33	13,42	2,09
<u>K₁</u>	<u>K₂</u>	<u>přírůstek</u>
9,83	12,33	2,50

Tabulka č.10. Výsledek testu Moseley. Číslo značí průměrné hodnoty správných reakcí. Symboly E1 a K1 značí vstupní hodnoty, E2 a K2 výstupní hodnoty.

Na rozdíl obou přírůstků aplikován neparametrický Wilcoxon-Whiteův test:

$$T_E = 164$$

$$T_{\text{pop}} = 150$$

$$\sigma_T = 17,321$$

Rozdíl mezi oběma přírůstky je statisticky nevýznamný.

Zkouška čtení

Dítě sedí naproti mně, čte nahlas článek Alena (Matějček, Dyslexie-specifické poruchy čtení). Na stopkách měřím čas čtení a na kontrolním textu sleduji správnost čtení. Na konci každého řádku textu mám poznamenaný počet slov od začátku článku, takže snadněji sleduji počet přečtených slov. Dítě čte jednu minutu a počítám pouze správně přečtená slova.

Článek: Alena je ráda u tety. Je u ní od jara až do zimy. Pomáhá tetě doma i na poli. V létě chodí s tetou do lesa. Obě tam bývají od rána do večera. Večer doma teta uvaří večeři. Po večeři myjí obě nádoby. Umyté nádoby Alena sama utírá. Alena se u tety taky učí. Píše si tu domácí úkoly.

Zkouška
čtení

Jméno	Věk	Pohlaví	slova
F.C.	6,7	m	25
F.D.	7,2	m	32
J.D.	7,5	m	23
L.D.	6,7	m	30
L.H.	7,1	m	12
D.N.	7,1	m	21
A.B.	7,1	ž	16
N.B.	6,8	ž	26
A.Č.	6,10	ž	23
V.Č.	6,8	ž	16
P.H.	7,1	ž	13
Š.K.	7,1	ž	18
D.N.	7,9	m	16
O.Š.	6,8	m	31
J.K.	6,11	m	23
M.L.	7	m	19
P.P.	6,9	m	20
J.D.	7,3	m	18
V.M.	7,2	ž	13
A.M.	6,11	ž	23
A.N.	6,5	ž	13
S.P.	6,9	ž	24
Z.P.	7,8	ž	27
M.S.	6,5	ž	25

Tabulka č. 11

Zobrazuje výsledky jednotlivých dětí v testu čtení. Prvních dvanáct dětí-po dvojitou čáru je experimentální skupina(E), dalších dvanáct-do konce tabulky je skupina kontrolní(K).

E	K
21,3	21,0

Tabulka č.12. Výsledek
testu čtení. Číslo značí
průměrné hodnoty
správných reakcí.

$$T_E = 150$$

$$T_{\text{pop}} = 150$$

$$\sigma_T = 17,321$$

Rozdíl mezi oběma výsledky je statisticky nevýznamný.

Závěr:

Pro anglojazyčné prostředí má fonologické uvědomění pozici téměř příčinnou. Proto testy fonologického uvědomění bývají v anglojazyčném prostředí považovány za jeden z hlavních prediktorů budoucího čtení a jeho případných poruch.

Angličtina je netransparentní (neprůhledný) jazyk- je veliký rozdíl mezi mluvenou a psanou formou řeči a proto pravidelné cvičení s dětmi v předškolním věku přináší pozitivní výsledky v prvopočátečním čtení a psaní.

V českém pravopise, vyznačeném blízkostí psané a mluvené formy řeči, však vztah fonologického uvědomění a počátečního čtení není tak těsný ve srovnání s anglojazyčným.

Výsledky všech testů vycházejí jako statisticky nevýznamné. Příčinou je možná nízká frekvence či krátká doba cvičení. Snad také fakt, že jsem pracovala se zdravými dětmi bez poruchy učení, a v rámci jejich možností už nebyla možnost větší pozitivní změny. Dovoluji si vyslovit domněnku, že u populace s poruchou učení by toto cvičení mohlo mít pozitivní dopad.

A proto chválá češtině, jazyku transparentnímu a ve srovnání s angličtinou, pro prvňáčky relativně jednoduchému z hlediska prvopočátečního čtení.

Seznam literatury:

Matějček, Z.: Dyslexie – specifické poruchy čtení, Praha, H+H 1993

Pokorná, V.: Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení, Praha, Portál 1997

Sindelarova, B.: Předcházíme poruchám učení, Praha, Portál 1996

Lechta, V.: Diagnostika narušené komunikační schopnosti, Praha, Portál 2003

Kutálková, D.: Logopedická prevence, Praha, Portál 1996

Zelinková, O.: Poruchy učení, Praha, Portál 1994

Janotová, N.: Fonematický sluch v jazykové výchově, In: Předškolní výchova, č.9, 1988/89

Takal, K.: Základy fonetiky a fonologie, Praha, 1984

Vygotskij, L. S.: Psychologie myšlení, Praha, Portál 2004

Kolláriková, Z., Pupala, B.: Předškolní a primární pedagogika, Praha, Portál 2001

Kutálková, D.: Logopedická prevence – průvodce vývojem dětské řeči, Praha, Portál 1996