

■ OBTÍŽE ŽÁKŮ PŘI VÝUCE ČTENÍ V DŮSLEDKU DIDAKTOGENNÍ PORUCHY

Zdena Michalová

Zásadním zlomem v životě dítěte se stává jeho nástup do školy, získání role školáka, kterou však nelze považovat v žádném případě za výběrovou. Závisí zcela na dosažení určitého fyzického věku a jemu odpovídající vývojové úrovni. Z tohoto důvodu říkáme, že slouží jako potvrzení normality dítěte. Pro dítě má výše uvedená role takový význam, jaký jí přiřítají jeho vychovatelé – v tomto smyslu dítě beze zbytku přejímá jejich hodnoty a normy.

Škola rozvíjí schopnosti dítěte, předurčuje jeho sociální pozici, ovlivňuje zásadním způsobem jeho sebehodnocení. Selhání ve škole může znamenat pro dítě další negativní orientaci v budoucím životě. To tedy znamená, že **role školáka sice přináší dítěti na jedné straně vyšší sociální prestiž, na straně druhé však přináší i různé zátěžové situace.**

Každé dítě chce být úspěšné, chce se prosadit, ale na počátku školní docházky je to pro něj až druhořadý faktor. Především chce dosáhnout kladného hodnocení a uznání od svých rodičů a učitelů, které má pro ně mnohem větší význam než samotný povedený výkon – je pro dítě

potvrzením jeho přijetí a jeho hodnoty. Jak uvádí Vágnerová (2000, s. 165), hodnocení rodičů a učitelů může být však odlišné. „Hodnocení rodiny je i v tomto věku nejvýznamnější, avšak bývá méně kritické a více emocionální, projevuje se v něm citová vazba k dítěti. Přetrvává zde určitý zafixovaný postoj, dítě se rodičům může jevit nejkrásnější, nejchytřejší atd. ... Hodnocení učitele poskytuje dítěti adekvátnější zpětnou vazbu. Pokud by se postoje rodičů a učitele ve větší míře odlišovaly, nebyl by to pro dítě problém kognitivní, ale emocionální. Pro dítě jsou na počátku školního věku významní jak rodiče, tak učitel.“

Pokud se po nástupu do školy u dítěte vyskytnou nějaké obtíže, většinou jej začne provázet nálepka neúspěšného dítěte. Začíná se zvyšovat jeho pocit nejistoty, klesá jeho sebedůvěra ve vlastní schopnosti, postupně své úsilí o úspěch vzdává a obrací se do pasivity a rezignace. Opakované selhávání v úkolových situacích podmiňuje získání trvalé zafixované zkušenosti neúspěšného dítěte a může se odrazit v jeho aspirační úrovni a rozvoji identity. Dívky bývají většinou apatické,

neúspěch prožívají jako obrovské neštěstí, podceňují své schopnosti i přesto, že rodiče je chválí, povzbuzují, jsou přesvědčeni o jejich šikovnosti. U chlapců bývá typickým jevem maskovat svůj neúspěch a nejistotu agresivitou vůči spolužákům, učitelům, ale i rodičům, hledáním objektivních příčin nezdaru jinde či zatajováním dosažených školních výsledků v rámci hodnocení. Přístup jak děvčat, tak chlapců pak vede k rozvoji jejich nežádoucích charakterových vlastností. Takřka stejných zjištění dosáhla Macková (1988, s. 227–238) u dětí se specifickými vývojovými poruchami učení.

Rodiče mívají tendence dítěti s případnými vzniklými obtížemi pomoci, ale pravdou je, že častokrát prožívají neúspěchy svého dítěte hůře než dítě samo, volí strategii neúměrně časově náročné domácí přípravy na úkor svého volného času i času své dcery či syna. Domácí příprava na druhý školní den dosahuje rozsahu několika hodin, nezřídka dochází ke změně biorytmu dítěte, které největší pracovní nasazení a výkonnost si „odbude“ doma v odpoledních hodinách a ve škole slastně odpočívá. Setkáváme se však i s případem opačným, kdy rodiče podceňují přípravu na vyučování a **nemají pocit, že by se jejich dítě výkonově odlišovalo od spolužáků.**

Jedná se zejména o případy, kdy nemají srovnání s ostatními dětmi, obtíže v učení má totiž první dítě v jejich rodině, takže nemají reálnou zkušenost, jak by dítě v oblasti učení mělo doopravdy prosperovat. Dále se však může jednat

i o případ rodin, v nichž vzdělání nesehrává důležitou roli a jeho hodnota je nesrovnatelná např. s hodnotami materiálními. Učitelé u neprospívajících žáků velice brzy doporučují vyšetření v odborném pedagogicko-psychologickém pracovišti; přibývá však případů, kdy rodiče žádají o vyšetření potomka sami bez prvotních signálů ze strany učitele.

Během vyšetření v odborném pracovišti se často zjistí, že dítě má veškeré předpoklady pro adekvátní zvládnutí učiva předkládaného standardy základní školy, a to i v případě, že se jedná o dítě s ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorders – porucha pozornosti spojená s hyperaktivitou), či ADD (Attention Deficit Disorders – porucha pozornosti bez hyperaktivity), pro které jsou typické v chování žáka v prvním případě neadekvátní projevy hyperaktivity vzhledem k věku, impulzivity a snížené koncentrace pozornosti, v případě druhém se obtíže kumulují převážně do oblasti pozornosti a jsou viditelné při zvládnutí percepčně motorických činností. Na bázi těchto poruch je možné u dítěte rozvinutí specifické poruchy učení, na kterou bývá ve výše uvedených případech často podezření. Zde si musíme nutně uvědomit – učitelé elementaristé, ale i rodiče, že ne každé dítě s ADHD, ADD (v naší přetrvávající české terminologii LMD) musí nutně trpět zároveň specifickou poruchou učení; platí však i vztah obrácený: poruchy učení sice mohou, ale nemusí ve všech případech vznikat na podkladě LMD.

Z čeho tedy vyplývají výukové obtíže dětí?

Často zjišťujeme, že příčinou selhání bývá:

- nevhodný způsob objasnění probírané látky učitelem,
- neadekvátně užívané výukové metody a formy práce,
- nesprávné metodické vedení v počátcích osvojování základů čtení, psaní,
- z neúměrně rychlého tempa při výkladu a procvičení nové látky,
- ze zahlcení dětí přívalem nových informací nedostatečně opakovaných a procvičovaných.

Otázkou ovšem je, do jaké míry posledně jmenovaný důvod je podmíněn neadekvátním rozvržením množství učiva v učebních osnovách. Dalším důvodem bývá i příliš přísné hodnocení žákovy výkonu vzhledem k jeho fyzickému věku; dítě nebývá schopno splnit učitelovo očekávání ve smyslu jím zvolené hodnotící škály.

Většinou se tak stává v případech, kdy i vynikající učitel druhého stupně se stává učitelem nižších ročníků prvního stupně základní školy. V těchto výše uvedených případech hovoříme o tzv. **didaktogenních poruchách**.

Pedagogický slovník (Průcha – Mareš – Walterová 1995, s. 50) uvádí pod nejbližším pojmem didaktogenie čili didaktopatogenie takové působení vyučujícího na žáka, skupinu žáků či třídu, které ve svých důsledcích vede k psychickému (příp. dalšímu) poškození žáka. Dle mého názoru o didaktogenních poruchách

v obecném slova smyslu hovoříme v případech, „kdy obtíže ve čtení, psaní a počítání vznikají jako doprovodný efekt buď špatného přístupu učitele k dítěti, nebo nevhodným výběrem, aplikací a užitím metod ve výuce počátečního čtení, psaní a počítání. Ve svých projevech navenek mohou být didaktogenní poruchy takřka totožné s projevy specifických vývojových poruch učení.“ (Michalová 2000, s. 102–110).

Na rozdíl od případů specifických poruch učení však práce s dítětem, u kterého byla didaktogenní porucha odhalena včas, postupuje poměrně rychlým tempem. Při práci s dítětem se však musíme obrnit trpělivostí, pracovat v atmosféře klidu a pozitivního očekávání, sebemenší pokrok a snahu musíme oceňovat pochvalou. Nereálná očekávání a nereálně stanovená předsevzetí, nepřiměřené nároky na výkon dítěte brzy odradí jak dítě, tak dospělého a stanoveného předpokládaného výsledku nebude dosaženo. I v těchto případech dejme pozor na přehnané ambice rodičů, které mohou dítěti ublížit, hlavně pokud dochází k výrazné diskrepanci mezi přáním rodičů a reálnými možnostmi dítěte v zapamatování si učiva a v jeho schopnosti dále je ve vhodných situacích aplikovat.

Ve vzdělávacím programu Základní škola (kol. aut. 1995) se počítá s tím, že učitel je zodpovědně schopen podle vlastního uvážení a konkrétní situace vhodně uspořádat jednotlivé složky českého jazyka do vyučovacích hodin. Při vytváření programu však nebyla zvážena situace

s kvalifikovaností elementaristů a s tím souvisejícími jejich zkušenostmi, proto se následně pokusím zmínit o nejčastějších metodických chybách, které mohou být bázi vzniklé didaktogenní poruchy.

Počátek školní docházky

Na počátku školní docházky se v první třídě sejdou děti nastupující do školy v řádném termínu stanoveném pro nástup do školy, které dosahují hranice šesti let věku v letním období před zahájením výuky; vedle nich se ve stejné třídě sejdou i děti po odkladu školní docházky. Z toho vyplývá, že mezi dětmi jedné třídy může být rozdíl jednoho celého roku ontogenetického vývoje, který znamená rozdíl i v rozvoji percepčně-kognitivních oblastí. Proto by měl učitel brát v úvahu od počátku školního roku, v kterém věkovém období jednotlivé percepční funkce dozrávají, protože právě jejich aktuální stav podmiňuje úspěšné zvládnání počátečního čtení, psaní a počítání.

Děti po odkladu školní docházky by měly být lépe vybavené v těchto oblastech, obzvláště v případě, nebyl-li důvod realizovaného odkladu zcela adekvátní aktuálnímu stavu dítěte, takže dítě by ve skutečnosti bylo schopno první třídu absolvovat při přiměřené pomoci ze strany rodičů v řádném termínu. Psychické funkce se nevyvíjejí stejným tempem a platí zde, že individuální rozdíly v tělesném a duševním vývoji mezi jednotlivými dětmi závisí především na postupu zrání centrální nervové soustavy. Rozdíly mezi dětmi se samozřejmě postupně upravují a mini-

malizují, učitel však musí s nimi počítat a neměl by z nich předčasně vyvozovat nepříznivé závěry pro konkrétní dítě. Je třeba si uvědomit, že nezralost nervového systému se může u dítěte ve školním prostředí projevovat jako neschopnost přiměřeného využití potenciálních rozumových schopností. Zralejší dítě se dokáže déle soustředit na školní práci díky kvalitní koncentraci pozornosti a je schopné lépe se adaptovat na požadavky školou na něj kladené. Nezralost se může projevit i nepřesnou koordinací pohybů mluvidel, což se projeví neschopností správně vyslovit všechny hlásky. Přetrvávající dyslálie se pak může negativně promítnout jak do výkonu ve čtení, tak do výkonu v psaní.

Přípravné období na čtení

Hlavní prevence didaktogenních poruch učení spočívá na počátku školní docházky v striktním dodržení časového úseku určeného k absolvování tzv. období přípravy na čtení. Tehdy by se měl v souladu s učebními osnovami učitel zaměřovat na zařazování dostatku cvičení k rozvoji pravolevé orientace, prostorové orientace, zrakového a sluchového vnímání, k rozvoji řeči a rytmizace, myšlení, paměti a pozornosti. Bohužel, někdy učitelé do výuky tato cvičení nevkládají a jejich nedostatek v tomto vývojovém období působí nepříznivě na celkový rozvoj schopností. Cvičení mají i druhotný význam – každým takto dobře zvládnutým úkolem se i dítě, které má obtíže v dalších dovednostech, učí samostatnosti, zvyšuje se jimi důvěra v jeho vlastní schopnosti, úkoly se

mu zdají postupně s následným opakováním snazší.

Často se v tomto období setkávám s nesprávným názorem, že dítě již v první třídě je zcela schopno provádět sluchovou analýzu slov až k hlásce a naopak – z hlásek utvořit slovo. Je pravda, že sluchové vnímání se sice rozvíjí rychleji než zrakové, většina již šestiletých dětí dovede bez problémů rozlišovat fonémy. Dle Matějčka (1987) schopnost sluchové diferenciace dozrává v průměru v 6,5 letech věku jedince, avšak určité procento dětí není schopno izolované zvuky řeči přesně rozlišit ve smyslu percepční dysfunkce centrálního charakteru. Jak říká např. Vágnerová (2000, s. 139), „...schopnost sluchové analýzy a syntézy se ve větší míře rozvíjí až ve škole. Zde se dítě učí rozlišovat, které hlásky, resp. slabiky tvoří slovo a jaké je jejich pořadí. Předpoklad k této činnosti je dán zralostí a dosažením určité úrovně poznávací strategie, schopností systematického vnímání řečového projevu, který je třeba zachytit v jeho řečové posloupnosti. Sluchové podněty mají omezené řečové trvání, nelze se k nim vracet (učitel by je musel zopakovat). Z toho důvodu je značně závislé na kvalitě pozornosti“. V rámci jazykové přípravy, pokud je dítě vedeno k odpovídání na otázky celými větami, k aktivnímu naslouchání, formulaci otázek, je zároveň vedeno k uvědomění si svého stylu jazykového projevu, ke srovnávání se spolužáky. Tím je mimo jiné posilována právě schopnost a dovednost adekvátního analyzování.

Učitel se setkává i s dětmi, které **neumí náležitě hospodařit s dechem**, proto je vhodné do hodin zařazovat nácvik tzv. bránicového dýchání, tzn. nádech nosem bez zvedání ramen.

Při procvičování **artiklace** pomocí tzv. jazykolamů si musíme dát pozor právě na dyslalické děti, které si mohou jazykolamy nesprávnou výslovnost ještě více fixovat. Učitelé by neměli v žádném případě podceňovat způsob vlastního projevu a vyjadřování, neboť děti je přejímají jako svůj vzor k napodobování, včetně fixace případných nedostatků.

Rozvoj počátečního čtení

Někteří učitelé začínají pracovat s vlastními písmeny od prvních dnů prvního ročníku a **opomíjejí výše uvedené přípravné období na čtení**, či je neúměrně zkracují.

Vnímání řeči je u většiny lidí včetně leváků lokalizováno do levé mozkové hemisféry. Avšak vnímání izolovaných hlásek, prezentovaných nejen sluchovou, ale i zrakovou cestou, je zabezpečováno převážně činností pravé mozkové hemisféry. Zejména tedy při počátečním osvojování izolovaných tvarů písmen, jak tiskacích, tak psacích, je třeba její dobré funkčnosti. Proto je vhodné preventivně vkládat do jednotlivých hodin, i v rámci přípravy domácí, dostatek cvičení, které budou pravou mozkovou hemisféru dostatečně posilovat.

Při **osvojování tvarů písmen** je vhodné snažit se zapojit co nejvíce smyslů do výuky a pracovat pokud možno na bázi

multisenzoriálního přístupu. Hlavní zásadou je tento úsek výuky při práci s dětmi neuspěchat. Důsledná a důkladná práce v počátku nácviku čtení jednotlivých písmen je základem dalšího úspěšného čtení. Jakmile dochází u žáka k pomalému vybavování izolovaných písmen ve smyslu dvojice grafém – foném, musí se veškerá aktivita zaměřit na překonání tohoto problému. Při rychlém a odpovídajícím vybavení fonematické představy dochází automaticky k vybavování hlásek.

Při **osvojování izolovaných tvarů fonémů a grafémů** napomáhá dítěti akusticko-kinestetická analýza slabiky k snadnější syntéze slabiky z hlásek. Syntéza slabiky zpětně příznivě ovlivňuje analýzu. Oba procesy musejí být proto procvičovány současně a opakovaně, velice často důsledně, neuspěcháváme ani tuto fázi výuky. V některých učebnicích počáteční výuky čtení žáci **obtahují tvary i malých tiskacích písmen**. Proti tomu nelze nic namítat, není ovšem vhodné děti nutit psát tato písmena samostatně a na známku.

Některé děti mají **problém pracovat s mřížkou určenou pro znázornění grafické struktury slova**. Lépe jim vyhovuje pracovat s úsečkou, která pro pochopení umístění hlásky a písmene ve slově má stejný účel. Důležité je, aby děti byly vedeny k naznačování pozice písmene ve slově nejprve na začátku slova, pak na konci, potom teprve uvnitř.

Přechod ke čtení slabičnému

Ve fázi přechodu ke slabičnému čtení se začíná ve výuce uplatňovat více levá,

řečová mozková hemisféra. Z toho nám vyplývá nutnost vkládání cvičení do výuky posilujících právě činnost této hemisféry. Dětem, které přecházejí od jednotlivých tvarů písmen ke **čtení otevřené slabiky**, zprvu musíme důkladně objasnit, např. pomocí pohádkového příběhu a názoru, jak si při čtení otevřené slabiky, základu veškerého čtení, mají počínat. Při správném pochopení principu čtení otevřené slabiky je předpoklad, že si žák nebude budovat nesprávnou strategii tzv. **dvojího čtení**, způsobující stagnaci jak v kvantitativním, tak v kvalitativním zvládnutí textu. Při této nesprávné strategii čtení dále u dětí dochází k omezení schopnosti číst s porozuměním a následně mívají obtíže i ve vyšších ročnících čtením přijímat nové poznatky. Dvojí čtení se často objevuje vlivem přehnané snahy rodičů a učitelů, aby dítě co nejdříve četlo slova jako celek a brzy přecházelo k **plynulému čtení** přesto, že dítěti by ještě vyhovovalo lépe čtení po slabikách. Uvědomme si, že plynulé slabikování klidným tempem, bez projevů nervozity či anxiozity z vlastního aktu čtení je přínosnější pro další čtenářský vývoj jedince než čtení po slovech s uvedenými sekundárními projevy v chování.

Čtení slabik a slov

Slabiky ve slovech, která dítěti předkládáme, musí být zprvu a podle potřeby dítěte snadné, aby všichni čtenáři byli schopni zvládnout úspěšně slabiku jako jednotku čtení. Při osvojování **čtení slabik di, ti, ni, bě, pě, vě, mě** je vhodné nacvičo-

vat vždy tyto slabiky jako celek, nezdůrazňovat jejich zvukovou analýzu. Při vlastním čtení di, ti, ni, dy, ty, ny je vhodné využít i **mačkadlo pro rozlišování tvrdých a měkkých slabik**, aby žáci již při čtení si uvědomovali rozdíl v tvrdosti i taktilní cestou. Při čtení bě, pě, vě, mě si děti často zaměňují dané slabiky s variantami s čárkou nad samohláskou či s variantou bez diakritického znaménka. Opět, toto učivo je nutné důkladně procvičit, neboť činí obtíže i ve vyšších třídách.

Barevné odlišování slabik při čtení dvoj a víceslabičných slov z otevřených slabik také pomáhá k přechodu k vázanému slabikování.

Při postupném čtení slov zprvu ulehčujeme dítěti čtení pomocí tzv. *obloučkování* či *hnízdečkování*. Dítě tak stále názorně vidí, jaký celek musí přečíst najednou. Stejným způsobem je nutné, aby učitel při čtení z tabule ukazoval ukazovátkem; obloukovým pohybem ukazovátka dítěti naznačuje celou část slova, kterou je nutné vyslovit najednou. Smyslem tohoto způsobu ukazování je také procvičování správného pohybu oka po řádku a vedení k vázanému slabikování.

U žáků, kterým činí obtíže zvládnutí **čtení slov se slabikou ou, au**, je důležité vrátit se k procvičení sluchové analýzy a syntézy otevřených slabik. Při **čtení slov se slabikotvorným -r-, -l-** je nutné procvičovat slova s pozicí těchto písmen nejprve na konci slova, pak teprve uprostřed. Je vhodné zaměřit se na důkladné procvičení analýzy a syntézy těchto slov, zařazovat různorodé doplňovačky a křížovky,

jimiž si děti slova daného složení bezpečně osvěží.

Příliš dlouhé mechanické procvičování izolovaných slabik připravuje děti o zájem o čtení. Přitom je tato část čtení velice důležitá a je pouze v moci učitele, aby se slabikou pracoval s dětmi zábavnou formou, střídal různé způsoby práce i za využití hravých aktivit (práce s tubusy, kostkami, obrázky apod.).

Aby dítě mohlo zprvu snadněji spojovat části slov v celek, je důležité předkládat mu pro čtení **krátká slova**. Tak se podaří rychleji vytvořit schopnost a dovednost uvědomělého čtení.

Podceňuje se **hromadné čtení textu** jako prvotní forma seznámení se s novým textem. Tímto způsobem děti zvládají postupně a obstojně čtení slov s předložkami. Děti však musí mít správně učitelem vysvětleno, že **slova s předložkovými vazbami** se čtou dohromady, jako jeden celek, a musejí být k tomu vedeny nenásilnou formou. Ještě na druhém stupni základní školy se nedůsledná práce při zvládnutí tohoto celku promítá do celkového čtecího výkonu žáka.

V některých učebnicích je malé množství materiálu k procvičování čtení zavřených slabik a jednoslabičných slov typu les, pes... Učitel by si i v tomto případě měl uvědomit, že je nutné procvičovat pravidelně a často i izolované koncové zavřené slabiky, neboť právě ty způsobují dětem velké obtíže i ve vyšších ročnících základní školy. Obdobná situace je při nácvičování slov se souhláskovými skupinami.

Rychlost čtení

Nesmyslné popohánění dítěte k rychlejšímu čtení nevede k naplnění naší snahy, že dítě bude číst dříve pro poučení a zábavu. Rychlost čtení, která je v poradnách posuzována standardizovanými čtenářskými texty, je považována za tzv. sociálně únosnou, dosahuje-li spodní hranice 60–70 bezchybně zvládnutých slov za minutu. Je výkonově odpovídající pro dítě na konci druhé či na počátku třetí třídy základní školy. Jak uvádí Matějček (1995), tento výkon je typický nejen pro děti naše, ale i v jiných zemích.

Ovšem i **příliš rychlé čtení může mít negativní dopad** na pochopení textu. Zvyšovat rychlost čtení má význam jen tehdy, pokud vidíme její kladný dopad na porozumění obsahu. Pokud je dítě celkově pomalé, kvalitativně čte v souladu s fyzickým věkem a chápe obsah čteného, nemá smysl je násilně popohánět k většímu výkonu. Zde je metodickou chybou zařazování čtení na čas, které někteří učitelé tak rádi používají k motivaci dětí, většinou s opačným efektem. Dítě se totiž začne zaměřovat na vlastní rychlost čtení, mívá narušené tempo řeči, uniká mu smysl textu. Na druhou stranu však chci upozornit, že v některých výzkumech bylo prokázáno v průměru plynulé čtení textu v 50–60 % u dětí již na konci prvního ročníku základní školy.

Technika čtení

Rozvoj techniky čtení dostatečně nepodporí příkaz učitele několikrát přečíst určitý text za domácí úkol. Množství opakování určitého textu musí být zadáváno in-

dividuálně, neboť splnění zadání je závislé na kvalitě koncentrace pozornosti každého jednotlivce a na zvláštích jeho paměti. Při plnění tohoto úkolu si dítě spíše rozšiřuje kapacitu své paměti, takže jeho případné plynulé čtení bývá pouze relativní. Automatizace čtení probíhá v těchto případech velice pomalu, obzvláště sehrává-li zde svou roli negativní vztah žáka k zadané úloze.

Porozumění čtenému

Hlavní rozvoj v oblasti **pochopení čteného textu** nastává u dětí až mezi jedenáctým a dvanáctým rokem v souvislosti s kvalitativními změnami v jejich myšlení. V tomto období myšlení nabývá abstraktnějších forem, oprošťuje se od svého konkrétního zaměření, takže dítě je schopno chápat čtený text na vyšší úrovni. Samozřejmě, že děti s vyšším rozumovým potenciálem dosahují tohoto přelomu dříve, takže opět si musíme uvědomit odchylky mezi jednotlivými žáky.

Častou příčinou obtíží v porozumění čteného textu bývá volba příliš náročného textu ze strany učitele, neodpovídající věku dítěte, úrovni užívané techniky, čtenářské vyspělosti a zkušenosti žáka. I v případě, že učitel důsledně pracuje podle slabikáře, nemusí jeho snaha vést k uvědomělému zvládnutí čtení. Proto je nutné, aby učitel byl dopředu dobře obeznámen s případnými úskalími používané učebnice, podle které chce děti základním čtenářským dovednostem naučit.

Někdy zapomínáme na to, že pro začínajícího čtenáře je typickým problémem

uvědomit si smysl čtených slov a vět, s čímž souvisejí jeho obtíže s intonací. Vyspělý čtenář je schopen pochopit přečtený text téměř identicky s jeho zrakovým vnímáním, tudíž intonace či čtení předložkových vazeb v souvislosti s adekvátním členěním textu na příslušné větné celky mu nepřipadá nereálné a složité.

Závěrem

Čtení je pro nás pro všechny neustále důležitým prostředkem k získávání různých vědomostí, je jednou z mnoha cest, které nám umožňují objevovat dosud nepoznané, rozšiřovat si své znalosti a vědomosti, i když nepopíráme, že se nejedná o jediný prostředek vzdělanosti. V současné době knihám výrazně konkurují obzvláště u mladší generace média, kterým dávají děti přednost obzvláště tehdy, když musí překonávat obtíže s technikou čtení, když jsou označeni za slabé čtenáře apod.

Snahou všech učitelů by mělo být dokázat předložit a upravit žákům učivo, které musí „vstřebat“ takovým způsobem, aby odpovídalo jejich schopnostem, aby tvořilo jednoduchý celek, aby při jeho osvojení u dětí byla posílena potřeba výkonu, potvrdující jim jejich pozitivní hodnotu ve smyslu zjednodušené Eriksonovy teorie,

aby výkon dítěte získal charakter úspěchu při srovnání jedince se sebou, zároveň však aby se nevytratil důležitý výchovný prvek ohleduplnosti k ostatním a sounáležitosti s ostatními. Zcela jistě je však nutné si uvědomit, že ne vždy se nám podaří všechny žáky naučit dobře číst, i přesto je nezbytné (a snad i právě proto), abychom všechny učili postupně pracovat s učebnicí a používat i jiné způsoby získávání vědomostí než pouze pomocí čtení.

Literatura:

- Kolektiv autorů: Vzdělávací program základní škola. Praha, Fortuna 1996.*
MACKOVÁ, Z.: Racionálno-emocionálne prežívanie dieťaťa vo vzťahu k čítaniu. Psychológia a patopsychológia dieťaťa, 23, 1988, 3, s. 227–238.
MATĚJČEK, Z.: Dyslexie. Specifické poruchy čtení. Jinočany, H + H 1995.
MICHALOVÁ, Z.: Didaktogenní poruchy. In: Kucharská, A.: SPUCH. Sborník 2000. Praha, Portál 2000, s. 102–110.
PRŮCHA, J. – MAREŠ, J. – WALTEROVÁ, E.: Pedagogický slovník. Praha, Portál 1995.
VÁGNEROVÁ, M.: Vývojová psychologie. Dětství, dospělost, stáří. Praha, Portál 2000.