

DYSLEXIE: NARUŠENÍ ČTENÁŘSKÝCH DOVEDNOSTÍ V OBLASTI DEKÓDOVÁNÍ I POROZUMĚNÍ TEXTU?

KLÁRA ŠPAČKOVÁ

Článek se zabývá problematikou čtení s porozuměním u dětí s dyslexií. Jedná se o přehledovou studii, která shrnuje stav a vývoj pojetí daného tématu v České republice. Věnuje se však také zahraničním přístupům a koncepcím, opírajících se o data pocházející z výzkumů za poslední čtyři desetiletí. Čtenářské dovednosti dětí s dyslexií jsou popisovány v porovnání s čtenářskými dovednostmi vrstevníků, mladších dětí na stejné úrovni dekódování, s obecně špatnými čtenáři i s dalšími klinickými skupinami. Vzhledem k zaměření studie je pozornost upřena především na otázku úrovně porozumění čtenému textu. Cílem studie je nejen postihnout nejdůležitější poznatky o profilu čtenářských obtíží spojovaných s dyslexií, ale poukázat také na existenci dalších specifických poruch ve čtení. Na závěr studie otevírá autorka diskuzi o nutnosti aktualizace odborné terminologie a na základě současného stavu poznání dané problematiky navrhuje konkrétní doporučení pro praxi i budoucí výzkum.

Klíčová slova: dyslexie; porozumění čtenému; dekódování; jazykové porozumění

Uvedení do problému

Pokud bychom měli popsat, jak si představujeme dobrého čtenáře, mnozí z nás by jistě odpověděli v podobném duchu: „*Dobrý čtenář čte plynule, přiměřeně rychle, bez chyb a s dobrou intonací.*“ Neměli bychom však zapomenout dodat, že tomu, co čte, rozumí. Tedy nejen přečíst, ale také pochopit a dozvědět se. To je jinými slovy hlavní cíl rozvoje čtenářských dovedností a procesu čtení vůbec – abstrahovat význam z psané formy řeči. I přestože jde u čtení především o ono porozumění, musíme konstatovat, že o procesu porozumění textu toho víme stále málo.

Mnohem více pozornosti, jak u nás, tak i v zahraničí, bylo věnováno jinému aspektu procesu čtení – mechanismu čtení slov či dekódování/rozpoznávání jednotlivých slov v textu. To je chápáno jako proces, ve kterém si dítě vytváří spojení mezi psanou podobou slova, zvukovou podobou slova a jeho významem.¹ Tento proces je v naší odborné lite-

¹ V mnohých přístupech jsou pojmy dekódování (decoding) a rozpoznávání slov (word recognition) chápány jako synonyma (např. Hoover, Gough, 1990; Catts, Hogan, Fey, 2003). V případě teorií o rozpoznávání slov (tzv. dual approach theories) je však důležité odlišit rozpoznávání slov jako zastřešující pojem pro dva možné způsoby, jakým čtenář slova rozpoznává. Prvním z nich je fonologická cesta – dekódování. Čtenář v tomto případě používá k rozpoznání/identifikaci slova znalosti o pravidlech alfabatického principu daného jazyka. V druhém případě čtenář slovo rozpozná a vysloví na základě již známého ortografického obrazu slova (blíže např. Schatschneider, Torgesen, 2004).

ratuře nazýván také jako „čtení“ či „vlastní akt čtení“ (srov. např. Jucovičová, Žáčková, Sovová, 2007, s. 6; Matějček, 1995, s. 158). Pokud tedy u dítěte mluvíme o obtížích ve čtení, nejčastěji se týkají právě obtíží v tomto aspektu čtenářského výkonu (ať ho již pojmenujeme jakkoliv)².

Důvodů, proč je pozornost výzkumníků i odborníků v praxi věnována především této oblasti, je hned několik. Schopnost přečíst slovo je základní dovedností, na které proces čtení stojí. Cílem počáteční metody výuky čtení je proto rozvoj a zautomatizování této dovednosti. V porovnání s dalšími aspekty procesu čtení se přitom jedná o proces, jehož rozvoj a výsledky jsou dobře pozorovatelné a výkon dobře měřitelný. Pokud se dítěti z nějakého důvodu v rozvoji této dovednosti nedaří, obtíže jsou lehce patrné (často již od začátku procesu výuky čtení), a to jak dítěti, tak učiteli i rodičům (dítě čte v porovnání s vrstevníky nepřiměřeně pomalu a/nebo s chybami).

Na základě empirických výzkumů se podařilo tuto oblast detailně zmapovat a vytvořit vcelku ucelený a do určité míry jednotný obraz počátečního rozvoje čtenářské dovednosti dekodování slov (blíže např. Snowling 2001; Vellutino et al., 2004). Není jisté těžké představit si, že měření a modelování porozumění čtenému textu bude složitější. Jak jsme již zmínili, dobře přečíst slovo znamená přečíst ho rychle a přesně. Co ale znamená dobře porozumět textu? Jak poukazuje Kamhi (2005), odpověď není vůbec jednoduchá. Jako příklad uvádí porozumění Shakespearova textu Hamleta a ptá se: co je to, čemu je rozuměno? Jednotlivým slovům, příběhu, hlavní myšlence, historickému kontextu příběhu? Porozumění totiž není něco jako „je a není“, ale má mnoho úrovní: literární porozumění, analytické, kreativní, porovnávací. Navíc je závislé na celé řadě schopností, vědomostí a znalostí a staví na celé šíři psychických procesů.

Jak shrnuje Wildová (2005), tradiční a také v současnosti nejrozšířenější pojetí výuky počátečního čtení v zemích Evropské unie zaměřené na rozvoj spojení hláska-písmeno klade primární důraz na rozvoj a automatizaci dekodování slov. Přesto, že v mnohých zemích je i v rámci tohoto pojetí význam porozumění deklarativně připisován, je tato problematika v praxi odsunuta často až na druhé místo (podrobněji viz tamtéž). Texty, se kterými se v prvních letech výuky čtení pracuje, jsou navíc z pochopitelných důvodů z hlediska porozumění velmi jednoduché. Případné obtíže se tak často neprojeví a zůstávají nepovšimnuté.

Není proto divu, že porozumění čtenému bylo, ve srovnání se čtením na úrovni dekodování jednotlivých slov, věnováno mnohem méně pozornosti. Je přitom více než jasné, že do určité míry závisí porozumění právě na úrovni techniky čtení (pokud člověk neumí číst, nemůže textu rozumět). Ale jak moc jsou tyto dvě komponenty závislé? Představme si např. právě děti s dyslexií – je správné, pokud mluvíme obecně o obtížích ve čtení? Jde o obtíže v dekodování slov nebo o obtíže v dekodování slov spojené s obtížemi v porozumění textu? A pokud je porozumění textu u dětí s dyslexií narušeno, existují i jiné skupiny dětí, které mají s porozuměním textu obtíže? Liší se podstata jejich obtíží?

Při hledání odpovědi narazíme na řadu protichůdných názorů i teorií, opírající se o dosud nesjednocenou a často nepřehlednou terminologii. Cílem předkládané přehledové studie je proto nalézt napříč různými výzkumnými přístupy odpovědi na dané otázky a současně tak vymezit a co nejvíce specifikovat obraz obtíží dyslexie ve čtení. Nejprve

² V článku v souladu s teoretickým pojetím tzv. jednoduchého modelu čtení (viz níže) budeme pro označení tohoto procesu používat pojem *dekodování*. Jako český ekvivalent používáme termín *čtení slov*.

se podíváme, jak obtíže ve čtení a také obtíže v porozumění čtenému chápeme v České republice, kde je výkon dětí s dyslexií porovnáván s výkonem vrstevníků. Získané informace doplníme o výsledky zahraničních výzkumů, které rozšiřují pohled na danou problematiku o srovnání čtenářských dovedností dětí s dyslexií s dalšími specifickými skupinami čtenářů (mladších dětí, obecně slabých čtenářů a dalších klinických skupin). Na závěr se pokusíme shrnout nejdůležitější zjištění a na základě současného stavu poznání dané problematiky navrhneme konkrétní opatření pro praxi a budoucí výzkum.

Dyslexie – narušení čtenářského výkonu v porovnání s vrstevníky

Máme-li v úmyslu zabývat se problematikou porozumění čteného textu u dětí s dyslexií, musíme nejdříve vymezit samotný pojem dyslexie. Pokud nahlédneme do naší odborné literatury (např. Jucovičová, Žáčková, Sovová, 2007; Matějček, 1995; Zelinková, 2009), je dyslexie chápána jako typ specifických poruch učení. Ty jsou definovány jako poruchy projevující se obtížemi při nabývání základních školních dovedností při běžném výukovém vedení, sociokulturní příležitosti a přiměřené inteligenci dítěte.

Dyslexie je chápána jako souhrnné označení pro různé způsoby narušení rozvoje čtenářských dovedností. Jak uvádí např. Zelinková (2009), narušeny jsou v různé intenzitě a kombinacích základní znaky čtenářského výkonu, jako je: rychlost, správnost, technika čtení a porozumění. Podobně konstatuje Matějček, Vágnerová et al. (2006), že za základní znaky narušených čtenářských schopností dyslektiků jsou považovány obtíže v dekodování textu (charakteristické vysokou chybovostí a pomalým tempem) a obtíže v porozumění textu.

Jak již bylo v úvodu konstatováno, nejvíce pozornosti je věnováno zvláště technice čtení slov³. Nelze však říci, že by porozumění čtenému u dětí s dyslexií zůstalo nepovšimnuto. Dokladem je např. u nás dosud nejvíce používaný testový materiál pro diagnostiku dyslexie Zkouška čtení (Matějček et al., 1992). Kromě základních znaků čtenářské vyspělosti, jako je rychlost čtení, počet chyb a stupeň vývoje čtenářských návyků, umožňuje hodnotit i úroveň čtení s porozuměním. To je měřeno tak, že dítě přečte nahlas článek, při kterém měříme rychlost, a poté dítě požádáme, aby nám všechno „hezky vypravovalo“ (Matějček et al., s. 32). Odpovědi dítěte jsou pak hodnoceny na škále 1–6 (od: spolehlivě rozumí tomu, co čte, až po: nerozumí ničemu z toho, co četlo). Jak sami autoři upozorňují, má toto měření několik limitů: vzhledem k omezenému času čtení různé děti reprodukují obsah různé délky textu, dále dítě musí být ochotno a schopno text reprodukovat. Může se tak stát, že dítě textu rozumí, ale není jej schopno samo reprodukovat. Neméně podstatným faktorem je i otázka subjektivního posouzení toho, co je pro porozumění daného článku klíčové. Jedná se tak spíše o orientační vyšetření, které doplní obraz o čtenářských schopnostech dítěte. Konkrétní obtíže a očekávaný výkon dětí s dyslexií v otázce úrovně reprodukce textu není v manuálu blíže specifikován.

Více se o schopnosti čtení s porozuměním u dětí s dyslexií dozvídáme v dnes již klasické monografii Dyslexie (Matějček, 1995), kde najdeme ukázkou dalšího testu porozumění. Ten sestavila J. Swierkoszová (cit. podle Matějček, 1995; s. 251). Jedná se o typ testu tzv. „close test“, ve kterém má jedinec za úkol doplnit v testu chybějící slova. Swierkoszová

³ Vzhledem k zaměření přehledové studie se problematikou dekodování nebudeme zabývat podrobněji.

s využitím svého testu provedla velké šetření u dětí 3. tříd základních škol a dětí ze specializovaných tříd pro dyslektiky. Výsledky výzkumu můžeme dle Matějčka (1995) shrnout následovně: Děti s dyslexií četly poloviční rychlostí (35 slov za minutu), dopouštěly se mnohonásobně více chyb i více než dvojnásobného počtu chyb v porozumění.

Ještě podrobnější obraz o charakteru čtenářských obtíží ohledně porozumění textu se máme možnost dozvědět v u nás dosud nejnovějším Testu čtení s porozuměním. Najdeme jej v materiálu Baterie diagnostických testů gramotnostních dovedností pro žáky 2. až 5. ročníků ZŠ autorů Caravolasové a Volína (2005). Jedná se o test „multiple choice“. Každá položka je tvořena větou či krátkým odstavcem. V textu vždy chybí dvě slova, která má dítě za úkol doplnit. Vybírá přitom ze 4 nabízených možností. Ty obsahují fonologický, sémantický, ortografický nebo nespecifikovaný distraktor. Test sleduje počet správných odpovědí, ale umožňuje také hodnotit procentuální úspěšnost. Je tak možné porovnávat nejen počet správných odpovědí, ale i míru chybovosti v porozumění, což je důležité právě pro hodnocení čtenářských dovedností u dětí s dyslexií. V porovnání s vrstevníky dosahují děti s dyslexií slabého výkonu především v počtu správných odpovědí, vysoký mají naopak skór přesnosti. Pokud by měly mít i druhý skór (skór přesnosti) nízký z důvodu velkých potíží v dekodování, objevil by se problém v testech rychlého čtení a čtení pseudoslov. Jak autoři shrnují (tamtéž), děti s dyslexií čtou pomalu, ale s dobrým porozuměním.

Uvedené informace můžeme shrnout následovně – porozumění čtenému je u dětí s dyslexií v porovnání s vrstevníky na horší úrovni. Horší výkon je vysvětlen a chápán především z pohledu automatizace procesu čtení. Jinak řečeno: dítě špatně rozumí obsahu textu, protože se soustředí na technickou stránku čtení (viz např. Matějček, 1995; Zelinková, 2009 aj.). Jak jsme výše uvedli, podrobnější vhléd do problematiky porozumění čtenému přináší autoři Caravolasová a Volín (2005), kteří v procesu diagnostiky gramotnostních obtíží kromě dovednosti dekodovat upozorňují také na roli jazykového porozumění.

Pokud by porozumění bylo závislé pouze na stupni automatizace čtení, mělo by totiž platit, že pokud chceme zlepšit porozumění čtenému u dětí s dyslexií, „stačí“ zdokonalit vlastní akt čtení. Neměly by se tak objevit případy dětí, jejichž rychlost i přesnost čtení slov je na velmi dobré úrovni, a přesto textu nerozumí. Takové případy jsou však v literatuře citovány (viz např. Matějček, 1995). A jak vysvětlit, že mnohé děti s dyslexií obsahu článku rozumí a často při čtení naopak kontextu využívají pro rychlejší a přesnější dekodování slov? I takovýto obraz obtíží ve čtení u dětí s dyslexií je často jak v praxi, tak literatuře popisován.⁴ V neposlední řadě se ukazuje, že zdaleka ne všechny studie potvrzují, že skór porozumění u dětí s podprůměrnou schopností dekodovat musí být vždy v porovnání s kontrolní skupinou vrstevníků statisticky významně horší (a to zvláště ve vyšších ročnících) (např. Leach, Scarborough, Rescorla, 2003).

Abychom si lépe popsali konkrétní obraz obtíží dětí s dyslexií ve čtení, seznámíme se nyní blíže s výsledky a závěry některých zahraničních výzkumů. Jedním z typů výzkumů, který ohledně bližší specifikace obtíží dětí s dyslexií přináší zajímavé výsledky, je výzkum srovnávající čtenářský výkon dyslektických dětí nejen s kontrolní skupinou vrstevníků, ale také se skupinou mladších dětí, která je na stejné úrovni rozvoje čtenářských

⁴ Tuto skutečnost se rozhodli zohlednit již v 80. letech minulého století i autoři Zkoušky čtení tím, že do souboru standardizovaných textů přidali článek v tzv. neznámé cizí řeči (Matějček et al. 1992). Jedná se o článek Lатыš, který obsahuje nesmyslná slova, která ale respektují fonotaktická pravidla českého jazyka. Čtení slov tak nemůže pomoci kontext a přejímání smyslu textu, výkon je závislý na úrovni dekodovacích schopností dítěte.

dovedností. Právě při tomto porovnání se můžeme více dozvědět o příčinách a podobě obtíží v konkrétních čtenářských dovednostech u dětí s dyslexií. Cílem těchto studií je porovnat kognitivní charakteristiky a čtenářské dovednosti dětí v obou skupinách. Základní výzkumnou otázkou je, zda je výkon dětí s dyslexií pouze vývojově opožděný, či zda je rozvoj čtenářských dovedností odlišný (blíže viz Stanovich, 1988).

Bohužel musíme v souladu s úvodním upozorněním konstatovat, že výsledky těchto výzkumů se v mnohém rozcházejí. Jak upozorňuje Stanovich (tamtéž), důvodem je jistě fakt, že se autoři daných studií liší v pohledu na to, co je stejná čtenářská úroveň. Je to výkon čtení na úrovni izolovaných slov, na úrovni porozumění, nebo je čtenářská úroveň určena kompozitním skórem čtenářských dovedností? Vzhledem k tématu naší studie se zaměříme pouze na jeden aspekt těchto studií. Zajímá nás, jak jsou na tom s porozuměním textu děti s dyslexií v porovnání s mladšími dětmi na stejné úrovni dekódování textu – rozpoznávání slov.

Dyslexie a obraz obtíží v porovnání s kontrolní skupinou mladších dětí na stejné úrovni dekódování textu

Příkladem takového přístupu je studie U. Frithové a M. Snowlingové (1983). Ve svém šetření autorky vytvořily tři výzkumné skupiny dětí, které byly na stejné úrovni v testu čtení izolovaných (reálných anglických) slov. Jednalo se o děti s poruchou autistického spektra, o děti s dyslexií⁵ a děti s typickým vývojem. Všem skupinám byla zadána baterie čtenářských testů, následně byl porovnáván výkon. Pro účely naší studie je zajímavý především výsledek porovnání výkonu v testech porozumění čteného textu. Testová baterie obsahovala dva takové testy. Prvním byl již zmiňovaný typ testu – tzv. „close test“, kde měly děti za úkol potichu přečíst prvních pět pasáží testu a doplnit chybějící slova. Časově nebylo zadání testu omezeno. Ve druhém testu měly děti za úkol přečíst krátký příběh, ve kterém po určitých úsecích chyběla slova. V tomto případě však chybějící slova děti doplňovaly tak, že je vybíraly ze tří nabízených slov. Všechna slova byla syntakticky vhodná, pouze jedno však i sémanticky. Text četly děti nahlas.

Zatímco v testech čtení nesmyslných slov byl výkon dětí s dyslexií ze všech skupin nejhorší, v testech porozumění se statisticky významně nelišil od kontrolní skupiny mladších dětí. Zajímavý výsledek přinesl dále výkon v testu čtení slov, tzv. homograf. Jedná se o slova, která mají stejnou ortografickou podobu, ale liší se významem. V anglickém jazyce existuje několik druhů homograf. V tomto případě se jednalo konkrétně o homonyma, pro která platí, že odlišný význam lze odvodit na základě odlišné výslovnosti.⁶ Čím lepší výkon v tomto testu, tím lepší musí být porozumění textu. A právě v tomto úkolu dosáhly děti s dyslexií nejlepšího výsledku ze všech testovaných skupin.

Přesto, že šlo o malou studii (celkem bylo vyšetřeno 28 dětí) a závěry výzkumu nelze zobecňovat, výsledky naznačily, že děti s dyslexií rozumí textu nejméně tak dobře, jak čtou. Důležitým zjištěním je i fakt, že v porovnání s dětmi mladšího věku na stejné úrovni

⁵ Dyslexie byla diagnostikována na základě výrazného rozdílu mezi zjištěnými výsledky ve čtení a psaní a očekávaným výkonem vzhledem k IQ dítěte (tzv. disrepanční kritérium).

⁶ Takovým příkladem je slovo *bow*. Má dva odlišné významy, které se liší ve výslovnosti: poklona [bau] a mašle [bou]. Jak tedy slovo správně přečíst, pozná čtenář až z kontextu věty. He made a deep bow [bau]. He had a pink bow [bou] (Frith, Snowling, 1983). V českém jazyce takových slov mnoho není, příkladem je *chatař* (chatař jako majitel chaty a chatař jako účastník chaty).

dekódování, děti s dyslexií při čtení více využívají kontextu, jak bylo následně potvrzeno v dalších studiích (např. Nation, Snowling, 1998).

Dyslexie vs. specifické skupiny čtenářů

Zajímavým zdrojem informací je ale také porovnání čtenářských dovedností dětí s dyslexií s výkony čtenářů ze skupin s určitými klinickými diagnózami. I v těchto případech získané údaje pomáhají nejen k pochopení individuálních rozdílů v procesu rozvoje gramotnostních dovedností, ale přispívají také k rozpoznání zakládajících příčin daných obtíží. Velmi významné jsou v tomto ohledu studie gramotnostních dovedností dětí s poruchou autistického spektra (PAS) a dětí s narušeným vývojem řeči a jazyka (NVŘJ).⁷

V případě dětí s PAS již ve 40. letech minulého století L. Kanner (1943) ve svém článku představujícím kazuistiku dětí s autistickým narušením afektivního kontaktu (*Autistic disturbances of affective contact*) poukázal na specificky výjimečné čtenářské schopnosti některých z těchto dětí. Ty spočívaly ve schopnosti rychle a bezchybně přečíst text, avšak bez porozumění obsahu textu. Jak dále např. Whitehouse a Harris (1984) ukázali na výzkumném vzorku 20 dětí a dospělých s diagnózou infantilní autismus, jedná se o jeden z charakteristických projevů jedinců s autismem, který se ve výzkumném vzorku projevil i přes výrazné rozdíly v úrovni všeobecných rozumových schopností a který autoři (tamtéž) popsali jako kompulzivní chování ve vztahu k dekódování psaného textu bez schopnosti porozumět jeho významu.

V porovnání s výkony dětí s dyslexií pak odborníci – např. autorky již zmíněné studie Frithová a Snowlingová (1983) – poukazují na existenci dvou komplementárních deficitů: deficitu ve „čtení pro zvuk“ (*reading for sound*) v případě dětí s dyslexií a ve „čtení pro význam“ (*reading for meaning*) v případě dětí s PAS. Poznatky o opačné tendenci čtenářských výkonů dokládá i nedávný a rozsáhlý výzkum Huemerové a Mannové (2009), ve kterém byly porovnány čtenářské výkony 384 dětí s PAS a 100 dětí s dyslexií ve věku 11 let. Zatímco děti s dyslexií vykazaly ve všech nástrojích mapujících dekódování horší výkony než děti s PAS, ve všech testech zaměřených na porozumění textu dosáhly lepších výkonů.

V souvislosti se zmíněnými výzkumy narážíme na pojem *hyperlexie*. Ten je nejčastěji, a to i v naší odborné literatuře (srovnej Matějček, 1985), spojován s fenoménem spontánního raného čtení. Jak však dodávají ve své přehledové studii o hyperlexii Grigorenková, Klin, Volkmar (2003), konkrétně je toto předčasné čtenářství vymezeno ve vztahu ke schopnosti dekódovat, která je v rozporu s narušenými rozumovými schopnostmi nebo v rozporu s porozuměním textu. V případě užívání pojmu *hyperlexie* však narážíme na řadu nesrovnalostí. Není např. zcela zřejmé, zda by se mělo užívání pojmu omezit pouze na klinické případy. Otázkou také zůstává, zda je *hyperlexie* symptom více obecného syndromu (např. PAS) nebo zda se jedná o fenomén nezávislý na diagnostických kategoriích.

⁷ V anglické literatuře se nejčastěji setkáme s pojmem *specific language impairment* (SLI) nebo *developmental language impairment* (LI) – bližší viz např. Bishop, Hayiou, 2009; Bishop, Snowling, 2004 aj. V České republice pak s pojmy *dysfázie* či *specificky narušený vývoj řeči* (NVŘ) – bližší např. Klenková, 2006. Vzhledem k tomu, že chceme v souladu s výzkumnými závěry vystihnout daným pojmem nejen postižení řeči jako schopnosti promluvit, ale také jazyka a jazykových rovin, budeme používat označení *narušený vývoj řeči a jazyka*.

Přes zmíněnou nejednotnost v terminologii je však více než jisté, že popsaný obraz čtenářských potíží nevykazují pouze děti s PAS či mentální retardací. Přesto, že byl tento typ čtenářských potíží zaznamenán zpočátku u dětí s vývojovými poruchami, výzkumy dokládají, že rozdíl mezi schopností dekodovat a porozumět textu se objevuje i u typické populace jako normální variace vývoje. Longitudinální výzkumy velkých vzorků dětí typické populace (např. Catts, Hogan, Fey, 2003; Nation, 2005; Torppa et al., 2006) ukazují na skupinu slabých čtenářů, která podobně jako děti s dyslexií vykazuje v porovnání s vrstevníky horší výsledky ve čtení s porozuměním, na rozdíl od dětí s dyslexií však při dobré úrovni schopnosti dekodovat. Autoři tuto skupinu označují jako skupinu dětí se specifickým deficitem porozumění, *poor comprehenders* (např. Torppa et al., 2006), někteří používají právě zmíněný pojem *hyperlexie* (např. Catts, Hogan, Fey, 2003; Hoover, Gough, 1990). Ať už tuto skupinu nazveme jakkoliv, můžeme konstatovat, že jak v zahraničí, tak u nás se jedná o skupinu dětí, jejichž obtíže byly dlouho přehlíženy a která dle odhadů tvoří 10–15 % slabých čtenářů.

Jak jsme výše uvedli, další diagnostickou skupinou dětí, jejichž čtenářský výkon je často porovnáván s výkonem dětí s dyslexií, je skupina dětí se specificky narušeným vývojem řeči a jazyka. Jak jednoduše Bishopová et al. (2009) vymezují, jedná se o děti, jejichž jazykový vývoj v porovnání s ostatními dovednostmi zaostává a to bez zjevné příčiny a při normální úrovni nonverbálních rozumových schopností. Studií stejně jako odborných článků a pojednání na téma NVŘJ je velký počet, pro naši přehledovou studii jsme vybrali výzkumné šetření, ve kterém se Bishopová et al. (tamtéž) zaměřili na porovnání čtenářských dovedností u několika skupin dětí s NVŘJ a dětí s dyslexií. Na základě výsledků testování v 9 letech rozdělili děti do čtyř skupin: děti s dyslexií, děti s NVŘJ bez obtíží v dekodování textu, děti s NVŘJ s obtížemi v dekodování textu a kontrolní skupina⁸.

Výzkum přinesl mnoho zajímavých poznatků, my se zaměříme na dva z nich. Nejprve se podíváme na výkony dětí s dyslexií v porovnání s výkony dětí s NVŘJ bez obtíží v dekodování. Co se týká testu čtení s porozuměním, výkon mezi oběma skupinami nebyl statisticky významně odlišný (a to přesto, že jak přesnost, tak plynulost čtení textu je u dětí s dyslexií statisticky významně horší než u dětí s NVŘJ). Výzkum potvrzuje existenci skupiny dětí s jazykovým oslabením, která dekoduje statisticky významně lépe než děti s dyslexií, přesto textu rozumí pouze na stejné úrovni jako děti s dyslexií.

Nyní se podíváme na srovnání výkonu dětí s dyslexií se skupinou dětí s NVŘJ s obtížemi v dekodování. Jak se obě skupiny liší ve čtenářských testech? Neliší se v žádném ze čtenářských testů až na test čtení s porozuměním, ve kterém jsou děti ze skupiny s NVŘJ a obtížemi v dekodování významně horší než děti s dyslexií. Jako i v jiných výzkumech (např. již zmíněných výzkumech autorů Catts, Hogan, Fey, 2003 a Torppa et al., 2006) se tak objevuje další skupina slabých čtenářů, která vykazuje podobné obtíže jako děti s dyslexií, tj. čte pomalu a nepřesně, navíc má však ještě problémy ve čtení s porozuměním. Stejně jako v případě hyperlexie a PAS ani zde nejde vždy jen o děti s diagnostikovanou poruchou řeči a jazyka. Autoři tuto skupinu čtenářů nazývají *language learning disabilities – jazykové poruchy učení* (Catts, Hogan, Fey, 2003), *poor readers – slabí čtenáři*

⁸ Kritériem pro zařazení do skupiny *dětí s dyslexií* byly podprůměrné výkony v testu čtení reálných slov a pseudoslov a zároveň alespoň průměrné výsledky v testech jazykových dovedností. *NVŘJ* byl diagnostikován v případě podprůměrných výkonů ve dvou z pěti měřítek jazykových dovedností. Dle výkonů, kterých děti s NVŘJ dosáhly v testech mapujících úroveň dekodování, byly dále vytvořeny dvě výzkumné skupiny: *děti s NVŘJ s dyslexií* a *děti s NVŘJ bez dyslexie*. Jelikož však v tomto případě nešlo o diagnózu dyslexie v pravém slova smyslu, preferujeme označení *dětí s NVŘJ bez obtíží v dekodování* a *dětí s NVŘJ s obtížemi v dekodování textu*.

(Torppa et al., 2006), ale můžeme také narazit na označení *garden-variety poor readers* neboli *obecně slabí čtenáři* (Stanovich, 1988).

V případě srovnávání čtenářských dovedností dětí s dyslexií s obecně slabými čtenáři narážíme na jednu ze základních otázek, kterou si výzkumníci i praktičtí odborníci kladou již od počátku rozvoje problematiky péče o děti se specifickými poruchami učení. Praxe v mnohých zemích (a donedávna i u nás – blíže viz Mertin, Kucharská et al., 2007) je totiž následující: slabí čtenáři jsou rozděleni na dvě skupiny. Do jedné pak patří děti s dyslexií, jejichž inteligenční kvocient (IQ) a skóre čtenářského výkonu⁹ (čtenářský kvocient, ČQ) jsou dostatečně rozdílné. Za dostatečný rozdíl bývá považováno 20–25 bodů. Děti, u nichž rozdíl mezi IQ a čtenářským kvocientem není tak rozdílný, jsou zařazeny do druhé skupiny, skupiny obecně slabých čtenářů. Předpoklad zní: jejich čtenářský výkon je stejně slabý jako výkon v ostatních dovednostech, a proto nepotřebují speciální péči. Neméně důležitým argumentem pro toto dělení je předpoklad, že obraz kognitivních funkcí souvisejících s procesy zpracování informací, které zakládají obtíže ve čtení, je jiný u slabých čtenářů s dostatečným IQ-ČQ rozdílem a jiný u slabých čtenářů bez výrazného rozdílu mezi IQ a čtenářským kvocientem (Stanovich, 2005). Jak jsme již naznačili, výsledky výzkumů však tuto domněnku v případě čtení na úrovni slov nepotvrzují. Jak shrnuje Stanovich (2005), děti s dyslexií a obecně špatní čtenáři vykazují v případě dekodování slov stejné obtíže a nejhorší výkony podávají shodně při čtení pseudoslov. Připomeňme ale, že se obě skupiny přeci jen liší – při stejné úrovni dekodování podávají odlišné výkony v testech porozumění textu.

Teoretický model čtenářských obtíží

Uvedené výzkumy tak podporují v současnosti jeden z nejčastěji diskutovaných modelů čtení – tzv. jednoduchý model čtení (Gough, Tunmer, 1986). Základní tezí tohoto modelu je, že čtení s porozuměním je produktem dvou komponent – dekodování a lingvistického porozumění.

Dekodování je chápáno jako vybavení sémantické reprezentace slova na základě psaného textu. Co se týká nástrojů pro diagnostiku úrovně dekodovacích dovedností, měly by měřit jak schopnost přečíst izolovaná reálná slova, tak izolovaná pseudoslova (tedy schopnost rozpoznat známé slovo a schopnost dekodovat neznámé slovo). Lingvistické porozumění je chápáno jako schopnost využít lexikální informace na úrovni slov pro interpretaci na úrovni vět. Jedná se přitom o schopnost, která je využívána v mluvené řeči, a proto je možné jej měřit nezávisle na čtení. Pro měření jazykového porozumění doporučují autoři využít poslech s porozuměním (Hoover, Gough, 1990).

Neméně podstatnou premisu jednoduchého modelu čtení je předpoklad, že obě tyto komponenty jsou oddělitelné a do určité míry nezávislé jedna na druhé. Umět dekodovat text je samozřejmě klíčové, ale bez lingvistického porozumění to k dobrému čtení s porozuměním nestačí. Na začátku rozvoje čtenářských dovedností jsou obě komponenty nezávislé. Obě korelují se čtením s porozuměním, přičemž dekodování silněji. Ve vyšších ročnících základní školy se pak korelace obou komponent zvyšuje, dominantnější vliv na čtení s porozuměním má později lingvistické porozumění (Hoover, Gough, 1990).

⁹ Čtenářský výkon se měří na základě správně přečtených slov za minutu.

Pomocí tohoto modelu je možné vysvětlit existenci výše zmíněných skupin slabých čtenářů, z nichž dyslexie je pouze jednou z nich. Za prvé můžeme vymezit skupinu slabých čtenářů, která dobře dekoduje, ale nerozumí čtenému textu. Do této skupiny často patří děti s PAS, ale také některé děti s NVŘJ. Nicméně jak jsme ukázali v přehledové studii, výzkumy dokládají, že do této skupiny spadají i děti bez uvedených klinických diagnóz. Pro označení těchto čtenářských obtíží používá odborná literatura pojmy, jako je *hyperlexie* a *specifická porucha porozumění* (Hoover, Gough, 1990; Catts, Hogan, Fey, 2003; Nation, 2005; Torppa et al., 2006).

Další skupinou jsou děti s oslabenou schopností dekodovat, které však mají relativně dobré porozumění textu. Ve čtenářských testech tak u těchto dětí na rozdíl od jiných skupin slabých čtenářů převyšuje skóre porozumění textu skóre přesnosti (rychlosti čtení slov). Zde se autoři (Frith, Snowling, 1983; Hoover, Gough, 1990 aj.) shodují na označení *dyslexie*. Dyslexie je tak v nejnovějším pojetí vnímána jako porucha dekodování, při které je narušení porozumění textu chápáno jako sekundární důsledek (blíže např. Lyon et al., 2003).

Poslední skupina slabých čtenářů bývá označována jako *language learning disabilities* (Catts, Hogan, Fey, 2003) nebo *garden variety poor readers* (Stanovich, 1988) či *obecně slabí čtenáři*. U těchto dětí jsou zaznamenány slabé výkony jak v testech čtení slov (dekodování), tak v testech porozumění. Připomeňme, že se jedná o čtenáře, kteří vykazují obtíže jako děti s dyslexií, ale jejichž oslabení se navíc promítá i do oblasti porozumění textu. Jak ukázal výše zmíněný výzkum Bishopové et al. (2009) v případě dětí s NVŘJ jde o ty děti s NVŘJ, které vykazují obtíže v dekodování.

Přestože detailnější vhled do problematiky rozvoje čtenářských dovedností umožňuje identifikaci různých skupin slabých čtenářů, pro práci s dětmi s obtížemi pouhý popis obtíží nestačí. Důvodem, proč je třeba obraz čtenářských obtíží dětí s dyslexií i ostatních slabých čtenářů konkretizovat a blíže vymezit, je následné optimální nastavení intervenční péče.

Pro nastavení cílené intervence je přitom klíčové vytvoření tzv. kauzálního modelu specifických obtíží (Snowling, Hulme, 2012). Ten spočívá v identifikaci kognitivních deficitů, které jsou příčinou konkrétních obtíží. Výzkumy v této oblasti zdaleka nejsou sjednoceny a nad mnohými probíhá odborná diskuze. Jak dokládá ve svém článku Scarboroughová (2005) a jak jsme již zmínili v úvodu, problémem mnohých studií je, že určují čtenářský výkon jako kompozitní skóre rozpoznávání slov a porozumění textu na úrovni vět. Jak se však ukazuje, jsou tyto dovednosti na sobě do určité míry nejen nezávislé, ale také stojí pravděpodobně na odlišných kognitivních dovednostech.

Pokud jde o oblast dekodování, dokládají nedávné výzkumy napříč alfabetskými jazyky významnou a dlouhodobou predikční validitu tří klíčových dovedností: fonologického uvědomění, znalosti písmen a rychlého jmenování. Klíčová role těchto dovedností byla empiricky doložena také v mezinárodním výzkumu, který probíhal i v České republice (viz blíže Caravolas et al., 2012).

Co se týká čtení s porozuměním – v případě, že je kontrolováno dekodování, ukazují výzkumy na důležitou roli slovníku a gramatických dovedností (Scarborough, 2005). A opět můžeme říci, že kromě zahraničních výzkumů potvrzují uvedená zjištění i výsledky výzkumu realizovaného v České republice (viz Kucharská, 2014). Daný výzkum je o to zajímavější, že sledoval nejen děti s typickým vývojem, ale také děti ohrožené rozvojem SPU (děti z rodin s familiárním výskytem dyslexie a děti s vývojovou dysfázií).

Dle Kucharské (2014) můžeme shrnout: pokud bude mít dítě problém s dekodováním na začátku procesu výuky čtení, projeví se to jak u dětí s typickým vývojem, tak u dětí z rizikových skupin v oslabení fonologického uvědomění, rychlého automatického jmenování a znalostí písmen. Ohledně porozumění čtenému se jako nejvýznamnější prediktor napříč výzkumnými skupinami ukázal test měřící morfologické uvědomování.

Závěr

Domníváme se, že se nám s využitím dostupných informací a dat podařilo v rámci jednoduchého modelu čtení (Gough, Tunmer, 1986) sestavit podrobný profil čtenářských obtíží spojovaných s dyslexií. Na závěr tak můžeme odpovědět na otázky, které jsme si položili v úvodu článku.

Dyslexie je chápána jako porucha, která je charakterizována obtížemi v oblasti rozpoznávání slov a dekodování textu. Co se týká porozumění čtenému – to může a nemusí být u dětí s dyslexií v porovnání s vrstevníky narušeno. Důležité je, že pokud je narušeno, je na rozdíl od dětí se specifickou poruchou porozumění či od obecně slabých čtenářů narušeno sekundárně. Příčinou slabého porozumění jsou v těchto případech slabé dekodovací schopnosti dítěte.

Na první pohled se tak může zdát, že celá přehledová studie je zbytečná, neboť klíčová role automatizace procesu dekodování je u nás již dávno známá a zmiňovali jsme ji již v úvodu textu. Domníváme se však, že exkurz do výzkumných studií i teoretického modelování procesu čtení umožnil hlubší pochopení dané problematiky a objasnil některé z dosud nepojmenovaných a neodlišených projevů čtenářských obtíží (jazykové porozumění, specifická porucha porozumění čtenému aj.).

Doporučení pro praxi i výzkum

Za prvé, je třeba rozlišovat mezi dekodováním textu a porozuměním textu. Ohledně specifických obtíží pak platí, že se mohou projevit jak na úrovni dekodování, tak na úrovni porozumění čtenému. Část dětí bude vykazovat obtíže v obou oblastech. Nestačí vědět, zda dítě čte dobře a rychle, musíme vědět, jak čtenému textu rozumí.

Za druhé, v souladu s výše zmíněným pojetím je nutné vytvořit celou řadu diagnostických nástrojů. V České republice zcela chybí například diagnostický nástroj na měření poslechu s porozuměním, test morfosyntaktických dovedností (pro žáky vyšších ročníků), ale také standardizované nástroje pro měření porozumění čtenému.¹⁰

Za třetí, je nutné otevřít diskuzi nad aktualizací a změnami v dosud užívané terminologii specifických poruch učení. Je možné používat termínu dyslexie jako souhrnného názvu pro všechny druhy specifických obtíží ve čtení. V souladu se zahraniční terminologií by však bylo jednoznačně vhodnější dyslexii chápat jako specifickou poruchu projevující se v oblasti dekodování slov. Zároveň je třeba uvažovat o terminologickém vymezení a označení u nás dosud blíže nespecifikované poruchy – poruchy porozumění čtenému.

¹⁰ Vytvoření a prvotní pilotáž zmíněných nástrojů je jedním z hlavních cílů již zmíněného a právě probíhajícího projektu GAČR – Porozumění čtenému – typický vývoj a jeho rizika, P407/13-20678.

Aby byla péče o děti s obtížemi ve čtení co nejefektivnější, je třeba účinnost doporučených intervenčních programů empiricky ověřovat. Takovéto studie nejsou v České republice téměř vůbec realizovány. Je však třeba odpovědět na takové otázky jako: jaké dovednosti při jakých obtížích trénovat, kdy nejlépe začít a jak dlouho nejméně postupovat. Zatím tak lze vycházet pouze ze zahraničních výzkumů, na jejichž základě můžeme shrnout hlavní doporučení pro praxi (Scarborough, 2005; Snowling, Hulme, 2012):

- pro rozvoj mechanismu čtení slov se jako nejefektivnější ukazuje trénink znalosti písmen a fonologického uvědomění propojený se čtením textů;
- co se týká rozvoje čtení s porozuměním, jako efektivní se ukazují programy zaměřené na rozvoj strategií porozumění textu a jazykových dovedností (konkrétně pak na rozvoj slovní zásoby, syntaktických a morfologických znalostí).

V neposlední řadě je ve shodě s tzv. třístupňovým modelem péče (Mertin, Kucharská et al., 2007) patrné, že všem dětem, nezávisle na druhu a příčině čtenářských obtíží, je třeba poskytnout pomoc, nerozlišovat příčiny obtíží, ale zabývat se každým dítětem, vykazujícím problém v jakémkoli aspektu čtení.

LITERATURA

- Bishop, D. M., McDonald, D., Bird, S., Hayiou-Thomas, M. E. (2009). Children who read words accurately despite language impairment: Who are they and how do they do it? *Child Development*, 80(2), 593–605.
- Catts, H. W., Hogan, T. P., Fey, M. E. (2003). Subgrouping poor readers on the basis of individual differences in reading-related abilities. *Journal Of Learning Disabilities*, 36(2), 151–164.
- Caravolas, M., Volín, J. (2005). *Baterie diagnostických testů gramotnostních dovedností pro žáky 2. až 5. ročníků ZŠ*. Praha: IPPP ČR.
- Caravolas, M., Lervåg, A., Mousikou, P., Efrim, C., Litavský, M., Onochie-Quintanilla, E., Hulme, C. (2012). Common patterns of prediction of literacy development in different alphabetic orthographies. *Psychological Science*, 23(6), 678–686.
- Ellis, N. C., Large, B. (1987). The development of reading: As you seek so shall you find. *British Journal Of Psychology*, 78(1), 1–28.
- Frith, U., Snowling, M. (1983). Reading for meaning and reading for sound in autistic and dyslexic children. *British Journal of Developmental Psychology*, 1, 329–342.
- Gough, P. B., Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *RASE: Remedial & Special Education*, 7(1), 6–10.
- Grigorenko, E. L., Klin, A., Volkmar, F. (2003). Annotation: Hyperlexia: disability or superability? *Journal Of Child Psychology And Psychiatry*, 44(8), 1079–1091.
- Hoover, W. A., Gough, P. B. (1990). The Simple View of Reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 2, 127–160.
- Huemer, S. V., Mann, V. (2010). A comprehensive profile of decoding and comprehension in autism spectrum disorders. *Journal Of Autism And Developmental Disorders*, 40(4), 485–493.
- Jucovičková, D., Žáčková, H., Sovová, H. (2007). *Specifické poruchy učení na 2. stupni základních škol (použitelné i pro střední školství)*. Praha: D+H.
- Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child*, 2, 217–250.
- Kahmi, A. G. (2005). Finding Beauty in the Ugly Facts About Reading Comprehension. In H. G Catts, & A. K. Kamhi (Eds.) *The Connections Between Language and Reading Disabilities* (201–213). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kucharská, A. (2014). *Rizika vzniku dyslexie. Vývojové profily pregramotnostních schopností a dovedností a prekurzory gramotnosti v rizikových skupinách*. Habilitační práce. Praha: PedF UK.
- Leach, J., Scarborough, H. S., Rescorla, L. (2003). Late-emerging reading disabilities. *Journal Of Educational Psychology*, 95(2), 211–224.
- Lyon, G. R., Shaywitz, S. E., Shaywitz, B. A. (2003). A definition of dyslexia. *Annals Of Dyslexia*, (53), 1–14.

- Matějček, Z., et al. (1992). *Zkouška čtení*. Bratislava: Psychodiagnostika.
- Matějček, Z., Vágnerová, M., et al. (Eds.) (2006). *Sociální aspekty dyslexie*. Praha: Karolinum.
- Mertin, V., Kucharská, A., et al. (2007). *Integrace žáků se specifickými poruchami učení – od stanovení diagnostických kritérií k poskytování péče všem potřebným žákům*. Praha: IPPP ČR.
- Nation, K. (2005) Connections between language and Reading in Children With Poor Reading Comprehension. In H. G Catts, & A. K.Kamhi (Eds.) *The Connections Between Language and Reading Disabilities* (41–53). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Nation, K., Snowling, M. J. (1998). Individual differences in contextual facilitation: Evidence from dyslexia and poor reading comprehension. *Child Development*, 69(4), 996–1011.
- Rutter, M., Yule, W. (1975). The concept of specific reading retardation. *Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines*, 16(3), 181–197.
- Scarborough, H. S. (2005). Developmental Relationship Between Language and Reading: Reconciling a Beautiful Hypothesis With Some Ugly facts. In H. G Catts, A. K.Kamhi (Eds.) *The Connections Between Language and Reading Disabilities* (3–24). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Schatschneider, C., Torgesen, J. K. (2004). Using Our Current Understanding of Dyslexia to Support Early Identification and Intervention. *Journal Of Child Neurology*, 19(10), 759–765.
- Snowling, M. (2001). *Dyslexia*. Oxford: Blackwell Publisher Ltd.
- Snowling, M. J., Hulme, C. (2012). Interventions for children's language and literacy difficulties. *International Journal Of Language & Communication Disorders*, 47(1), 27–34.
- Stanovich, K. E. (2005). The Future of a Mistake: Will Discrepancy Measurement Continue to Make the Learning Disabilities Field a Pseudoscience? *Learning Disability Quarterly*, 28(2), 103–106.
- Stanovich, K. E. (1988). Explaining the differences between the dyslexic and the garden-variety poor reader: The phonological-core variable-difference model. *Journal Of Learning Disabilities*, 21(10), 590–604.
- Torppa, M., Tolvanen, A., Poikkeus, A., Eklund, K., Lerkanen, M., Leskinen, E., Lyytinen, H. (2007). Reading development subtypes and their early characteristics. *Annals Of Dyslexia*, 57(1), 3–52.
- Vellutino, F. R., Fletcher, J. M., Snowling, M. J., Scanlon, D. M. (2004). Specific reading disability (dyslexia): what have we learned in the past four decades? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(1), 2–40.
- Whitehouse, D., Harris, J. C. (1984). Hyperlexia in infantile autism. *Journal Of Autism And Developmental Disorders*, 14(3), 281–289.
- Wildová, R. (2005) *Rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Zelinková, O. (2009) *Poruchy učení*. Praha: Portál.

DYSLEXIA: READING SKILLS DEFICIT OF DECODING AND COMPREHENSION?

K. ŠPAČKOVÁ

ABSTRACT

The article focuses on reading comprehension of children with dyslexia. It summarizes current state of art and a development of the concept of this topic in the Czech Republic. It also presents foreign approaches and concepts based on data derived from research in last four decades. Reading skills of children with dyslexia are described in comparison to reading skills of age control children, younger children at the same level of decoding skills, garden variety poor readers and other clinical groups. Given the focus of the study, attention is paid especially to the question of the level of reading comprehension. The aim of the study is not only to capture the most important findings on dyslexic reading difficulties, but also to emphasize the existence of other specific reading disorders. Finally, the author of the study opens a discussion on a need to update current terminology. Regarding today's knowledge, the author also suggests recommendations for practice and future research.

Keywords: dyslexia; reading comprehension; decoding; language comprehension

LEGASTHENIE: BEEINTRÄCHTIGT SIE LESEKOMPETENZ BEI DER DECODIERUNG UND VERSTÄNDNIS?

K. ŠPAČKOVÁ

ABSTRAKT

Der Artikel befasst sich mit Leseverständnis bei Kindern mit Legasthenie. Dies ist eine Übersichtsstudie, die den Status und die Entwicklung des Konzepts in der Tschechischen Republik zusammenfasst. Es werden auch ausländische Ansätze und Konzepte, die auf Daten aus Forschung in den vergangenen vier Jahrzehnten basieren, zusammengefasst. Die Lesekompetenz von Kindern mit Legasthenie wird im Vergleich zu Altersgenossen beschrieben, weiter werden sie mit jüngeren Kindern auf dem gleichen Niveau der Decodierung, weiter mit allgemein schlechten Lesern und mit anderen klinischen Gruppen verglichen. Mit Hinsicht auf den Schwerpunkt der Studie konzentrieren wir uns auf das Niveau der Leseverständnis. Die Studie zielt darauf ab, nicht nur die wichtigsten Kenntnisse über das Profil der Leseschwierigkeiten bei Legasthenikern zu erfassen, aber auch auf die Existenz von anderen spezifischen Lesestörungen aufmerksam zu machen. Am Ende der Studie öffnet die Autorin eine Diskussion über die Notwendigkeit, die Fachterminologie zu aktualisieren und auf der Basis des aktuellen Wissensstandes bietet sie konkrete Empfehlungen für die Praxis und die zukünftige Forschung.

Schlüsselwörter: Legasthenie; Leseverständnis; Decodierung

PhDr. Klára Špačková, Ph.D., vystudovala speciální pedagogiku a psychologii na Pedagogické fakultě UK v Praze. Ve své magisterské i disertační práci se zabývala problematikou osvojování cizích jazyků u žáků se specifickými poruchami učení. Od roku 2003 se věnuje výzkumné činnosti v oblasti vývoje počátečních gramotnostních dovedností. Přednáší na katedře psychologie Pedagogické fakulty UK v Praze. E-mail: klara.spackova@pedf.cuni.cz

Přehledová studie byla zpracována v rámci projektu GAČR – Porozumění čtenému – typický vývoj a jeho rizika, P407/13-20678S, hlavní řešitelka Dr. Anna Kucharská, Ph.D.