

METODICKO-PEDAGOGICKÉ CENTRUM V PREŠOVE

PaedDr. Viera Onderčová, PhD.

DIAGNOSTIKOVANIE KRESBY, GRAFOMOTORIKY A ČÍTANIA

2003

DIAGNOSTIKOVANIE KRESBY, GRAFOMOTORIKY A ČÍTANIA

Diagnostika je veda, ktorá sa zaoberá diagnostikovaním. Nie všetci autori uznávajú rozdiel medzi termínmi diagnostika a diagnostikovanie, nám sa však jeho postrehnutie vidí logické. Zatiaľ, čo diagnostika je **veda** o diagnostikovaní, diagnostikovanie je **činnosť**, ktorú vykonáva diagnostik. Presnejšiu definíciu prináša pedagogický slovník: „*Diagnostikovanie je činnosť, ktorej výsledkom je diagnóza. Jej úlohou je zaradenie objektu do konvenciami stanovenej diagnostickej kategórie. Na rozdiel od výskumu, diagnostiku realizuje nie vedec, ale učiteľ, výchovný poradca alebo iný špecializovaný pracovník. Závety diagnostikovania vždy smerujú k náprave zisteného stavu*“ (Průcha, 1995).

Predmetom diagnostikovania môžu byť kognitívne aj afektívne vlastnosti žiaka, vzťahy medzi žiakmi i učebné zručnosti žiakov. Nielen žiak však býva objektom diagnostikovania, môže ním byť aj učiteľ, či rodina žiaka a jej širšie sociálne prostredie.

V našej práci sa budeme bližšie venovať diagnostikovaniu kresby, grafomotoriky a dyslexie u žiakov, pričom poukážeme na niektoré patologické prejavy v základných školských činnostiach. Keďže hlavné školské zručnosti súvisia s vývinom jemnej motoriky, čiastočne sa budeme venovať aj osobitostiam pedagogického prístupu ku žiakom s problémami v tejto oblasti.

Jemnou motorikou rozumieme predovšetkým motoriku ruky, ale existuje skupina autorov, ktorá sem zaraďuje aj motoriku hovoridiel, mimiky a giest. Pre potreby našej práce je postačujúce vnímať jemnú motoriku vo vzťahu k činnosti ruky. Nedostatočný výkon dieťaťa v kresbe, či písaní, môže byť spôsobený endogénnymi (hereditárne) a exogénnymi príčinami. Tento fakt musí zohľadniť vo svojej práci nielen diagnostický pracovník, ale následne aj edukátor, ktorý pracuje s dieťaťom spoločne na eliminácii jeho problémov.

DIAGNOSTIKOVANIE KRESBY

V súvislosti s diagnostikovaním kresby je nevyhnutné podotknúť, že kresba samotná slúži ako nástroj diagnostiky. „*Ukazuje oblasť činnosti dieťaťa, ktorá nie je abstraktná a verbálna, ale priestorová a plastická.*“¹

Vývin detskej kresby súvisí s celkovým vývinom dieťaťa, Takže kresba môže poslúžiť ako miera jeho vývinu. V období, keď dieťa začína chodiť, začína aj čmárať. V puberte sa obdobie paralelného vývinu kresby a dieťaťa končí, a preto už kresbou nemožno odhaliť úroveň jeho duševného vývinu, ale iba psychodynamiku osobnosti.

¹ Wallon, H: A gyermek lelki fejlődése. 1950.

TESTY KRESBY

Paralelu medzi kvalitou kresby a stupňom duševného vývinu využili vedci (Wintsch, Goodenoughová, a i.), aby na jej základe štandardizovali testy kresby. Tak vlastne vznikol merací nástroj na zisťovanie mentálnej vyspelosti dieťaťa. Kresba však nemôže slúžiť ako samostatný nástroj, ale iba ako pomocná technika, orientačný ukazovateľ.

VÝVIN KRESBY

Dieťa začína kresliť, keď urobí prvú zámernú čiaru (11-20 mesiacov). Nagy² triedi vývinové etapy detskej kresby na:

- A, vek bez tvaru alebo amorfného **čmárania** (do 3 rokov),
- B, kresba podľa **predstavy** (3-10 rokov),
- C, realistické zobrazovanie **skutočnosti** (10-13 rokov).

A, **Čmáranie** delíme podľa: **intenzity, istoty, tvaru a obsahu.**

V 3. roku prechádza čmáranie do uzavretej formy. Tvar je už ohraničený a podobá sa na človeka.

B, Kresba podľa **predstav** má viacero fáz:

1. „difúzny obraz“ človeka,
2. hlavonožec,
3. trupohlavonožec.

Okrem toho sa vyznačuje disproporcionalitou (kvet je veľký ako strom) a priehľadnosťou (röntgenový pohľad). Ľudská postava už je oblečená, potom sa už rozlišuje aj jej pohlavie a nakoniec dieťa nakreslí aj profil.

C, Realistické **zobrazovanie skutočnosti** prebieha tiež v určitých postupných krokoch: najskôr ide o logický realizmus, ktorý prechádza ku vizuálnemu, až napokon dieťa zobrazuje skutočnosť. V kresbe sa objavuje kopírovanie a perspektíva. So zlepšovaním schopnosti kritizovať, dieťa nechce kresliť, lebo jeho schopnosť grafického vyjadrovania sa nevyvíja paralelne s jeho kritičnosťou. V kresbe sa prejavujú aj interpohlavné rozdiely a to v obsahu (chlapci kreslia autá, dievčatá domy a kvety...).

² Nagy, L.: Fejezetek a gyermekrajzok lélektanából. Budapest, 1905.

DIAGNOSTIKOVANIE PODĽA KRESBY

Kresba odráža aj citové, náladové a charakterové znaky. Na rôznych indikátoroch môžeme nájsť črty osobnosti i jej problémové miesta. Napríklad **farebnosť kresby** odráža rozdiely medzi plachými a agresívnymi deťmi. **Zaplnenie papiera** vyjadruje úroveň adaptovanosti dieťaťa, keď harmonické umiestnenie na ploche znamená vyrovnaný vzťah a maličká kresba je symbolom zakríknutosti. Veľa o deťoch napovie aj **spôsob vedenia čiar**. Silná stopa je znakom agresívneho dieťaťa, tmavá farba napovedá, že dieťa upadá do paniky, ak je **kresba pustá**, ide pravdepodobne o dyslektické alebo dysgrafické dieťa.

Pri vyšetrovaní kreslenia sa postupuje podľa presného algoritmu. Dieťa dostane pokyny, čo má kresliť a to tak, aby sa mohla identifikovať úroveň jeho vývinu:

1. Nakresli uja a tetu.
2. Nakresli kvet, vtáka a psa.
3. Nakresli zimný obraz.
4. Nakresli letný obraz.

KRESBA DEFEKTNÝCH JEDINCOV

Postupným skúmaním kresieb boli identifikované znaky kresby rozumovo hendykepovaných detí. U normálnych detí postupuje vývin kresby rovnomerne s vekom, u mentálne postihnutých postupuje podľa stupňa postihnutia.

Znaky kresby mentálne postihnutého dieťaťa:

Čmáranie:

- ▶ má rozmach, je dôrazné, s agresívnym prítlakom a rytmické,
- ▶ trvá dlhšie ako do troch rokov,
- ▶ v kresbe sa prejavuje stereotypnosť, bizarnosť a dysharmónia.

Oligofrenici majú okrem týchto znakov kresby aj časový posun v etapách vývinu kresby oproti intaktnej populácii. Človeka zobrazia napríklad až v 6.-7. roku života (normálne je to v 3. roku). Slabomyseľné deti nedosiahnu etapu realistického zobrazovania javov.

Úroveň kresby podľa stupňa mentálneho postihnutia:

IDIOCIA

Ťažká mentálna retardácia – dieťa si neuvedomuje význam pomôcok na kreslenie.

Stredná mentálna retardácia – dieťa čmára inadekvátnym respektíve adekvátnym spôsobom.

IMBECILITA

Ťažká mentálna retardácia – primitívne zobrazovanie postavy.

Ľahká mentálna retardácia – úroveň primitívnych obrysových schém.

DEBILITA

Ťažká mentálna retardácia – sú schopní zobrazovať udalosti.

Ľahká mentálna retardácia – kresba sa približuje mladším normálnym deťom, no je chudobnejšia.

Kresba mentálne retardovaných má tri základné znaky a tými sú:

- ▶ PERSEVERÁCIA³
- ▶ AUTOMATIZMUS⁴
- ▶ STEREOTYPNOSŤ⁵

Kresba normálnych detí má tri stupne a to:

- ▶ vymenovanie,
- ▶ vyrozprávanie,
- ▶ interpretáciu. Mentálne retardovaný sa dostane iba po druhý stupeň, to znamená, že nikdy nedosiahne **interpretáciu**. Pokiaľ áno, nie je retardovaný!

DIAGNOSTIKOVANIE GRAFOMOTORIKY

Podľa Pardela (1966, s. 70) písanie je „proces, ktorého podstata spočíva v transformácii počutého, videného alebo hovoreného slova na zložitú grafomotorickú činnosť, výsledkom ktorej je písané slovo, písaná reč, písmo.“

Osvojovanie písanej reči je rámcované fonologickým princípom vzťahu medzi písanou a hovorenou rečou. Keď však berieme do úvahy iné spôsoby inskripcie, napr. prostredníctvom piktogramov alebo hieroglyfov, ukáže sa, aký nejednoznačný je tento vzťah. Potom písanie môžeme definovať tak, že „ide o inskripciu myšlienkových významov a nie o zachytávanie hovorenej reči“ (Pupala, s. 23). Písaním sa totiž nezachytáva jazyk ako kód, ale jazyk ako správa, diskurz. Kód je len prostriedkom jeho zachytenia.

Podľa Butlera písanie nie je odpisovanie, kopírovanie alebo precvičovanie písmen abecedy. Nie je to zručnosť, ani komplex či hierarchia zručností, ani transkripcia zvukov hovorenej reči. To sú len povrchové charakteristiky písania, ktoré podľa tradičných prístupov musí žiak zvládnuť skôr, ako mu je dovolené skutočne písať v zmysle kompozície, formulovania významov a myšlienkových obsahov.

Na osvojenie si písania sú okrem fyziologických, technicko – hygienických a materiálnych predpokladov nevyhnutné isté psychologické predpoklady žiaka. Odborníci uvádzajú, že písanie je na druhom mieste hneď za rečou, čo do komplexnosti a náročnosti jemnej koordinácie mnohých svalových skupín a mozgových štruktúr. Písanie je proces, ktorý je podmienený úrovňou žiakovho vnímania, predstavivosti, pamäte a pozornosti.

Vyučovanie písania sa zakladá najmä **pamäti**, a to predovšetkým na pamäti vizuálnej a motorickej. Žiak si musí zapamätať tvar, veľkosť i názov každej hlásky. Základom pri výučbe písania je **vnímanie**, konkrétne vnímanie zrkové. Dieťa vníma písmeno celistvo, alebo si všíma množstvo podrobností, pričom mu často uniká celkový

³ P. tendencia ustavične zotrvať, zotrvávanie niektorých dejov bez vedomia subjektu v jeho mysli, zotrvačnosť.

⁴ A. mechanická činnosť, mimovoľný úkon bez účasti vôle.

⁵ S. jednostrannosť, šablónovitosť.

obraz písmena. Preto je nevyhnutné pri vnímaní písmen dieťa usmerňovať. Zmyslovým vnímaním a následne správnu opticko – motorickou činnosťou sa vytvára pevný základ pre tvar písmen a ich uplatnenie v písaní.

Predpokladom pochopenia tvaru písmena je správna predstava o ňom. Dominantnú funkciu má zrková predstava v spojení s predstavou rečohybnou. Na procese písania sa ďalej podieľajú predstavy zvukové (hláskové), písmenné, rukohybné.

Pri osvojovaní písania je dôležitá i **pozornosť**. U detí mladšieho školského veku je pozornosť prevažne mimovoľná. Vedia sústrediť pozornosť len na krátky čas, ľahko sa rozptyľujú novými podnetmi. Aktívna pozornosť prváka trvá maximálne 15 minút. Zameranie pozornosti na jednu úlohu často spôsobí zanedbanie ostatných požiadaviek. Mnohokrát žiak ani pri maximálnom sústredení nevie postihnúť viac prvkov pozorovaného písmena, ba niekedy unikajú jeho pozornosti aj podstatné znaky. „Osvojovanie písanej reči je proces učenia, ktorý sa opiera o zložitú psychickú činnosť, výsledkom ktorej je vytvorenie nového kôrového psychicko – fyziologického, funkčného systému, bezprostredne spätého so zvukovou rečou a myslením. Tento nový funkčný systém sa vytvára etapovite a závisí od zrenia ústredného nervového systému, majmä od mozgovej kôry, od učenia, od metód vyučovania a rozvoja myslenia.”(Pardel, s. 62). Schopnosť písania súvisí s fungovaním príslušných centier v mozgu a s úrovňou zmyslového vnímania (Šupšáková, 1991).

V prípade, že dieťa robí pravopisné chyby, môže to byť príznakom prítomnosti dysortografie. Je niekoľko druhov chýb v písaní: fonetické, vizuálne a sekvenčné. Müller (2001) uvádza tieto najčastejšie dysortografické chyby:

- ▶ nepísanie diakritických znamienok,
- ▶ odlišovanie mäkkých a tvrdých slabík,
- ▶ prehadzovanie poradia písmen,
- ▶ zámena podobných písmen,
- ▶ problémy v určovaní konca a začiatku slova a vety.

Všetky uvedené prejavy sú zároveň indikátormi špecifických porúch reči. Pri ich diagnostikovaní treba odlišovať pravopisné chyby v dôsledku:

- ▶ poruchy fonematického sluchu,
- ▶ poruchy pamäti,
- ▶ poruchy zrakovej diferenciácie písmen.

Pri opravách diktátov dysortografikov by sme mali dodržiavať niekoľko zásad:

1. Chyby neopravovať červenou, lebo ich zafixujeme.
2. Chyby hľadať spolu so žiakom a následne ich zdôvodňovať.
3. Chyby prelepovať správnym tvarom.
4. Využívať zrkovú pamäť a slovo opakovať.
5. Nekritizovať.

U dysgrafikov sa vyskytujú najčastejšie tieto problémy:

- ▶ neschopnosť udržať písmená na riadku,
- ▶ nerovnaká veľkosť grafém,
- ▶ rozmazané písmo,
- ▶ neschopnosť napodobniť tvar niektorých písmen (napr. k).

DIAGNOSTIKOVANIE ČÍTANIA

Keď chceme naučiť niekoho čítať, musíme poznať psychologické základy procesu čítania. Výskyt niektorých chýb a porúch môže byť totiž zapríčinený nedostatkami v psychických funkciách a procesoch. Čižmarovič – Kalná (1991) čítanie charakterizujú ako psychický proces pozostávajúci z troch na seba nadväzujúcich fáz. Najprv je to **zvuková analýza** čítaného slova na jednotlivé grafémy. Potom nasleduje **syntéza grafém** do slabík a slov, pričom sa zároveň v mozgovej kôre prevedie čítané slovo do fonetickej podoby. Napokon sa vytvorí **významová stránka** prečítaného.

Podľa Kurincovej – Seidlera (1993) je čítanie analyticko – syntetický proces. Čitateľ začiatok najprv robí kinesteticko akustickú analýzu a syntézu, nasleduje optická analýza a syntéza a potom spája oba druhy analýzy a syntézy. Základom čítania je analyticko – syntetická činnosť v mozgovej oblasti, a to rečovo – kinestetického, akustického a optického analyzátora a utváranie dočasných spojení medzi nimi. Naučiť žiakov dobre čítať znamená robiť výcvik v ovládaní jednotlivých prvkov tak dlho, kým sa u žiakov nezautomatizujú.

Matějček (In: Kikušová – Lobotková, 1997/98, s. 6-7) predkladá zoznam psychických úkonov, ktoré sa zúčastňujú pri učení čítania. Sú to: „*sluchová analýza a syntéza, artikulačná a sluchová diferenciácia, schopnosť vyčleniť zvukovú štruktúru slova, fonemický sluch, sluchovo – rečová pamäť, schopnosť vnímať rytmické zvukové celky, zraková analýza a syntéza, schopnosť diferencovať písmená, zraková diskriminácia, zraková predstavivosť, zraková pamäť, priestorová a časovo – priestorová orientácia, schopnosť chápať význam písmen, slov a viet.*“ Zároveň zdôrazňuje, že je nutné zaktivizovať všetky tieto funkcie bez prerušenia ich spolupráce.

Autori ďalej poukazujú na význam prestávok v čitateľskom procese. Vyspelý čitateľ si neuvedomuje obsah prečítaného pri pohybe očí po riadku, ale práve v prestávkach. Preto práve prestávky trvajú dlhšie ako pohyb očí po riadku. Dobrému čitateľovi stačí letný pohľad na text a pozná obsah, zatiaľ čo začiatok v čítaní robí v neznámom slove i niekoľko prestávok. Gavora (1992) označuje tieto prestávky termínom **fixácia**. Zhoduje sa s vyššie uvedenými autormi v tom, že vyspelí a slabí čitateľa sa navzájom líšia počtom fixácií. U detí existuje väčší počet fixácií a sú dlhšie. Vekom a postupným zdokonaľovaním čitateľských zručností sa počet fixácií znižuje a ich dĺžka sa skracuje.

Kurincová – Seidler (1993) i Gavora (1992) označujú množstvo písmen, ktoré čitateľ zachytí pri jednom pohybe očí medzi dvoma prestávkami, termínom **čitateľské (zorné) pole**.

Čitateľ začiatok má zorné pole zúžené iba na jedno písmeno. Keď chce prečítať slovo, musí zvlášť pozrieť na každé písmeno a uvedomiť si jeho zvuk. Keď si takto prečíta celé slovo, má problém uvedomiť si zmysel prečítaného. Čítanie je veľmi pomalé, aj keď sa žiak naučí čítať slabiky. Práve pomalé čítanie má za následok neporozumenie prečítaného. (Kurincová – Seidler, 1993).

Okrem týchto skutočností je potrebné ozrejmiť ešte tzv. **regresie** – návraty v čítaní. Regresia vzniká práve z dôvodu nepochopenia prečítaného. Vyspelý čitateľ má v priemere 1 regresiu na 4 riadky. Čitateľ začiatok má viac regresí v 1 riadku a tento jav

môže nastať i v jednom viacslabičnom slove. Je to prirodzené, pretože žiak číta slovo po slabikách, zabúda na skôr prečítané a preto sa musí vracieť.

Metódy diagnostikovania čítania

Jedným zo starších autorov, ktorí sa zaoberali metódami diagnostikovania, je Mojžíšek (1986). Podľa tohto autora je vhodnou metódou diagnostikovania čítania **metóda analýzy a hodnotenia čítania a chápania čítaného textu**. Odporúča posudzovať úroveň čitateľského výkonu i úroveň chápania obsahu textu. Pri procese čítania má učiteľ sledovať jazykové kvality - prednes, dychové a hlasové prejavy, intonáciu, artikuláciu, vyslovovanie dĺžok jednotlivých hlások. Má si všímať i dramatické prejavy, logické vyjadrovanie, pauzy, citový zážitok a osobnú zaujatosť. Pri diagnostikovaní rýchlosti môžeme sledovať počet prečítaných slov za časovú jednotku, pričom je dôležité, aby bol text pre žiaka primeraný a aby ho mechanicky neovládal prostredníctvom častého opakovania.

Čižmarovič – Kalná (1991) uvádzajú vo svojej publikácii diagnostickú metódu čítania, ktorú však neodporúčajú uplatňovať v 1. ročníku základnej školy pre jej špecifický charakter. Predkladajú texty, ktoré nie sú súčasťou čítaniek a majú rovnakú dĺžku – 150 slabík, obsiahnutých v 60 – 80 slovách. Sú očíslované a vzostupne usporiadané podľa náročnosti. Čím je text ľahší, tým má menšie číslo a naopak. Ukazovateľom náročnosti textov je počet viacslabičných slov, slov so spoluhláskovou skupinou a počet opakovaní rovnakých slov v texte. Texty pozostávajú z prípravných čítaní, vlastného textu a úloh. Prípravné čítanie je určené na rozcvičovanie. Obsahuje slová náročné na čítanie, výslovnosť i porozumenie a je ukončené jednou vetou z textu. Vlastný **diagnostický text** začína nadpisom a končí uvedením mena autora textu. Úlohy sú zostavené podľa charakteru a obsahu textu, nachádzajú sa medzi nimi i otázky na porozumenie. Učiteľ má možnosť vybrať si text podľa jeho obťažnosti a vyspelosti čitateľov. Každý žiak má čítať neznámy text, čím sa zabezpečia rovnaké podmienky pre všetkých čitateľov. Výsledky diagnostikovania učiteľ poznamená do záznamu o čítaní žiaka. Ten umožňuje zachytiť všetky typy vyskytujúcich sa chýb i porozumenie textu. Viackrát opakujúci sa typ chyby sa počíta za jednu chybu.

Poznatky o tom, či žiaci rozumejú textu, môžeme získať **pozorovaním neverbálneho prejavu** žiaka počas percepcie textu. Porozumenie sprevádza prikyvovanie, chápaný výraz tváre, očí a pod. Naopak dôkazom neporozumenia textu je napr. nechápaný výraz tváre.

Ďalšou metódou na zistenie porozumenia textu je **pozorovanie čítania žiaka pri hlasnom čítaní**. Ukazovateľom porozumenia textu je správny vetný dôraz, prirodzená intonácia, správne rytmické členenie vety, tiež rýchlosť čítania. Text, ktorému žiak dobre nerozumel, číta pomaly a naopak, text, ktorému rozumel, číta rýchlejšie. Rýchlosť čítania

je však podmienená i jeho obťažnosťou. Tieto dve metódy sú nenáročné na čas a na organizáciu, ich nevýhodou je však ich nízka validita⁶.

Rozšírenou metódou na zisťovanie porozumenia textu je jeho **reprodukcia**. Vhodné je použiť voľnú reprodukciu, kde žiak vyberá a zaraďuje informácie z textu. Na tieto účely sa nehodí doslovná reprodukcia, ktorá nesvedčí o porozumení textu, ale iba o dobrej pamäti čitateľa.

Na zistenie porozumenia textu sa často používajú **zisťovacie otázky**. Veľmi dôležitý je spôsob kladenia otázok. Konkrétnejšie zamerané otázky majú oveľa vyššiu validitu ako otázky všeobecného charakteru.

Vhodnou metódou na zisťovanie porozumenia textu je **Cloze test**. Napriek svojej jednoduchosti vyniká dobrými diagnostickými vlastnosťami, čo je dôvodom jeho častého používania najmä v zahraničí. Pozostáva z textu, ktorý má vynechané každé n-té slovo. Je to obyčajne každé piate slovo, i keď podľa konkrétnych podmienok môžu byť medzery riedšie. U mladších detí sú vzdialenosti medzi medzerami väčšie ako u starších detí a u dospelých. Určenie každého n-tého slova pri príprave testu je úplne mechanické. Text má zvyčajne dĺžku 350 slov, pričom úvodná a záverečná časť v rozsahu po 50 slov neobsahuje medzery. Počet medzier v texte je obyčajne 50. Porozumenie sa hodnotí podľa množstva správne doplnených medzier. Pri Cloze teste človek dopĺňa slová na základe poznania vnútro i medzivetných vzťahov. Doplnené slovo znamená, že pozná jeho význam a zároveň chápe i širší kontext.

Mieru porozumenia textu môžeme zistiť taktiež i vytvorením **súhrnu textu**, vyčlenením hlavných alebo najdôležitejších informácií, určovaním hierarchie informácií podľa daných kritérií, vytvorením hesla, titulku a pod. (Gavora, 1998).

Frúhaufová – Miňová – Mrázová (1991) poukazujú na potrebu **diagnostikovania funkcií** a procesov, ktoré sa podieľajú na čítaní, a to už v prípravnom období čítania. Ku každej zložke (zraková diferenciácia, zraková pamäť, sluchová diferenciácia, sluchová analýza a syntéza, sluchovo – motorická koordinácia, zrakovo – motorická koordinácia, orientácia v priestore, rozvoj jazyka a reči, rozsah slovnej zásoby, úroveň rečového prejavu) ponúkajú úlohy na zistenie ich kvality.

Medzi najviac používané metódy diagnostikovania čítania u nás patria:

1. skúška rýchlosti hlasného čítania,
2. skúška čítania s porozumením,
3. skúška vizuálnej diferenciácie,
4. skúška sluchovej analýzy a syntézy,
5. skúška jazykového citu.

⁶ Validita=spoľahlivosť, znamená, že diagnostický nástroj skutočne meria ten znak, ktorý chceme merať.

Chyby v čítaní

Chyby v čítaní definujeme ako nesprávne **kvalitatívne odchýlky** od predlohy textu. Môžu sa týkať hlásky, slabiky i celého slova či vety. Klasifikácia chýb sa u jednotlivých autorov odlišuje:

Brťka (1980(b)) sa vo svojom výskume zaoberal chybami žiakov pri čítaní a zistil tieto nedostatky:

1. tiché hláskovanie textu s nasledovným prečítaním po slabikách – dvojité čítanie,
2. slabikovanie,
3. vynechanie písmena v slove,
4. správne prečítanie po hláskach, ale vyslovenie inej slabiky, slova,
5. správne prečítanie prvej slabiky, druhá slabika nesprávne, odhadom,
6. správne prečítanie textu, ale neschopnosť jeho reprodukcie,

Čižmarovič (1983) klasifikuje chyby pri čítaní takto:

► *Podľa kvality zmien vo forme slova:*

1. zámény kvantity samohlások,
2. zámény písmena alebo slabiky,
3. zámény slova,
4. vynechávanie písmena alebo slabiky,
5. vynechanie slova,
6. pridanie písmena, slabiky alebo slova,
7. prehodenie slabiky alebo písmena.

► *Podľa spôsobu čítania:*

1. slabikovanie,
2. pauza medzi slovami,
3. opakovanie slabiky,
4. opakovanie slova,
5. chyby v intonácii pri rôznych typoch viet.

Poruchy čítania

Príčiny neúspechov v počiatočnom čítaní môžu spočívať i vo vývinových poruchách čítania. Tieto sa len málokedy vyskytujú izolovane, často sú spojené s vývinovými poruchami písania. Jednou z najviac frekventovaných porúch je špecifická porucha čítania – dyslexia. Matějček definuje vývinovú dyslexiu ako „špeciálny defekt čítania, podmienený nedostatkom alebo poruchou niektorých primárnych schopností, ktoré skladajú komplexnú schopnosť pre učenie čítania pomocou určitej metódy. Objavuje sa u detí obyčajne od samého začiatku vyučovania a spôsobuje, že úroveň čítania je v trvalom nápadnom rozpore so zistenou intelektovou úrovňou dieťaťa“ (1995, s. 27).

Medzi najčastejšie príznaky dyslexie patrí: **zamieňanie písmen** a slov na útvary **zrkadlovo** podobné, **smerová alebo zrková zámena** písmen, slov a slabík,

vynechávanie časti slov, písmen, **zamieňanie hlások** alebo slabík, vynechanie predložky, **prehltnutie** koncovky, chybné čítanie viacslabičných slov a pod.

Medzi ďalšie problémy dyslektikov zaraďujeme neschopnosť sluchovej a zrakovej analýzy a syntézy, nepresnú sluchovú diferenciáciu a diskrimináciu, ťažkosti pri vnímaní a reprodukcii rytmu, poruchy orientácie v priestore, poruchy pravoľavej orientácie. Poruchu, ktorej prejavy sú rovnaké ako prejavy dyslexie, ale problémy v čítaní sú spôsobené vonkajšími podmienkami, napr. nevhodným sociálnym prostredím, nedostatkom podnetov a pod., nazývame **pseudodyslexia**. Takéto ťažkosti môžu zapríčiniť i nedostatočný kontakt dieťaťa s predčítaním textu, chýbajúce skúsenosti s vyjadrovaním obsahu prečítaného a pod.

LITERATÚRA

- BRŤKA, J. (1980): *Úvod do pedagogiky 1. ročníka ZŠ*. 2. vyd. Bratislava : SPN.
- ČIŽMAROVIČ, Š. (1983): *Chyby žiakov v čítaní a spôsob ich odstraňovania*. Bratislava : SPN.
- ČIŽMAROVIČ, Š. – KALNÁ, V. (1991): *Pedagogická diagnostika čítania mladších žiakov*. 1. vyd. Bratislava : SPN. ISBN 80-08-00419-3.
- FRŮHAUFOVÁ, V. – MIŇHOVÁ, J. – MRÁZOVÁ, E. (1991): *Vybrané pedagogické a psychologické problémy výuky elementárneho čtení a psaní*. Ústí nad Labem : PF Univerzity Jana Evangelisty Purkyně. ISBN 80-7044-027-9.
- GAVORA, P. (1992): *Žiak a text*. Bratislava : SPN. ISBN 80-08-00333-2.
- GAVORA, P. (1998): *Žiak a porozumenie textu*. In: Komunikácia písanou rečou. Bratislava: Pedagogická fakulta Univerzity Komenského. ISBN 80-88868-43-2.
- KIKUŠOVÁ, S. – LOBOTKOVÁ, E. (1998): *Podporný program pre deti s poruchami učenia*. Naša škola, 1997/98, 1, č. 8, s. 5 – 7.
- KURINCOVÁ, V.–SEIDLER, P. (1993): *Vybrané kapitoly z didaktiky začiatočného čítania a písania*. Nitra : Vysoká škola pedagogická. ISBN 80-85183-53-6.
- MATĚJČEK, Z. (1995): *Dyslexie. Specifické poruchy čtení*. Praha: H & H. ISBN 80-85787-27-X.
- MOJŽÍŠEK, L.(1986): *Základy pedagogické diagnostiky*. 1. vyd. Praha: SPN.
- MISTRÍK, J. (1998): *Kurz grafológie*. Šamorín: Kiadó.
- MÜLLER, O. (2001): *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole*. Olomouc: UJEP.
- PARDEL, Tomáš. (1966): *Písaná reč, jej vývin a poruchy u detí*. Bratislava : SPN.
- PRŮCHA, J. WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. (1995): *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- PUPALA, B. (1998): *Písaná reč a písané písmo v kontexte rozvoja počiatkov gramotnosti*. Naša škola, 1998/99, 2, č. 2, s. 23 – 25.
- SUCHÁ, A. (2002): *Diagnostika čitateľských a pisateľských zručností rómskych žiakov na 1. stupni ZŠ*. Diplomová práca pod vedením PaedDr. Viery Onderčovej, PhD. Prešov: PF PU.
- ŠUPŠÁKOVÁ, B. (1991): *Detské písmo. Chyby a poruchy*. 1. vyd. Bratislava: Medzinárodná účastinná spoločnosť Bradlo. ISBN 80-7127-045-8.