

## SLABÍ ČTENÁŘI V KONTEXTU POROZUMĚNÍ ČTENÉMU - PŘEHLEDOVÁ STUDIE

*Pavla Presslerová, Kristýna Rusnáková*

### Abstrakt

Schopnost dobře číst ovlivňuje další oblasti života, jako je průběh vzdělávání a profesní uplatnění a zasahuje rovněž do osobnostní roviny člověka, včetně jeho sebepojetí. Mnohé aktuální empirické studie tvrdí, že přibližně pětina až čtvrtina žáků má problémy se čtením, respektive s dosaženou úrovní čtenářské gramotnosti. Současně pouze u části těchto dětí je diagnostikována specifická porucha učení či specifická porucha řeči a jazyka, které by jejich obtíže relevantně vysvětlily. V zahraniční odborné literatuře je fenoménu slabého čtenáře věnována adekvátní pozornost, jak v rovině výzkumné, tak i v oblasti tvorby konkrétních didaktických i poradenských programů pro cílenou intervenci. V českém kontextu jde stále o problematiku velmi marginalizovanou. Pojem „slabí čtenáři“ v obecné rovině zpravidla zahrnuje všechny čtenáře, kteří mají potíže s technikou čtení (dekódováním) a/nebo s porozuměním textu. V našem pojetí akcentujeme zejména rovinu porozumění, která se rozvíjí na základě vnitřních dispozic dítěte i environmentálních vlivů. Tato přehledová studie si klade za cíl zmapovat dosavadní stav zkoumaného konceptu, kriticky analyzovat fenomén slabého čtenáře. V terminologickém exkurzu vycházíme z jednoduchého modelu čtení (Gough, Tunmer, 1986), který považujeme v tomto kontextu za inspirativní. Na základě specifikace jednotlivých skupin ilustrujeme charakteristiky slabých čtenářů, kategorizujeme je a diferencujeme. Komparací relevantních výzkumných šetření a následně i vlastního výzkumného designu chceme posunout současnou percepci slabého čtenáře a navrhnout model screeningu, identifikace a diagnostiky, který by mohl být inspirativní pro školský poradenský systém.

Klíčová slova: čtenářská gramotnost, diagnostika čtení, porozumění čtenému, slabý čtenář

## POOR READERS IN THE CONTEXT OF READING COMPREHENSION – AN OVERVIEW STUDY

### Abstract

*The ability to read well affects the results in other areas of life such as the educational and career opportunities and also extends into personality of a man including his self-esteem. Many current empirical studies claim that about a fifth to a quarter of pupils have reading problems, exactly with the level of literacy. At the same time only a part of these students are diagnosed with specific learning disabilities or specific disorders of speech and language, which would explain their difficulties. In the foreign literature is the phenomenon of poor readers is being paid adequate attention, both in terms of research as well as in the creation of specific teaching and counseling programs for targeted intervention. In the Czech context, the issue is still very marginalized. The term "poor readers" habitually includes all the readers who have difficulties with the technique of reading (decoding) and / or comprehension of the text. In our approach we emphasize the particular level of understanding which develops on the basis of the child's internal layout and external influences. We are inspired by the simple view of reading (Gough, Tunmer, 1986). This overview study aims to critically analyze the phenomenon of poor readers on the basis of individual subgroups to illustrate the characteristics of poor readers, differentiate and categorize them. By the comparison of the relevant research and the investigation design we want to shift the current perception of poor readers and propose a model of identification and diagnosis, which could be inspiring for the school counseling system.*

Keywords: reading literacy, diagnostics of reading, reading comprehension, poor reader

*Došlo do redakce: 2. 12. 2014*

*Schváleno k publikaci: 27. 5. 2015*

## Úvod

Čtení patří mezi elementární dovednost, ke které je v procesu edukace od jejího počátku směřováno. Kdo neumí dobře číst, je ve společnosti handicapován. V posledních letech je téma čtenářské gramotnosti předmětem mnoha studií, jsou prováděny velké reprezentativní výzkumy, kde je úroveň čtenářské gramotnosti podrobena kvantitativnímu i kvalitativnímu komparativnímu posuzování (např. PISA, PIRLS). Umět číst a porozumět obsahu sdělení zasahuje do všech oblastí výuky. Jedinci, kteří mají problémy se čtením, mohou selhávat v dalších sférách edukačního procesu, ale také sekundárně i v oblasti osobnostní či vztahové.

Príspevek se věnuje fenoménu slabého čtenářství. Na poli českých psychologicko-pedagogických disciplín jde o termín, který dosud není nikterak ukotven, v diskursivní interpretaci se dostáváme k pluralitním a nejednoznačným výkladům. Problematika není dosud podrobena hlubší analýze. Pod spojením slabý čtenář se nám může vybavit mnoho rozdílných skupin dětí. Jednak ty, které si dosud čtenářské dovednosti neosvojily, jinými slovy si představíme tzv. počáteční čtenáře, začátečníky. Jiný pohled nabízí také skupina dětí, která sice elementární dovednost čtení ovládá, nicméně tuto aktivitu sama nevyhledává a čtenářství nepatří mezi její oblíbené aktivity. V této studii však chceme pojednávat o jiné problémové skupině dětských čtenářů.

Chceme se zde vyrovnat s pojmem slabého čtenáře, jak na něj nahlízejí relevantní studie, reflektovat dosavadní vývoj a posuny v pojetí a vyvolat tak diskuzi o cílenějším zájmu o tuto ohroženou skupinu dětí. Nepřesná psychologická diagnostika často vede k označení těchto dětí za žáky se specifickými poruchami učení, konkrétně dyslektiky. Což ale nevede následně k cílené a účinné pomoci, protože u těchto dětí mohou být na pozadí jiné vývojové deficity či environmentální vlivy.

Je třeba si uvědomit, že čtení je velmi důležitým nástrojem v procesu vzdělávání. Neschopnost zvládnout tuto dovednost může vést ke vzniku komplexu sekundárních potíží např. poruchám řeči, emočním problémům, změnám v sebepojetí a sebehodnocení jedince, motivaci ke vzdělávání, i vlivu na kvalitu interpersonálních vztahů. Tyto následné příznaky nakonec mohou nabývat ještě většího významu než původní handicap. Tento složitý problém se může vyvíjet několik let, proto je mnohdy obtížné rozpoznat jeho příčiny a důsledky. Posouzení a vyhodnocení celého problému vyžaduje týmovou spolupráci rodičů, pedagogů a i dalších odborníků (Hulme, Snowling, 2009). Kumulativním důsledkem těchto potíží je často ztráta důvěry ve své schopnosti číst. V okamžiku, kdy je tato činnost pro děti velmi obtížná, slabí čtenáři přestávají mít motivaci ji vyhledávat. Závažnou konsekvencí je, že procvičování čtení se stává pro tuto skupinu dětí frustrující záležitostí, neboť většina textu, kterému jsou vystaveni, bývá jimi subjektivně vnímána jako příliš náročná a složitá (Palincsar, Brown, 1984).

U dětí s problémy ve čtení je důležitá včasná intervence, neboť při pozdním zachycení tohoto jevu se dítě dostává do čím dál hlubších potíží a celý problém se ocitá v těžko řešitelném kruhu, cirkularitě, kde neplatí zákonitosti lineární kauzality a obtížně se sleduje příčina a následek.

## Diskurzy slabého čtenáře

Čtení je na první pohled jednoduchá aktivita. Ve skutečnosti jde o kognitivně velmi náročnou činnost. Zahrnuje mnoho proměnných, od zrakové percepce, přes dekódování k automatizaci v rozpoznávání slov, obeznámenost se strukturou textu a tématem, povědomí o různých čtenářských strategiích a jejich vědomé využívání a řízení při zpracování textu, až po zapojení pracovní paměti.

Obvykle můžeme hovořit o dvou základních komponentách čtení. První je tzv. dekódování a druhá je porozumění čtenému. Dekódování chápeme ve shodě s Kulhánkovou a Málkovou (2008) jako schopnost převádět grafickou podobu řeči na mluvený kód. Hovoříme zde vlastně o technice čtení. Zjednodušeně můžeme říci, že úspěšné dekódování je efektivní rozpoznávání slov, tedy schopnost rychlého odvozování reprezentací z tištěného znaku (Hoover, Gough, 1990). Druhá komponenta – porozumění je podle Wildové (2005) charakterizována jako poznávání významů

slov, slovních spojení a obsahu vět. Cílem je naléznout klíčové pojmy, sdělení a vztahy mezi nimi. Bohužel se v praxi pedagogicko-psychologické diagnostiky stále setkáváme s tím, že dosud při hodnocení čtení dominuje složka dekódování. U dětí se sleduje více např. rychlost a chybovost čtení (tzv. čtenářský kvocient) a je podceňována oblast porozumění, respektive, často ustrne pouze v oblasti stručného převyprávění obsahu. Vnímáme, že chybí propracovanější portfolio strategií, jak diagnostikovat úroveň porozumění čtenému.

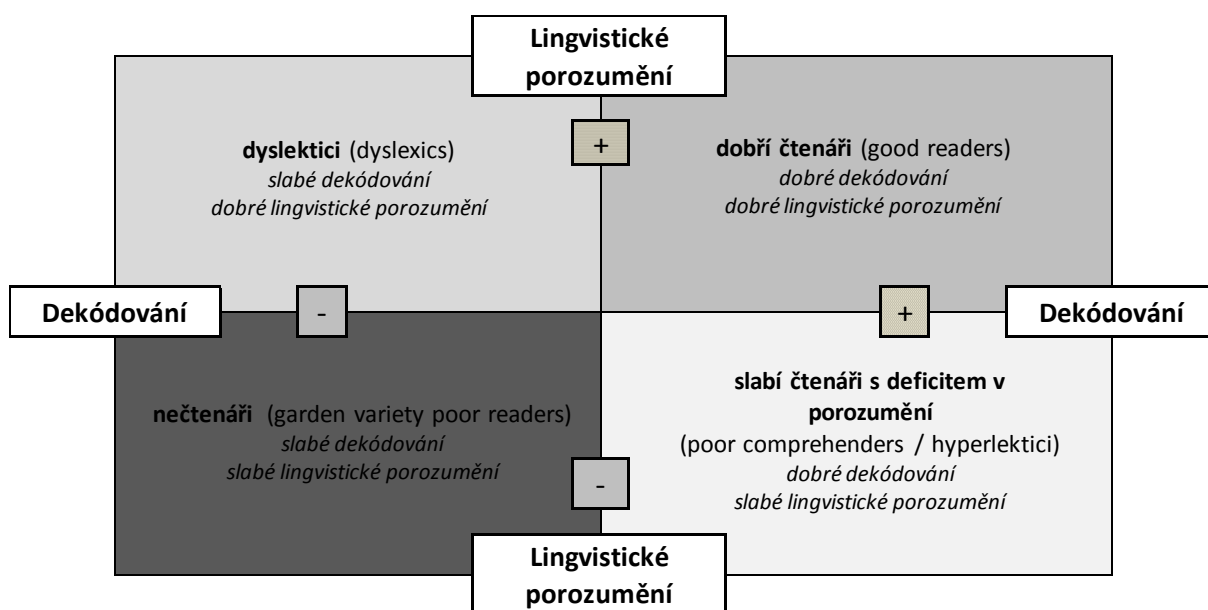
Podívejme se nyní na koncepty, jak je možné označit slabého čtenáře.

1. Obecně můžeme za slabého čtenáře označit toho jedince, jehož úroveň čtenářských dovedností neodpovídá jeho věku, respektive jsou nižší a méně vyspělé, než je očekávaný stupeň. Jde o jedince s opožděným vývojem čtení. V minulosti byl užíván také pojem čtenářská retardace (*reading retardation*) (např. Bishop, Adams, 1990) pro označení čtenáře, jehož čtenářský výkon byl o dva a více let horší než byla norma pro daný věk. Častěji však měli autoři na mysli specifickou čtenářskou retardaci, což je obsahově de facto synonymum pro zažitější termín dyslexie (Aaron, 1991; Ellis, 1985; Murphy, Pollatsek, 1994).

2. Dále se můžeme setkat s psychologicky trefným termínem *struggling reader* (Catts, Kamhi, 2003; Lyons, 2003), v češtině bychom jej volně přeložili jako zápasící čtenář. Do této skupiny bývají zařazováni všichni „problematičtí“ čtenáři, bez rozdílu etiologie jejich obtíží či obrazu dílčích deficitů ve čtenářské gramotnosti. Tato kategorie je dle našeho soudu velmi cenná nikoliv pro diagnostická kritéria, nýbrž pro intervenční, terapeutickou práci s těmito dětmi. Termín odkazuje na pozitivní aktivitu jedince, dává naději, že zápas, boj bude vyhrán. Neoznačuje dítě s definitivní diagnózou, poukazuje na procesuální kontext.

3. Hlavním paradigmatem, kterým se chceme v této studii inspirovat, je tzv. jednoduchý model čtení (Gough, Tunmer, 1986). V něm nacházíme podněty pro snadnější orientaci v různých typech čtenáře. Autoři vycházejí z předpokladu didakticky prostého bipolárního znázornění dvou nejvýznačnějších složek čtení – dekódování a lingvistického porozumění. Tento model hovoří o schopnosti číst s porozuměním jako o výsledku dvou samostatných dovedností. Původně byl vytvořen pro anglický jazyk, lze jej ale adaptovat i na češtinu. Pro naše účely jsme vytvořili adaptované schéma, které vychází z původního modelu (Gough, Tunmer, 1986).

Na obrázku č. 1 můžeme v souladu s tímto dělením diferencovat čtyři typy čtenářů dle kvality dosažené úrovně v jednotlivých komponentách:



Obr. 1. Typy čtenáře dle adaptovaného jednoduchého modelu čtení (orig. Gough, Tunmer, 1986)

a) „Dyslektici“ (*dyslexics*) - jedná se o čtenáře, kteří mají problémy s dekodováním, ale obvykle nemají problémy s lingvistickým porozuměním. Toto označení je však zcela nekryje s diagnózou dyslexie, zde jde spíše o didaktické označení skupiny čtenářů.

b) „Dobří čtenáři“ (*good readers*) - čtenáři, kteří kvalitně dekodují text a zároveň mají dobré lingvistické porozumění,

c) „Nečtenáři“ (*garden variety poor readers*) – slabí čtenáři, kteří mají potíže s dekodováním i s lingvistickým porozuměním. V literatuře se často pracuje s pojmem nečtenáři, i my jej v tomto kontextu používáme.

d) „Čtenáři s deficitem v porozumění“ (*poor comprehenders*) - jedná se o čtenáře, kteří nemají potíže s dekodováním textu, ale pouze s lingvistickým porozuměním. Někdy bývá tato skupina označována jako hyperlektici. Tito jedinci čtou často velmi rychle, bezchybně, ale bez kvalitního porozumění čtenému.

Tento model je pro naše potřeby velmi nápomocný. Lze sledovat, že existují celkem tři typy čtenářů, kteří mají deficit v některé čtenářské komponentě. Proto považujeme za nutné vždy specifikovat, o jakou skupinu problematických čtenářů se v dané stati či výzkumu hovoří. V zahraniční literatuře autoři někdy typy nediferencují a pracují pouze s pojmem *poor reader*, bez bližší specifikace. Častější je však příklon k pregnantněji definované skupině (Share, 1996; Johnston et. al. 1990; Cain, Oakhill, 1999; Catts et al., 2003). Naše pojetí se přiklání k postoji, že za slabého čtenáře (operujeme s pojmem nečtenář) považujeme toho jedince, který má deficit v obou složkách. Obraz jeho čtení bychom mohli charakterizovat jako pomalé, neplynulé, s chybami, se slabým či chybějícím porozuměním čtenému, případně i slyšenému textu.

Na těchto příkladech je zřejmé, že představa slabého čtenáře nemusí vždy korespondovat s vymezením jen na oblast přijímání vizuálních informací. Mnoho studií (např. Nation, Snowling, 1998; Stothard, Hulme, 1992) dokázalo, že některé skupiny problematických čtenářů mají oslabenou schopnost porozumět nejen čtenému, ale i slyšenému textu.

V souvislosti s tímto aspektem je důležité si uvědomit, že slabí čtenáři mohou mít potíže se čtením z různých důvodů. Někteří slabí čtenáři mají problémy s dekodováním a porozuměním významu slov, zatímco jiní disponují základními čtenářskými dovednostmi, ale nejsou schopni vytvářet mentální spoje v textu (např. propojit aktuální informace s aspekty v textu nebo propojit aktuální informace s předchozími znalostmi) a integrovat jej k procesu čtení (Rapp et al., 2007).

Z pohledu pedagogicko-psychologického poradenství má tato členitější diferenciací mezi typy „problémových“ čtenářů své nepochybné výhody. Pokud použijeme citlivější diagnostické nástroje, můžeme pak daleko účinněji volit vhodné reedukační, resp. intervenční programy. V tomto kontextu si prozatím musíme vzít inspiraci ze zahraničí. Pro navržení vhodné intervence je třeba mít jasnou představu o původu a povaze potíží. Jinou formu zásahu budeme uplatňovat u čtenářů s deficitem v dekodování a jiné přístupy jsou vhodné pro čtenáře s deficitem v porozumění. Snowling a Hulme (2011) ilustrativně uvádějí, že u čtenářů s deficitem v dekodování byla po dlouhou dobu zdůrazňována úloha fonologických procesů, nyní se například doporučuje také procvičování na znakovém principu tak, aby čtenář porozuměl, jak jsou písmena (znaky) v tištěné podobě reprezentována v mluvené formě. Shrnují také metaanalýzu intervencí zaměřených na rozvoj čtení s porozuměním. Ukazují osm nejúčinnějších metod, mezi něž patří monitoring porozumění, skupinové vyučování, užití grafických/sémantických organizérů pro učení se nové slovní zásoby, procvičování v konstrukci příběhu, kladení otázek, tvorba otázek, sumarizace a užití více strategií učení najednou (National Reading Panel, 2000, in Snowling, Hulme, 2011). Kromě těchto konkrétních vhodných postupů rozvoje porozumění čtenému zaujímají postoj, že je vhodné pracovat s rizikovými dětmi hned od zahájení školní docházky. Tyto děti lze snadno, přímo ve školním prostředí, vyhledat pomocí propracovaného screeningového materiálu (např. oslabená znalost písmen, nezvládnutí opakování pseudoslov, slabé fonemické povědomí).

## Charakteristika slabých čtenářů

Jak jsme uvedli výše, obecně se za slabé čtenáře považují ti, kteří mají opožděný vývoj čtenářských dovedností. Podle Foormana et al. (1998) zhruba 17 % dětí školního věku jsou slabými čtenáři. Prevalence je genderově přibližně shodná, nejsou velké rozdíly v zastoupení dívek a chlapců (Snowling, 2009). Schöffelová a Mikulajová (2012) sledovaly stabilitu čtenářských výkonů v čase u slovensky hovořících žáků. Na konci 2. třídy ZŠ identifikovaly 15 % slabých čtenářů (4 % slabé dekódování, 5 % slabé porozumění, 6 % slabé dekódování a porozumění). Jejich zjištění tedy přibližně korespondují se závěry Foormana, který pracuje s americkou populací. Jiní autoři hovoří zhruba o 20 %, tedy pětině dětí, u kterých můžeme hovořit o problematickém čtení (Olson et al., 1985; Nation, 2005).

Problémy se čtením mohou být ovlivněny jak neurologickými, tak environmentálními faktory či jejich kombinací (Eckert, 2001). Nedostatek pokroku ve čtení může být způsoben rozmanitými činiteli např. nízkou inteligencí, nedostatkem zájmu o čtení, nedostatečnou přípravou ke čtení, zrakovými či sluchovými vadami, emočními problémy doma či ve škole a dalšími překážkami v učení (Stanovich, 1991). Někdy do této skupiny čtenářů bývají zařazováni rovněž děti, které mají potíže se čtením v důsledku působení znevýhodňujícího sociokulturního prostředí, respektive v důsledku nedostatečné čtenářské stimulace v domácím prostředí. Další příspěvky ukazují, jak významné je vyhledat rizikové děti již na počátku rozvoje čtenářské gramotnosti. Francis et al. (1996) uvádějí, že děti, které jsou od začátku výuky čtení opožděny, jen zřídka tyto deficity vyrovnají v pozdějším věku a i nadále zůstávají slabými čtenáři. Dítě označené jako slabý čtenář může mít tedy problémy různé etiologie.

### Vymezení konceptu nečtenáře

Skupina čtenářů mající potíže s rozpoznáváním, dekódováním slov i s lingvistickým porozuměním jsou označovány jako „*garden variety poor readers*“. Pro snazší odlišení od jiných skupin slabých čtenářů pracujeme s termínem nečtenáři. Tyto děti nemají diagnostikovanou specifickou poruchu čtení, ale trpí obecnějšími problémy s porozuměním vznikající např. v důsledku slabých verbálních či sémantických dovedností (Stothard, Hulme, 1992), jak je zjevné například u dětí s vývojovou dysfázií. Kromě špatných dekódovacích a lingvistických dovedností mohou mít na slabé porozumění vliv další faktory. Někteří nečtenáři si neuvědomují samotnou organizaci textu. Nemají kvalitní povědomí o organizační struktuře příběhu či o výstavbové struktuře výkladového textu, která by jim napomohla porozumět tomu, co čtou (Palincsar, Brown, 1984). Ze studie Ehrlicha et al. (1993) vyplynulo, že dobří čtenáři ve srovnání se slabými byli úspěšnější v rozpoznávání slov, prokázali bohatší metakognitivní znalosti, pohlíželi na své akademické dovednosti pozitivnějším způsobem a byli si více jisti, že dosáhli úspěchu díky svým vlastním schopnostem.

Napříč výzkumy můžeme u nečtenářů nacházet několik společných profilů. V kontextu porozumění čtenému byly shledány hlavní rozdíly mezi úspěšnými čtenáři a nečtenáři v kognitivní, metakognitivní oblasti a v neposlední řadě v individuálních charakteristikách osobnosti, jako je motivace, sebepojetí či akademická sebepercepce.

Z kognitivního hlediska čtení s porozuměním zahrnuje několik dílčích procesů: vizuální analýzu, fonologické kódování, lexikální přístup a výklad slova, syntaktickou analýzu, sémantickou integraci a organizaci textu. Tyto procesy probíhají interaktivně a jsou determinovány kapacitou pracovní paměti. Výsledkem těchto procesů je koherentní mentální reprezentace textového obsahu (Moreau, 2014). Mnoho autorů se shoduje, že je možno spatřovat za hlavní příčinu slabého porozumění čtenému u nečtenářů jejich insuficientní schopnost efektivně dekódovat abecední zvuky. Považujeme za nutné si zde připomenout, že kromě rozpoznávání slov a lingvistického porozumění má na porozumění čtenému u nečtenářů vliv řada dalších kognitivních aspektů. Hudson et al. (2007) vnímají jako stěžejní předpoklad, že intelektové schopnosti korelují s úrovní čtenářských

schopností, konkrétně, že u nečtenářů je statisticky významně vyšší pravděpodobnost nízkého intelektu. S tímto lze však souhlasit pouze částečně.

Pro nečtenáře je rovněž typická malá kapacita pracovní paměti či nižší efektivnost plnění úkolů vyžadující zapojení pracovní paměti (Ehrlich, 1993). Dle uskutečněné studie srovnávající schopnosti nečtenářů a dobrých čtenářů, si nečtenáři dokázali zapamatovat statisticky významně méně informací z příběhu, vykazovali také významnější zapomínání a méně organizované vzpomínání (Paris, Myers, 1981). Tyto výsledky však nepovažujeme za nikterak překvapivé. Nečtenáři musí vynaložit mnoho úsilí, kapacitu pracovní paměti, koncentrace pozornosti i dalších složek nutných pro zvládnutí čtení na samotný proces čtení, že jim již nezbyvá příliš kapacity na složku porozumění čtenému.

Kromě výše zmíněných kognitivních faktorů mají nezastupitelnou úlohu v porozumění také individuální charakteristiky žáka. Mluvíme o komplexu znaků vztahující se k osobnostním faktorům čtenáře. Na rozdíl od kognitivních a metakognitivních schopností není u těchto vlastností snadno identifikovatelné, zda dané deficity v porozumění čtenému zapříčiňují, či zda jsou jejich důsledkem, i zde se tedy uplatňuje v úvodu zmiňovaná cirkulární kauzalita.

Značné individuální rozdíly mezi dobrými a slabými čtenáři (nečtenáři) můžeme shledat v oblasti motivace. Motivace může mít vliv na zájem o čtení, cíl činnosti a v neposlední řadě na vyvolání kladných či záporných emocí při výkonu této činnosti (Butcher, Kintsch, 2003, in Pardo, 2004). Pang (2008) zdůrazňuje, že nečtenáři mívají nižší vnitřní motivaci k četbě než dobří čtenáři. Otázkou však opět zůstává, zda jsou tyto aspekty spíše příčinou či důsledkem problematického či dokonce neúspěšného čtení. Více motivovaní čtenáři budou jistě ve větší míře uplatňovat čtenářské strategie a zároveň vynaloží více snahy na pochopení významu textu. Méně motivovaní čtenáři se pravděpodobně nebudou tolik snažit, což se zákonitě projeví i na čtenářských výsledcích (Pardo, 2004). Můžeme tedy shrnout, že motivace podstatně ovlivňuje kvalitu i kvantitu přečteného textu. Při nedostatku motivace dítěti chybí potřeba pochopit smysl čteného textu a zároveň nepřečte takové množství materiálu jako více motivovaný čtenář.

Další zkoumaná oblast byla otázka sebepojetí slabého čtenáře, která se ukazuje jako významný prediktor úspěšného porozumění čtenému (Kurtz-Costes, Schneider, 1994). Tuto tezi potvrzuje ve své studii Carr et al. (1993). Obraz sebepojetí žáka a jeho důvěra ve své schopnosti pozitivně korelovala s dosaženým čtenářským výkonem (Carr et al., in Ehrlich et al., 1993). Je tedy evidentní, že nečtenáři jsou díky nižším kognitivním schopnostem a neúspěchům ve školním vzdělávacím programu náchylnější k negativnímu sebehodnocení. Nedostatek pokroku ve čtení díky slabým kognitivním a metakognitivním dovednostem vede k nedostatku sebedůvěry v možnosti ovlivnit své akademické výsledky. Do jisté míry můžeme vnímat paralely s konceptem kauzální atribuce, tedy tendence připisování příčin, založené na odrážení vlastností vnímané osoby osobou vnímající. Případně vzdáleněji také s fenoménem naučené bezmoci, který je více reflektován v pedagogické psychologii. Podle Kurtze-Costa a Schneidera (1994) atribuce úspěchu svým schopnostem a ne úsilí pozitivně korelovala s výkonem čtení s porozuměním. Na rozdíl od slabých čtenářů, kteří své úspěchy připisovali vnějším podmínkám (např. náhodě, štěstí apod.), dobří čtenáři pociťují úspěch jako výsledek své snahy.

### **Vymezení konceptu slabý čtenář s deficitem v porozumění**

V zahraniční literatuře se tato skupina čtenářů označuje „*poor comprehender*“, dále pod zkratkou „*PCs*“. V českém jazyce dosud není tato skupina nijak speciálně označována, respektive, někdy kontext problémům s porozuměním bývá dáván do souvislosti s pojmem hyperlexie. Zahraniční literatura označuje tak ty čtenáře, kteří vykazují intaktní výkon v oblasti dekodování, ale deficitní v oblasti porozumění. V tomto pojetí lze pak anglické termíny „*hyperlectic*“ a „*poor comprehender*“ vnímat jako synonyma.

Zvláště v reflexi českého přístupu k typologii čtenářů se frekventovaně setkáváme s předpokladem, že oslabení v dekodování písmen má vždy za následek i následné oslabení

v porozumění čtenému (Matějček, 1995; Zelinková, 2009). Výše popsaný jednoduchý model čtení (Gough, Tunmer, 1986) však pracuje rovněž s pojetím, že může být narušena pouze složka lingvistického porozumění, nikoliv i samotné dekódování. Zahraniční autoři hovoří o „PCs“. Prozatím si dovoluujeme pracovně označit takového čtenáře jako slabého čtenáře s deficitem v porozumění, s plným vědomím, že prozatím chybí jakákoliv diskuze v českém prostředí nad tímto termínem a s naší neochotou přejímat anglická sousloví. Toto pojmenování tedy nabízíme k širší diskuzi a rozhodně jej nepovažujeme za definitivní.

V současné době nejsou pregnantně vyčleněna diagnostická kritéria pro slabé čtenáře deficitem v porozumění („PCs“), proto je nezbytné vyvodit charakteristiky tohoto fenoménu napříč rozmanitými výzkumy (Holmes, 2010). Setkáme se také s mnoha pojetími tohoto termínu. Někdy pojmem „PCs“ bývají označeni všichni lidé, kteří mají problémy s porozuměním (čteného či slyšeného obsahu), bez ohledu na příčiny. Do tohoto konceptu by tak spadali čtenáři s dobrým dekódováním, ale špatným porozuměním, dále nečtenáři (*garden variety poor readers*) a také někteří jedinci trpící dyslexií. Toto vymezení je zbytečně rozsahem široké. Přikláníme se k dominantnímu postoji, který odkazuje na děti, které zvládají číst přesně, ale se špatným porozuměním čtenému. Podle jednoduchého modelu čtení má tato skupina čtenářů deficity v porozumění čtenému díky nízké schopnosti lingvistického porozumění. V důsledku toho nejsou schopni správně analyzovat, zpracovat a využít tištěný obsah sdělení. Dekódovací dovednosti u těchto jedinců nejsou významněji narušené. Závažnější formu narušení lingvistického porozumění mívají rovněž děti s vývojovou dysfázií (Lechta, 2003).

Z hlediska psychologické diagnostiky je u slabých čtenářů s deficitem v porozumění velkým problémem, že často uniknou včasné depistáži dětí ohrožených rizikem komplikací ve čtenářské gramotnosti. Tito čtenáři nebudí zvláštní pozornost, nejsou nápadní. Explicitně nepoutají pozornost pedagoga. Tyto děti čtou fluentně, s přiměřenou rychlostí, bez chybovosti. Jejich skutečné obtíže jsou v počátku latentní. Oproti nečtenářům u nich nenacházíme snížený intelekt (Nation et al., 2007). Přesná etiologie těchto čtenářských obtíží je dosud nejasná. Důležitou skutečností je, že uvedené problémy bývají omezené pouze na verbální oblast. V testech založených na neverbálních dovednostech dosahují slabí čtenáři s deficitem v porozumění průměrných výsledků (Pimperton, Nation, 2010). Snowling (2009) dodává, že z hlediska diagnostiky intelektu je třeba být obezřetní, zejména v kontextu výraznější diskrepance mezi názorovou a verbální složkou intelektu. U dětí s deficitem v porozumění není narušena složka názorová (neverbální).

Několik studií uvádí spojitost slabého porozumění se způsobem sémantického zpracování textu (Nation et al., 2004; Cain, Oakhill, 2007).

Čtení je stěžejním determinantem růstu slovní zásoby. Slabí čtenáři s deficitem v porozumění čtou méně. V důsledku toho jejich slovní zásoba příliš neroste. Tyto nedostatky se projevují jak v aktivní, tak pasivní slovní zásobě (Nation, 2004). V důsledku chudší slovní zásoby často neznají slova, se kterými se v textu setkají a nedokážou odvodit jejich význam (Palincsar, Brown, 1984).

Slabí čtenáři s deficitem v porozumění mívají potíže s užitím některých čtenářských strategií, zvláště s propojováním myšlenek čteného textu. Mnohdy postrádají dostatečné základní znalosti o tématu, o kterém čtou. I v případech, kdy disponují příslušnými znalostmi o tématu, často tyto znalosti nejsou schopni propojit s ostatními informacemi a použít je k porozumění (Palincsar, Brown, 1984). Jiná studie ilustruje, že nezvládají vyvodit závěry z přečteného textu (Cain et al., 2010). Někteří také nejsou schopni vytvořit z přečteného textu koherentní úsudek, který by byl postavený na hodnocení textu a na jeho porovnání s dalšími informacemi (Pearson et al., 1989). Výzkumy opakovaně ukazují, že skupina slabých čtenářů s deficitem v porozumění oproti žákům s dobrým porozuměním disponuje neuspokojivou pracovní pamětí při prezentování slov i číslic. Tuto tezi potvrdilo několik na sobě nezávislých výzkumů. Dle názoru De Beniho a Palladina (2000) jedinci se slabou pracovní pamětí vykazují nižší schopnost regulace aktivace obsahu paměti. To může znamenat zachování udržení aktuálně důležitých informací, což zároveň snižuje aktivaci informací, které již nejsou aktuální, a zabraňuje vstupu nedůležitých irelevantních informací do

pracovní paměti. Vzhledem k tomu, že efektivita údržby, ukládání a aktualizaci informací jsou rozhodující pro konstrukci významu textu, tyto inhibiční deficity následně ovlivňují schopnost zapojení dalších procesů, které jsou nezbytné pro dobré pochopení.

Ve spojení s opožděným vývojem čtení bylo také shledáno, že tento typ slabého čtenáře disponuje nedostatečnými syntaktickými znalostmi (např. Cragg, Nation, 2006). Jiné výzkumy však oponují (např. Cain, Oakhill, 2006; Cain, 2010).

Zajímavý poznatek přinesli Cornoldi et al. (1996), kteří zkoumali silné a slabé stránky kognitivních a metakognitivních dovedností slabých čtenářů s deficitem v porozumění. Zjistili, že žádné dítě nevykázalo deficity ve všech oblastech zároveň. Další studie (Cain, Oakhill, 2006) zkoumající různé charakteristiky slabých čtenářů s deficitem v porozumění tento fakt potvrzuje. Autoři komentují výsledky, kdy nenašli jediný úkol, který by všichni účastníci výzkumu označili jako slabí čtenáři s deficitem v porozumění provedli pod průměrnou úrovní.

Zajímavé souvislosti přináší autoři akcentující kognitivní přístup. Za úspěšné čtení s porozuměním jsou zodpovědné mnohé exekutivní funkce a kognitivní procesy. Kognitivní procesy podílející se na porozumění čtenému můžeme obecně rozčlenit na nižší kognitivní procesy, které převádějí grafický kód na smysluplné jednotky a vyšší kognitivní procesy, které spojují tyto jednotky do ucelené, kompaktní mentální reprezentace (Kendeou et al., 2014). Pro správné porozumění věty je potřeba nejdříve zpracovat jednotlivá slova do vizuálních, fonologických, ortografických a sémantických reprezentací. Dále následuje operacionalizace těchto reprezentací do významového celku. Pro porozumění celého textu musí čtenář propojit jednotlivé myšlenky do koherentní mentální reprezentace (Kendeou et al., 2014).

Tyto kognitivní procesy se začínají rozvíjet ještě před tím, než se dítě naučí číst, a predikují schopnost čtenáře porozumět textu v pozdějším věku (Kendeou, et al., 2009). Nižší kognitivní procesy (např. dekodování, plynulost čtení, slovní zásoba) se dynamicky rozvíjejí během raného dětství a automatizují se během prvních let školní docházky (Kendeou, Papadopoulos a Spanoudis, 2012). Oproti tomu vyšší kognitivní procesy se automatizují o poznání pomaleji a vyvíjejí se až do dospělého věku (Luna et al., 2004).

Nižší kognitivní procesy jsou náročné na psychické funkce, jako je pozornost a pracovní paměť, a jsou zodpovědné za přenos písemného kódu do významové jednotky. Při jejich selhání tak dochází ke komplikacím při vstupu do vyšších kognitivních procesů. Oproti tomu deficity ve vyšších kognitivních procesech (např. vyvozování, exekutivní funkce, rozdělování pozornosti) vedou k potížím propojit významové jednotky textu, propojit text s předchozími znalostmi, najít hlavní myšlenky textu a monitorovat své porozumění (Helder et al., 2013, in Kendeou et al., 2014). Slabé porozumění čtenému textu pak může být důsledkem deficitů jak na úrovni nižších, tak vyšších kognitivních procesů či deficitů v obou oblastech.

Na tomto místě můžeme shrnout, že slabí čtenáři s deficitem v porozumění, ale de facto slabí čtenáři obecně, nepředstavují homogenní skupinu. O to obtížnější je jednak diagnostika jejich obtíží a v neposlední řadě i volba intervenčního programu pro rozvoj jejich schopnosti porozumění čtenému. Pro vhodnou intervenci v oblasti slabého porozumění čtenému je potřeba nejdříve objevit zdroj těchto potíží (Kendeou et al., 2014).

### **Diferenciace mezi dyslexií a koncepty slabých čtenářů**

Na úroveň čtenářské gramotnosti mají také významný vliv specifické poruchy učení, zejména specifická porucha čtení (dyslexie). Často se setkáme nepřesným, zaměněným označením nečtenářů (garden variety poor readers) právě jako dětí s dyslexií. Považujeme však za nutné, aby se mezi těmito skupinami diferencovalo, neboť každá skupina nese svá specifika a vyžaduje odlišný přístup.

Dyslexie je jedna ze specifických poruch učení. Její etiologie je neurobiologického charakteru. Je specifikována problémy se správným anebo plynulým rozpoznáním slova, problematickým pravopisem a sníženými dekodovacími schopnostmi. Obtíže dyslektiků jsou typickým následkem deficitu ve fonologické složce jazyka. Ta je často neočekávaná ve vztahu k ostatním kognitivním



schopnostem a k podmínkám efektivní výuky ve třídě (Zelinková, 2009). Kromě teorie fonologického deficitu lze na tyto potíže nahlížet i z jiných úhlů pohledu. Mezi další příčiny dyslexie patří vizuální deficit (zrakové rozlišování, rozlišování figury a pozadí, zraková analýza a syntéza...), porucha pravolevé a prostorové orientace, dále deficity v motorické a v senzorio-motorické oblasti, potíže v procesu automatizace jednotlivých dílčích funkcí a postupů při čtení, deficity v oblasti paměti, jazyka a řeči, v časové souslednosti. V neposlední řadě může mít dyslexie souvislost i s problémy při lateralizaci a spolupráci mozkových hemisfér (Jucovičová, Žáčková, 2008). Mezi sekundární následky mohou patřit problémy s porozuměním čtenému a omezené čtenářské zkušenosti, které zabraňují růstu slovní zásoby (Zelinková, 2009).

Jak již z výše uvedené definice vyplývá, děti s dyslexií mají potíže především v oblasti dekódování. Kontext porozumění může, ale nemusí být narušen. Např. Kucharská (2014) shledává ve výzkumné studii významný vztah mezi dekódováním a porozuměním, děti s dyslexií mohou mít problém v porozumění právě pro své deficity v dekódování. Obtížná technika čtení neumožňuje dyslektikovi soustředit se na obsah, zatímco textu, který by byl stejnému žáku přečten, by porozuměl.

Pokud bychom měli porovnat specifika skupiny nečtenářů (garden variety poor readers) a dětí s dyslexií, docházíme k následujícím diferencím: kognitivní profil slabého čtení s porozuměním mnohdy přímo kontrastuje s jevy spojené s dyslexií. Děti s dyslexií vykazují nedostatky pouze v omezeném počtu intelektových a poznávacích procesů. Na rozdíl od nečtenářů majících problémy jak na poli technických dovedností, tak i v lingvistickém porozumění, žáci s dyslexií mají deficity pouze s dekódováním. Problémy s porozuměním čtenému se mohou vyskytnout až jako sekundární problém vznikající v důsledku velmi pomalého čtení. Schopnost lingvistického porozumění u dětí s dyslexií je zpravidla v normě (Hoover, Gough, 1990). U nečtenářů se deficity ve fonologické oblasti vyskytují společně s dalšími problémy na poli kognitivních procesů (Stanovich, Siegel, 1994).

Původ vzniku dyslexie je také spojen s neurobiologickou příčinou (Zelinková, 2009). Oproti tomu příčina potíží u nečtenářů není často známa, může ji tvořit několik faktorů sahajících od nepodnětného sociokulturního prostředí, nízké inteligence, motivačních faktorů až po organické poškození centrální nervové soustavy. U nečtenářů tak problémy s porozuměním nabývají mnohem komplikovanějšího významu, neboť je v nich často zakomponováno více příčin.

Dyslexie je již mnohá desetiletí zakotvena v pedagogickém i psychologickém povědomí, je empiricky zkoumána a vzniklo mnoho intervenčních programů, jak těmto dětem pomoci. (Snowling, 2009). Oproti tomu koncept slabý čtenář s deficitem v porozumění (PCs) byl poprvé podrobněji popsán až v osmdesátých letech dvacátého století a dosud přitahuje menší pozornost odborníků a jejich závěry se liší či si dokonce oponují. I přesto, že silný empirický základ tohoto fenoménu položilo a stále rozvíjí mnoho uznávaných autorit (např. Cain, 2010), doposud se jedná o nedostatečně probádanou oblast (Hulme, Snowling, 2009). Na rozdíl od dyslexie není slabé čtení v kontextu porozumění čteného pojímáno často jako porucha (Holmes, 2010). Zásadní rozdíl mezi dyslektiky a slabými čtenáři s deficitem v porozumění spočívá v tom, že dyslektici mívají kvalitní schopnosti porozumění mluvenému projevu, ale špatně rozpoznávají slova, zatímco „PCs“ dobře rozpoznávají slova, ale vyznačují se slabým porozuměním slyšenému projevu (Gough, Tunmer, 1986).

Rozdíly mezi dětmi s dyslexií a slabými čtenáři s deficitem v porozumění jsou mnohem výraznější v případě souvislého čtení (Nation, Snowling, 1998). V oblasti fonologických dovedností dosahují průměrných výsledků v porovnání s žáky s dyslexií. Jak již bylo zmíněno výše, nedostatky slabých čtenářů s deficitem v porozumění se obvykle vyskytují v ostatních jazykových sférách. Typické deficity najdeme v oblasti zpracování jazyka, například v syntaxi, sémantických dovednostech a ve slovní zásobě (Snowling, Hulme, 2005).

Ačkoliv žáci s dyslexií obvykle nečtou plynule, často disponují rozsáhlým používáním čtenářských strategií, a to zvláště strategií monitorování svého porozumění a strategií sebeopravování (Snowling, 2009). Právě v těchto strategiích čtenáři s deficitem v porozumění mnohdy selhávají.

### Závěr

Tato studie se věnovala vzhledu do problematiky skupiny dětí, které jsou z hlediska rozvoje čtenářské gramotnosti velmi vulnerabilní. Exkurz do pojetí pojmu slabý čtenář nám pomohl vyrovnat se s obtížně uchopitelnou a mnohdy nepřesnou terminologií, často zaměňovanou za dyslektické obtíže. V edukačním procesu i na poli pedagogicko-psychologického poradenství existuje skupina dětí, která je vystavena riziku následného školského selhávání, aniž by jí byla věnována dostatečná pozornost. Přikláníme se k větší diferenciaci pojmu, respektive, za slabého čtenáře považujeme i toho, co má sice osvojenou dobrou techniku čtení, ale úroveň jeho porozumění čtenému je nízká. Dále se distancujeme od postoje, že nedostatečná technika čtení (dekódování) je nutně předpokladem pro současné nízké porozumění čtenému – může být, ale nemusí být vždy přítomna. Tato přehledová studie je vstupním pilířem pro identifikaci vhodných diagnostických nástrojů, které by cíleně a včas vyhledávaly slabé čtenáře a dobře je diferencovaly od dětí s dyslexií. Věříme, že aktuálně probíhající studie<sup>1</sup> přinese výsledky, které otevřou živější diskusi k transformaci diagnostiky čtení, s akcentem na porozumění a to jak v rovině čteného, tak slyšeného textu. Reflexe zahraničních výzkumů a zjištění ukazuje, jak plastický může být individuální profil čtenářských potíží dítěte a je nutné tedy na tyto nové poznatky reagovat i v české poradenské praxi.

### Literatura

- Aaron, P. G. (1991). Can reading disabilities be diagnosed without using intelligence tests? *Journal of Learning Disabilities*, 24, 178-186.
- Bishop, D. V. M. & Adams, C. (1990). A prospective study of the relationship between specific language impairment, phonological disorders, and reading retardation. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 31, 1027-1050.
- Cain, K. (2010). *Reading Development and Difficulties*. Oxford: BPS Blackwell.
- Cain, K. & Oakhill, J. V. (1999). Inference making ability and its relation to comprehension failure in young children. *Reading and Writing*, 11(5-6), 489-503.
- Cain, K., & Oakhill, J. (2006). Assessment matters: Issues in the measurement of reading comprehension. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 697-708.
- Cain, K. & Oakhill, J. (Eds.). (2007). *Children's Comprehension Problems in Oral and Written Language: A Cognitive Perspective*. Guildford Press.
- Carr, M., Borkowski J.G., & Maxwell, S.E. (1993). Motivational Components of Underachievement. *Developmental Psychology*, 27, 109-118.
- Catts, H. W., Hogan, T. P., Adlof, S. M., & Barth, A. E. (2003). *The simple view of reading: Changes over time*. Society for the Scientific Study of Reading Annual Convention, Boulder, CO.
- Catts, H. G., & A. K. Kamhi (Ed.). (2003). *The Connections Between Language and Reading Disabilities* (p. 25- 40). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cragg, L. & Nation, K. (2006). Exploring written narrative in children with poor reading comprehension. *Educational Psychology*. 26(1), 55-72.

- Cornoldi, C., De Beni, R., & Pazzaglia, F. (1996). Reading comprehension profiles. In Cornoldi, C. & Oakhill, J. (Eds.), *Reading comprehension difficulties: Processes and intervention*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- De Beni, R., & Palladino, P. (2000). Intrusion errors in working memory tasks: Are they related to reading comprehension ability. *Learning and individual differences*, 12, 131-143.
- Eckert, M. A. (2001). *Poor Reading Skills Have Both Physical, Environmental Causes*. Center for the Advancement of Health. Dostupné z WWW: [http://www.eurekaalert.org/pub\\_releases/2001-07/cfta-prs071701.php](http://www.eurekaalert.org/pub_releases/2001-07/cfta-prs071701.php)
- Ehrlich, M. F., Kurtz-Costes, B., & Loidant, C. (1993). Cognitive and motivational determinants of reading comprehension in good and poor readers. *Journal of Reading Behavior*, 25(4), 365-381.
- Ellis, A.W. (1985). The cognitive neuropsychology of developmental (and acquired) dyslexia: A critical survey. *Cognitive Neuropsychology*, 2, 196-205.
- Foorman, B. R., Francis, D. J., Fletcher, J. M., Schatschneider, C., & Mehta, P. (1998). The role of instruction in learning to read: Preventing reading failure in at-risk children. *Journal of Educational Psychology*, 90(1), 37-55.
- Francis, D. J., Shaywitz, S. E., Stuebing, K. K., Shaywitz, B. A., & Fletcher, J. M. (1996). Developmental lag versus deficit models of reading disability: A longitudinal, individual growth curves analysis. *Journal of Educational Psychology*, 88, 3-17.
- Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *RASE: Remedial & Special Education*, 7(1), 6-10.
- Holmes, J. (Eds.). (2010). *Developmental Disorders and Interventions: Advances in Child Development and Behavior*. Academic Press.
- Hoover, W. A., & Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 2, 127-160.
- Hudson, R. F., High, L. & Al Otaiba, S. (2007). Dyslexia and the brain: What does current research tell us? *The Reading Teacher*, 60(6), 506-515.
- Hulme, C., & Snowling M. J. (2009). *Developmental Disorders of Language, Learning and Cognition*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Johnston, R. S, Anderson, M., Perrett, D. I., & Holligan, C. (1990). Perceptual dysfunction in poor readers: Evidence for visual and auditory segmentation problems in a sub-group of poor readers. *British Journal of Educational Psychology*, 60(Pt 2), 212-219.
- Jucovičová, D. & Žáčková, H. (2008). *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. Praha: Portál.
- Kendeou, P., van den Broek, P., Helder, A., & Karlsson, J. (2014). A cognitive view of reading comprehension: implications for reading difficulties. *Learning disabilities research & practice*, 29(1), 10-16.
- Kendeou, P., Papadopoulos T.C. & Spanoudis G. (2012). Processing demands of reading comprehension tests in young readers. *Learning and Instruction*, 22(5), 354-367.
- Kendeou, P., van den Broek, P., White, M. J. & Lynch, J. S. (2009). Predicting reading comprehension in early elementary school: The independent contributions of oral language and decoding skills. *Journal of Educational Psychology*, 101(4), 765-778.
- Kucharská, A. (2014). *Riziko dyslexie. Pregramotnostní schopnosti a dovednosti a rozvoj gramotnosti v rizikových skupinách*. Praha: Pedagogická fakulta UK.
- Kulhánková, E. & Málková, G. (2008). Fonemické uvědomování a jeho role ve vývoji gramotnosti. *E-psychologie*, 2(4). Dostupné z WWW: [http://e-psycholog.eu/pdf/kulhankova\\_et al.pdf](http://e-psycholog.eu/pdf/kulhankova_et al.pdf)
- Kurtz-Costes, B. E., & Schneider, W. (1994). Self-concept, attributional beliefs, and school achievement: A longitudinal analysis. *Contemporary Educational Psychology*, 19, 199-216.
- Lechta, V. (ed.). (2003). *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál.

- Luna, B., Garver, K. E, Urban, T. A, Lazar, N. A & Sweeney, J. A. (2004). Maturation of cognitive processes from late childhood to adulthood. *Child Development*, 75(5), 1357-1372.
- Lyons, C. (2003). *Teaching Struggling Readers*. Portsmouth: Heinemann.
- Matějček, Z. (1995). *Dyslexie: specifické poruchy čtení*. Jinočany: H&H.
- Moreau, L. K. (2014). Who's Really Struggling? Middle School Teachers' Perceptions of Struggling Readers. *Research in Middle Level Education Online* 37, 10, 1-17. Dostupné z WWW: [https://www.amle.org/portals/0/pdf/rmle/rmle\\_vol37\\_no10.pdf](https://www.amle.org/portals/0/pdf/rmle/rmle_vol37_no10.pdf).
- Murphy, L. & Pollatsek, A. (1994). Developmental dyslexia: Heterogeneity without discrete subgroups. *Annals of Dyslexia*, 44, 120-146.
- Nation, K. (2005). Children's reading comprehension difficulties. In Snowing M. J., & Hulme, C., (Eds.), *The Science of Reading: A Handbook*. Oxford: Blackwell, 248–266.
- Nation, K., Clarke P., Marshall C.,M., & Durand M. (2004). Hidden language impairments in children: parallels between poor reading comprehension and specific language impairment? *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 47(1), 199-211.
- Nation, K., & Snowling, M. J. (1998). Semantic processing and the development of word-recognition skills: Evidence from children with reading comprehension difficulties. *Journal of Memory and Language*, 39(1), 85–101.
- Nation, K., Snowling M. J., & Clarke P. (2007). Dissecting the relationship between language skills and learning to read: semantic and phonological contributions to new vocabulary learning in children with poor reading comprehension. *Advances in Speech Language Pathology*, 9(2),131-139.
- Olson, R. K., Kliegl, R., Davidson, B. J., & Folz, G. (1985). Individual and developmental differences in reading disability. In C. E. MacKinnon, & T. G. Waller (Eds.), *Reading research: Advances in theory and practice* (Vol. 4, 1-64). New York: Academic Press.
- Palincsar, A. S., & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoning activities. *Cognition and Instruction*, 2, 117-175.
- Pang, J. (2008). Research on good and poor reader characteristics: Implications for L2 reading research in China. *Reading in a Foreign Language*, 20(1), 1-18.
- Pardo, L. S. (2004). What every teacher needs to know about comprehension. *The Reading Teacher*, 58(3), 272-280.
- Paris, S. G., & Myers II, M. (1981).Comprehension monitoring, memory, and study strategies of good and poor readers. *Journal of Reading Behavior*, 13, 5-22.
- Pearson, P. D., Rogers, T., & Vosniadou, S. (1989). What causes children's failures to detect inconsistencies in text? Comparison versus representation. *Journal of Educational Psychology*, 80(1), 27-39.
- Pimperton, H., & Nation, K. (2010). Suppressing irrelevant information from workingmemory: Evidence for domain-specific deficits in poor comprehenders. *Journal of Memory and Language*, 62(4), 380-391.
- Rapp, D. N., van den Broek P., McMaster K. L., Panayioti, K., & Espin, C. A. (2007). Higher-order comprehension processes in struggling readers: a perspective for research and intervention. *Sci. Stud. Read.*, 11, 289–312.
- Schöffelová, M., & Mikulajová, M. (2012). Vývoj různých aspektů čtení ve slovenštině. *Pedagogika*, 1-2, 111-125. Dostupné též z WWW: <http://userweb.pedf.cuni.cz/wp/pedagogika/?p=631>
- Share, D. L. (1996). Word recognition and spelling processes in specific reading disabled and garden-variety poor readers. *Dyslexia*, 2, 167–174.
- Snowling, M. J. (2009). Changing concepts of dyslexia: nature, treatment and comorbidity. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 53(9), 1-3.
- Snowling, M. J. & Hulme, Ch. (2011). Evidence-based interventions for reading and language difficulties: Creating a virtuous circle. *British Journal of Educational Psychology*, 81(1), 1-23.

Stanovich, K. E. (1991). Diskrepancy definitions of reading disability: Has intelligence let us astray? *Reading Research Quarterly*, 26, 7-29.

Stanovich, K. E., & Siegel, L. S. (1994). Phenotypic performance profile of children with reading disabilities: A regression-based test of the phonological-core variable-difference model. *Journal of Educational Psychology*, 86, 24-53.

Stothard, S. E., & Hulme, C. (1992). Reading-comprehension difficulties in children – the role of the language comprehension and working memory skills. *Reading and Writing*, 4(3), 245-256.

Wildová, R. (2005). *Rozvíjení počítačové čtenářské gramotnosti*. Praha: Univerzita Karlova v Praze.

Zelinková, O. (2009). *Poruchy učení*. Praha: Portál.

Tato studie vznikla za podpory grantu GAČR, Porozumění čtenému - typický vývoj a jeho rizika, registrovaného pod č. P407/13-20678S. Hlavní řešitelkou je PhDr. PaedDr. Anna Kucharská, Ph.D. Blíže: <http://www.eldel.cz/?p=porozumeni-ctenemu-typicky-vyvoj-a-jeho-rizika-2013-2015->

#### **O autorkách:**

PhDr. Pavla Presslerová, Ph.D. přednáší a vědecké činnosti se věnuje na Pedagogické fakultě UK v Praze. Ve výzkumu se aktuálně věnuje především otázkám raného vývoje gramotnosti, zejména pak otázce aspektům slabého čtenáře. Je členkou řešitelského týmu projektu Porozumění čtenému - typický vývoj a jeho rizika. K jejím dalším výzkumným zájmům patří otázky rizikového chování v dospívání, mateřství v adolescenci a poruchy chování.

#### **Kontaktní údaje:**

Adresa: Katedra psychologie PedF UK, Myslíkova 7, 110 00, Praha 1  
Email: [pavla.presslerova@pedf.cuni.cz](mailto:pavla.presslerova@pedf.cuni.cz)

Bc. Kristýna Rusnáková absolvovala v roce 2014 obor Psychologie a speciální pedagogika na PedF UK. Je studentkou navazujícího magisterského oboru Psychologie na Pedagogické fakultě UK v Praze. Zajímá se o rozvoj rané gramotnosti u dětí a její environmentální vlivy, je výzkumnou asistentkou v projektu Porozumění čtenému – typický vývoj a jeho rizika.

#### **Kontaktní údaje:**

Adresa: Katedra psychologie PedF UK, Myslíkova 7, 110 00, Praha 1  
Email: [rusnakova.kristyna@centrum.cz](mailto:rusnakova.kristyna@centrum.cz)

---

Presslerová, P., & Rusnáková, K. (2015). Slabí čtenáři v kontextu porozumění čtenému – přehledová studie. *E- psychologie*, 9(1), 29-41. Dostupný z WWW: [http://e-psycholog.eu/pdf/presslerova\\_rusnakova.pdf](http://e-psycholog.eu/pdf/presslerova_rusnakova.pdf)