n spíše o upozornění na
'isejí. Proto jsme se také
identifikace rizikových
ních letech zaznamenat

okladů pro čtení a psaní
'pického vývoje, přičemž
'oje. Zajímalo nás, zda se
ıstních a gramotnostních
ıo a časně školního věku.
i v obou klinických skupi-
ění čtenému i psaní byly
sti nemusí ještě znamenat
dílů z hlediska gramotnos-
dekódování, porozumění
cké populaci.
ı obou rizikových skupin.
ního věku a ve věku časně
slexie identifikovat a víme-
onosti odhalit potenciální
pro včasné intervence.

1. Gramotnost

1.1 Gramotnost – vymezení

Gramotnost patří v současném pedagogickém a psychologickém výzkumu mezi frekventovaná témata, také v aplikačních oblastech praxe má bohaté zastoupení. Řeší se, jaká je gramotnost našich žáků, jak si stojíme ve srovnání se zahraničím, co je možné vykonat pro zlepšení u žáků, ale také dospívajících i dospělých. Téma se stalo významnou součástí vzdělávací politiky (např. gramotnost jako součást školních vzdělávacích programů), prostřednictvím školních vzdělávacích programů se dotýká každé školy a následně i každého učitele primárního vzdělávání, který hledá odpovědi na otázky, jaké metody budování gramotnosti zvolit, jak u žáků podněcovat rozvoj gramotnosti i kde hledat možné zdroje pomoci při překonávání gramotnostních obtíží svých žáků.

Gramotnost („literacy") je pojmem, který velmi často užíváme, a zdá se, že mu všichni rozumíme. Přesto je třeba zmínit, že obsah pojmu prošel svým vývojem a proměnou. V publikacích zaměřených na gramotnost je velmi často v úvodních částech zmiňován zásadní význam gramotnosti pro dobré fungování soudobé společnosti a zapojení každého jednotlivce při participaci na společenském dění (Vykoukalová & Wildová, 2013). Diskutovány jsou vysoké nároky, které jsou kladeny na každého z nás z hlediska společenského uplatnění. Je to zcela jistě pravda, neboť zatímco v nedávné minulosti postačovalo, aby jedinec uměl číst a psát, případně si osvojil tzv. trivium, v současné době to již neplatí, jsme vystavováni stále vyšším a vyšším nárokům na rychlé a správné získání i vyhodnocení dat, ve kterých se míra gramotnostních dovedností uplatňuje.

Gramotnost má i sociologický rozměr. V současné době se diskutuje o rozdílech v dosažené gramotnosti z hlediska populačních skupin (dle kritéria věku, příslušnosti ke skupině z hlediska socio-ekonomických ukazatelů), i s ohledem na gramotnost skupin k nám migrujících z jiných zemí. Přehled dosaženého stupně gramotnosti býval také tradiční sledovanou proměnnou v opakovaných sčítáních lidu, v současné době jsou sledovány spíše důsledky rozdílů v dosažené gramotnosti skrze nejvyšší dosažené vzdělání, pracovní uplatnění aj. Spíše než negramotnost ohrožuje společnost nízká funkční gramotnost některých rizikových skupin obyvatelstva.

Mnozí autoři upozorňují na *historicko-společenskou proměnu gramotnosti*, umožňující mezigenerační fungování společnosti a předávání získaných poznatků a hodnot, zajišťujících kontinuitu společenského dění (Dombrovská, Landová, & Tichá, 2004), případně na *kulturní rozměr gramotnosti*. Gramotnost je tak pojímána jako součást akulturace jedince, *„...prostřednictvím které se u člověka formuje schopnost participovat na užívání prvků kultury v jejich vlastní podstatě, směřující k označení této schopnosti jako kulturní gramotnosti"*. (Pupala & Zápotočná in Kolláriková & Pupala (eds.), 2001, s. 264).

V dalších pojetích může být v dichotomii gramotnost brána jako *vlastnost* (či dispozice) a gramotnost zdůrazňující *procesuální stránku* tohoto fenoménu:

1) Hartl a Hartlová pod gramotností vidí *„blíže nespecifikovanou schopnost číst a psát"* (Hartl & Hartlová, 2000, s. 182). Podobné a rozšířené pojetí najdeme u Průchy, Walterové, Mareše, kdy je gramotnost chápána jako *„dovednost číst a psát získaná obvykle v počátečních ročnících školní docházky"* (Průcha, Walterová, & Mareš, 2003, s. 70). I definice Doležalové zdůrazňuje dispoziční stránku jedince *„Gramotnost znamená schopnost ovládat různé druhy komunikace a početních úkonů za účelem využívání textových informací v rozmanitých životních situacích"*, (Doležalová, in Průcha (eds.), 2009, s. 223).

2) V pojetích gramotnosti najdeme i ta, která zdůrazňují procesuální stránku, gramotnost je pak chápána nikoli jako vlastnost, ale jako proces. Ve větší míře je respektována komplexnost tohoto procesu. Jedná se o *„složitý, mimořádně komplexní, mnohokomponentový a mnohoúrovňový, dynamicky se měnící psychologický proces"* (Zápotočná in Kolláriková & Pupala (eds.), 2001, s. 284).

Mohlo by se zdát, že je zcela zbytečné zmiňovat souvislost mezi gramotností a formálním vzděláváním - gramotnost je cílem vzdělávání i jeho prostředkem. V této souvislosti je také třeba ještě více zmínit posun v pojmech vztahující se ke gramotnosti získávané ve škole a pro školu (akademická či školská gramotnost) a gramotnosti využívané v životě. Např. Průcha (2000, s. 165) upozorňuje, že tzv. *školské pojetí gramotnosti* je v současných podmínkách společnosti již nevyhovující, podobně podle Gavory (1999) se školská gramotnost nemusí shodovat s funkční gramotností. Proto se také v některých koncepcích školského vzdělávání zdůrazňuje osvojení gramotnosti ve vztahu k reálnému životu, nikoli pouze ve vztahu ke škole (u nás např. Národní program rozvoje vzdělávání, 2001).

S pojmem funkční gramotnost *je* spojen i pojem *funkční negramotnost* („functional illiteracy"), případně i *pologramotnost* („semiliteracy") či *nezájem o praktikování gramotnosti* („aliteracy"). Funkční gramotnost byla předmětem mezinárodních výzkumů pod záštitou UNESCO a OECD od 90. let 20. století. Na jedné straně jsou zdůrazňovány posuny ve funkční gramotnosti v závislosti na zvyšujících se nárocích společnosti a i v důsledku vzdělávání širokých vrstev obyvatelstva (Van Kleeck & Schuele, 2010), na druhé straně i ve vyspělých státech stále přetrvává funkční negramotnost. Podle Průchy, Walterové a Mareše (2003) jsou jejími charakteristickými znaky kromě obtíží ve čtení i problémy v pochopení složitějších textů, porozumění grafům a tabulkám, neschopnost jedince vyplnit formuláře, dotazníky aj. Zápotočná (2001) upozorňuje, že funkční negramotnost je synonymem pojmu skrytá negramotnost. Přitom se vyskytuje ve všech vyspělých zemích, i když v různé míře. Průcha, Walterová a Mareš (2003) ji uvádějí cca u 10 % populace.

Nároky současné společnosti na kvalifikační požadavky jedince jsou dnes vysoké. Gramotnost zahrnuje mnohem více obsahů, souvisejících s různými oblastmi společenské praxe, ale také s větším množstvím konkrétních dovedností než dříve. Abychom obstáli v současném světě, musíme umět mnohem více než jen číst a psát. Proto se také velmi často mluví nikoli o gramotnosti, nýbrž o gramotnostech a jejich členěním se zabývá celá řada autorů. V tomto kontextu je i upozornění Zápotočné, že podle slovníku *The Literacy Dictionary* (Harris & Hodges, 1995, in Zápotočná, 2004) z produkce vydavatelství Mezinárodní asociace čtení *(International Reading Association)* je spíše vhodné užívání pojmu gramotnost *v plurálu* („multiliteracies"), s rozličnými adjektivy. Tak se může stát, že zatímco v jedné oblasti je jedinec dle autorky gramotný, ve druhé může mít problémy (*relativita gramotnosti*).

Dále je to *kontinuální pojetí*, ve kterém nejde o vymezení gramotnosti vs. negramotnosti, nýbrž je ve hře otázka míry a úrovně jednotlivých gramotností, a ty nemusí být vždy jenve vztahu k interindividuálním charakteristikám jedince. Svou úlohu mohou mít jak faktory související s úrovní symbolických funkcí jazyka a sociální a extralingvistické dovednosti, ale také vlivy společenské, geografické, kulturní, které se navíc mění v čase (Zápotočná, 2004). Důležitá je i polarita ve smyslu *akomodace - asimilace*, tj. přizpůsobování se kladeným požadavkům a nárokům, které jsou typické pro určité společenské skupiny a zapojení se do nich, a na druhé straně aktivitní využívání příslušných forem gramotnosti pro osobní rozvoj jedince.

Na rozdíly v uchopování pojmu a na existenci různých pojetí gramotnosti upozorňuje Gavora (2002). Jednotlivé *modely gramotnosti* mají svá východiska a opodstatnění, mohou se vzájemně

doplňovat, ale i vylučo
uplatnění i způsob vy

Tabulka 1. Modely gra

Bázová gramotnost	Toto poj čtení a p ního po význam Menší t je jedni socializ
Gramotnost jako zpracování textových informací	V tomto mezi nír může by nepodst implicit pojmem
Gramotnost jako sociálně kulturní jev	Čtení a Neexistu forem v (gramot využívár v gramo kulturní
E-gramotnost	Gramot elektron (vyhledá

Prudce se měnící s
vyžadují celoživotní vz
lečnosti uplatnil. Dom
vzniká propojením funl
dílčích gramotností:
- literární gramotnost
- dokumentová gram
- numerická gramotn
- gramotnost jazykov
- počítačová gramotn

V kolektivní monog
tická a přírodovědná gr
studiích. Kromě toho b
prostředky a orientovat
vazbě na potřebu bezpeč
technologií a účelně je v
popisu a definování jed
promítají do obsahu, cí

Organizovány jsou m
kladoucí si za cíl porov

ı, gramotnost je pak
ɔvána komplexnost
ɜntový a mnohoúrov-
ová & Pupala (eds.),

ɔtností a formálním
ı souvislosti je také
ıvané ve škole a pro
Např. Průcha (2000,
ıkách společnosti již
ı shodovat s funkční
zdůrazňuje osvojení
ıu nás např. Národní

unctional illiteracy"),
ıotnosti („aliteracy").
ı UNESCO a OECD od
.motnosti v závislosti
ı vrstev obyvatelstva
le přetrvává funkční
ıkteristickými znaky
mění grafům a tabul-
2001) upozorňuje, že
tom se vyskytuje ve
(2003) ji uvádějí cca

dnes vysoké. Gramot-
ɔolečenské praxe, ale
obstáli v současném
mi často mluví nikoli
řada autorů. V tomto
ıary (Harris & Hodges,
ɔe čtení (*International*
ıilu („multiliteracies"),
dinec dle autorky gra-

. negramotnosti, nýbrž
být vždy jenve vztahu
jak faktory související
ednosti, ale také vlivy
ɔočná, 2004). Důležitá
ladeným požadavkům
ı se do nich, a na druhé
ɔzvoj jedince.
ɔsti upozorňuje Gavora
ní, mohou se vzájemně

doplňovat, ale i vylučovat, mají své charakteristiky i riziková místa, mohou mít vlastní praktické uplatnění i způsob vyhodnocování.

Tabulka 1. Modely gramotnosti podle Gavory (2002)

Bázová gramotnost	Toto pojetí se často pohybuje v dimenzích je gramotný - není gramotný. Zahrnuje tradiční chápání čtení a psaní jakožto činnosti, ve které je vybudována dovednost pohybování se po řádcích a základního pochopení textu. Jedná se o psycholingvistické dovednosti, realizující se jako dekódování významů, s uplatňovanými procesy automatizace, vybavování si z paměti a jejich reprodukce. Menší úlohu má analýza textu a její interpretace. Týká se zejména cílů počátečního vzdělávání, je jedním z pilířů počátečního učení, osvojování si poznatků v závislosti na škole, je prostředkem socializace a akulturace dítěte.
Gramotnost jako zpracování textových informací	V tomto pojetí je podle Gavory čtenář nikoli pasivním konzumentem, nýbrž aktivním zpracovatelem, mezi ním a textem dochází k interakcím. Dominantní charakteristikou je práce s textem, sledována může být hierarchie informací v textech, jejich zpracování, odlišení důležitých informací od těch nepodstatných, schopnost vyvozovat závěry, ale také dovednost „číst mezi řádky" (explicitní vs. implicitní vysuzování). Jedná se spíše o gramotnostní kompetence než jen dovednosti, klíčovým pojmem je funkční gramotnost.
Gramotnost jako sociálně kulturní jev	Čtení a psaní je chápáno jako kulturní aktivita, je vždy vázána na konkrétní specifickou kulturu. Neexistuje jedna gramotnost, nýbrž se jedná o různé typy gramotnosti, jedinec užívá odlišných forem v závislosti na kulturních zvyklostech a společenských prostředích, je situačně podmíněná (gramotnost úředníka vs. gramotnost pracovníka v technických oborech). V tomto pojetí jsou také využívána mezinárodní sledování gramotnostních rozdílů mezi jednotlivými společenstvími. Deficity v gramotnosti jsou chápány spíše jako individuální rozdíly mezi jednotlivci a skupinami odlišného kulturního a sociálního zázemí.
E-gramotnost	Gramotnost vázaná na moderní technologické prostředky (počítač, mobil, CD ROM, internet, elektronické databáze aj.), přinášející širokou škálu potřebných dovedností jak na úrovni vstupu (vyhledávání), tak při zpracování (kritická analýza).

Prudce se měnící společnost i její stále složitější informační a komunikační technologie vyžadují celoživotní vzdělávání, neboť počáteční vzdělávání už jedinci nestačí, aby se ve společnosti uplatnil. Dombrovská (2002) operuje např. s pojmem tzv. *informační gramotnost*, ta vzniká propojením funkční a počítačové gramotnosti. Může se dělit dále do těchto specifických dílčích gramotností:

- literární gramotnost (dovednost nalézt informaci v textu a porozumět jí),
- dokumentová gramotnost (dovednost vyhledat a využít přesně definovanou informaci),
- numerická gramotnost (dovednost manipulovat s čísly),
- gramotnost jazyková, což je schopnost dorozumět se v cizím jazyce,
- počítačová gramotnost - dovednost práce s počítačem a využívání moderních technologií.

V kolektivní monografii *Gramotnosti ve vzdělávání* je charakterizována *čtenářská, matematická a přírodovědná gramotnost*, které jsou zpravidla testovány v mezinárodních srovnávacích studiích. Kromě toho byla přiřazena *„vzhledem k naléhavé potřebě umět hospodařit s finančními prostředky a orientovat se ve světě financí"* finanční gramotnost a počítačová gramotnost *„ve vazbě na potřebu bezpečně se pohybovat v dnešním světě moderních informačních a komunikačních technologií a účelně je využívat ve svém osobním životě"* (VÚP, 2011, s. 6). Záměrem bylo kromě popisu a definování jednotlivých forem gramotnosti také postihnout, jak se dané gramotnosti promítají do obsahu, cílů, klíčových kompetencí a průřezových témat základního vzdělávání.

Organizovány jsou mezinárodní *srovnávací výzkumy*, týkající se dětí, dospívajících i dospělých, kladoucí si za cíl porovnat úroveň gramotnosti v jednotlivých zemích, nikoli jen pro pouhé zjiš-

tění stavu. Cílem je kritická analýza možných příčin a vlivů a z ní vyplývající stanovení návrhů opatření v rámci školských a mimoškolských systémů. Tato opatření by pak měla napomáhat pozitivní změně stavu. Zmiňme alespoň některé z výzkumů, kterých se pravidelně účastní i Česká republika, dle věkové preference (viz tabulka 2).

V kontextu vymezení základních otázek gramotnosti je třeba zmínit i to, že jsou také sledovány *faktory ovlivňující rozvoj* všech forem gramotnosti (na úrovni osobnostních předpokladů, ale také edukační a celospolečenské vlivy), podobně jako *skupiny*, které vykazují v rozvoji gramotnosti určité *problémy* a kterým je potřeba věnovat patřičnou pozornost - děti se zdravotním postižením, sociálním a zdravotním znevýhodněním, aj. (Kucharská, 2006).

Tabulka 2. Mezinárodní šetření různých forem gramotnosti

PIRLS *(Progress in International Reading Literacy Study)*	Hodnocení čtenářské gramotnosti u žáků 4. ročníku základních škol, v pětiletém intervalu prostřednictvím Mezinárodní asociace pro hodnocení výsledků vzdělávání *(The International Association for the Educational Achievment - IEA)*. Doprovodnou proměnnou je sledování významu rodinného, školního a širšího prostředí žáků pro rozvoj čtenářské gramotnosti.
TIMSS *(Trends in International Mathematics and Science Study)*	Šetření je organizováno Mezinárodní asociací pro hodnocení výsledků vzdělávání (The International Association for the Educational Achievment - IEA) a postihuje úroveň znalostí a dovedností žáků 4. a 8. ročníků základních škol (matematika, přírodovědné předměty), s periodicitou 4 let. Doprovodným aspektem je hodnocení domácího prostředí, postojů rodičů ke vzdělávání.
PISA *(Programme for International Student Assessment)*,	Hodnocení zajišťuje Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD), se zapojením 68 zemí včetně členských zemí OECD. Šetření jsou realizována v tříletých intervalech v populaci patnáctiletých žáků, vždy se zaměřením na některou z oblastí gramotnosti (2000 mateřský jazyk; 2003 matematika; 2006 přírodní vědy; 2009 mateřský jazyk, 2012 matematika a sledování změn v důsledku kurikulární reformy, sledování mezipředmětových vztahů, ale také osobní charakteristiky, postojové charakteristiky - k výuce matematiky, ke škole, k učitelům). V posledním realizovaném průzkumu se přechází na elektronickou verzi testování (Palečková, Tomášek a kol., 2013).
Mezinárodní studie funkční gramotnosti dospělých *(International Adult Literacy Survey – IALS, Second International Adult Literacy Survey, SIALS)*	Důraz na informační aspekt funkční gramotnosti. Ve výzkumech IALS/SIALS byla funkční gramotnost sledována prostřednictvím tří složek: literární gramotnost (dovednost nalézt informaci v textu a porozumět jí), dokumentová gramotnost (dovednost vyhledat a využít přesně definovanou informaci) a numerická gramotnost (dovednost manipulovat s čísly).

1.2 Čtenářská gramotnost

Čtenářská gramotnost je zkoumána mnohými autory a z mnoha pohledů. Zmiňme alespoň rámcově některé z otázek, které jsou kladeny.

1.2.1 Definice a obsahy čtenářské gramotnosti

Jak již bylo konstatováno, původní význam pojmu gramotnost se rozšířil o mnoho dalších dovedností nezbytných pro uplatnění jedince ve společnosti. Přesto můžeme čtenářskou gramotnost považovat jako výchozí pro gramotnosti další a také *„.... je považována za součást funkční gramotnosti."* (Průcha, Walterová, & Mareš, 2013, s. 42).

Wildová (2005) ch
gramotnosti. Dovedn
stojí na jejím počátku
pro realizaci různých a
s. 67), musí si jedinec
porozumět psanému t
vlastních dovedností a
bývá dávána do centr

Autoři publikací pod
uchopení (Gavora 20
Rabušicová in Průcha,
motnost k dalším gram

Jiní autoři zmiňují vý
představují v současné s
2003b, s. 121). Podobn
školním věku je považo
vzdělávání jedince (ško
s. 45).

1.2.2 Výzkumy čte

1.2.2.1 Výzkumy čten

Výzkumy v oblasti čtená
secké články, vědecké i
např. *Handbook of Reac*
bylo vydáno v roce 2011
P. P. Afferbach). Každý c
doby, shrnuje počiny v
projektů v oblasti čten
gramotnosti, srovnávac
úrovni celosvětového v
i rámcovou představu c

První svazek (HRR1,
kročených výzkumech
bázová gramotnost, me
byly i druhy výzkumnýc
litativních přístupů ke

Ve druhém díle (HRR
i jejich střetům, inkorp
gramotnosti. Poprvé by
rozdělené podle žánrů
pory pro zvýšení kvality
různorodé a někdy kon

V roce 1997 byl v USA
znalostí vzešlých z výzk

Wildová (2005) chápe *čtenářskou gramotnost* („reading literacy") jako vstupní etapu funkční gramotnosti. Dovednost číst (a psát) tvoří nadále základ komplexně chápané gramotnosti, neboť stojí na jejím počátku. Aby se mohla rozvinout funkční gramotnost, tedy *„vybavenost člověka pro realizaci různých aktivit potřebných v současné civilizaci"* (Průcha, Walterová, & Mareš, 2003, s. 67), musí si jedinec osvojit čtenářské dovednosti. Čtenářská gramotnost, tedy *„schopnosti porozumět psanému textu, přemýšlet o něm a používat jej k dosažení vlastních cílů, k rozvoji vlastních dovedností a potenciálu a k aktivní účasti ve společnosti"* (Straková et al., 2002, s. 10) bývá dávána do centra pozornosti jako východisko pro gramotnosti ostatní.

Autoři publikací podávají definice čtenářské gramotnosti, sledovat lze shody či rozdíly v jejich uchopení (Gavora 2002; Rabušicová, 2002; Wildová, 2005; Doležalová, Křivánek, Wildová, Rabušicová in Průcha, 2009; Helus, 2012; aj.). Dále je zkoumán vztah a postavení čtenářské gramotnost k dalším gramotnostem (Straková, 2002; Dombrovská, 2012; Potužníková, 2010 aj.)

Jiní autoři zmiňují význam čtenářské gramotnosti pro vzdělávání: *„Dobré čtenářské dovednosti představují v současné společnosti klíčový předpoklad pro přístup jedince ke vzdělávání."* (Mertin, 2003b, s. 121). Podobně chápe význam čtení i Wildová: *„Osvojení si čtenářské gramotnosti ve školním věku je považováno za fundamentální dovednost, která následně ovlivňuje nejen školní vzdělávání jedince ('školní kariéru'), ale také jeho proces celoživotního učení"* (Wildová, 2012, s. 45).

1.2.2 Výzkumy čtenářské gramotnosti

1.2.2.1 Výzkumy čtenářské gramotnosti v zahraničí

Výzkumy v oblasti čtenářské gramotnosti mají mnoho východisek i podob, referují o nich časopisecké články, vědecké i popularizující, vycházejí o nich publikace a monografie. Za zmínku stojí např. *Handbook of Reading Research* (HRR), jehož čtvrté pokračování (první vyšlo v roce 1981) bylo vydáno v roce 2011 (nakladatelství Routledge, editoři M. L. Kamil, P. D. Pearson, E. B. Moje, P. P. Afferbach). Každý díl, vycházející zhruba po 10 letech, identifikuje dominantní témata své doby, shrnuje počiny v oblasti výzkumu, ale také zpřístupňuje informace vzešlé z praktických projektů v oblasti čtenářské gramotnosti. Nechybí ani trendy ve vzdělávací politice v oblasti gramotnosti, srovnávací výzkumy a jejich případné metaanalýzy. Jedná se přitom o reflexi na úrovni celosvětového výzkumu. Prohlédneme-li si zaměření jednotlivých vydání, můžeme mít i rámcovou představu o dominantních tématech výzkumu dané doby.

První svazek (HRR1, 1981) byl specifický tím, že umožnil referovat o široce tematicky rozkročených výzkumech v oblasti čtenářské gramotnosti. Důležitá byla v té době témata jako je bázová gramotnost, metakognice, porozumění instrukcím a čtenářské strategie. Diskutovány byly i druhy výzkumných metod a možnosti jejich analýzy, např. otázky kvantitativních a kvalitativních přístupů ke zkoumání gramotnosti.

Ve druhém díle (HRR2, 1991) byla věnována pozornost odlišným paradigmatům gramotnosti i jejich střetům, inkorporovány byly také otázky sociální a kontextuální variability v rozvoji gramotnosti. Poprvé byly také zahrnuty lingvisticky zaměřené studie, součástí byly přehledy rozdělené podle žánrů výzkumu, dále výzkumy sledující pokroky ve čtení i různé formy podpory pro zvýšení kvality učitele ve výuce čtení. Je zřejmé, že se jedná o velmi rozmanité, často různorodé a někdy komplementární povahy výzkumů čtení.

V roce 1997 byl v USA následně svolán *National Reading Panel* k posouzení dosaženého stavu znalostí vzešlých z výzkumů, včetně efektivity různých přístupů k výuce dětí ke čtení. Tisíce

výzkumů, které byly realizovány od roku 1966, poukázaly na zvyšující se důležitost tématu čtenářské gramotnosti - a naléhavou výzvu k nutnosti zlepšování výuky čtení a psaní.

Ve třetí edici příručky (HRR3, 2000), přestože byla nastavena různorodost témat, se dominantní zaměření týkalo více čtení, než práce s texty (tj. čtenářství). Současně se objevila i nová témata (neurobiologické aspekty čtení, technologie v procesu výuky čtení, čtenářství ve druhém, tj. nemateřském jazyce). Významným trendem té doby bylo sledování vlivu decizní sféry (např. prostřednictvím vzdělávací politiky) na obsahy výzkumu, ale také referování samotných aplikačních počinů pro rozvoj gramotnosti (Kamil et al., 2011). Neopominutelným hlediskem byla i sociální a kulturní podmíněnost či proměnlivost čtenářské gramotnosti. Reflektovány byly posuny v úrovni gramotnosti, které byly dány dobovými změnami. Nechyběly ani příspěvky na dané téma z celého světa, umožňující uvědomění si rozdílů mezi zeměmi s odlišnou úrovní vzdělávání.

Čtvrtá edice příručky (HRR4, Kamil et al., 2011) má pět dominantních oblastí:

1. První část je věnována *metodologickým hlediskům výzkumu*, přičemž si všímá odlišných přístupů v té které oblasti gramotnosti - např. pozorování výuky čtení, metody textové analýzy, statistické modely ve výzkumných projektech bázové gramotnosti (otázky standardizovaných testů pro hodnocení čtení, konstruktová validita testů, limity kvantitativních přístupů), vyhodnocování výzkumů sledujících intervence u žáků, včetně žáků s problémy v rozvoji gramotnosti, sledování kulturních vlivů a dopadů na rozvíjející se gramotnost.
2. Silným tématem je sledování *vývoje čtení a čtenářské gramotnosti*, od možnosti výzkumů v etapě pregramotnosti až k otázkám hodnocení gramotnosti u dospělých.
3. Pozornost je v tomto díle věnována i *postupům ve čtení*: postupy při rozpoznávání slov, vývoj porozumění čtenému, ortografie a modely rozpoznávání slov, plynulost čtení a vztah mezi verbálními (jazykovými) procesy a čtením.
4. *Výuka čtení a učení se čtení.* Tato kapitola je zaměřena na výuku, hodnocení čtení a čtenářskou gramotnost z pohledu učitele, směřuje k výukovým metodám a didaktickým postupům z hlediska jednotlivých žáků i samotného vyučování ve třídě.
5. Samostatná kapitola se týká *sociálních a kulturních vlivů* a vytyčuje vlivy kultury při rozvoji gramotnosti. Všímá si vzdělávací politiky a školských reforem, proměn učitelského vzdělávání i lepší podpory rozvoje gramotnosti. Zastoupena je i otázka čtenářské gramotnosti u dětí v cizím jazyku („second language"), úloha mimoškolních podnětů a podpory rodiny pro rozvoj gramotnosti.

Šíře výzkumných témat v příručkách HRR1-4 byla prezentována zejména pro uvědomění si složitosti fenoménu gramotnosti. V rámci prezentovaných studií se objevují i ty, které mají úzkou vazbu k tématu *predikce obtíží ve čtení a psaní u dětí předškolního a školního věku*. Vycházejí jak z tzv. fonologického modelu dyslexie, tak z modelu zrakového. Budeme se jimi zabývat v příslušných kapitolách této publikace, zejména v kapitole 4, věnované riziku dyslexie. Jsou sice velmi silnou, nikoli jedinou výzkumnou tendencí současného výzkumu na poli gramotnosti.

1.2.2.2 Výzkumy čtenářské gramotnosti v České republice

Čtenářská gramotnost je silným tématem výzkumů také v České republice, a to již na úrovni *základního výzkumu*, podporovaného výzkumnými agenturami (např. Grantová agentura České republiky), případně vysokými školami - zejména pedagogickými a filozofickými fakultami. Vysoké školy mohou k rozvoji poznání v oblasti čtenářské gramotnosti přispívat v rámci základní vzdělávací činnosti (zpracování kvalifikačních prací z oblasti čtenářské gramotnos-

ti), ale také grantovou p
v Praze). Podněty přicház
sociálních fondů[1]).

Do problematiky čten
ČR, Česká školní inspekc
(Společnost na podporu
nadace či soukromé firmy
gramotnosti u našich žál
nebo ho sami podporují
výzkumy v poslední době
se všech modelů gramotn

Velmi silným tématem
ků *bázové gramotnosti*. M
a jejich revizi v 60. lete
kontextu diagnostiky ob
Matějček, Šturma, Vágne
validita vzhledem k prom
u genetické metody čtení,
diagnostickým materiále
dovedností pro žáky 2.-5.
se k bázové gramotnost
(*Baterie testů fonologický*

Kromě diagnostických
si jednotlivých *charakte*
v oblasti bázové gramotn
Jedná se o rychlost čtení
byla sledována mnohým
volučním období, s potře
odlišnostem ve výuce dl
Nečilová, Dubová & Kab
2012, Wildová & Kuchars

Kromě toho jsou i sle
klady rozvíjejících se čte
zrakových funkcí), další
a motivační faktory, sebe

Do tohoto okruhu výzk
ciálními problémy v rozv
a *možnost existence speci*
Švancarová & Kucharská
vá, 2011). Kromě dětí s p
schopností (Tomická, 20
ze sociokulturně znevýh

[1] Příkladem může být např. p
ný Pedagogickou fakultou
cílových skupin žáků a uči
materiálů pro výuku a pro

se důležitost tématu
čtení a psaní.
ɔdost témat, se domi-
sně se objevila i nová
čtenářství ve druhém,
vu decizní sféry (např.
ɔvání samotných apli-
ɛlným hlediskem byla
ɜti. Reflektovány byly
:hyběly ani příspěvky
ěmi s odlišnou úrovní

ı oblastí:
ıž si všímá odlišných
:tení, metody textové
:nosti (otázky standar-
.imity kvantitativních
:etně žáků s problémy
ɜjící se gramotnost.
ɔd možnosti výzkumů
ělých.
zpoznávání slov, vývoj
ost čtení a vztah mezi

ɪnocení čtení a čtenář-
ɪidaktickým postupům

livy kultury při rozvoji
měn učitelského vzdě-
čtenářské gramotnosti
nětů a podpory rodiny

néna pro uvědomění si
ıjí i ty, které mají úzkou
ıího věku. Vycházejí jak
.e se jimi zabývat v pří-
ziku dyslexie. Jsou sice
ı na poli gramotnosti.

blice, a to již na úrovni
:antová agentura České
:ilozofickými fakultami.
ıosti přispívat v rámci
:i čtenářské gramotnos-

ti), ale také grantovou politikou vysokých škol (Např. Grantová agentura Univerzity Karlovy v Praze). Podněty přicházejí v okruhu *aplikovaného výzkumu*, např. prostřednictvím evropských sociálních fondů[1]).

Do problematiky čtenářské gramotnosti vstupují i další *státní instituce*, jako je MŠMT ČR, Česká školní inspekce, Národní ústav pro vzdělávání, CERMAT, *dále odborné společnosti* (Společnost na podporu a rozvoj čtenářství CzechRA, Česká společnost „Dyslexie"), ale také *nadace či soukromé firmy* (SCIO, Kalibro). Jednak různými způsoby reflektují stav čtenářské gramotnosti u našich žáků, mohou také přinášet podněty pro základní i aplikovaný výzkum nebo ho sami podporují a zajišťují. Není v silách této publikace shrnout všechny realizované výzkumy v poslední době. Pokusíme se zastavit jen u hlavních výzkumných trendů – dotýkají se všech modelů gramotnosti, tak jak je definoval Gavora (2002).

Velmi silným tématem výzkumů čtenářské gramotnosti i s bohatou historií, je rozvoj poznatků *bázové gramotnosti*. Můžeme zmínit např. tvorbu prvních *čtenářských testů* již ve 30. letech a jejich revizi v 60. letech 20. století (Matějček, 1995). Nové čtenářské testy, zasazené do kontextu diagnostiky obtíží ve čtení, byly připraveny v 80. letech 20. století (*Zkouška čtení*; Matějček, Šturma, Vágnerová et al., 1987) a dodnes se používají, byť bývá diskutována jejich validita vzhledem k proměně výuky čtení (např. není objasněna platnost diagnostických nálezů u genetické metody čtení, zejména v počátečních etapách výuky čtení a psaní). Dalším aktuálním diagnostickým materiálem, vzešlým z výzkumu, je *Baterie diagnostických testů gramotnostních dovedností pro žáky 2.–5. ročníků ZŠ* (Caravolas & Volín, 2005). Posledním počinem, vztahujícím se k bázové gramotnosti, je vydání testů předpokladů pro čtení a psaní z oblasti fonologie (*Baterie testů fonologických schopností*, Seidlová Málková & Caravolas, 2013).

Kromě diagnostických nástrojů je možné jmenovat celou řadu dílčích studií, všímajících si jednotlivých *charakteristik dosažené úrovně čtenářské gramotnosti*, které bývají uváděny v oblasti bázové gramotnosti a které jsou považovány za ukazatel rozvíjející se gramotnosti. Jedná se o rychlost čtení, techniku čtení, chybovost ve čtení a porozumění čtenému. Kritéria byla sledována mnohými autory zejména s ohledem na změny v rozvoji výuky čtení v porevolučním období, s potřebou identifikace problémových čtenářů a také vzhledem k možným odlišnostem ve výuce dle výukových metod čtení a psaní (Zelinková, 1998; Zelinková, 2003; Nečilová, Dubová & Kabelková, 2006; Kucharská & Barešová, 2012; Kucharská & Veverková, 2012, Wildová & Kucharská, 2014 aj.).

Kromě toho jsou i sledovány *předpoklady pro rozvoj gramotnosti* (dílčí funkce jako předpoklady rozvíjejících se čtenářských dovedností, např. úroveň jazykových schopností, fonologie, zrakových funkcí), další *psychické předpoklady* (paměť, pozornost) a *osobnostní* vlivy (zájem a motivační faktory, sebehodnocení čtení aj.).

Do tohoto okruhu výzkumů patří i příprava *screeningových nástrojů* k identifikaci dětí s potenciálními problémy v rozvoji gramotnosti, ve kterých je řešena otázka *vývojových předpokladů* a *možnost existence specifické poruchy učení v budoucím vývoji* (Šauerová, 1996; Lazarová, 1999; Švancarová & Kucharská, 2001 a 2012; Pokorná 2010; Kulhánková & Málková, 2008; Kulhánková, 2011). Kromě dětí s potenciálními problémy jsou sledovány děti s narušenou komunikační schopností (Tomická, 2012; Jagerčíková & Kucharská, 2012; Franke & Mikulajová, 2012), děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí, děti se zdravotním postižením (Tomická, 2012).

[1] Příkladem může být např. projekt Rozvoj čtenářských kompetencí v prostředí inkluzivní školy, PedF UK v Praze, řešený Pedagogickou fakultou Univerzity Karlovy v Praze v letech 2009-2012, který měl široké cíle – od přímé podpory cílových skupin žáků a učitelů, přes přípravu koncepčních, diagnostických a evaluačních materiálů až k přípravě materiálů pro výuku a pro další vzdělávání učitelů. Dostupné z http://www.cteme.eu.

Výzkum gramotnosti jako *zpracování textových informací*, ve kterých jsou sledovány aktivní postupy čtenáře, najdeme např. u Kučery et al. (2005), dále u Vykoukalové a Wildové (2013), které navazují na projekt Rozvoj čtenářských kompetencí v prostředí inkluzivní školy. Zde byly v jedné z klíčových aktivit připraveny evaluační nástroje, sledující jednotlivé roviny čtenářské gramotnosti.

Do oblasti mapující *kulturní a sociální vlivy* pro rozvoj gramotnosti lze zařadit celou řadu výzkumů:

- nástup, evaluace a autoevaluce čtenářské gramotnosti z hlediska školy (Křivánek & Wildová, 1998; Wildová, 2005; Švrčková & Šimík, 2012; Maňourová, 2013; Vykoukalová & Wildová, 2013), etapy rozvoje čtenářské gramotnosti (Wildová, 2005; Helus, 2012),
- vztah ke čtení a čtenářství (Toman, 1999; Gabal & Václavíková Helšusová, 2003; Lederbuchová, 2004; Trávníček, 2008),
- didaktické přístupy učitele v rozvoji čtení a čtenářství (Doležalová, 2001; Gavora & Zápotočná, 2003; Wildová, 2005; VÚP 2011), včetně neuropsychologických aspektů (Jindráček, Škoda, & Doulík, 2013),
- sociální interakce a jejich vliv na gramotnost, zejména vlivy rodiny, vrstevnické skupiny (Kulhánková 2010; Šauerová, 2012; Franke, 2014),
- školské dokumenty a podpora rozvoje čtenářské gramotnosti (VÚP 2010, PedF 2012).

Z hlediska metod výzkumu jsou využívány jak studie postavené na pozorování v přirozeném prostředí, s užitím nahrávací techniky nebo tradičních způsobů záznamu (tužka - papír, záznamové archy, pozorovací škály), tak studie vycházející z modelu vyvolávání očekávaného chování. Zde se jedná o užití nejrůznějších úkolů, testových situací, dotazníkových metod, pomocí kterých jsou verifikovány očekávané hypotézy. Kvalitativně postavená pozorování, rozhovory, etnovýzkumy (u nás např. Kučera & Viktorová, 1998; Kučera, 2005; Viktorová, 2005) umožňují dlouhodobější a plastičtěji vykreslenější problematiku čtení a čtenářství. Studie se zaměřují jak na žáky, tak na jejich učitele, rodiče či rodinné prostředí, podobně jako prostředí školní, včetně třídy a vrstevnické skupiny.

1.2.3 Čtenářská gramotnost a čtení

Jaký je vztah mezi čtením a čtenářskou gramotností? Které oblasti čtenářská gramotnost zahrnuje? Jaký je vztah mezi čtenářskou gramotností a čtenářstvím? *„Jednoznačně platná a uspokojivá teoretická koncepce čtení, která by ho dokázala vyčerpávajícím způsobem vysvětlit v celé jeho psychologické složitosti, komplexnosti i variabilitě neexistuje"* (Zápotočná, in Kollariková & Pupala (eds.), 2001, s. 283).

Pojem *čtení* postihuje procesuální stránku a činnost samotnou, *čtenářská gramotnost* je pojmem přecházejícím do osobnostních dispozic jedince. Zahrnuje jeho *schopnosti, dovednosti či kompetence*, zejména kompetence k učení. Existuje celá řada definic vymezujících dílčí gramotnostní schopnosti a dovednosti, v kontextu České republiky se v současné době uplatňuje členění, jak ho provedl tým odborníků ve VÚP v roce 2011. Tým vyšel z definic čtenářské gramotnosti dle pojetí mezinárodních srovnávacích výzkumů PISA a PIRLS, přičemž kromě testovatelných úrovní navrhl zahrnout i tzv. netestovatelné složky - postojovou a hodnotovou rovinu, např. vztah ke čtení. Čtenářská gramotnost je zde vymezena jako *„...celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů textů v různých individuálních i sociálních kontextech."* (VÚP, 2011, s. 8).

Čtenářská gramotnost v p
ka 3) a v každé z nich bychor
charakteristik, schopností i
v počátečním období (Karger
gramotnost nesmírně důležit

Tabulka 3. Roviny čtenářské gr

Vztah ke čtení	Základním předpok ní - žák by měl zaží
Doslovné porozumění	Rovina je postavena se zapojením dosav
Vysuzování	Jedná se o vyvozován včetně sledování au
Metakognice	V rozvoji čtenářské záměr vlastního čte mění čtenému textu i složitosti vyjádření
Sdílení	Jedná se o připraven porovnává s jeho sp
Aplikace	Využití čtení k vlast

1.2.4 Čtenářská gramot

Jak je rozvoj čtenářské gramot uplatňuje v kurikulu?

V této oblasti bychom mohl počinů, které sledují rozdíly v r *čtení*. Ve světovém kontextu exi přičemž jejich variabilita je dá ností či tradicí v té které zemi. jazyka), školská politika i snah byla vytvořena celá řada meto *globální metody* („whole word identifikaci zvuku hlásky a jeh výuky čtení (Wildová, 2002).

U nás je toto téma zastoupe nejběžněji užívaných výukový novátorské, *genetické metody* 2012). Obě můžeme zařadit do postupech při výuce čtení (na metoda v modifikovaném poje

[2] Podstatou hláskových přístupů je n hláska, ta je propojována s grafém mohou děti začít číst slabiky a slov *„Správně číst může jen ten, kdo pocho* alfabetický princip (Caravolas et al

ıu sledovány aktivní
vé a Wildové (2013),
ızivní školy. Zde byly
ivé roviny čtenářské

ɜ zařadit celou řadu

(Křivánek & Wildová,
oukalová & Wildová,
12),
ısová, 2003; Lederbu-

.; Gavora & Zápotočná,
.tů (Jindráček, Škoda,

vrstevnické skupiny

)10, PedF 2012).
pozorování v přiroze-
znamu (tužka – papír,
olávání očekávaného
lotazníkových metod,
ostavená pozorování,
:005; Viktorová, 2005)
ı čtenářství. Studie se
odobně jako prostředí

ıřská gramotnost zahr-
označně platná a uspo-
ůsobem vysvětlit v celé
.očná, in Kollariková &

enářská gramotnost je
schopnosti, dovednosti
vymezujících dílčí gra-
učasné době uplatňuje
z definic čtenářské gra-
S, přičemž kromě testo-
ɔu a hodnotovou rovinu,
celoživotně se rozvíjející
dnotami potřebnými pro
ch." (VÚP, 2011, s. 8).

Čtenářská gramotnost v pojetí výše uvedených autorů zahrnuje několik rovin (viz tabulka 3) a v každé z nich bychom mohli definovat celou řadu těchto individuálních dispozičních charakteristik, schopností i dovedností každého jedince. Další autoři dále doplňují, zejména v počátečním období (Kargerová et al., 2012), vstupní rovinu techniky čtení, jejíž rozvoj je pro gramotnost nesmírně důležitý.

Tabulka 3. Roviny čtenářské gramotnosti (VÚP, 2011)

Vztah ke čtení	Základním předpokladem pro rozvíjení čtenářské gramotnosti je utváření kladného vztahu ke čtení – žák by měl zažívat potěšení z četby a měl by mít vnitřní potřebu číst.
Doslovné porozumění	Rovina je postavena na dovednosti dekódovat psané texty a budovat porozumění na doslovné úrovni se zapojením dosavadních znalostí a zkušeností.
Vysuzování	Jedná se o vyvozování závěrů z přečteného, posuzování (kritické vyhodnocení) textů z různých hledisek včetně sledování autorových záměrů.
Metakognice	V rozvoji čtenářské gramotnosti je nutná dovednost a návyk seberegulace, tj. dovednost reflektovat záměr vlastního čtení, volit vhodné texty a způsob čtení, sledovat a vyhodnocovat vlastní porozumění čtenému textu a záměrně volit strategie pro lepší porozumění, překonávání obtížnosti obsahu i složitosti vyjádření.
Sdílení	Jedná se o připravenost sdílet své prožitky, dorozumívání s dalšími čtenáři. Své pochopení textu čtenář porovnává s jeho společensky sdílenými interpretacemi, všímá si shod a přemýšlí o rozdílech.
Aplikace	Využití čtení k vlastnímu rozvoji i ke svému dalšímu konání, čtenář zúročuje četbu v dalším životě.

1.2.4 Čtenářská gramotnost a kurikulum

Jak je rozvoj čtenářské gramotnosti spjat s metodami výuky čtení? Jak se čtenářská gramotnost uplatňuje v kurikulu?

V této oblasti bychom mohli zmínit celou řadu empirických výzkumů, ale také praktických počinů, které sledují rozdíly v rozvoji čtenářských dovedností v souvislosti s *výukovou metodou čtení*. Ve světovém kontextu existuje celá řada postupů, jak je metodicky čtení a psaní rozvíjeno, přičemž jejich variabilita je dána paradigmatem chápané podstaty čtení a historickou zkušeností či tradicí v té které zemi. Dále se podílí povaha jazyka (tzv. ortografická transparentnost jazyka), školská politika i snaha hledat vhodnější či efektivnější metodické přístupy. Přestože byla vytvořena celá řada metodických přístupů, základními protichůdnými tendencemi jsou *globální metody* („whole word instruction") vs. metody *hláskové*[2] („phonics") postavené na identifikaci zvuku hlásky a jeho propojení s grafémem, na které pak navazují různé metody výuky čtení (Wildová, 2002).

U nás je toto téma zastoupeno řešením otázky odlišností při vstupech i výstupech u dvou nejběžněji užívaných výukových metod: metody tradiční, tj. *analyticko-syntetické* vs. metody novátorské, *genetické metody čtení* (Wagnerová, 1996; Wildová, 2005; Kucharská & Barešová, 2012). Obě můžeme zařadit do tzv. metod „phonics". Vedou se diskuse i o dalších didaktických postupech při výuce čtení (např. metoda Sfumato, Navrátilová, 2007, analyticko-syntetická metoda v modifikovaném pojetí, Maňourová, 2013).

[2] Podstatou hláskových přístupů je mluvené slovo a jeho zvuková stránka. Na základě vysloveného slova se vyvozuje hláska, ta je propojována s grafémem, tedy grafickou podobou hlásky. Po vyvození a propojení hlásek – písmen mohou děti začít číst slabiky a slova. Provádí tak nejprve analýzu slov na hlásky a následně syntézu zpět na slova. *„Správně číst může jen ten, kdo pochopí hláskovou stavbu slov"* (Santlerová, 1995, s. 20). V jiném pojetí tomuto odpovídá alfabetický princip (Caravolas et al., 2004).

Podobná situace je i v rozvoji psaní, zde je možné zmínit v současné době diskutované využití písma *Comenia Script* (Wildová & Kucharská, 2014).

Spjatost výuky čtení a psaní se školním vzděláváním je mj. dána i obsahy kurikula jednotlivých stupňů vzdělávání. Analýzou Rámcového vzdělávacího programu (dále jen RVP) základního vzdělávání se zabýval odborný panel Výzkumného ústavu pedagogického, který také doporučil změny v pojetí čtenářské gramotnosti. *„Současná podoba RVP ZV neklade na rozvoj čtenářské gramotnosti takový důraz, jaký odpovídá jejímu významu pro úspěšný život žáků a současně varovným výsledkům našich patnáctiletých žáků v mezinárodních srovnávacích šetřeních* (VÚP, 2011b, s. 17).

Analýza školních vzdělávacích programů (ŠVP) z hlediska podpory čtenářské gramotnosti byla provedena pracovním týmem Pedagogické fakulty UK v Praze, který v klíčové aktivitě 2 rozpracoval v jednotlivých vzdělávacích obdobích (1.–3. roč. a 4.–5. roč. ZŠ) a v jednotlivých oblastech školních vzdělávacích programů (výchovné a vzdělávací strategie – oddíl A, český jazyk a literatura – oddíl B, průřezová témata – oddíl C) kritéria a tzv. indikátory, které byly považovány za klíčové ukazatele požadavků na začlenění čtenářské gramotnosti do jednotlivých ŠVP (analyzováno bylo 150 ŠVP). Jednotlivé roviny čtenářské gramotnosti byly zařazovány do ŠVP nerovnoměrně, přičemž nejméně byl podporován rozvoj kompetencí v rovině Porozumění textu, Vyvozování a Metakognice) (Kargerová et al., 2012).

1.2.5 Etapy čtenářské gramotnosti

Která období lze v rozvoji čtenářské gramotnosti identifikovat? Při zkoumání čtenářské gramotnosti je také řešena otázka samotné dynamiky jejího rozvoje. Jako každý jiný dynamický prvek může být rozvoj čtenářské gramotnosti diskutován a polemizován. Dochází k rozvoji gramotnosti ve skocích nebo je to otázka plynulého vývoje?

Existuje mnoho teorií, které se vývojem čtenářské gramotnosti zabývají, vybíráme typické reprezentanty přístupů, kdy je a) zdůrazňován a sledován aspekt *posloupných vývojových etap*, ve kterých jsou po určitou dobu budovány konkrétní gramotnostní dovednosti – ty se následně mohou proměnit ve vyšší kvalitu, zejména zvládnutím nějakého důležitého předpokladu, čím dojde k proměně a přestupu do vyšší fáze nebo b) proces *pozvolného nárůstu dovedností*.

Ukázkou prvního přístupu je dělení čtenářské gramotnosti do několika *etap* a může tak být činěno z různých hledisek.

- Hlediskem členění může být *cíl vzdělávání* i konkrétní praktiky rozvíjející gramotnost v dané věkové etapě. Rozlišována může být tzv. pregramotnost, dále počáteční gramotnost, etapa praktikovaného čtení a etapa čtenářství (Helus, 2012). Podobné členění najdeme i u Wildové (2012a), stanovující období pregramotnosti (do 6 let věku dítěte), počáteční čtenářskou gramotnost (školní věk), čtenářskou gramotnost a funkční gramotnost (dospělost).
- Jiným hlediskem třídění mohou být *psychické funkce*, které vstupují do hry v dané etapě rozvoje gramotnosti. Tak lze ještě více popsat mechanismy, ke kterým v rozvoji gramotnosti dochází. Patří sem např. tzv. *model vývoje čtení* podle Ehriové (in Snowling, 2004), který pracuje se třemi stadii, lišícími se v úrovni tzv. alfabetických znalostí dítěte, které ovlivňují průběh rozvoje čtení (logografická fáze, semi-alfabetická fáze, alfabetická fáze, viz dále).

Podobné členění ve vztahu k psaní má Ferreirová (in Kučera & Viktorová, 1998), která popisuje způsob, jakým je psaní uchopováno. Autorka rozlišuje presylabické, sylabické a alfabetické období v psaní (viz dále).

bě diskutované využití

i obsahy kurikula jed-
gramu (dále jen RVP)
pedagogického, který
ba RVP ZV neklade na
ımu pro úspěšný život
ıárodních srovnávacích

čtenářské gramotnosti
ɜrý v klíčové aktivitě 2
č. ZŠ) a v jednotlivých
ategie – oddíl A, český
indikátory, které byly
otnosti do jednotlivých
ısti byly zařazovány do
cí v rovině Porozumění

ɜoumání čtenářské gra-
ı každý jiný dynamický
ıván. Dochází k rozvoji

ývají, vybíráme typické
upných vývojových etap,
ednosti – ty se následně
itého předpokladu, čím
árůstu dovedností.
lika *etap* a může tak být

jející gramotnost v dané
ɜční gramotnost, etapa
nění najdeme i u Wildo-
), počáteční čtenářskou
ıost (dospělost).
ıují do hry v dané etapě
ým v rozvoji gramotnos-
ı Snowling, 2004), který
ɜtí dítěte, které ovlivňují
betická fáze, viz dále).
ɔvá, 1998), která popisuje
sylabické a alfabetické

Oběma modelům se budeme podrobně věnovat v následující kapitole, která je věnována psychologickým a psycholingvistickým aspektům čtení.

Druhý přístup ke zkoumání dynamiky rozvoje čtenářské gramotnosti mohou reprezentovat tzv. *mapy učebního pokroku*, příp. *vývojová kontinua* rozvoje čtenářské gramotnosti („reading continuum"). Kontinua jsou definována jako body na přímce, které žák postupně dosahuje, přičemž je možné jednotlivé body přesně definovat, což může přispět k poznání, zda je žák na podobné úrovni jako ostatní spolužáci a kam by měl směřovat dále. Zdůrazňován bývá individuální postup u každého žáka, přičemž stanovení dosažené úrovně je informací učitelům i rodičům, jakými strategiemi se mají v rozvoji gramotnosti dále ubírat.

Vývojová kontinua jsou hodně využívána v anglofonních zemích a často jsou i součástí oficiálních školních dokumentů. Např. australské kontinuum (Kratochvílová, 2011) obsahuje šest klíčových úrovní, které se dělí dále na dílčí podúrovně, tzv. indikátory. V každé z úrovní je možnost hodnocení čtení, psaní, naslouchání a ústního projevu, doplňují je také kritéria pozornosti a sebeřízení.

Na první pohled by se mohlo zdát, že se jedná také o etapovitý přístup. Rozdíl je v tom, že jednotlivé ukazatele, vstupující do rozvíjené gramotnosti, nemusejí vždy spolu korespondovat. Dítě se může pohybovat na různých úrovních z hlediska čtenářských dovedností a schopnosti zvládat různé typy textů a využívat různé čtenářské strategie, dále z hlediska postojů vůči čtení a čtenářství, ve schopnosti porozumění a sebeřízení.

V České republice jsou zkoumány možnosti využití *map učebního pokroku* prostřednictvím projektu „Pomáháme školám k úspěchu" (Košťálová, 2012).

1.2.6 Protektivní a rizikové faktory čtenářské gramotnosti

Při studiu čtenářské gramotnosti je zřejmé, že se jedná o dlouhé období, po které je nutné podněcování a podpora každého jedince a že v něm mají úlohu různá společenská prostředí. Rozvoj gramotnosti je *cílem vzdělávání*, ale také *prostředkem dalšího rozvoje jedince*. Není to jen samotné vzdělávání, které je za rozvoj gramotnosti zodpovědné, gramotnost má své počátky v dřívějších obdobích vývoje a v podmínkách informační společnosti její rozvoj pravděpodobně nikdy nekončí. Výsledná gramotnost jedince je tak závislá na *souhře mnoha vzájemných interakcí, podmínek a okolností*.

Silnou doménou současných výzkumů čtenářské gramotnosti je hledání okolností, které mohou podpořit rozvoj (tzv. *protektivní faktory*), ale také které přinášejí určitá rizika (*rizikové faktory*). Jsou přitom sledovány faktory na úrovni jedince (individuální dispozice, osobnostní a motivační faktory), tak vlivy na úrovni prostředí (mikro i makro).

Definování *ochranných i rizikových faktorů* pro rozvoj gramotnosti najdeme u řady autorů. Hufmann, Mehlinger a Kerivan (2000, in Kucharská, 2006), sumarizují výsledky jiných výzkumů a rozlišují vlivy podporující či znesnadňující rozvoj akademických dovedností, včetně čtenářské gramotnosti (viz tabulka 4).

Z hlediska jedince jsou to jeho dispozice, úroveň schopností, dále okolnosti ovlivňující jeho vývoj (zdravotní stav, maturace CNS aj.). Důležitou roli sehrává sebepojetí dítěte. Rovina nejbližšího prostředí má také svůj význam – a je možné řadit sem podněty ze strany rodiny (kvalita rodičovské péče, vztahy mezi dítětem a rodiči aj.), působení školy a jejich vzájemnou spolupráci a komunikaci. Podporovat gramotnost mohou také vlivy pocházející od vrstevníků Nelze ani opominout ovlivňování širším prostředím, jako je minoritní prostředí, imigrantství či

nízký socioekonomický status. Příslušnost k rodinnému riziku dyslexie a specificky narušený vývoj řeči (a jazyka), kterými se zabýváme v této práci, jsou skutečně jen velmi *úzkou skupinou rizikových faktorů* pro rozvoj poruch gramotnosti. Obě skupiny by spadaly do individuální roviny rizikových faktorů (zejména pro odlišné vývojové předpoklady pro rozvoj gramotnosti), ovšem s možnými vlivy na úrovni mikrosystému. Rodina i škola může napomáhat s korekcí vývojových deficitů, ale také může primární problém dítěte nevhodným přístupem ještě posílit.

Tabulka 4. Rizikové a ochranné faktory pro rozvoj gramotnosti (Hufmann et al., 2000 in Kucharská, 2006)

Rizikové faktory	Ochranné faktory
Individuální rovina	
Nízká porodní váha a neuromotorický vývoj Další zdravotní problémy Psychofyziologické problémy (např. maturace CNS, organické vlivy, limitující vývoj kognice a seberegulace) Časné kognitivní defekty (hyperaktivita, dětská agresivita) Časné problémy v chování	Sebepojetí dítěte, sebedůvěra Pozitivní vývoj kognitivních funkcí Dobrá úroveň kognitivních funkcí
Rovina mikrosystému (rodina, vrstevníci, denní režim, škola)	
Složení rodiny (rozvraty, rozvody) Nízká úroveň péče rodičů Zneužívání návykových látek Problematický vztah mezi matkou a dítětem Psychické problémy rodičů Slabé rodičovské chování Špatné zacházení Nevytvoření pevné vazby v časném věku Problémy ve vrstevnických vztazích Péče o dítě realizovaná někým jiným než matkou Negativní charakteristiky mateřských škol a počátečních stupňů vzdělávání (velký počet dětí ve třídě, chybějící kontakt mezi učitelem a rodiči Problematický vztah k učitelům	Bydlení s rodiči, včetně nového sňatku rodičů po rozvodu Vyšší úroveň péče rodičů Kooperativní rodičovská péče Sociální podpora, podpora sociálních kontrol Stabilní, organizované a předvídatelné jednání v rodině Vytvoření bezpečné vazby v časném věku Vyšší počet přátelských vazeb ve třídě Vysoká kvalita péče o dítě v časném věku Vřelý a otevřený vztah s učiteli
Rovina mezosystému	
Status imigranta Status minority Nízký socioekonomický status	Vysoký socioekonomický status
Rovina makrosystému (kulturní vlivy)	
Bez rizikových a protektivních faktorů	

Podobnou kategorizaci přináší Doležalová (in Průcha, 2009), ovšem pouze ve vztahu k vlivům rodinným. Rozlišuje mezi faktory, které přispívají k vysoké funkčnosti gramotnosti a faktory spojenými s nízkou úrovní funkční gramotnosti. Rozdíly mezi nimi je možné postihnout termíny *„zvýhodněné"* nebo *„znevýhodněné"* prostředí. V obou typech vlivů, a to jak po stránce pozitivních, tak negativních, stojí sociální a ekonomický status (vyšší vs. nižší), vzdělání rodičů (vyšší stupeň vzdělání vs. nedokončené vzdělání), jejich zaměstnání (s nároky na úroveň psané „kultury" vs.

nevyužívání psané kultury, event. nezaměstnanost). Rozdílně také působí příslušnost k majoritní společnosti, kulturní zájmy a kvalitnější vzdělání rodičů, jejich zaměstnání s využíváním psané kultury, vzdělávání jako součást hodnotového systému rodičů, zájem o kvalitní docházku v „dobré škole" a participace v přípravě dítěte do školy.

Pozornost je věnována i skupinám, které se jeví v rozvoji gramotnosti jako *více rizikové*. Přestože mnoho okolností může brzdit či narušovat vývoj čtenářských dovedností, nejvíce pozornosti je v současné době věnováno dětem se specifickými poruchami učení. Dále jsou to dětí se (specificky) narušeným vývojem řeči („specific language impairment"). Přitom se akcentují podobná pojetí jako u dětí běžného vývoje. Přestože mohou být cíle *identifikace rizikových faktorů* u rizikových skupin různé, najdeme u nich několik společných trendů (Kucharská & Seidlová Málková, 2012):

- prioritou není popsat samotný rozvoj dovedností u dětí rizikových skupin, jako spíš dopátrat se *formování jejich základů*, dospět k charakteristikám odlišného vývoje řeči, jazykových i kognitivních schopností a dovedností a znát jejich vazby na problémy ve vývoji gramotnosti (Catts, 1993),
- v návaznosti k již definovaným *prediktorům gramotnosti* v běžné populaci prověřit, zda mají stejnou váhu či význam i u rizikové populace, ale také, jaká je jejich vývojová trajektorie,
- porozumět lépe specifickým *vývojovým charakteristikám obou rizikových skupin*; zde je nutné zmínit celou řadu výzkumů i modelů, jak je zkoumán a následně vysvětlován vztah mezi specifickými poruchami učení a specificky narušeným vývojem řeči (např. Scarborough, 1989; McArthur et al., 2000; Bishop & Snowling, 2004); přitom není důležitá „diagnostická čistota", nýbrž jde hlavně o odlišení typologie čtenářských obtíží (problém v kódování vs. problém v porozumění) i odlišného původu čtenářských obtíží (např. prostřednictvím jazykových rovin) pro specifické přístupy v navazujících intervencích,
- cílem je i více osvětlit *genetické*, ale také *environmentální vlivy* na formování čtenářských a pisatelských obtíží; za rizikové dítě je proto považováno *dítě z rodiny s hereditární zátěží* („family risk") (Lyytinen et al., 2004), přičemž se ukazuje, že se v určitých rodinách nejenže opakují specifické obtíže v rozvoji gramotnosti, ale také, že je zde i větší výskyt vývojových poruch řeči a jazykových dovedností – tedy předpokladů pro rozvoj gramotnosti; zanedbána není ani otázka, nakolik je tento problém posilován některými environmentálními vlivy (vazba mezi matkou a dítětem jako faktor rozvoje řeči, podněcování v rodině a výchovné strategie, rodinné čtenářské prostředí aj.).

Protože je tato oblast pro předloženou práci zásadní, budeme se těmto dvěma rizikovým faktorům v rozvoji gramotnosti věnovat v samostatné kapitole 4.

1.3 Čtení a psaní z psychologického a psycholingvistického hlediska

Čtení a psaní může být zkoumáno z *pohledu více vědních oborů*. Sledovány mohou být dějiny a společenský charakter písma (historie a antropologie), čtení a psaní jako společenský faktor (sociologie), výuka čtení a psaní z pohledu metod a metodik (pedagogika, zejména didaktika), vývoj vztahu ke čtení, čtenářství a žánry textů (teorie literatury, příp. teorie dětské literatury), problémy při osvojování čtení a psaní a jejich pedagogická či psychologická terapie (speciální pedagogika, neuropsychologie) aj. Důležitý přínos má i psychologie či psycholingvistika, osvětlující psychologickou podstatu čtení a psaní a vytvářející teorie vztahu mezi řečí a čte-

ním/psaním. Přínosem je i to, že obě vědy pomáhají identifikovat strategie, pomocí nichž se dítě učí číst a psát. Sledují předpoklady úspěšného čtení a psaní, pomáhají nacházet zdroje neúspěchů a možnosti jejich předcházení, event. minimalizace (Nebeská, 1992).

Křivánek a Wildová rozlišují různé druhy čtení. Při čtení *„...si vytváříme představy a vybavujeme myšlenky na základě smluvených znaků, které se nemusí podobat věcem a obsahům, o kterých znaky vypovídají"*. (Křivánek & Wildová, 1998, s. 28). Tato definice čtení je široce pojata a zahrnuje i čtení nevidomých pomocí Braillova písma či „čtení" piktogramů – tj. porozumění obrázkům se symbolickým významem (např. dopravní značky). Dále se budeme zabývat pouze čtením a psaním, které se realizuje prostřednictvím psané řeči.

V procesu čtení jsou na podkladě *identifikace znaků* (tj. slovo vyjádřené optickými symboly) vnímány a chápány obsahy textů. *„Při čtení probíhá myšlenková činnost, která rekonstruuje obsahovou stránku čteného textu podle stupně čtenářské vyspělosti, úrovně dosavadních znalostí a zkušeností čtenáře a podle rozvoje jeho myšlení a představivosti"* (Křivánek & Wildová, 1998, s. 18). *Psaní* je proces grafického záznamu slova a posléze celých vět. Křivánek a Wildová (1998) komentují, že je to náročná senzomotorická činnost, vyžadující kromě vstupních dovedností a schopností různé osobnostně-volní vlastnosti, jako např. trpělivost, píli, pečlivost, sebekontrolu.

Gavora zdůrazňuje schopnost čtenáře získávat implicitní informace z textu. Důležité jsou jeho kognitivní schopnosti, včetně vysuzování a činění závěrů, schopnost „číst mezi řádky". Čtenář není pasivním příjemcem, který skládá slova z písmen a přiřazuje jim význam, nýbrž se stává *„aktivním článkem, který se dostává do vztahu k textu, respektive k autorovi samém"* (Gavora, in Gavora, Zápotočná et al., 2003, s. 14).

Matějček definuje čtení jako *trojfázový mentální pochod*. Každá fáze má ještě dílčí úkony a v každé z nich může dojít k některým problémům. Aby mohl jedinec slovo přečíst, musí být sestava grafických znaků nejdříve zpracována zrakem. Posléze dochází k převodu do soustavy zvukových znaků a až nakonec dochází k naplnění příslušným významem. *„Nikoli grafický tvar slova, nýbrž teprve jeho zvukový korelát je vlastním nositelem významu"* (Matějček, 1974, s. 9). Na počátku výuky čtení jsou tyto tři fáze uchopitelné, s upevňováním dovednosti čtení a s její automatizací se střední článek postupně vytrácí. Při „čtení v duchu" vyspělý čtenář již přímo naplňuje grafické znaky významem.

Existují různé *vývojové modely čtení a psaní*, vysvětlující jeho povahu, přičemž jsou prezentovány v souvislosti s odlišnými paradigmaty či teoretickými východisky i metodologickým uchopením jejich zkoumání. Zmíníme alespoň některé nejdůležitější modely, ve kterých je navíc patrná také dynamika protichůdných tendencí.

Teorie postavené na přístup *zdola-nahoru vs. shora-dolů* (Zápotočná, in Kollariková & Pupala (eds.), 2001) se vyjadřují k otázce, jakými mechanismy se čtení rozvíjí.

- Přístup *zdola-nahoru* („bottom-up process") vychází z předpokladu vztahu mezi identifikací slov a pochopením významu větných celků, je závislý na bazálních, nižších úrovních procesu čtení, které musí být osvojeny (osvojení si vizuálně-percepčních, abecedních kódů apod.), čtení je proces průběžného dekódování. Až poté může být realizován postup na vyšší úroveň – pochopení celků a jednotlivých souvislostí, uplatňuje se kontextualita. Zápotočná přirovnává tento postup k pyramidě – pokud neznáme grafémy, nemůžeme ani pochopit celkový význam textu.
- Přístup *shora-dolů* („top-down process") – dekódování a identifikace jednotlivých slov závisí na vyšší úrovni procesu čtení – na celkovém kontextu, dosavadních zkušenostech čtenáře, jeho očekávání, přesvědčení a hodnotách. Čtení je procesem, ve kterém si čtenář vytváří

hypotézy, je schopen předvídat, odhadovat, mít očekávání k budoucímu vývoji textu. Přitom se propojují předchozí zkušenosti s novými informacemi z textu. Interpretace přečteného má tak osobitou povahu.

Odlišný pohled na podstatu čtení a psaní umožňují kontrastní teorie vysvětlující proces čtení s ohledem na jednotlivé *psychické funkce*. Původní představa o primárním a zásadním vlivu *percepčně-motorických a prostorových funkcí* byla posléze, zejména od 80. let 20. století postupně nahrazována představou klíčové úlohy *jazykových schopností*.

Psycholingvistické hledisko vychází z předpokladu, že čtení a psaní jsou dlouhodobě se vyvíjejícími procesy, ve kterých se uplatňují určité kognitivní funkce a které jsou ovlivňovány povahou ortografického systému jazyka, v rámci něhož se vývoj čtení a psaní uskutečňuje. Vychází ze souvislostí mezi řečí a čtením/psaním, s myšlenkou, že čtení a psaní patří mezi *jazykové jevy*. Úroveň jazykových schopností i řečových dovedností vstupuje do rozvoje čtení a psaní, případně ovlivňuje problémy při jejich rozvoji. Velkou roli pak hraje fonologické (fonematické povědomí) a později i dovednosti z oblasti porozumění jazyku.

Čtení a psaní, na rozdíl od jiných dovedností, které si osvojujeme v průběhu ontogeneze, jsou dovednosti poměrně nové z hlediska historie, takže *„dítě k ní nedozraje (chůze), ani nestačí, aby jí bylo pouze vystaveno (řeč)"* (Mertin, 2003b, s. 305). Z tohoto důvodu je důležité, jak jsou realizovány formy rozvoje obou dovedností. Kromě dispozičních předpokladů dítěte má velkou úkolu učitel - jak dovede aplikovat určitý metodický postup výuky čtení a psaní, podobně jako rodič svým vzorem a podporou dítěte. Úlohu mají i nepřímé vlivy, které mohou povzbudit budování gramotnostních dovedností. Tématu se budeme více věnovat v kapitole 2.

Vygotský chápe shodu mezi řečí a psanou řečí jen jako vnější ukazatel či symptomaticky: *„...psaná řeč není jednoduchým převodem mluvené řeči do písemných znaků a osvojení psané řeči není prostě osvojením techniky písma. ....vyžaduje pro svůj minimální vývoj vysoký stupeň abstrakce. Je to řeč bez hudební, intonační, expresivní, vůbec bez zvukové stránky. Je to řeč v myšlení, v představách...."* (Vygotskij, 2004, s. 95).

Lze konstatovat, že čtení a psaní jsou *dvě formy sdělovacího procesu* - v tomto procesu se řeč uplatňuje. Každá forma sdělovacího procesu probíhá ovšem s podporou jiných psychických jevů. Stejná je symbolická povaha obou forem (obě pracují se systémem grafických znaků, znaků se symbolickým významem). Se čtením i psaním se dítě setkává ještě před formální výukou, učí se vnímat některé významy pomocí symbolizovaných obrázků či znaků (skříňka v mateřské škole, rozpoznávání svého jména, rozpoznávání slov, která dítě obklopují), aktivně se snaží zapsat své jméno.

Aby byl jedinec schopen rozvíjet a uplatňovat dovednost čtení, musí umět zápis mluvené řeči dekódovat (což musí probíhat s určitou rychlostí i přesností) a pochopit jeho význam, který je závislý na porozumění jazyku i dalších kognitivních schopnostech jedince. Zastavme se nyní u základních modelů, které se snaží více osvětlit celou dynamiku procesu čtení, s uplatňováním dílčích aspektů, které do něj vstupují. Představíme nejdříve přístup, který se uplatňuje u nás, který posléze srovnáme v jednotlivých aspektech se zahraničními přístupy.

V českém prostředí se v diagnostice čtenářského výkonu a diferenciální diagnostice dyslexie operuje s těmito proměnnými, které sledují jednotlivé aspekty čtenářských dovedností (Matějček et al., 1987).

- *Technika čtení* (případně čtenářský styl dle Vágnerové, 2005) vychází z konkrétních didaktických postupů uplatňovaných při výuce čtení, a je po určitou dobu ve vývoji, kdy se čtení postupně automatizuje a zkvalitňuje. Případné odchylky čtenářských projevů jsou zejména

v počátečním období posuzovány s určitou tolerancí. Hodnotí se zejména tehdy, přetrvává-li neúměrně dlouho nižší čtenářský styl (např. hláskované čtení ve 2. ročníku, slabičné čtení ve 3. ročníku). Tradiční metodou výuky čtení je v naší zemi analyticko-syntetická metoda. Po rozšíření genetické metody čtení (Wagnerová, 1996) byly obě metody srovnávány (Nečilová, Dubová, & Kabelková 2006; Zelinková, 2006), přičemž z výsledků více studií vyplývá, že obě metody jsou zárukou dobrého rozvoje čtení, za podmínky správného didaktického postupu ze strany učitele, ale také dobré motivace žáka (Wildová, 2005). Zejména v prvních dvou ročnících vykazují děti z obou metod čtení specifické behaviorální charakteristiky, které jdou ruku v ruce právě s výukovou metodou čtení. Můžeme jmenovat např. dvojí čtení jako jev doprovázející genetické čtení, nikoli jako aspekt špatné techniky, tak jak je to posuzováno v metodě analyticko-syntetické, případně vyšší kvalita porozumění čtenému u genetického čtení (Kucharská & Barešová, 2012; Kucharská & Veverková, 2012).

- *Rychlost čtení* souvisí s technikou čtení. S automatizací procesu čtení se zvyšuje i rychlost čtení. Parametr bývá užíván k výpočtu tzv. čtenářského kvocientu (případně jiného standardizovaného skóru), který je součástí diferenciální diagnostiky specifických poruch učení. Vývojové hledisko se uplatňuje v tzv. sociálně únosném čtení, což je podle Matějčka (1995) 60–70 slov za minutu a žáci této hranice dosahují zpravidla mezi 2. a 3. ročníkem. Podle Vágnerové (2005) může pomalé čtení upozorňovat na problémy s technikou čtení a může být i příčinou horšího porozumění, neboť se čtenář nemůže soustředit na obsah přečteného.
- *Chybovost ve čtení* bývá považováno za doplňující kritérium, přispívá ke stanovení neadekvátních čtenářských návyků, zejména tehdy, vyskytuje-li se ve větší míře než 10 % přečteného textu. Zvýšená chybovost může být dílem mnoha okolností, nikoli jen projevem nedostatečně zvládnuté techniky čtení (např. poruchy koncentrace pozornosti).
- *Kvalita chyby* je dalším z doprovodných kritérií, které bývá aplikováno pro identifikaci mechanismů vzniku chyb při čtení a následně i pro případné intervence. Pokud např. dítě odhaduje slabiky na konci slov, lze to řešit čtecím okénkem, které odhadování zamezí.
- *Porozumění čtenému* je společně s technikou a rychlostí základní ukazatel čtenářského výkonu a je to také hlavní cíl rozvoje čtení. Čteme proto, abychom čtenému rozuměli. Výklad rozvoje porozumění může být různý, podle Matějčka (1995) existuje vztah mezi technikou a porozuměním – při dokonale zvládnutému procesu čtení se čtenář může koncentrovat na obsah čteného. A také existuje vztah mezi porozuměním a chybovostí – vyšší chybovost narušuje proces porozumění.

A nyní ke srovnání se zahraničními přístupy. Ty příliš s parametrem „technika čtení" neoperují. Základním aspektem, který bývá sledován a hodnocen je tzv. *dekódování* (ve čtení) a *kódování* (v psaní). Tyto dva pojmy se začaly v poslední době využívat i u nás, přičemž je otázkou, zda skutečně odrážejí všechny aspekty, které se v technice čtení mohou sledovat. Ukazatelem dekódování ve čtení může být počet správně přečtených slov nebo rychlost čtení.

Zelinková rozlišuje dva parametry čtení: techniku čtení a porozumění čtenému. Sama klade mezi technikou čtení a dekódováním rovnítko. Dekódování *„znamená zrakovou identifikaci tvarů písmen, umístění písmene v prostoru, spojení tvarů s odpovídajícím zvukem (písmeno-hláska), zrakoprostorové uspořádání tvarů (vzájemná poloha písmen), spojení zvuků ve správném pořadí (hlásková syntéza). Po dekódování následuje spojení obrazu slova s odpovídajícím významem"* (Zelinková, 2003, s. 79).

Jošt (2011) odlišuje dva pojmy, a to ortografické dekódování a fonologické dekódování.

- *Fonologické dekódování* odráží dosaženou úroveň fonologických schopností. Jedná se *„děj, v němž rozpoznáváme v proudu řečových zvuků slova (tzv. slovní rekognice) nebo jejich části"*

(Jošt, 2011, s. 58). V procesu čtení dochází k fonologizaci, kdy jsou ozvučovány písmena tvořící slovo. Zde se využívá osvojených pravidel grafém-fonémové korespondence. Zda je jedinec v tomto směru úspěšný, záleží na mnoha okolnostech, jako je např. jeho schopnost vybavovat si tato pravidla z fonologické paměti a automatizovaně s nimi operovat.

- *Ortografické dekódování* umožňuje rozpoznávat slova v dané sestavě písmen, doprovodným jevem je vyslovení zvuků a uvědomění si významu slov. V tomto aspektu lze přirovnat děj k procesu čtení, ať už k němu dítě dospěje jakoukoli technikou.

Důraz na dekódování se objevuje v nově publikovaných diagnostických testech i v publikacích, které jsou inspirovány zahraničním pojetím gramotnosti s uplatňováním psycholingvistického přístupu (Caravolas & Volín, 2005; Smolík & Seidlová Málková 2014). Dekódování, resp. i fonologické zrakové či zvukové dekódování, je zde pojímáno *jako schopnost* (případně i dovednost), ale také jako *proces* a je spojováno zejména s tzv. raným čtením. Vyjádřením schopnosti dekódovat pak mohou být „naše tradiční" ukazatele, jako je rychlost čtení (slov, pseudoslov) a chybovost ve čtení.

Můžeme tedy konstatovat, že používané termíny *technika čtení a dekódování jsou si blízké* v základních obsazích, které jsou ve čtení sledovány. Pokud se liší, tak spíše tím, že technika čtení (čtenářský styl) je pojem širší a zahrnuje i v dekódování se neuplatňující dovednosti (např. schopnost intonace při čtení souvislých textů).

Zcela zásadní je ale rozdíl v dekódování z hlediska typologie jazyka, což se následně promítá i do způsobu (i výuky) čtení. Zatímco v *transparentních jazycích* je obvyklý postup „print to sound decoding", což bychom mohli označit jako rozpoznávání hlásek a jejich postupné spojování do slov (tedy jak naše analyticko-syntetické čtení, tak čtení genetické), v *netransparentních jazycích* se postupuje cestou „loog up the word" (Perfetti & Dunlap, 2008 in Schöffelová & Mikulajová, 2012). Je to komplexní uchopení slova a až poté jeho přečtení. Právě proto ve slovenštině, jak upozorňuje Schöffellová a Mikulajová (2012) a podobně je na tom i čeština, mohou být přesně čtena i slova, kterým dítě nerozumí.

Zastavme se krátce i u *rozdílů v pojímání porozumění čtenému*. Porozumění čtenému textu bývá považováno, jak již bylo uvedeno, za stěžejní kritérium rozvinutého čtení. Nebeská uvádí, že je to *„komplexní proces, který se opírá o výchozí komunikační zkušenost jedince, jejíž výsledky, organizované na různých stupních obecnosti, jsou uloženy v jeho předpokládaných strukturách"* (Nebeská, 1992, s. 26). Porozumění čtenému závisí na mnoha okolnostech, jednak na samotné dovednosti čtení, ale také na jedincových zkušenostech a jeho schopnosti vnímat situační kontext čteného a porozumět mu.

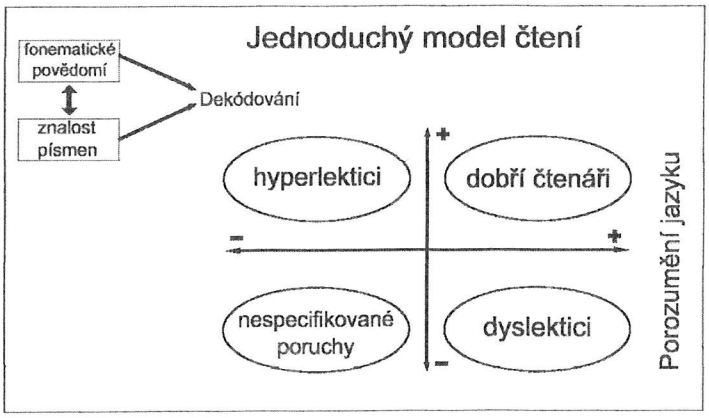
Co je v procesu čtení důležitější – technika nebo porozumění? Např. podle Jiránka (1965) by mělo nejdříve dojít k rozvoji tzv. *kvalitativních znaků* (plynulost, správnost, porozumění) a až poté *znak kvantitativní* (rychlost čtení). Naproti tomu Matějček (1995) chápe proces obráceně, nejdříve je třeba trénovat techniku čtení, jejímž vyjádřením je rychlost čtení a až při určitém stupni rozvoje vystupuje do popředí porozumění čtenému. Wildová (2005) upozorňuje na dobový posun – dříve byla více sledována rychlost jako ukazatel vyspělosti čtenáře, nyní je zdůrazňován aspekt porozumění čtenému, ale také vztah ke čtení, rozvoj čtenářství.

Hodnocení porozumění čtenému doprovází obvyklé *diagnostické postupy u dětí s dyslexií*. Na rozdíl od zahraničního pohledu, který v současné době doporučuje brát poruchu porozumění čtenému jako samostatnou poruchu (Snowling & Hulme, 2012), bývá u nás stále ještě porucha porozumění brána jako jeden z aspektů dyslexie (Zelinková, 2003; Jucovičová & Žáčková, 2008). Naopak v zahraničí se velmi uplatňuje model, který obě základní čtenářské dovednosti – dekódování a porozumění čtenému klade do vzájemných indikací a kontraindikací. Oba aspekty se

mohou z hlediska dosažené úrovně kombinovat a vytvářet typy čtenářů podle tzv. *jednoduchého modelu čtení* Gougha a Tunmera (1986).

- Děti s dobrým dekódováním a dobrým porozuměním jazyka jsou *dobrými čtenáři*.
- Děti s problémovým dekódováním a s dobrým porozuměním jazyka jsou *dyslektiky*, jejich obtíže zpravidla souvisejí s nízkou úrovní fonologických dovedností (u dětí s dyslexií může dále špatné dekódování narušit proces porozumění textu, jejich obtíže ve čtení ale nesouvisejí s tím, že by nerozuměly řeči).
- U dětí s problémovým porozuměním jazyka, které může být dáno mnoha okolnostmi (event. mnohými kognitivními poruchami), může nastat situace, že čtou dobře a přesně, ale nechápou přečtený text (tzv. *hyperlexie*)[3]. Problém nebývá ve fonologických dovednostech, nýbrž v lexikálně-sémantické stránce řeči.
- Problémové dekódování současně s výskytem obtíží v porozumění jazyka přináší tzv. *nespecifické obtíže*.

Obr. 1. Jednoduchý model čtení (Gough & Tunmer, 1986 in Caravolas & Volín, 2005)



Z hlediska role předpokladů, které jsou v psycholingvistickém modelu studovány, je nutné upozornit na tzv. klíčové dovednosti, jejich prudký rozvoj je zřetelný v předškolním věku (Kulhánková, 2010). Na nich záleží, jak rychle a dobře bude probíhat rozvoj a automatizace čtení.

- *Verbální schopnosti*, schopnost samostatného vyjádření i porozumění mluvenému. Mohli bychom sem zařadit aktivní a pasivní slovník, syntaktické schopnosti, pragmatiku jazyka. Aby bylo ve čtení dítě úspěšné a četlo s porozuměním, musí nejdříve všemu rozumět v mluvené podobě, ale také, musí být schopno samostatné verbální produkce, s uplatňováním morfo-syntaktických pravidel.
- *Fonologické schopnosti, zvláště fonologické uvědomování.* Dítě se postupně v předškolním věku učí rozlišovat jednotky mluveného jazyka (slova – slabiky – fonémy), fonologické povědomí je jedním z nejdůležitějších prediktorů úspěšnosti počáteční etapy čtení a psaní (Adams, 1990). Zahrnuje zejména dovednost vědomě a pohotově manipulovat se slovy na úrovni fonémů.

[3] Hyperlexie v tomto pojetí zahrnuje děti s nižším jazykovým porozuměním, které zvládají dobře technickou stránku čtení, ale nerozumějí textu právě z tohoto důvodu. U nás se hyperlexie dává, kromě této situace, ještě do vztahu k věku, kdy započíná rozvoj čtení. Tímto pojmem také bývají podle Matějčka (2000) označovány děti s předčasně rozvinutými dovednostmi čtení, zpravidla před 4. rokem věku. Podobné pojetí zastává také Jošt (2011).

lle tzv. *jednoduchého*

mi čtenáři.
ɔou *dyslektiky,* jejich
dětí s dyslexií může
e ve čtení ale nesou-

ıa okolnostmi (event.
ɜ a přesně, ale nechá-
dovednostech, nýbrž

yka přináší tzv. *nespe-*

, 2005)

Porozumění jazyku

lu studovány, je nutné
ɔředškolním věku (Kul-
j a automatizace čtení.
ění mluvenému. Mohli
sti, pragmatiku jazyka.
ɜ všemu rozumět v mlu-
lukce, s uplatňováním

pně v předškolním věku
onologické povědomí je
í a psaní (Adams, 1990).
ovy na úrovni fonémů.

lají dobře technickou stránku
ɜ této situace, ještě do vztahu
označovány děti s předčasně
i také Jošt (2011).

- *Časné gramotnostní znalosti,* jako je *znalost písmen* („letter knowledge") v aktivní i pasivní podobě (tedy psaní a čtení), ale také *povědomí o písmu* („print awareness"). Časné pregramotnostní praktikování čtení a psaní (např. hry na čtení a psaní) bývá uváděno jako „hnací motor" rozvíjející se gramotnosti po nástupu do školy. Se znalostí písmen *„mohou děti začít vytvářet první grafické reprezentace jazyka"* (Caravolas & Volín, 2005, s. 8).
- *Pochopení alfabetického principu,* tedy korespondence mezi zvukovými jednotkami (fonémy) a jednotkami grafickými (grafémy), kterou pak děti využívají při rozvoji dovednosti čtení[4]. Postupně se rozšiřuje jejich čtenářský a pisatelský lexikon (Caravolas & Volín, 2005). Rychlost, s jakou si děti osvojují základní dovednosti čtení a psaní, závisí na konzistentnosti a pravidelnosti vazby grafému a fonému (fonému a grafému) v daném jazyce, na tzv. ortografické transparenci. Podle Jošta (2011) patří čeština mezi jazyky s poměrně dobrou transparencí, což může přinášet menší obtíže dětí ve fonologickém dekódování.

Všem těmto klíčovým předpokladům se budeme věnovat v kapitolách, ve kterých budeme prezentovat výsledky vývoje těchto schopností a dovedností v předškolním věku i jejich rozdílům v rizikových skupinách, jak byly sledovány v projektu ELDEL-WP2.

Významné jsou i teorie všímající si procesuální stránky nabývání čtenářské gramotnosti. Pracují v rámci etap rozvoje čtenářských dovedností s tzv. modely vývoje čtení (Frith, 1985; Ehri in Snowling, 2004), které již byly zmíněny. Na tomto místě je více představíme. Rozlišována jsou tři, případně čtyři stadia, lišící se v úrovni tzv. alfabetických znalostí dítěte vstupujících do čtení. V každé dané fázi je navíc „přemostění" k psaní, tedy osvojená dovednost se také uplatňuje v psaní (obrázků, počátečních písmen, psaní písmen, psaní slov).

- *V logografické fázi* (tzv. pre-alfabetická) dítě pracuje s písmeny náhodně, používá zvukové koreláty pro zřetězení písmen, přitom ještě nechápe korespondenci mezi zvuky a písmeny (tj. foném vs. grafém). Čtení je postaveno na vizuální reprezentaci, dítě si pamatuje slovo jako obrázek.
- *Semi-alfabetická fáze* (není vyznačena u všech autorů) je etapou, ve které již došlo k osvojení znalosti některých písmen abecedy a dítě má základní dovednosti fonematického uvědomování. Umí identifikovat počáteční hlásky ve slově, je schopno zvládat určité sekvence písmen, pomocí kterých si slova pamatuje, pamatuje si názvy některých písmen a podle nich odhaduje, jak by se mohlo dané slovo číst (*m* jako máma).
- V *alfabetické fázi* dochází k širšímu rozvoji dovedností *vytvářet* korespondence mezi fonémy a grafémy (grafofonemický systém).
- *Ortografická fáze* je charakteristická rozvojem složitých vazeb mezi písmeny, zvuky, dochází k vlastnímu rozvoji čtení, včetně dovednosti číst i neznámá slova (spolehlivé dekódování), automatizace čtení. Důležité je upevnění ortografických pravidel, pomocí kterých se dítě naučí respektovat odchylky od přesné korespondence mezi fonémem a grafémem.

Velmi podobné je to *s procesem psaní.* I zde má velký význam technika, schopnost dítěte kódovat fonémy do grafémů a později také uplatňovat pravidla pravopisu v daném jazyce. Jedná se o transformaci fonologických, morfologických a gramatických informací mluveného slova do ortografického kódu. Také psaní je velmi závislé na úrovni jazykových schopností a řečových dovedností. Přitom je psaní náročnějším procesem než čtení, což se může odrážet

[4] Postupy při výuce čtení souvisí s metodou čtení. I když se v obou metodách pracuje s fonémy a můžeme sledovat dekódování, obě metody se liší v postupu, jak se děti učí číst. V obou je důležité, aby měly rozvinuté fonologické schopnosti a pochopily alfabetický princip. V analyticko-syntetické metodě čtení je rozvíjená dovednost čtení závislá na upevňování čtení skrze základní „stavební kameny", čímž jsou slabiky. Postupně dochází k větší pohotovosti při čtení slabik, posléze celých slov a automatizaci při čtení. Děti genetické metody skládají slova z dílčích kamenů – hlásek a grafému a postupně se v tom zdokonalují.

také ve vyšším výskytu obtíží v psaní. Převod fonému na grafém je totiž ve většině alfabetických systémů náročnější a víceznačné, než převod grafému na foném, k čemuž dochází při čtení. Navíc se dítě může při čtení *„opírat o zkušenost se slovy, s tím, jak vypadají, a používat pro jejich rozpoznávání vizuální 'klíče'"* (Smolík & Seidlová Málková, 2014, s. 164).

Předpokladem pro výuku psaní je jedincova schopnost rozkladu na jednotlivé zvukové elementy (hlásky), dále schopnost hlásce přiřadit určitý grafický tvar (písmeno, grafém) a pro každý grafém uplatnit správný pohybový vzorec – stereotyp. Účelem psaní je smysluplné sdělení, proto musí jedinec porozumět tomu, co napsal, (v předškolním věku v etapě presylabického psaní bývá typické, že jednou napsaný produkt může zaznamenávat proměnlivost významů, což ve školním věku již možné není). Procesu psaní se účastní i ortografie – tj. pravopis, proto musí být dítě schopno realizovat, že se zvuky zapisují v některých slovech jinak než stejné zvuky ve slovech jiných[5].

Při správném psaní se uplatňují *grafotaktická pravidla* (pravidla psaní grafémů v závislosti na daném fonému a jejich pořadí, např. *pusť – ticho*), *morfologická pravidla* (znalost kořenů slov, dovednost odůvodňování pro správné psaní, např. *prosba*), *lexikální pravidla* (některá slova se vymykají pravidelnosti jazykového systému, musí být memorována – např. *diktát, firma*), *paradigmaticko-syntaktická pravidla* (pravopisná pravidla, např. *psaní i-y* v příčestí minulém v závislosti na podmětu věty) (Caravolas & Volín, 2005).

Podobně jako ve čtení, tak i v psaní můžeme registrovat různá členění z hlediska jeho rozvoje. Dle Ferreirové (in Kučera & Viktorová, 1998) dítě již ve 4 letech diferencuje písmo a obrázek, ale v počáteční písařské produkci je zaměřeno spíše na proces než na výsledek. Autorka rozlišuje tři období:

1. *presylabické období*, ve kterém je dítě zaujato procesuální podobou psaní, s nahodilou nápodobou a způsobem zápisu slov,
2. *sylabické období*, ve kterém dítě vnímá spojitost písma a řeči, zapisuje slovo s ohledem na počet slabik (např. s vlastními symboly pro danou slabiku),
3. *alfabetické období*, kdy zápis slov již odpovídá grafémo-fonémovému zápisu.

Vývoj chápání písma v několika na sebe navazujících etap ve školním věku popsal Lurija (1967).

1. První vývojové stadium nazývá jako *předkaligrafické*, je typické v období mezi 6.–8. rokem, kdy je v psaní dominantní snaha o zvukovou analýzu psaných slov, pro které dítě hledá písemné koreláty, s uplatněním pohybové složky, dítě se také soustřeďuje na formální požadavky, které jsou na písmo kladeny (velikost, tvar).
2. V *kaligrafickém období* (10–12 rok) je již zvuková analýza slov upevněna, vyhledávání správného grafému pro foném je jistější, psaní se upevňuje a zrychluje. Zkvalitňuje se výbavnost tvarů písmen i celková dovednost správného psaní.
3. Ve fázi *postkaligrafické stadium* je písemný projev již automatizován, psaní je plynulé, individualizace písma přináší zjednodušení a přizpůsobení si tvarů, rukopis jednotlivce je typický a individuální.

---

[5] V každém jazyce je situace poněkud odlišná. Správnost psaní je na počátku rozvoje psaní vyšší než v jazycích s rozdíly mezi zvukovou a grafickou podobou jazyka (netransparentní jazyky). Např. v angličtině se může každé písmeno vyslovovat více způsoby a každá hláska může být zapsána řadou odlišných písmen. Proto se dovednost fonetického zápisu rozvíjí u dětí až do třetího roku školní docházky, na rozdíl např. od češtiny, kde je tato dovednost upevňována již od počáteční etapy čtení a psaní (Caravolas & Volín, 2005).