

7 GRAMOTNOST

/ 131

V dalších částech knihy se budeme postupně stále více přiblížovat tématům z oblasti vývoje jazykových schopností, která mají souvislost s rozvojem čtení a psaní (viz úvodní kapitolu knihy). Jelikož některé části dalšího výkladu vyžadují, aby čtenář rozuměl, co je čtení a psaní z psycholinguistického hlediska a co víme o kognitivních a lingvistických předpokladech rozvoje těchto dovedností, zařazujeme v našem výkladu na toto místo kapitolu o vývoji čtení a psaní, tedy gramotnostních dovednostech.

Protože celá tato kniha cílí především na popis vývoje jazykových schopností, které ovlivňují rozvoj gramotnosti, bude i výklad v této kapitole veden dvěma směry: nejprve stručně vysvětlíme, co rozumíme čtení a psaní v psycholinguistické perspektivě, a následně nabídнемe čtenáři soubor poznatků z převážně zahraniční, ale i domácí literatury, které osvětlují problematiku rozvoje počáteční gramotnosti.

V psycholinguistické literatuře v definici čtení akcentujeme jeho kognitivní a výkonové charakteristiky. Pochopitelně, že čtení a gramotnost vžebec je důležité chápat také jako činnosti psychologické povahy, které jsou výrazně kulturně a sociálně podmíněné. Tento pohled akcentuje především školy a přístupy ovlivněné sociokulturními přístupy, odkažem L. S. Vygorského a poznatky ze srovnávacích kroskulturních výzkumů vývoje kognitivních funkcí (zejména Cole, 1990; Kozulin et al., 2003, a další).

Pro cíl této knihy je psycholinguistické pojetí gramotnosti nosné, neboť strukturované upozorňuje na jazykové a kognitivní předpoklady rozvoje gramotnosti.

Tradici psycholinguistického přístupu ke studiu gramotnosti můžeme sledovat až k dílu D. B. Elkonina, ruského psychologa, který jako jeden z prvních Chápal jazyk jako „psychologický nástroj“, který umožňuje dítěti ovládat a obohatit jeho poznávací funkce, modelovat mentální činnost.

Treimanová (2005, s. 103) zmíňuje v této souvislosti význam práci Charlese Reada o prvním, tzv. objeveném psaní (*invented spelling*) dětí předškolního

věku. Read si všiml, že některé děti samy objeví způsob, jak zapsat slova, a že tyto pokusy velmi často zachycují fonologickou stavbu slov, která děti píší. I když nepří gramaticky správně, pokoušejí se velmi efektivně s oporou mluvené řeči slovo napsat tak, jak je „slyší“. Readovy práce ukázaly, že proces psaní nelze chapat jen jako produkt efektivního memorizování a reprodukování písmen, ale že pro jeho rozvoj je důležité, aby si děti dokázaly uvědomovat fonetickou stavbu slov. V sedmdesátých letech 20. století vývoj psycholinguistického přístupu podpořily i výzkumy Isabelle Libermanové (např. Liberman, Shankweiler, Fischer, Carter, 1974). Libermanová se svými kolegy realizovala sérii výzkumů, ve kterých studovala povědomí dětí o jednotkách mluvené řeči, zejména fonémech, a roli fonologického povědomí v procesu osvojování gramotnosti. Libermanová jako jeden z prvních autorů také poukázala na to, že problémy v rozvoji čtení a psaní velice často souvisejí s narušeným vývojem fonologického povědomí. V osmdesátých letech pak Bradleyová a Bryant (1983) jako první výzkumně doložili souvislost úrovně fonematičkého povědomí a rozvoje počátečního čtení a psaní. Pracovali s téměř čtyřmi sty anglicky hovořícími dětmi ve věku čtyř až osmi let. Fonologické povědomí hodnotili s užitím úloh zaměřených na identifikaci rýmujujících se slov a aliteraci (dítě má posoudit, které ze tří nabízených slov – např. *les, los, láp* – začíná odlišným zvukem). Prokázali silný vztah mezi dovedností fonologického povědomí v předškolním věku a dovedností čtení a psaní v osmi letech věku sledovaných dětí. A to i tehdy, když kontrolovali vliv paměti, inteligence a sociálního původu. Podobné závěry předložili velmi krátce na to i autoři z Dánska, kde se děti začaly v době realizace studie učit číst a psát později než ve Velké Británii (Lundberg, Olofson, Wall, 1980). Obě uvedené studie iniciovaly velké množství dalších výzkumů (v anglicky mluvících i jiných zemích) zaměřených na sledování vztahu úrovně fonologických dovedností před započetím výuky čtení a psaní a pozdější úspěšnosti dítěte ve čtení, resp. psaní (pro přehled viz např. Bowey, 2005). Některé studie tohoto typu byly realizovány i s českými dětmi (Caravolas, Bruck, 1993).

Současné psycholinguistické pojetí osvojování gramotnosti chápe čtení a psaní jako složité a dlouhodobé procesy, na jejichž rozvoji a fungování se podílí několik klíčových kognitivních a jazykových schopností, lingvistické charakteristiky jazyka a povaha pravopisného systému, v němž se dítě učí číst a psát (např. Caravolas, Völín, 2005, s. 8).

Čtení rozumíme: 1. schopnost dítěte pohotově rozpoznávat jednotlivá slova (tedy dekódovat zápis slov) – nejčastěji určováno testy rychlosti čtení. Pro čtení je také potřeba 2. rozumět dekódovanému textu – což hodnotíme testy porozumění čtenému textu.

Psaním rozumíme (v jazyčích používajících abecedu): zpravidla přenos fonologických, morfologických a gramatických informací mluveného slova do ortografičkého kódu – díle nejprve „kóduje“ mluvenou řeč do psaného textu a při tomto kódování pracuje s poznatků o pravidlech pravopisu svého mateřského jazyka.

Rozvoj čtení a psaní v podstatě předpokládá integraci systému pro zpracování psané formy jazyka do již existujícího systému zpracování mluvené řeče (Snowling, 2000, s. 63). Čtení a psaní ve svých počátcích vyžadují především rozvoj dovednosti dekódování (resp. kódování u psaní) a představ o podobě zápisu slov a postupně také rozvoj porozumění čtenému. Rozvoj počátečního čtení a psaní (tedy rozvoj dovednosti de/kódování) ovlivňuje především dvě klíčové dovednosti:

- fonematičké povědomí;
- znalost písmen abecedy.

V průběhu vývoje se tyto dvě dovednosti vzájemně pozitivně ovlivňují. Můžeme předpokládat, že fonematičké povědomí se objevuje dříve než znalost písmen, neboť jeho vývoj je vlastně projevem obohacování fonologických schopností dítěte, které se rozvíjí v podstatě od narození. Ovšem tato teze je v literatuře předmětem diskusí. Některí badatelé tvrdí, že fonematičké povědomí, tedy schopnost dítěte vědomě manipulovat se slovy na úrovni fonémů (viz terminologické ukořtení v kapitole 5), se objevuje až tehdy, když si dítě také začne osvojovat znalosti písmen svého jazyka (Mann, Wimmer, 2002, ve srovnání rakouských a anglických dětí). Jiní autoři se domnívají, že fonematičké povědomí se může plně rozvíjet až tehdy, když se dítě začne učit číst a psát (v přehledu např. Carles, Coltheart, 2004, zejména pak Goswami, Ziegler, 2005). Až teprve v návaznosti na tento krok, v návaznosti na potřebu explicitního pojmenování korespondencí grafemů a fonémů v jazyce může fonematičké povědomí obsáhnout celý repertoár fonémů materinského jazyka. Goswamiová a Ziegler například odvozují tento názor od závěru výzkumu realizovaných v různých evropských jazyčích, z nichž je zřejmé, že fonologické povědomí se objevuje u dětí hovořících různými jazyky v různém věku. Domnívají se, že je to zejména z toho důvodu, že jednotlivé jazyky se liší 1. transparentnosti, s jakou v daném jazyce ortografičký systém reprezentuje fonémů daného jazyka (podobou psané formy jazyka), i 2. stavbou mluvené řeči (typickou slabičnou stavbou). Oba tyto faktory pak ovlivňují průběh rozvoje fonologického povědomí. Poukazují také na to (viz též Goswami, 2010, s. 31), že foném je v podstatě spíše jakýmsi průměrným

popisem fyzikálního stimulu. Proto se také domnívají, že základním mechanismem, který umožňuje vývoj povědomí o tak abstraktních jednotkách jazyka, jako je foném, je osvojení znalosti písmen – tedy jednotek ortografického systému jazyka, který umožňuje fonemy reprezentovat.

Nicméně jiné srovnávací studie realizované v jazyčích odlišných z hlediska transparentnosti vzáru ortografických kódů (např. písmen) a fonémů ukazují, že děti předškolního věku disponují povědomím na úrovni fonémů velice často dříve, než znají písmeno, které v jazyce daný foném reprezentuje. Například ve studii Hulma et al. (2005) sledovali autori české a anglické děti předškolního věku (pěti- a šestileté) a dozvídali, že mnohé děti (konkrétně 19 z 22 českých a 17 z 22 anglických sledovaných dětí) dokázou provádět úkoly hodnotící fonematičké povědomí s fonémy, ke kterým neznají odpovídající písmeno. Autoři používali pro hodnocení fonematičkého povědomí úlohu, v níž děti určují počáteční hlásku ve slovech, která nemají význam (tzv. izolaci hlásek v pseudoslovech). Je tedy zřejmé, že vývojový vztah obou klíčových dovedností je možné spíše popsat tak, že fonematičké povědomí se zpočátku vyvíjí nezávisle na znalosti písmena. V době, kdy se dítě začne učit písmena (typicky v souvislosti s počáteční výukou čtení), začne si také vyvářet explicitní představy o vazbách fonémů a grafémů, které je reprezentují. To pochopitelně ústí ve velmi silné vývojové propojení obou dovedností (typicky se ve výsledcích studií předpokládá rozvoje gramotnosti objevují u dětí z prvních ročníků silně korelace obou této dovednosti).

V návaznosti na předchozí výklad je zřejmé, že pro rozvoj čtení a psaní je důležité, aby dítě porozumělo tomu, že systém zvuků jeho mateřského jazyka souvise s písmeny a je jimi reprezentován. Proto některí autoři ve výčtu klíčových předpokladů pro rozvoj počátečního čtení a psaní uvádějí spíše tři komponenty:

1. fonematičké povědomí;
2. znalost písmen;
3. dovednost učit se vazby mezi fonény a grafény (tj. písmeny nebo řadami písmen, které v daném jazyce korespondují s určitým fonémem; Caravolas, 2004, s. 3).

Fonematičké povědomí a znalost písmen by měly fungovat ve vzájemné součinnosti. To je také předpokladem, že si dítě uvědomí tzv. alfabetický princip, tedy fakt, že každý znak jeho jazyka je možné zapsat nějakým písmenem, resp. grafémem. Obě dovednosti se tak vývojově „propojují“ a postupně vybaví dítě jakýmsi „fonologickým lešením“, souborem znalostí o korespondencích

Rámeček 14 Korespondence fonémů a grafémů v alfabetických jazycích – „alfabetický princip“

Všechny alfabetické pravopisné systémy staví na principu korespondence grafémů a fonémů daného jazyka. Odlišují se ovšem konzistentností této korespondence, tzv. ortografickou hloubkou. Alfabetická ortografie, která by byla „ideální“ pro osvojení dovednosti čtení a psaní, by tedy obsahovala: soubory spojení jeden graffém – jeden foném a jeden foném – jeden graffém, tj. existoval by pro každý graffém jen jeden zvuk, se kterým se daný graffém pojí, a vždy jen jedna varianta vazby fonému a jeho graffemu. Takových jazyků je však jen několik (např. finština, turečtina a srbochorvatština). Ostatní alfabetické jazyky se pak těmto zcela konzistentním ortografiím postupně vzdalují a představují více nekonzistentní (méně transparentní) pravopisné systémy (např. francouzština nebo angličtina; Caravolas, 2004). Čeština patří mezi spíše transparentní ortografie; české děti tak mohou poměrně snadno ve svém mentálním lexiku nacházet hlásky patřící k jednotlivým písmenům a skládat z nich slova. U psaní v češtině je situace trochu složitější, protože některé sekvence fonémů mohou být zapisovány více způsoby. I tak je ale méně složitá než v nekonzistentních pravopisech, jako je např. v angličtině.

zvuků a grafémů jeho mateřského jazyka. K problému korespondence grafémů a fonémů viz rámeček 14.

Průběh vývoje počátečního čtení a psaní dobře popisují tzv. stadiální modely vývoje čtení a psaní, které rozlišují stupně rozvoje gramotnosti na základě počtu kvalitativních proměn vzhledu fonematičkého povědomí a znalosti písmen. Stadiální model vývoje čtení sestavila například badatelka Linnea C. Ehriová (1995). Rozlišila jednotlivá stadia vývoje čtení dle narušující úrovně znalosti písmen a korespondujících tonémů a jejich využití při čtení slov.

Podle Ehriové si děti v podstatě nejdříve začnou vyvářet repertoár řetězců písmen a nějaké „zvukové nálepky“, která k nim patří (tzv. logografické stadium; Snowling, 2004). Dokázou tak přečíst například nápisy se jmény obchodních domů (IKEA apod.), ale nepoužívají při tomto „čtení“ znalosti o vazbě písmen a jejich výslovnosti (nevěděj ještě, který zvuk patří ke kterému písmenu). Opírají se převážně o schopnost pamatovat si vzhled napínaných slov a pracují s vizuálními představami vzhledu jednotlivých slov. Často si pamatuji jen určité sekvence napsaného slova a ty používají jako jakési klíče k rozpoznaní psané polohy slova. Výzkumy, ve kterých badatelé zkoumali čtení dětí v logografickém

stadiu, například ukazují, že děti zaměňují slova, která obsahují stejnou sekvenci písmen nebo mají stejnou délku: například anglické děti čtou slovo *smaller* jako *yellow*, protože sdílejí sekvenci dvou písmen *l* apod. (Snowling, 2001, s. 65).

Logografické čtení může poměrně dobře fungovat až do bodu, v němž se začnou ukazovat limity schopnosti zapamatovat si vizuální podobu všech napsaných slov. Zároveň si pro psání dříve nevystačí s tím, že si zapamatuje vzhled slova, musí být schopné psát písmeno za písmenem, což předpokládá čtení slov na jednotlivá písmena, jeho jednotlivé části. První snahy dětí něco napsat tak v podstatě obracejí dítě k sekvenčnímu charakteru jazyka a potřebě používat pro rozpoznavání slov i informace o zvukové stavbě slov, tedy informace fonologického charakteru. Zhruba kolem patého roku věku (tzv. semialfabetická fáze) děti pochopí existenci vztahu mezi zvuky svého materinského jazyka a písmeny (resp. grafemey), která je reprezentována. Znalost korespondencí jednotlivých grafemů (tj. písmen, např. *b*, nebo sekvencí písmen, např. *ch*) a fonémů a/nebo fonémů a grafemů pak používají jako základ pro budování svého čtenářského a pisatelského lexikonu. Často znají některá písmena abecedy a disponují alespoň částečně fonematičkým povědomím (např. určí některé první zvuky ve slově). Děti si často pamatují názvy některých písmen a podle nich pak odhadují, jak se slovo čte, což se často projevuje i v prvních pokusech o psaní („m m“ jako máma). Děti postupně stále více a systematicky při čtení používají znalosti o korespondencích grafemů (písmen), až začnou pro čtení používat fonologické strategie – pak hovoříme o vstupu do alfabetické fáze čtení. Zdá se, že děti nejčastěji začínají číst sekvenčně, tj. řadí za sebe jednotlivé zvuky, které si asociají s písmeny v textu (ve slově). Při psaní poriďují slova rozložit na jednotlivé hlásky, k nim si vybavit příslušné korespondující grafemey a ty postupně zapisovat (tamtéž). Tyto jednoduché fonologické kódovací strategie jsou považovány za víceméně univerzálně užívané ve všech alfabetických ortografiích. Právě v efektivitě a rychlosti osvojení této kódovací strategie se však projevuje význam povahy pravopisného systému daného jazyka. V průběhu alfabetické fáze čtení se postupně upěvňují a automatizují znalosti o vazbách fonémů a k nim přináležejících grafemů.

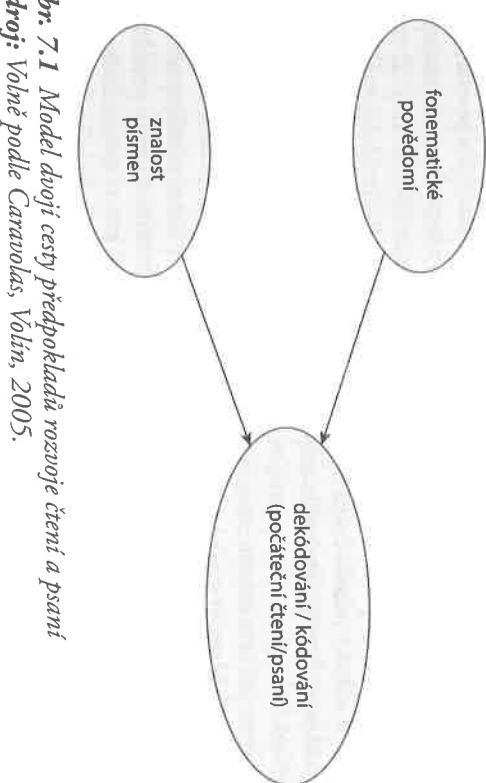
Stadální modely velmi doře ukazují vzájemné propojení fonematičkého uvědomování a znalosti písmen v rozvoji počáteční gramotnosti. Přináší popis změn v dovednosti čtení v závislosti na věku dítěte. Nedokázou ale vysvětlit, co přináší či způsobuje kvalitativní změny ve vývoji a proč dochází ve vývoji čtení k individuálním rozdílům mezi dětmi (a mimo jiné také ke vzniku pochodu čtení, např. dyslexie). Badatelé proto za účelem popisu mechanismů změn ve vývoji čtení i variabilitu ve čtení s úspěchem používají tzv. longitudinální studie. V průběhu této studie sledují děti více let, ideálně od doby, kdy ještě

neumějí číst ani psát, až do doby, kdy tyto dovednosti ovládnou. Hlavním cílem této studií je identifikovat jazykové a kognitivní předpoklady rozvoje čtení a samozřejmě také dovednosti, které vývoj čtení a jeho variabilitu mohou předpovídat (tedy napovědět, co určuje úspěšného čtenáře, co určuje dítě s rizikem dyslexie apod.).

Za posledních zhruba dvacet let proběhlo zejména v mezinárodním prostředí, ale i v České republice (nebo alespoň s českými dětmi) poměrně velké množství studií tohoto typu. Longitudinální studie využívají statistického modelování vývojových vztahů mezi různými kognitivními a jazykovými dovednostmi či schopnostmi, v podstatě resuují prediktivní úlohu určité dovednosti ve vztahu k rozvoji čtení a psaní. Pochoptitelně že první studie tohoto typu se zaměřovaly na testování prediktivní úlohy fonologického povědomí ve vztahu k rozvoji počátečního i pokročilého čtení; později výzkumy také testovaly s užitím často relativně rozsáhlých souborů testových úloh, která jiná dovednost než fonologické povědomí plní vývojově podobnou úlohu. Otázka struktury, či spíše výčtu klíčových dovedností dříve předškolního věku, které mohou určovat jeho úspěšnost v rozvoji čtení i psaní, je pochopitelně velice závažná z hlediska praxe. Pokud dokážeme identifikovat kognitivní a jazykové předpoklady rozvoje úspěšného čtenáře a pisatele, můžeme uvažovat v praktických aplikacích i ve smyslu včasného rozpoznaní rizika poruch vývoje čtení a psaní (např. dyslexie).

Markéta Caravolasová et al. (Caravolas, Snowling, Hulme, 2001) provedli studii, ve které zkoumali prediktivní hodnotu různých kognitivních a jazykových předpokladů pro rozvoj čtení a psaní u anglických dětí. Použili soubor úloh zahrnující: hodnocení verbálního i neverbálního IQ, čtení, hodnocení znalosti písem, fonematičké povědomí, verbální paměť a úlohy pro hodnocení psaní. Pracovali s dětmi ve věku od 5 do zhruba 7,5 let, od jejich nasrupu do školní přípravné třídy (tzv. *reception class*) až do konce druhé třídy. Z celkem deseti sledovaných proměnných jen tři proměnné sehrály úlohu unikátních prediktorů čtení i psaní. Psaní v první třídě predikovaly výkony dětí v testu izolace hlásek užitých jako indikátor fonematičkého povědomí, znalosti písmen a fonologického psaní (test psaní, ve kterém děti piší slova dle obrázku, nikoliv dle diktáu, jak je v administraci psaní častějším způsobem) Fonologické psaní (tedy jakési kódování zvuků pomocí písmen či grafemů) spolu s úrovní čtení pak v průběhu dalšího vývoje nejvýrazněji určuje vývoj konvenčního psaní (tedy výkony dětí v nultém ročníku v testech fonologického psaní, počátečního čtení a zčásti také znalosti písmen. Později je vývoj čtení určován převážně úrovní čtení v první třídě a zčásti také úrovní fonematičkého povědomí (izolace hlásek). Studie Caravolasové a jejích kolegů ukázala mimo jiné to, že fonematičké

povědomí určuje vývoj čtení a psaní odlišným způsobem. Fonematické povědomí určuje sice počátky vývoje obou dovednosti, ovšem jen v případě psaní. Přetrvává jeho prediktivní hodnota i po zhruba roce systematické výuky čtení a psaní. Vývoj čtení je mnohem silněji ovlivňován rozvojem znalosti písma (tím, jak u dítěte nastupají znalosti ortografie jeho jazyka) a čtení samotného. Valerie Muterová et al. (Muter, Hulme, Snowling, Stevenson, 2004) realizovali později studii, ve které sledovali prediktivní úlohu fonologického povědomí i znalosti písma v počátcích vývoje čtení u anglických dětí. Zaměřili se tedy především na modelování vývoje čtení. Sledovali devadesát anglických dětí od doby jejich nastupu školní docházky až do třetího roku výuky čtení a psaní, tedy od 4,9 let do zhruba 6,9 let věku. Použili soubor úloh zaměřených na fonematické povědomí, znalost písma, slabičné povědomí (zejména citlivost dítěte na rýmy), slovní zásobu, čtení, porozumění čtenému textu, gramatické povědomí a citlivost dítěte na gramatické jevy jazyka. Ze všech sledovaných dovedností měly prediktivní hodnotu ve vztahu k rozvoji počátečního čtení a psaní jen dvě dovednosti: fonologické povědomí (manipulace na úrovni fonémů) a znalost písma. Úroveň rozvoje těchto dovedností (výkony sledovaných dětí v testech fonematického povědomí a znalosti písma) na počátku školní docházky určuje dle autorů variabilitu výkonu ve čtení dětí o rok později (tedy ve druhé třídě) a stejně tak i ve třetím ročníku výuky čtení a psaní (o dva roky později). Autoři v návaznosti na výsledky této studie sestavili tzv. model dvojí cesty předpokladů rozvoje čtení a psaní – viz obrázek 7.1.



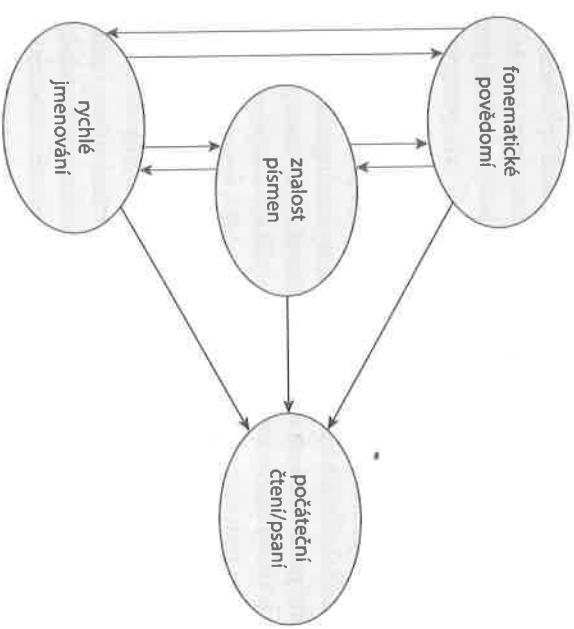
Obr. 7.1 Model dvojí cesty předpokladů rozvoje čtení a psaní.
Zdroj: Vohně podle Caravolas, Völín, 2005.

Caravolas, Völín a Hulme (2005) později sledovali roli fonologického uvědomování v rozvoji čtení a psaní ve studii s dětmi dvou výrazně lingvisticky a ortograficky odlišných jazyků: s anglickými a českými dětmi prvního stupně základní školy (ve věku zhruba 7,5 až 11,5 let). I zde pracovali s rozsáhlou testovou baterií se zahrnutím úloh zaměřených na čtení, psaní, slovní zásobu, fonologické povědomí a hodnocení intelektu. Testovali prediktivní hodnotu fonologického povědomí pro psaní, rychlosť čtení i porozumění čtenému textu u dětí obou jazyků. Shodně v obou jazyčích se fonologické povědomí ukazuje jako významný prediktor rozvoje rychlosti čtení, správnosti psaní i porozumění čtenému textu (tj. určuje vývoj a variabilitu různých aspektů čtení). Pro porozumění čtenému textu i správnost psaní má spolu s fonologickým povědomím prediktivní hodnotu i rychlosť, s jakou dítě čte.

Modelování vývoje čtení a psaní v kroslingvistickém srovnání přináší vždy velmi cenné poznatky, zejména z hlediska tzv. univerzálních, v rámci alfabetických jazyků sdílených předpokladů pro rozvoj čtení a psaní. Jedna z nejnovějších studií tohoto typu byla realizována jako srovnávací studie v pěti evropských jazyčích (angličtině, francouzštině, španělštině, češtině a slovenštině) a s užitím shodných měřítek (testů seskovených tak, aby obsahovaly položky vhodné pro užití ve všech sledovaných jazyčích a aby měly stejnou strukturu a způsob administrace). Autoři pracovali s baterií testů zaměřených na fonematické povědomí, znalost písma, slovní zásobu, verbální paměť, neverbální inteligenci a rychlé jmenování, čtení a psaní. Shodně ve všech sledovaných jazyčích se ukázalo, že fonematické povědomí, znalost písma a rychlé jmenování v těsně předškolním období (tedy zhruba půl roku před nástupem dítěte do první třídy) určují jako jediné ze všech sledovaných proměnných vývoj počátečního čtení a psaní (první polovina první třídy ZŠ). Všechny tyto proměnné nezávisle na sobě ale společně přispívají k rozvoji počátečního čtení a psaní.

Můžeme tedy shrnout, že vývoj čtení a psaní v češtině (ale i v dalších alfabetických jazyčích) závisí zpočátku na:

- dovednosti dítěre osvojovat si spojení zvuků a symbolů, které je v jazyce reprezentují – tedy na znalosti písma, znalosti názvů písma i zvuků, které k tému symbolům patří;
- dovednosti členit a manipulovat segmenty mluvené řeči (tedy fonemy), které korespondují se způsoby jejich zápisu v daném jazyce (fonematické povědomí);
- schopnosti dítěre pohotově si vybavovat názvy a výslovnost symbolů psaného jazyka (písma a slov – rychlé jmenování známé jako RAN) – viz obrázek 7.2.



Obr. 7.2 Model předpokladů rozvoje počátečního čtení a psaní v alfabetických jazyvcích
Zdroj: Volně podle Caravolas et al., 2012.

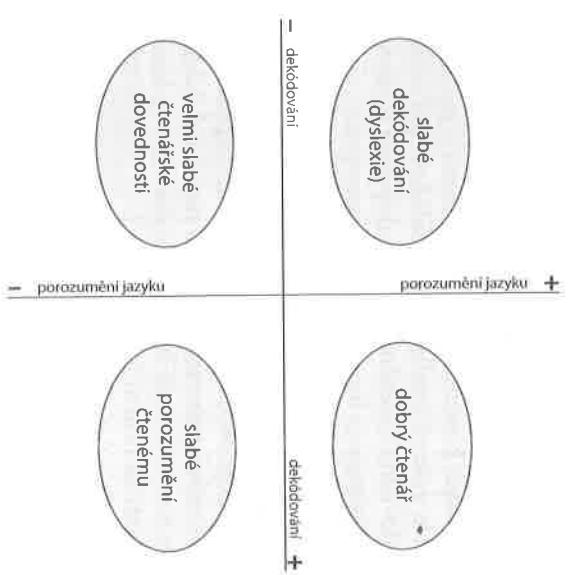
Studie Mutterové et al. (2004), zmínovaná v předchozím textu, sledovala kromě vývoje počátečního čtení (tedy dovednosti dětí dekóduvat zápis v jazyce) i vývoj porozumění čtenému textu. Autoři zjistili, že dovednost porozumění čtenému textu závisí na úrovni a kvalitě dovednosti dítěte dekóduvat zápis textu (tedy plynule číst), v dalších fázích vývoje porozumění čtenému textu (konkrétně v průběhu třetího roku výuky čtení a psaní) však dítě stále více zhodnocuje kvalitu porozumění jazyku, jakou disponuje. Porozumění jazyku předpokládá interakci různých subsystémů jazyka: slovní zásoby (porozumění významům slov) i gramatiky (tedy např. porozumění způsobům uspořádání slov do vět, morfológické stavbě slov – tedy jak slova vypadají a jak se slova mění v závislosti na změně jejich významu apod.). Úroveň porozumění čtenému textu ve vyšších ročnících – v případě této studie ve třetím ročníku ZŠ – pak mnohem více určuje úroveň porozumění slovům (slovní zásoba dítěte) a morfosyntaxcké znalosti a povědomí. Závěry této studie nás nutí znova se zamyslet nad významem jazykových schopností dítěte pro rozvoj gramotnosti. Je zřejmé, že fonologický subsystem jazyka ovlivňuje především počáteční vývoj

gramotnosti – viz studie popisující fonologické povědomí jako klíčový komponent rozvoje počátečního čtení a psaní (dekódování a kódování) –, ostatní subsystémy jako slovní zásoba a gramatické povědomí pak určují úspěšnost dítěte zejména v oblasti porozumění čtenému textu – viz obrázek 0.1 v úvodu knihy. Zároveň ale existují studie, které dokládají, že rozvoj fonematičkého povědomí (tedy dovednost členění slov či manipulace se slovy na úrovni fonémů) vývojově souvisí nejen s fonologickým subsystemem, ale i se subsystemem lexika. Carrollová et al. (Carroll et al., 2003) zjistili, že rozvoj fonematičkého povědomí na počátku školní docházky určuje:

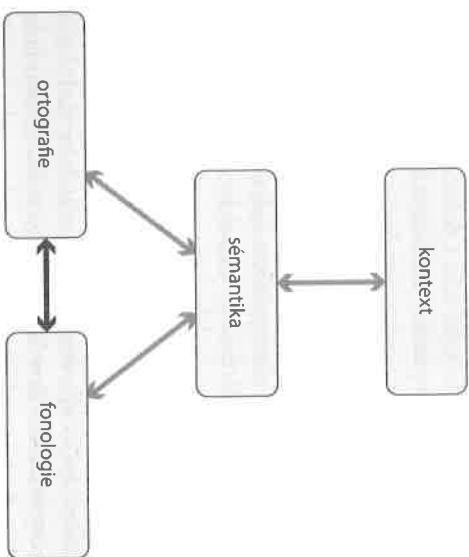
- úroveň slabičného povědomí (tedy členění a manipulace se slovy na úrovni výšších lingvistických jednotek, jako jsou například slabiky);
- citlivost dítěte na rýmy (tedy fonologické dovednosti, které vývojově předcházejí povědomí na úrovni fonémů), ale i
- kvalitu a rozsah slovní zásoby, kterou dítě disponuje, a
- výslovnost dítěte, resp. její kvalitu.

Autoři této studie zároveň zjistili, že kvalita slabičného povědomí a citlivost dítěte na rýmy souvisela s rozsahem slovní zásoby sledovaných dětí, tj. děti, které měly bohatší slovní zásobu, výkazovaly také lepší výkony v úlohách zaměřených na dovednost slabikování a rozpoznávání rýmů. Je tedy možné říci, že děti s lepší slovní zásobou mají také lépe rozvinuté povědomí o fonologických jednotkách mluvené řeči; často také děti s dobrou výslovností mívají lepsi výkony v testech fonematičkého povědomí. Názor, že úroveň a kvalita výslovnosti i mluvené řeči dítěte souvisí s rozvojem čtení na počátku školní docházky, reflekтуje i tzv. jednoduchý model čtení, který navrhl Gough a Tunmer (1986 in Caroll et al., 2011). Podle tohoto modelu je porozumění čtenému textu produktem rozpoznavání slov (dekódování) a dovednosti porozumění jazyku. Dekódování je nezbytné pro rozvoj porozumění – pokud by dítě nedokázalo dekódovat zápis v textu, nemohlo by extrahouvat význam čteného slova. Na druhou stranu, pokud dítě dobrě dekóduje, musí se také opírat o porozumění mluvenému jazyku, aby mohlo rozumět tomu, co slova a čtený text znamenají. Jednoduchý model čtení schematicky znázorňuje obrázek 7.3.

Význam různých subsystémů jazyka pro rozvoj gramotnosti i jejich koordinaci se systémem zápisu mluvené řeči schematicky zachycuje také tzv. triarický model rozpozívání slov Seidenberga a McClellanda z roku 1989 (in Plaut, 2005). Triarický model zachycuje provázanost subsystémů jazykových schopností dítěte, o kterých jsme hovořili v předchozím textu, se subsystémem psaného jazyka (tedy ortografickým subsystemem) a jejich spolupráci při



Obr. 7.3 Jednoduchý model čtení Gougha a Tunnera
Zdroj: Vlhne podle Carroll et al., 2011.



Obr. 7.4 Triarchický model rozpoznávání slov
Zdroj: Vlhne podle Plaut, 2005, s. 25.

rozvoji počátečního čtení a psaní, tedy dekódování a kódování. Tento model rozpoznávání slov si získal široké uznání a je bohatě citován v odborné literatuře i v příručkách pro profesionální, pravděpodobně pro svoji přehlednost a názornost. Seidenberg a McClelland zde v podstatě rozlišují tři aspekty jazykových schopností, které souvisejí s procesem osvojování gramotnosti (čtení), a popisují, jak tyto aspekty spolu interagují – viz obrázek 7.4.

Podle tohoto modelu je proces osvojování gramotnosti realizován jako: 1. spojení ortografického a fonologického subsystemu jazyka (tzv. fonologická cesta) a 2. spojení ortografického a fonologického subsystemu přes subsystem sémantiky (neboli porozumění; tzv. sémantická cesta). Autoři triarchického modelu se domnívají, že na úrovni každého ze subsystemů tohoto modelu (fonologie, ortografie a sémantika) existují reprezentace slov v podobě velmi jednoduchých prvků (např. jednoduché čáry odkazující na části písmen, prvky, které informují o tom, jak se zvuky v jednotlivých slovech vyslovují, apod.). V průběhu učení se čist si tak dříve postupně vyráží soustavy jakýchsi vzorců propojení zápisu slova a zvuků, které k němu patří, i zápisů slov a významů, které tato slova nesou. Jak uvidíme v dalších částech textu (zejména v kapitole 8), právě zmínovaná fonologická cesta nefunguje u některých dětí, jak by měla – a to z důvodu celkového oslabení fonologického subsystemu těchto dětí. Pak hovoríme o dyslexii.