

Lenka Krejčová

Dyslexie

Psychologické souvislosti

PODĚKOVÁNÍ

Ráda bych poděkovala svým kolegům na katedře psychologie FF UK i v neziskové organizaci DYS-centrum Praha, z. ú. Spolupráce s nimi, čas strávený odbornými diskusemi, sdílení nápadů, zkušeností i nejistot či nejasností dávají mé práci smysl. Mnoho jsem se od nich naučila a nebýt jich, předložená publikace by nevznikla.

Děkuji také všem svým klientům, kteří mi ukazují, jaký je život s dyslexií, a neustále obohacují mé znalosti. Setkávání s nimi je nekončícím zdrojem inspirace i radosti z práce.

KATALOGIZACE V KNIZE - NÁRODNÍ KNIHOVNA ČR

Krejčová, Lenka

Dyslexie : psychologické souvislosti / Lenka Krejčová. -- Vydání 1. --

Praha : Grada, 2019. -- 248 stran

ISBN 978-80-247-3950-2

616.89-008.434.5 * 159.953.5 * 028.02 * 37.016:003-028.31 * 376 * 316.346.32-053.5 * 316.346.32-053.8 * (048.8)

- dyslexie
- učení
- čtení
- psaní
- reedukace
- děti školního věku
- dospělí
- monografie

376 - Výchova a vzdělávání zvláštních skupin osob [22]

Lenka Krejčová

Dyslexie

Psychologické souvislosti

Upozornění pro čtenáře a uživatele této knihy

*Všechna práva vyhrazena. Žádná část této tištěné či elektronické knihy nesmí být reprodukována ani šířena v papírové, elektronické či jiné podobě bez předchozího písemného souhlasu nakladatele. Neoprávněné užití této knihy bude **trestně stíháno**.*

Publikace vznikla v rámci programu UK Progres č. Q15 s názvem „Životní dráhy, životní styly a kvalita života z pohledu individuální adaptace a vztahu aktérů a institucí“, byla podpořena prostředky na dlouhodobý rozvoj organizace.

PhDr. Lenka Krejčová, Ph.D.

DYSLEXIE

Psychologické souvislosti

Vydala Grada Publishing, a.s.

U Průhonu 22, 170 00 Praha 7

tel.: +420 234 264 401, fax: +420 234 264 400

www.grada.cz

jako svou 7088. publikaci

Recenzoval:

PhDr. Václav Mertin

Odpovědná redaktorka Šárka Krejčová

Sazba a zlom Milan Vokál

Návrh a zpracování obálky Antonín Plicka

Počet stran 248

Vydání 1., 2019

Vytiskla Tiskárna v Ráji, s.r.o., Pardubice

© Grada Publishing, a.s., 2019

ISBN 978-80-271-2410-7 (ePub)

ISBN 978-80-271-2409-1 (pdf)

ISBN 978-80-247-3950-2 (print)

Obsah

Úvod	8
1. „Na počátku bylo slovo...“	10
1.1 Jak se učíme číst	12
1.1.1 Technika čtení	15
1.1.2 Porozumění čtení	21
1.2 Jak učíme číst	23
1.3 Intervenční postupy	26
1.4 Čtení podle kognitivní mapy	28
Shrnutí	31
2. Učit se jinak	32
2.1 Definice dyslexie	35
Shrnutí	43
3. Fonematické povědomí – a co dál?	44
3.1 Fonematické povědomí	45
3.2 Teorie dvojího deficitu	49
3.3 Teorie specifických procedurálních jazykových obtíží	51
3.4 Magnocelulární teorie	63
3.5 Deficity dalších kognitivních funkcí	65
Shrnutí	77
4. Jak poznat, co potřebují	78
4.1 Diagnostika v předškolním věku	91
4.2 Diagnostika ve škole	94
4.2.1 Diagnostika čtení	96
4.2.2 Diagnostika psaní	103
4.2.3 Diagnostika dalších dílčích funkcí	109
4.3 Diagnostika vysokoškoláků a dospělých	113
Shrnutí	116
5. Cítit se dobře znamená mít chuť se učit	117
5.1 Školní sebepojetí žáků s dyslexií	119
5.2 Rodina – zdroj podpory i stresu	121

5.3	Odolnost, radost a úspěch navzdory dyslexii	126
	Shrnutí	128
6.	Kdo chce učit, musí se učit	130
	Shrnutí	136
7.	Co se osvědčuje	137
7.1	Jednat okamžitě	137
7.2	Explicitní instrukce, rozvoj poznávání i metakognice	138
7.3	Tři složky poradenské práce	141
7.4	Tři oblasti intervence	145
	Shrnutí	146
8.	Prevence čtenářských obtíží v předškolním věku	147
	Shrnutí	153
9.	Dyslexie na prvním stupni ZŠ	154
9.1	Technika čtení – trénink	155
9.2	Porozumění čtení – trénink	161
9.3	Psaní je prostředek, nikoli cíl	165
9.4	Trénink fonematického povědomí	171
9.5	Další oblasti rozvoje	173
9.6	Co ještě nás na prvním stupni ZŠ může potkat	175
	Shrnutí	175
10.	Dyslexie na druhém stupni ZŠ a na SŠ	177
10.1	Trénink čtení – „nekonečný příběh“	182
10.1.1	Systematický nácvik práce s texty	186
10.2	Pojmy ve výuce	189
10.3	Psaní souvislých textů	192
10.4	Alternativy čtení a psaní	199
10.5	Osvojování cizích jazyků	201
10.6	Programy a pomůcky pro individuální rozvoj i obohacení učiva	206
	Shrnutí	209
11.	Dyslexie v dospělosti	210
11.1	Dyslexie na vysoké škole	216
11.2	Dyslexie v každodenním životě dospělých	219
	Shrnutí	223

Slovníček pojmů	224
Použitá literatura a další zdroje	227
Rejstřík věcný	244
Rejstřík jmenný	247

Úvod

„... rodiny dětí s dyslexií. To je takové zajímavé téma, kdybyste na to někdo chtěl psát diplomovou práci...“ Tak to všechno začalo, jednoho pošmourného podzimního podvečera před bezmála dvaceti lety, když profesor Matějček v průběhu své přednášky pronesl tyto věty. O dyslexii jsem v té době věděla poměrně málo, zato mě zajímala práce s rodinami, a především jsem velmi toužila zažít spolupráci s panem profesorem. Naučil mě mnoho a v mém profesním životě zanechal nesmazatelnou stopu. Díky němu jsem se poprvé zapojila do výzkumného projektu, poprvé jsem vycestovala do zahraničí na mezinárodní konferenci, četla odborné články v dobách, kdy jsme si o vědeckých databázích elektronických zdrojů mohli nechat jen zdát (všechny časopisy mu chodily poštou domů a on nám je ochotně půjčoval), seznámila se s mnoha odborníky z České republiky i ze zahraničí a poprvé vstoupila na půdu DYS-centra Praha, které pomáhal založit. Dodnes tam najdeme jeho fotografie, některé jeho dopisy i odborné publikace, které DYS-centru věnoval. Vše, co tehdy začalo s profesorem Matějčkem, vedlo ke vzniku publikace, kterou právě otevíráte. Snaží se kombinovat vědecké poznatky, jež se k nám dostávají ze všech koutů světa, s praktickými zkušenostmi a s reálným procesem výuky i komplexní terapeutické péče o jedince s dyslexií či jinými podobnými výukovými obtížemi.

První kapitoly se zaměřují na proces čtení, na obtíže, které při něm mohou nastat, z čeho pramení i jak je identifikovat. Bez nároku na úplnost se zde objevují mnohé citace zahraničních studií. Spíše okrajově jsou zmíněni i čeští autoři. Je na ně odkazováno, neboť si rozhodně zaslouží naši pozornost. České výzkumy přinášejí nesmírně důležité informace a posouvají téma dyslexie dopředu. Čtenáři si však publikace těchto autorů mohou snadno přečíst sami. Nemá smysl převyprávět, co bylo napsáno jinde a co nalezneme v našich knihovnách.

Přestože je v textu uvedena definice dyslexie, není vždy explicitně zmiňována. Text si neklade za cíl popisovat symptomy a analyzovat projevy diagnózy dyslexie. Pojďme se spíše podívat na čtení jako na dovednost, která nám po celý život pomáhá zpracovávat informace. Dojde-li k nějakým odchylkám od běžného zvládnutí této dovednosti, pak si musíme klást otázku, jak může jedinec s informacemi pracovat jinak, jaké další způsoby práce může využívat. Přidělení diagnózy v edukačním procesu ani při uplatnění na trhu práce vůbec nic nevyřeší. Neexistuje žádná kouzelná formulka ani rychlé, jednorázové řešení, které by obtíže se čtením vyřešily. Můžeme udělat jen to, že se s každým klientem vydáme na cestu, na níž budeme společně a se snahou o maximální efektivitu hledat způsoby, jak obtížím se čtením čelit, jak zvládnout nároky školy, práce i každodenního života, jak deficit transformovat do silných stránek jedince. Proto v některých kapitolách slovo dyslexie chybí takřka úplně. Hovořme raději o procesu učení a poznávání,

o různých způsobech zpracování informací. Takové postupy pak mohou navíc pomáhat komukoli, kdo se dostane při učení či při práci do úzkých. Nemusí být zacíleny jen na jedince s dyslexií. Například ve školním prostředí mnoho z postupů, které jsou většinou uvedeny v druhé polovině kapitol, neublíží žádnému žákovi. Některým pomohou, některým přinesou úlevu, že vědí, jak mohou pracovat, někteří je přijmou a nebudou se jimi muset více zabývat.

Druhá polovina publikace nabízí různorodé preventivní a intervenční postupy. Nejsou rozebírány se všemi detaily, bezpochyby mnohé z nich chybí. Není poskytnut ani ucelený výčet pomůcek a programů, které se pro jedince s obtížemi ve čtení nabízejí. Takřka každý rok vznikne něco nového a chtít podat kompletní přehled by znamenalo, že text velmi rychle zastará. Postupy i konkrétní pomůcky a programy se spíše snaží podnítit určitý způsob uvažování o dané problematice, ukázat příklady toho, co funguje a vzniklo na základně dosavadního stavu poznání, inspirovat pro rozvíjení dalších postupů a systematické práce se žáky a klienty.

Text si neklade za cíl být popularizující a prakticistní, ale chce být praktický a ukazovat, jak lze teoretické poznatky aplikovat do současné praxe. Jestli snad někdo nabude dojmu, že některé postupy nelze realizovat, tak možná proto, že je ještě nevyzkoušel. Učení vždy znamená objevování. Pokud čtenář zaklapne knihu a přemýšlí o tom, co si přečetl, ať už v pozitivním, nebo negativním smyslu, ať ho napadají další souvislosti, nebo má chuť se s autorem hádat, pak se zprostředkování informací asi podařilo.

Praha, listopad 2018

1. „Na počátku bylo slovo...”

Příklad

Jedno nedělní odpoledne se vrátili rodiče s Jonášem z vycházky a on se hned převlékl do pyžama a šel do postele. Rozhodně ještě nebyl čas ukládání ke spánku, proto rodiče překvapilo, co se děje. Vysvětlení bylo prosté. Rodiče Jonášovi každý večer před spaním četli. Tak si šel lehnout co nejdřív, aby si mohli číst co nejdéle.

Jonáš tehdy chodil do páté třídy. Sám zvládal přečíst jen velmi málo. Jeho čtení bylo těžkopádné, pomalé, s mnoha chybami. Ve škole měl z důvodu specifických poruch učení individuální vzdělávací plán. Ještě v jedenácti letech bylo takřka nemyslitelné, že by sám přečetl celou knihu, která by navíc odpovídala jeho věku a zájmům. Přesto čtení miloval.

Když byl v páté třídě Kryštof, zcela bezpečně poznal na obrázku Karla Čapka a ihned vyjmenoval několik jeho děl. Na pátáka to byly neuvěřitelné znalosti. Měl „načteno“ prostřednictvím audioknih. Dnes je Kryštof úspěšným studentem umělecké střední školy, v níž plně rozvíjí svůj talent. Je téměř dospělý, knihy a čtení stále miluje, ale i pro čtení SMS zpráv má ve svém chytrém telefonu aplikaci, která mu texty čte. Když má sám přečíst delší text, je to pro něho náročné.

Co pro nás čtení znamená? Naše společnost bývá charakterizována jako informační. Vyměňujeme si informace všemi způsoby, soukromě i pracovně, dennodenně. Těžko si vzpomeneme na den, kdy bychom nic nečetli – alespoň textové zprávy, nápisy v obchodech, reklamní nápisy v dopravních prostředcích i na ulicích, nebo třeba jen nápisy v mapě a na ukazatelích, chceme-li být uprostřed přírody, tzv. mimo civilizaci. Všichni spoléháme na to, že když potřebujeme něco sdělit druhým, napíšeme to a oni si to přečtou. Mnohdy i ve výuce musí žáci číst to, co dříve viděli přímo, mohli si osahat či zažít. Od okamžiku, kdy se naučíme číst, čteme neustále. Když vidíme písmena, dokonce se na ně ani neumíme dívat jinak než jako na text určený ke čtení. Už to nejsou obrázky či prapodivné klikyháky, jak je vidí malé děti před osvojením čtení.

Vedle pojmu čtení navíc známe z pedagogické literatury ještě pojem „čtenářská gramotnost“, jenž lze chápat jako nadřazený čtení. Navzdory různým definicím, které zdůrazňují různé složky čtení a gramotnosti, ve všech panuje shoda, že jde o komplexní soubor dovedností a schopností, jež souvisejí s jazykovými, psycholingvistickými, sociálními i kulturními charakteristikami jedince a společnosti. V současné době je to

neodmyslitelný prostředek začlenění do společnosti (Wildová, 2012). Právě proto, že jde o pojem tak široký, vraťme se pro začátek k procesu čtení a čtenářským dovednostem.

Za pozornost stojí, že čtení nám jako živočišnému druhu není vlastní (Milne, 2005). Nejde o přirozenou aktivitu, jako je řeč. Čtení je výsledkem společenského konsenzu, k němuž civilizace dospěla před několika stovkami let. Naučit se číst předpokládá adekvátní rozvoj velké řady dílčích kognitivních funkcí. Čtení kombinuje mnoho různých schopností a dovedností a představuje značně komplexní aktivitu. Když se vše daří, čtení se zdá velmi jednoduché. Vzhledem ke komplexnosti celé aktivity se ovšem v jakékoli její složce může objevit obtíž, která celý proces komplikuje. Pak se ze čtení stává náročná činnost a jeho osvojení i další využívání je obtížné a vyžaduje intenzivnější trénink. Přestože jsou spolu čtení a řeč poměrně úzce provázané, čtení se pro jedince může stát náročné navzdory skutečnosti, že je verbálně velmi zdatný. Tento paradox je opět vysvětlován historickým vývojem našich dovedností. Při užívání řeči, které je nám vlastní, pracujeme primárně se slabikami, zatímco při čtení jsou pro nás důležité hlásky (Stein, 2001). Jednotlivé hlásky si při běžné mluvě mnohdy vůbec neuvědomujeme, ale jejich počet, na rozdíl od množství slabik, je relativně limitovaný, takže je výhodné se jimi zabývat, když potřebujeme zpracovat slova v písemné podobě.

Přitom je důležité si uvědomit, že kvalitní čtenářské dovednosti, ve všech jejich složkách, potřebujeme po celou dobu studia. Ukazuje se, že zkušení čtenáři dosahují vyššího vzdělání a jsou méně ohrožení předčasným odchodem ze vzdělávacího procesu (Hudson, Scheff, Tarsha et al., 2016). Naopak obtíže se čtením představují nejčastější zdroj školního neúspěchu a brání ve využití vzdělávacího potenciálu, jímž žáci disponují (Moats, Carreker, Davis et al., 2010).

Čtení jde ruku v ruce s psaním, jde o dvě ze tří základních dovedností, které si mají žáci osvojit na začátku školní docházky. Uvědomíme-li si, jaký význam mají čtenářské dovednosti na veškeré další vzdělávání, jak často je žáci potřebují po celou dobu svého studia a jaký podíl představují při osvojování jakýchkoli dalších znalostí i dovedností, pak jejich bezpečné ovládnutí by mělo být jednou z priorit základního vzdělávání.

Seidenberg (2012) uvádí výzkumy, podle nichž až devadesát milionů dospělých Američanů postrádá adekvátní úroveň čtenářské gramotnosti. Jestliže bylo zjištěno tak vysoké číslo v jedné zemi, jaké jsou asi celosvětové statistiky? Uvedený údaj dokládá, jak důležitý je adekvátní rozvoj čtenářských dovedností v průběhu školní docházky. Zřejmě si zaslouží mnohem větší pozornost, než je mu věnována. Výzkumné studie a didaktické postupy výuky čtení by měly být plně v součinnosti, aby nabyly maximální efektivity. Zároveň představuje otázku k diskusi, zda je nezbytné nutit žáky na prvním stupni memorovat faktografické informace v takovém rozsahu, jak se to děje při některé výuce přírodovědy či vlastivědy v současné době. Zda by nebylo lepší investovat více času do rozvoje a podpory čtenářských dovedností. Jazyk knih je vždy bohatší než mluvená řeč, z hlediska slovní zásoby, větné skladby i způsobu prezentování informací. Čtení knih proto vytváří příležitosti k učení a čas takto strávený úzce souvisí s nárůstem slovní zásoby, rozvojem kritického myšlení i s porozuměním textům, a to ve všech

věkových kategoriích (Cain, 2016). Proto můžeme předpokládat, že naučí-li se děti číst s porozuměním různé typy textů, získají možná prostřednictvím čtení mnohem více znalostí, než když budeme bazírovat na memorování pojmů a seznamů slov pro děti nepochopitelných. Návěk čtení s porozuměním si nepochybně zaslouží více času a mnoho různých způsobů, jak ho lze rozvíjet.

Nemusíme argumentovat jen odstrašujícími příklady milionů „nečtenářů“. Na téma čtení se lze podívat i z perspektivy finského školského systému, tedy země, která je aktuálně pokládána za jednu z nejúspěšnějších nejen v celosvětovém srovnání výsledků PISA testů, ale i z pedagogicko-psychologického hlediska (s ohledem na znalosti žáků, jejich rozvoj, inkluzi apod.). Za úspěšností finského školského systému stojí mnoho různých, často velmi drobných, ale důležitých opatření. Pro nás je zajímavé, že množství času stráveného čtením, počet veřejných knihoven v zemi, jejich nabídka i frekvence, s níž jsou finskými obyvateli navštěvovány, se ukazuje mnohonásobně vyšší než v zemích, jejichž vzdělávací výsledky jsou na opačné straně škály. Ve Finsku představuje čtení a návštěva knihoven nedílnou součást vzdělávání. Čtením tráví žáci mnohem více času než v jiných zemích. Knihovny jsou samozřejmou součástí vybavení všech škol a práce s texty, učení z knih i prosté čtení knih pro zábavu jsou pokládány za důležitou součást úspěchu finského školství. Finové zjevně čtou mnohem více než jiné národy a vedou k tomu i své děti, resp. žáky. Čtení jako prostředek učení je vedle přátelskosti, čestnosti a vzájemné důvěry pokládáno za důležitou hodnotu vzdělávacího procesu, na kterou je kladen větší důraz než na disciplínu, poslušnost či láskyplnost (Andere, 2014).

1.1 Jak se učíme číst

Východiskem pro normální rozvoj čtení, pokud se neprojeví žádné vrozené odchylky, které by osvojení čtení komplikovaly, je na jedné straně schopnost porozumění jazyku, v němž čteme, na druhé straně schopnost identifikace. Napsaná slova jsou vizualizované kódy, které vyjadřují názvy pro jevy v našem světě a životě. Mluvená slova jsou kódy, jež reprezentují zkušenosti jedince a fenomény okolního světa. Rozvoj čtenářských dovedností tedy primárně záleží na osvojení různých zkušeností a dovedností, které souvisejí s běžným vývojem jedince, a mají jazykové i nejazykové charakteristiky (Vellutino, Fletcher, Snowling et al., 2004). Jinými slovy, návěk čtení začíná dávno před zahájením skutečné výuky ve škole. Počátky čtenářské gramotnosti bývají sice kladeny na počátek školní docházky, kdy se čtení stává běžnou součástí života dětí, nicméně její východiska můžeme vypořadovat už v raném dětství, tehdy se rozvíjí řeč, myšlení, paměť i naslouchání promluvám druhých (Švrčková, 2012).

Osvojování čtení lze rozdělit na implicitní a explicitní učení (Gillon, 2004; Gombert, 2012). Mezi bezděčně osvojené znalosti, které lze u dětí pozorovat již v předškolním věku, patří uvědomění pravidelnosti pravopisu, grafo-fonologická pravidelnost a grafo-morfo-

logická pravidelnost. To vše se projeví v momentech, kdy se dětem čte a společně s nimi si prohlížíme knihy. Děti trénují tzv. nejazykové zpracování informací, kdy se zajímají o obrázky, uvědomují si rozdíly mezi nadpisy a dalším textem, všímají si všemožných detailů v textech. Později začínají identifikovat celá slova na tzv. ikonografické úrovni (např. své jméno nebo dopravní značku STOP), až se posunou k rozpoznávání písmen a později při osvojování čtenářských dovedností využívají alfabetské principy a uvědomují si korespondenci fonémů s grafémy, až nakonec registrují morfémy či jiné větší celky a postřehnou najednou celá slova nebo jejich části (Gillon, 2004; Gombert, 2012; Turkeltaub, Gareau, Lynn Flowers et al., 2006). Uvedené fáze vývoje sice mají určitou sekvenci, ale nejde o samostatné etapy, spíše o období, v nichž dominuje určitý způsob zpracování textů, někdy se však různé způsoby projeví paralelně (Gombert, 2012). Výsledkem celého procesu je propracovaná síť vzájemně propojených složek centrální nervové soustavy, která čtenářům umožňuje rychle a přesně identifikovat slova a číst text (Turkeltaub, Gareau, Lynn Flowers et al., 2006). Při vlastním čtení se přitom za klíčové pokládají dvě základní dovednosti – **technika čtení** (z angličtiny označovaná jako dekodování) a **porozumění** (Cain, 2010), k jejichž kombinování a propojení dochází. Uvedená autorka celý proces vyjadřuje rovnicí $R = D \times C$, kdy R znamená *reading* neboli čtení, D označuje *decoding* čili techniku čtení a C je *comprehension*, tj. porozumění.

Významným východiskem rozvoje techniky i porozumění je ovšem už od předškolního věku kvalitní budování slovní zásoby. Čtení je jazyková dovednost, kterou si děti zcela osvojí až tehdy, když mají plně rozvinutou řeč. Počátek nácvičku čtení determinuje úroveň řečových dovedností (Muter, Hulme, Snowling et al., 2004). Řečové schopnosti a dostatečná znalost jazyka ve smyslu bohaté slovní zásoby i ve formě vyjadřovacích dovedností a porozumění mluvené řeči představují velmi důležité východisko pro zvládnutí čtení (Carreker, 2016; Elbro, Trebbien Daugaard, & Gellert, 2012; Kirby, Roth, Desrochers et al., 2008; Spear-Swerling, 2016). Děti z rodin, v nichž se na vzdělání klade větší důraz, mají údajně na počátku školní docházky a nácvičku čtení čtyřikrát až pětkrát obsáhlejší slovní zásobu než děti ze sociálně znevýhodněného prostředí (Malchow, 2015). Dokonce se ukazuje, že čím obsáhlejší slovní zásoba, tím snadněji žáci čtou i méně známá a méně frekventovaná slova. Když jsou v textu konfrontováni se slovem, které možná znají, ale nikdy dříve ho neměli příležitost vidět v tištěné podobě, zpracují ho rychleji a naučí se ho číst, disponují-li bohatší slovní zásobou (Mitchell & Brady, 2013). To platí jak pro mladší, tak starší žáky. Obsáhlejší slovní zásoba vždy zlepšuje úroveň čtenářských dovedností. Biemiller (2015) navíc konstatuje, že přibližně po třech letech školní docházky a nácvičku čtení se nedostatečná slovní zásoba stává větším zdrojem obtíží v porozumění čtenému textu než samotná technika čtení. Postupně se rozšiřuje rozdíl mezi úspěšnými a neúspěšnými žáky a mezery ve slovní zásobě začínají mít dopad na všechny složky vzdělávání. Projeví se něco, co bývá nazýváno Matoušův efekt podle Matoušova evangelia, v němž zaznělo: „Neboť každému, kdo má, bude dáno a přidáno; kdo nemá, tomu bude odňato i to, co má.“ (Matouš 25,29). V oblasti čtenářských dovedností se tento efekt opakovaně zkoumal a při longitudinálním sledování žáků se skutečně ukázalo, že ti, jimž se dařilo

čtení na počátku školní docházky, se stále výrazněji zlepšovali, zatímco ti, kteří čelili obtížím, na tom byli po několika letech ještě hůře (Carreker, Neuhaus, Swank et al., 2007).

Porozumění řeči přitom znamená vnímání a pochopení všech aspektů lingvistiky – fonologie, morfologie, sémantiky, syntaxu, diskurzu i pragmatiky (Spear-Swerling, 2016). Jinými slovy, děti vnímají slova i jejich základní složky, od nichž umí např. odvodit slova příbuzná, chápou význam slov, vědí, jak a kdy se příslušná slova používají, jak jejich prostřednictvím komunikovat se svým okolím i jak ze slov adekvátně poskládat věty a souvětí i celé obsáhlé promluvy. Všechny tyto dovednosti v mluvené řeči pak korespondují s porozuměním psanému projevu. Porozumění gramatickým pravidlům je u mladších dětí často spíše na implicitní úrovni, nemusí o nich umět uvažovat vědomě, nemusí je umět zdůvodnit, ale chápou je. Tyto jazykové znalosti přitom znamenají důležitý prediktor pochopení čtených textů (Seidlová Málková & Kucharská, 2015).

Slovní zásoba není pochopitelně důležitá jen na počátku školní docházky. Nemusíme ji rozvíjet pouze před zahájením výuky čtení. Ve vyšších ročnících studia, kdy očekáváme, že žáci budou číst odborné texty z jednotlivých vyučovacích předmětů, je důležitá tzv. oborově specifická čtenářská gramotnost¹ (Troia, 2009). Se žáky je zapotřebí systematicky budovat slovní zásobu, která obsahuje **obecné, akademické a oborově specifické pojmy**. Rozvoj všeobecné slovní zásoby si zřejmě umíme představit. Rozdíl mezi akademickými a oborově specifickými pojmy tkví v tom, že první jmenované souvisejí s různými výukovými činnostmi. Nejsou jedinečné pro konkrétní vyučovací předmět, ale setkáváme se s nimi ve vzdělávacím procesu. Někdy jsou skutečně typické pouze pro školní prostředí, v běžné řeči ani v pracovním procesu se tak často neobjevují (např. pojmy jako „zadání úkolu“, „domácí úkol“, „písemná práce“, „esej“, „test studijních předpokladů“ nebo názvy vyučovacích předmětů). Naopak oborově specifické pojmy tvoří slovní zásobu konkrétního školního vyučovacího předmětu, resp. oboru lidského studia. Někdy se dokonce může stát, že daný pojem se užívá v různých oborech, ale v každém nese svůj jedinečný význam (např. „deprese“ v ekonomii a „deprese“ v psychologii, „intonace“ v lingvistice a „intonace“ v hudbě). Akademickou slovní zásobu si žáci budují četbou knih, vysvětlováním pojmů, na něž narazí v textu, nebo při výkladu učitele budováním „slovníčku“ konkrétního vyučovacího předmětu, v němž si uvádějí a zdůvodňují, vysvětlují či jinak znázorňují význam pojmů typických pro příslušný vědní obor (Shanahan, 2015).

Pro vyučujícího je z tohoto úhlu pohledu důležité citlivě registrovat, že žáci ve výuce narazili na pojem, který pro ně není běžný. Pro učitele je zřejmé zcela samozřejmé, protože je odborníkem ve svém oboru, ale i starší žáci se mohou potýkat s neporozuměním nebo nepřesným definováním příslušného pojmu. Krátké zastavení u daného pojmu, vysvětlení, oč se jedná, zasazení do souvislostí (např. v jakých slovních obrazech či v jakých situacích se s ním žáci mohou nejčastěji setkat) napomůže jeho rychlejšímu

¹ V původním znění *content area literacy*.

a přesnějšimu zvnitřnění. To je důležité, aby žáci o pojmu dokázali sami přemýšlet, chápali věty, v nichž je použitý, a uměli ho aktivně a adekvátně sami užít.

Ve vyšších ročnících studia proto rozvíjíme slovní zásobu, která má podpořit porozumění příslušnému vyučovacímu předmětu:

- osvojováním uvedených tří kategorií pojmů;
- osvojováním nejčastějších slovních obrátů, jež jsou v příslušném oboru používány;
- osvojováním specifických výrazů či frází, které signalizují vztahy mezi myšlenkami při prezentování informací v textu (Troia, 2009).

Shanahan (2015) zdůrazňuje význam čtení ve všech vyučovacích předmětech, nejen v jazykových. Pokládá za důležité, aby žáci četli i v naukových předmětech či v matematice, doporučuje 8–10 nových slov týdně a přibližně čtvrtinu výuky zaměřit na nácvik čtení s porozuměním. To by ovšem mělo probíhat současně s osvojováním nového učiva. Žáci by prostřednictvím čtení textů měli získávat informace, které jinak obdrží z výkladu učitele. Místo samotného výkladu je pak na učiteli, aby s žáky diskutoval o porozumění přečtenému, pomohl jim nalézt způsoby, jak se v textu orientovat a vytěžit z něj maximum informací. Podíváme-li se na osvojování učiva z hlediska celospolečenského vývoje, uvědomíme si, že v řadě vyučovacích předmětů jsou žákům předávány informace, které postupně zastarávají. Jak se mění lidské poznání a současnost se stává minulostí, tak i některé informace ztrácejí svoji váhu. Bezpochyby existují fakta, jež je zapotřebí žákům zprostředkovat a budou je moci využívat po celý další život, nicméně v mnoha případech jim možná pro život v dnešní informační společnosti nejvíce pomůže, když se naučí číst odborné texty daného vědního oboru a v případě potřeby si doplní znalosti o vývoji oboru sami, kdykoli v průběhu života. Nácvik přesného porozumění textům se proto z určitého úhlu pohledu může jevit jako účinnější než prosté přijímání informací z výkladu učitele. Nezapomínejme také na to, že čtení neznamená jen zpracování souvislého textu, ale rovněž čtení tabulek, nákrešů, grafů, map, obrázků a dalších specifických forem zpracování informací.

1.1.1 Technika čtení

Za klíčové východisko nácviku procesu čtení je pokládáno **fonologické zpracování informací**, jež zahrnuje fonematické povědomí, dovednost rychlého jmenování i kvalitní krátkodobou sluchovou paměť (Elbro, Trebbien Daugaard, & Gellert, 2012; Rashotte, Torgesen, & Wagner, 1999). První jmenovaná dovednost se vztahuje k uvědomění hlásek ve slovech, odlišení hlásek podobných, znalosti sekvence hlásek i manipulace s hláskami (např. uvědomění, jak se mění česká slova, když je ohýbáme, tedy měníme jejich tvar podle pádu, čísla, osoby apod.). Patří mezi časté mýty, že čtení úzce souvisí s viděnými podněty. Samozřejmě je zrak pro tradiční způsob čtení důležitý. Nesmírně důležité je

ovšem to, že mají čtenáři jazyk, jímž čtou, náležitě zažitý. Mají bohatou zkušenost s jeho poslechem i užíváním (viz význam slovní zásoby). Vidí-li pak před sebou napsané slovo, jež doposud nečetli, dokážou identifikovat jednotlivé hlásky a představit si, jak právě toto uskupení hlásek v pořadí, v němž je prezentováno, bude znít, tj. jaké slovo mají přečíst. V českém prostředí se často místo o fonematickém povědomí hovoří o sluchové percepci, konkrétně sluchové analýze, syntéze a diferenciaci. Tyto dílčí postupy přesně vystihují, oč se při uvědomění hlásek jedná. Označení sluchová percepce může být někdy pro laiky zavádějící, neboť vyvolává dojem, že jde o to, jak jedinec slyší. Zajisté je dobrý sluch důležitý, avšak fonematické povědomí je zpracování slyšených lingvistických informací na kognitivní úrovni, nikoli jen senzorické. Navíc sluch vůbec nemusí být poškozen, přesto může mít člověk fonematické povědomí oslabené či nedostatečně rozvinuté. Nicméně takový člověk může mít excelentní hudební sluch, vynikající sluch pro jiný typ zvuků (např. odlišuje zvuky zvířat, slyší velmi přesně odlišné zvuky pracujícího stroje a ihned identifikuje podle zvuku, když se objeví závada).

Fonematické povědomí se rozvíjí postupně, není nám vrozené, neboť každý jazyk disponuje jinými hláskami, a od schopnosti vnímat na shodné úrovni veškeré existující fonémy malé dítě postupně dospěje v kojeneckém věku k výraznější citlivosti na fonémy mateřského jazyka a vnímání celých slov v mateřském jazyce. V batolecím a především v předškolním věku pak začíná rozdělovat slova na slabiky, vymýšlet rýmy, což svědčí o uvědomění posledních částí (zpravidla posledních slabik) slov. Dále určuje první hlásky, později také poslední hlásky (souhlásky dříve než samohlásky), až nakonec identifikuje všechny fonémy ve slovech, podle výčtu fonémů slovo pozná a dokáže s hláskami ve slovech různě manipulovat (Anthony, Lonigan, Driscoll et al., 2003; Duncan, 2010; Gillon, 2004; Mather & Wendling, 2012). Oblíbenou zábavou dětí je např. říkání slov pozpátku nebo vymýšlení co nejvíce jiných slov, která lze složit ze zadaného víceslabičného slova, když budeme různě měnit pořadí hlásek či slabik – obojí jsou důkazy, že zvládají fonologickou manipulaci. Stanovený vývoj není definitivní v tom smyslu, že jedna fáze přesně následuje další. Někdy se může rozvoj více složek fonematického povědomí vzájemně překrývat, není řečeno, že jedna fáze musí být důsledně rozvinutá, aby mohla nastoupit druhá. Nicméně v určitém období se děti stávají na některé složky práce s mluveným slovem citlivější (Anthony, Lonigan, Driscoll et al., 2003).

Seidlová Málková (2016) shrnuje tři teoretické modely vztahů mezi fonematickým povědomím, znalostí písmen a nácvikem čtení a psaní. První z nich říká, že vývoj fonematického povědomí je důsledkem vývoje počátečního čtení. Tento přístup zakládá na předpokladu, že fonologický systém dítěte je stimulován výukou čtení a psaní. Podmínkou však je, že dispozice pro obě tyto složky jsou náležitě rozvinuté jazykovým vývojem dítěte. Druhý model se prvnímu v mnoha ohledech přibližuje, ale přímo zdůrazňuje kauzální vztah mezi znalostí písmen a rozvojem fonematického povědomí i rané gramotnosti. Znalost písmen je důležitým prostředkem dalšího rozvoje fonematického povědomí. Přesto však sama o sobě nevede ke kvalitnímu osvojení čtenářských dovedností. Je pouze východiskem. Třetí model se dívá na fonematické povědomí a znalost

písmen jako na dvě nezávislé a oddělené dovednosti, které se v průběhu vývoje vzájemně začínou posilovat.

K čemu je dobré **rychlé jmenování**? Jedná se o dovednost rychle si vybavit název jevu, který jedinec právě vidí (Gillon, 2004; Wolf & Bowers, 1999). Souvisí s tzv. intermodalitou, tj. propojením informací prezentovaných v různých smyslových modalitách (při čtení tradičně zrak a sluch), ale také schopností automatizace (při rychlém jmenování postupujeme bezděčně, proto dostatečně rychle) i serialitou a orientací v ploše (jedinec dodržuje sekvenci – při českém čtení zleva doprava, seshora dolů, plynule a rychle jmenuje, co vidí). Dostatečná rychlost jmenování vede k tomu, že vidíme-li napsané slovo, které známe, nebo hlásky, jejichž grafickou podobu známe, ihned je identifikujeme, takže zvládáme číst dostatečně rychle a plynule. V neposlední řadě potřebujeme v paměti uchovat posloupnost čteného, abychom se v textu mohli orientovat a pamatovali si začátek slov, než dojdeme k jejich konci. To vše souvisí s **krátkodobou auditivní pamětí**, a proto jsou všechny tyto složky pokládány za součást fonologického zpracování informací.

Také v české studii předškolních dětí se ukázaly jako klíčové proměnné pro podporu rozvoje počátečního čtení a psaní fonemického povědomí a rychlé jmenování. Jako třetí důležitý předpoklad osvojení čtenářských dovedností dětem pomáhala znalost písmen abecedy (Seidlová Málková, 2016). Jednalo se o unikátní studii kombinovanou s intervenčním programem, realizovanou v několika mateřských školách. V řadě zemí bývá zvykem, že se děti učí písmena již v předškolním věku, v našich podmínkách se běžně osvojování písmen zařazuje až do první třídy základní školy. Výzkum přitom ukázal, že děti jednak na seznámení s písmeny příznivě reagovaly, jednak i při testování v pozdějším věku, v průběhu první třídy ZŠ, byl efekt tréninku v mateřské škole zjevný. Trénink kombinoval zkušenosti z práce s mluveným slovem, psaným textem i podporu fonemického povědomí, a to vše se zdálo důležité pro další pokroky ve čtení. Je také zajímavé, že seznámení s písmeny vedlo i k intenzivnějšímu posílení fonemického povědomí. Jako by se uvedené dvě dovednosti vzájemně potenceovaly.

Není nutné učit děti číst už v mateřských školách. Avšak všemožné posilování fonemického povědomí je důležitou součástí kurikula předškolního vzdělávání. Občasné hovory o hláskách doplněné prezentací písmen, jež hlásky reprezentují v grafické podobě, by zřejmě pomohly důkladnější přípravě na čtení. Přitom se nezdá, že by děti byly seznamováním s písmeny a hláskami v posledním ročníku mateřské školy zatížené, že by taková cvičení nezvládaly. Výzkum se konal ve skupině zcela běžně se vyvíjejících dětí. Pokud by se jednalo o děti ohrožené dyslexií, zůstává otázkou hodnou výzkumu, zda by znalost písmen skutečně fonemické povědomí podobně intenzivně posilovala. Co když takové bezděčné konfrontace s písmeny a hláskami u dětí s rizikem rozvoje dyslexie nebudou mít stejný účinek, nepodaří se zvýšit citlivost na čtení a psaní? Toto by bezpochyby stálo za zevrubnější výzkumnou studii. Vše nasvědčuje tomu, že ani těmto dětem setkávání s písmeny a hláskami neuškodí. Může působit jako prevence počátečních obtíží ve čtení v každém případě. Možná práce s dětmi, u nichž se bezděčně

osvojování písmen a hlásek nedaří, naznačí, že právě ony potřebují intenzivnější nácvik před nástupem do první třídy.

Jakmile čtenář dokáže určit, co text obsahuje, a umí slova postupně číst v náležitém tempu, hovoříme o procesu tzv. **dekódování**, které představuje další nedílnou složku techniky čtení. Od uvědomění čtených slov prostřednictvím vnímání fonémů a jejich propojení v celek se čtenáři postupně přesouvají k tzv. **ortografickému zpracování slov** (Kirby, Roth, Desrochers et al., 2008), kdy vnímají slabiky, větší části slov či celá slova na základě vybudovaného mentálního lexikonu, který se tvoří opakovanými zkušenostmi se čtením (Ehri, 2005; Suárez-Coalla, Ramos, Álvarez-Cañizo et al., 2013). Vellutino s kolegy ortografické povědomí charakterizují jako citlivost na způsoby, jak jsou písmena v zapsaných slovech zorganizovaná, včetně omezení, která z toho vyplývají, tedy uvědomění si, jaké kombinace písmen jsou v psaném záznamu slov nepravděpodobné. Fonematické a ortografické povědomí se ukazují jako propojené dispozice, které se neustále vzájemně doplňují a společně se zapojují do procesu čtení, čímž potencují rozvoj plně funkčního ortografického zpracování (Vellutino, Fletcher, Snowling et al., 2004). To je označováno za tzv. **alfabetický princip čtení**, využívající abecedu pro označení hlásek, při němž se kombinují aktivity fonologického a ortografického subsystému jazyka (Seidlová Málková, 2016).

Jestliže čtenář registruje počátek slova, mnohdy už dokáže rychle odhadnout celé jeho znění. Pokud však slovo obsahuje slabiky, které se vyskytují v jazyce velmi často v různých slovech, efekt tohoto rychlého čtení na základě zpracování části slova se snižuje. Nabízí se totiž více variant, o jaké slovo by se mohlo jednat. Čtenář tedy musí zpracovat pečlivěji i další části slova, aby ho správně přečetl. Někdy se hovoří o efektu útlumu čtení při zpracování slabik s vyšší frekvencí výskytu (Suárez-Coalla & Cuetos, 2012) a nastává u mladších i starších čtenářů. Jestliže však mají výraznější obtíže se čtením, pak je zpomalení čtení nebo naopak častější chybovost ve čtení ještě výraznější. Autoři ve svém výzkumu zjistili až trojnásobné zpomalení tempa čtení u žáků s dyslexií v porovnání se žáky bez dyslexie, ať už to byli čtenáři stejného věku, nebo na stejné úrovni čtenářských dovedností jako sledovaná skupina s dyslexií. Tak enormní útlum při čtení slov se slabikami s vysokou frekvencí výskytu je vysvětlován dalšími kognitivními funkcemi, jako jsou serialita a automatizace, které posilují plynulost čtenářského projevu. U čtenářů s obtížemi ve čtení zřejmě dochází k pomalejšímu vyhledávání slov ve vybudovaném lexikonu a obtížněji sledují, jak text dál pokračuje. Rychlé a plynulé zpracování čteného textu se tak stává ještě komplikovanější, přitom jde o složku techniky čtení, která je pro zvládnutí celé dovednosti důležitá (více budeme o práci se slabikami hovořit v kapitole o dyslexii v základní škole).

Kromě fonematického povědomí, které je v rámci nácviku čtení systematicky trénováno, si zaslouží pozornost i **morfologické povědomí**, které podle Gomberta (2012) představuje implicitní složku nácviku čtení a je dalším z východisek osvojení techniky čtení. Zmíněný autor cituje výzkumy, které odhalily, že uvědomění morfémů nastává u dětí již v předškolním věku, a to zcela spontánně, bez záměrného učení. Dokonce

se ukázalo, že děti s minimálními základy čtenářských dovedností mezi pseudoslovy určily ta, která by s větší pravděpodobností mohla být reálná, na základě přítomnosti morfémů, jež jsou v jazyce běžně užívány. Naopak slova, která tyto morfémy neobsahovala, nepokládaly za tolik pravděpodobná. Přitom o morfémech se žáci často učí až mnohem později ve výuce, kdy už umí poměrně dobře číst. Možná by stálo za zvážení, zda práci s morfémy, která je dětem zjevně vlastní, nezahrnout do osvojování čtení. Kombinace tréninku fonemického, morfologického i ortografického povědomí s vysokou pravděpodobností u dětí zlepšuje efektivitu nácviku. U jedinců s určitými obtížemi ve čtení může napomoci nejen k rozvoji oslabených oblastí, ale také k nalezení vhodných kompenzačních strategií – někdy se morfologické povědomí rozvíjí intenzivněji jako opora fonemického, které je naopak oslabené (Berninger, Raskind, Richards et al., 2008). Navíc práce s morfémy do jisté míry souvisí také s porozuměním textům, takže při nácviku techniky čtení, která např. stojí na počátku učení analyticko-syntetickou metodou, můžeme posilovat i citlivost na obsah sdělení. Zatímco slabiky, které se děti učí číst, nemusí dávat smysl, morfémy velice často nesou konkrétní význam.

Bývají rozlišovány **čtyři typy morfémů**, které používáme při tvorbě slov (Arnbak & Elbro, 2000):

- kořen slova, který je vždy ve slově obsažen, u složených slov lze nalézt i více kořenů, kořen může být i slovem sám o sobě;
- předpony, jež mění kořen slova, ale ne slovní druh;
- přípony, které mění kořen slova a nezřídka i slovní druh;
- koncovky, které poskytují informace o čísle, pádu, rodu, čase apod.

Předpony, přípony a koncovky jsou vždy napojené na kořen slova, jsou to smysluplné jednotky, ale samy o sobě netvoří slovo. Výuka zaměřená na morfologické povědomí, která žákům ukazuje uvedený systém morfémů, může pomoci k rozvoji znalostí o vztazích mezi slovy a může vést ke zjednodušení čtení i psaní. Efekty takové práce se ukazují, avšak celkově je tématu morfologického povědomí věnováno mnohem méně pozornosti než fonemickému povědomí (Arnbak & Elbro, 2000).

Existuje mnoho teorií, které vysvětlují, jak zkušenější čtenáři rozpoznávají slova. Často bývá uváděna **teorie dvojí cesty** (Gillon, 2004; Kirby, Roth, Desrochers et al., 2008), která kombinuje fonologické dekodování a ortografické zpracování. Čtenář si prohlédne zapsaná slova, což aktivuje jednak jeho ortografický lexikon, v němž si ukládá slova na základě jejich „vzhledu“, a zároveň fonologický lexikon a fonemické povědomí. Přibližná podoba slova je dána vizuálně, ale zpracování hlásek umožňuje přesnější identifikaci slova. Jestliže si mají čtenáři fixovat slova, která se čtou hodně komplikovaně, může jim ortografický lexikon významně usnadnit čtení. To platí především v angličtině a dalších jazycích, v nichž se jinak čte a jinak píše a obsahují některá zcela nepravidelná slova, jež nelze identifikovat na základě žádných jiných kritérií (např. číslovka „jedna“ v angličtině psána „one“ a vyslovována [van]). Pro češtinu se takový postup může hodit u slov, jež

jsou převzatá z cizích jazyků a jejich výslovnost se liší od pravidel čtení českých slov. Každopádně je užitečné v procesu výuky zvažovat oba dva postupy identifikace slov i jejich vzájemné kombinování a pomoci žákům si uvědomit, jaké strategie pro zkvalitnění čtení mohou používat. V češtině může být užitečnější tzv. **modifikovaný model dvojí cesty** (Gillon, 2004), který říká, že vizuální trasa je vždy doplňovaná fonologickou; nikdy neřešíme pouze vzhled slova, ale všímáme si paralelně i fonematických nápověd, jež dávají textu smysl. Trochu odlišný způsob práce s texty ještě nabízí **analogický model** (Gillon, 2004), při němž čtenáři nepracují s každou hláskou ani s celými slovy, ale uvědomují si analogie mezi částmi slov, které je třeba identifikovat. To může úzce souviset s uvědomováním morfémů nebo postřehováním slabik, které využíváme také v češtině.

Kromě teorie dvojí cesty Kirby s kolegy uvádějí také teorii dvojího deficitu, již původně představily autorky Wolf a Bowers² (1999). Zatímco první zmíněná teorie zdůrazňuje cesty rozvoje a posilování čtenářských dovedností, tato teorie vysvětluje, proč se čtení někdy nedaří. Deficity tkví v oslabeném fonematickém povědomí a zároveň v nedostatečné automatizaci, jež se promítá do rychlého jmenování. Tato kombinace vede k nepřesnému a neplynulému čtení. Lze uvažovat i z opačného úhlu pohledu. Jsou-li tyto dvě složky náležitě rozvíjeny, je technika čtení lepší (Kirby, Roth, Desrochers et al., 2008). Více se budeme teorii dvojího deficitu věnovat v kapitole o příčinách dyslexie.

Další skupina teorií, na které Kirby s kolegy (2008) poukazují, jsou **přístupy závislé na významu slov**. V těchto teoriích se zdůrazňuje také sémantická složka jazyka, takže kromě techniky čtení zvažují i porozumění textu. Vycházejí při tom z předpokladu, že úroveň dokonalosti čtení souvisí s rozsahem slovní zásoby a dovedností používat slova. Svoji roli zde hraje také morfologické povědomí. V podobném duchu Gillon (2004) hovoří o tzv. konekcionistickém modelu, pro který je důležitý vztah mezi mluveným a psaným jazykem a čtení probíhá za využití ortografického, fonologického i sémantického zpracování informací. V jiném modelu je sémantická složka zaměněna za poněkud detailněji zaměřenou morfologickou složku. Teorie „trojího formátu slov“ říká, že je proces čtení stále syčen fonologickými, ortografickými a morfologickými charakteristikami slov, jež se vzájemně kombinují a doplňují, a tak posilují nácvik čtení. Všechny tři složky jsou v neustálé interakci a posilují rozvoj gramotnosti po celou dobu osvojování čtení a psaní v nižších i vyšších ročnících studia. Výzkumné studie vycházející z této teorie popírají tzv. etapovou teorii nácviku čtení, která klade důraz na postupný přesun od fonologického nácviku přes ortografický k morfologickému (Berninger, Raskind, Richards et al., 2008).

Při pohledu na výčet různých přístupů se dostáváme k eklektickému pojetí techniky čtení, neboť všechny proměnné zmíněné v jednotlivých teoriích zjevně hrají důležitou roli pro osvojení čtenářských dovedností (viz obr. 1). To nás opět vede k myšlence, že ačkoli se čtení může jevit jako velmi prostá aktivita a jakmile si ji osvojíme, nedokážeme se na text dívat jinak než jako na zápis informací určený ke čtení, jde o velmi komplexní proces.

² Na přání autorky byla cizí ženská příjmení ponechána nepřechýlená (pozn. red.).

1.1.2 Porozumění čtení

Porozumění čtenému textu se v průběhu nácviku čtenářských dovedností postupně vyvíjí a kvalitativně se proměňuje. Jde opět o velmi komplexní aktivitu, při níž se snoubí mnoho různých kognitivních procesů a postupů práce s informacemi. Ukazuje se, že na počátku nácviku, resp. v mladším věku hraje důležitou roli znalost a rozsah slovní zásoby a dovednost číst konkrétní slova (Cain, 2016). U starších žáků se pro porozumění ukázaly klíčové znalosti syntaxe a morfologie (Chik, Ho, Yeung et al., 2012; Vellutino, Fletcher, Snowling et al., 2004) a celková znalost gramatiky (Cain, 2016; Oakhill & Cain, 2012), jež umožňuje pochopení komplexnějších větných konstrukcí. Zatímco mladší čtenáři spíše spoléhají na konkrétní slova, starší čtenáři si více všímají nápověd souvisejících s větnou skladbou a tvary slov, které se v textu objevují. Porozumění čtení se s přibývajícím věkem stále více stává závislé především na syntaktických a sémantických dovednostech (Muter, Hulme, Snowling et al., 2004). Za pozornost stojí, že jedinci s dyslexií uvedený pokrok nevykazovali a i v pozdějším věku spoléhali především na znalost slov. Nevyužívali při práci s texty vzájemné souvislosti mezi informacemi, sémantiku a větnou skladbu, jak to dělali jejich vrstevníci bez dyslexie (Chik, Ho, Yeung et al., 2012).

Dovednosti související se čtením lze rozdělit do dvou kategorií – nižšího řádu a vyššího řádu (Cain, 2015). První skupinu tvoří především znalosti a porozumění konkrétním slovům v textu včetně dovednosti přesného čtení. Ve druhé skupině nalezneme dovednost integrovat informace, vyvozovat informace, které v textu nejsou přímo řečeny (tzv. inferenční myšlení), pochopení struktury textu, z něhož vyplývá dovednost propojovat navzájem myšlenky, jež jsou v textu uvedeny, dovednost průběžně vyhodnocovat, zda jedinec stále rozumí tomu, o čem čte, tedy tzv. monitoring porozumění (Oakhill & Cain, 2012). Když se všechny tyto dovednosti kombinují, pak čtenáři chápou smysl slov, rozumí i celým větám a dokážou tyto věty propojit v obsáhlejší celky, jež jim dávají smysl.

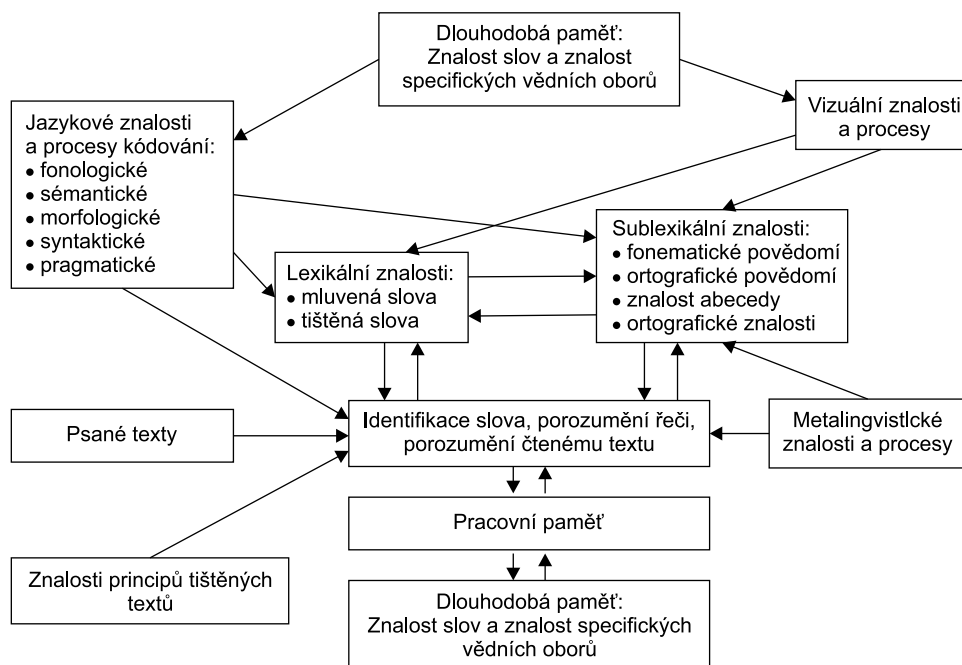
Mezi dovednostmi vyššího řádu nalezneme složitější kognitivní operace, ale také metakognitivní dovednosti, jejichž prostřednictvím čtenář přemýšlí o svém zpracování čtených informací (o svých kognitivních úkonech souvisejících s porozuměním čtení) a provádí tzv. **seberegulaci**. Mason (2009) popisuje **čtyři seberegulační procesy**, které je žádoucí žákům představit a posilovat jejich další trénink:

- stanovování cílů, tedy plánování, oč se mi jedná, co hodlám právě učinit – v případě čtení stanovení informací, které mě zajímají a chci je z textu získat;
- sebemonitorování čili sledování, zda pracuji v souladu se stanoveným cílem, zda chápu, oč se v textu jedná, a informace sbírám tak, jak potřebuji;
- sebeinstruování v průběhu práce, kdy si kladu dílčí cíle a plánuji konkrétní úkony, jejichž prostřednictvím se snažím dosáhnout hlavního cíle;
- sebesilování průběžným sledováním, jak se mi daří a jak v práci pokračuji.

Ukazuje se, že úroveň inferenčního myšlení při čtení, monitoring při čtení i pochopení struktury textu jsou důležitějšími prediktory kvalitního vývoje porozumění čteným textům než prosté zjišťování pochopení obsahu textu (Oakhill & Cain, 2012). Kvalitní dovednost vyvozovat z přečteného další informace měla dopad na porozumění čtenému i v dalším vývoji, a to bez ohledu na předchozí úroveň přesného a rychlého čtení slov, slovní zásoby, intelektu či dovednosti rekapitulovat celkový text. Porozumění textům a vyvozování informací z textů se zdá být velmi úzce provázané a vzájemně se potencuje.

Rovněž dovednost monitoringu během čtení rozvinutá v mladším věku i v dalších letech pomáhá kvalitnímu porozumění textům a práci s texty. V tomto případě však přesnost čtení hraje také roli (Oakhill & Cain, 2012), což je logické, neboť máme-li sledovat, zda chápeme, co čteme, čtení musí být přesné. Naopak nepřesné čtení může vést k tomu, že si čtenář uvědomí, že text nedává smysl, a vrátí se k již přečtenému.

Přesto se ukázalo, že porozumění čtení není v pozdějším věku přímo ovlivněné úrovní techniky čtení ve smyslu přesnosti, plynulosti ani tempa čtení. Fonematické povědomí souviselo s porozuměním jen do té míry, že když čtenář něco nepřesně přečte, může dojít ke zkreslení informací i nesprávnému zafixování důležitých informací. Stejně tak všeobecná úroveň intelektových schopností zřejmě ovlivňuje tolik různých poznávacích činností, že ji nelze dát do přímé souvislosti s porozuměním čtení (Oakhill & Cain, 2012).



Obr. 1 Kognitivní procesy a znalosti zapojené do procesu osvojování čtení (podle Vellutino, Fletcher, Snowling et al., 2004, s. 4)

Dovednost identifikovat přesně slova se zdá důležitá na počátku nácviu čtení, v pozdějším věku nese mnohem větší váhu porozumění (Vellutino, Fletcher, Snowling et al., 2004). Musíme mít na paměti, že veškeré výše zmíněné složky porozumění čtení lze trénovat a zdokonalovat. Nejedná se o danosti, vhodnými edukačními postupy se mohou systematicky procvičovat a zlepšovat.

Porozumění čtení souvisí také s kvalitní úrovní pracovní paměti, která napomáhá pochopení struktury textu i monitorování čtení (Oakhill & Cain, 2012). Jejím úkolem je propojovat informace smyslového charakteru s údaji uloženými v dlouhodobé paměti (Kovalčíková et al., 2015), čímž umožňuje průběžně sledovat obsah i chápat smysl čteného sdělení.

1.2 Jak učíme číst

Nezbytným předpokladem zvládnutí všeho výše uvedeného je důsledný trénink učitelů, kteří dokážou vyučovat čtení tak, aby tuto dovednost skutečně v maximální možné míře rozvinuli u všech svých žáků. To znamená, že učitelé, kteří čtení bezpečně ovládají, si potřebují uvědomit, jaké postupy jim v procesu čtení pomáhají. To, co je bezděčné a samozřejmé, se musí stát explicitním a strategickým, aby tyto postupy mohli zprostředkovat svým žákům (Oakhill & Cain, 2016). Význam takových postupů dokládá i výzkum Matoušova efektu u žáků, kteří čelili na počátku nácviu čtení určitým obtížím. Pokud byli vyučováni učiteli, kteří měli kvalitní vzdělání v oblasti rozvoje čtenářských dovedností a systematicky ve výuce podporovali všechny jazykové postupy, jež tvoří nedílnou součást čtenářských dovedností, pak se u jejich žáků Matoušův efekt projevil mnohem méně nebo vůbec. Zato ve třídách učitelů bez tohoto vzdělání byl pozorovatelný stále větší propad dovedností žáků a pozdější intervence ve vyšších ročnících neměly zdaleka takový efekt na jejich rozvoj (Carreker, Neuhaus, Swank et al., 2007). Za pozornost stojí, že shodný účinek dokonalejšího vzdělání učitelů se promítl do procesu učení u monolingvních i bilingvních žáků.

V roce 2000 prezentovala skupina odborníků sdružená do tzv. National Reading Panel výsledky metaanalýz současných výzkumných studií, které se zaměřovaly na nejvhodnější postupy výuky čtení. Při rozboru výsledků vyplynuly čtyři klíčové složky učení, na něž je žádoucí klást důraz.

Na počátku je **posilování fonematického povědomí** v podobě určování fonémů, třídění fonémů, analýzy slov na fonémy a syntézy slov z fonémů. Opět je kladen důraz na explicitní edukaci, kdy se žákům přímo zprostředkuje, jak dovednosti související s fonematickým povědomím korespondují se čtením a psaním. Jako účinnější se přitom ukazuje, když je osvojování fonémů doprovázeno souběžným osvojováním písmen. K podobným výsledkům dospěla i výše uvedená česká studie předškolních dětí (Seidlová Málková, 2016), která je pozoruhodná tím, že zařadila seznamování s písmeny už do

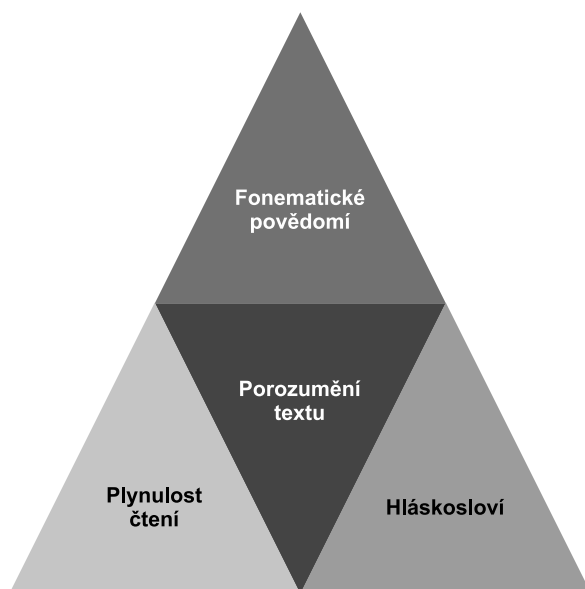
předškolního vzdělávání v mateřské škole. Trénink, při němž se děti učí identifikovat fonémy a současně se učí, jaké písmeno daný foném reprezentuje, se ukazuje z dlouhodobého hlediska jako nejprínosnější. Nabyté znalosti dětem pomáhají ještě na počátku školní docházky při systematictějším tréninku čtení ve výuce. Avšak prostý nácvik fonemického povědomí neměl přímý dopad na rozvoj čtenářských dovedností. Zdá se, že fonemické povědomí je nesmírně důležitým předpokladem čtení, ale chceme-li podporovat nácvik čtení, je zapotřebí obě oblasti vzájemně propojovat.

Druhá složka učení úzce navazuje na první jmenovanou, neboť se jedná o trénink **hláskosloví**. To zahrnuje posilování znalosti abecedy, ale také tzv. sluchovou diferenciaci a fonologickou manipulaci, v případě českého jazyka tedy uvědomění si odlišností dlouhých a krátkých hlásek, znělých a neznělých hlásek, proměn hlásek při ohýbání slov apod. To vše se při nácviku čtení i psaní objevuje, avšak výzkumy analyzované ve studii National Reading Panel ukázaly, že důležitou charakteristikou efektivní výuky je systematický trénink. Ten měl na čtenářské dovednosti podstatně významnější dopad než nepravidelný trénink nebo očekávání, že si žáci sami příslušné dovednosti osvojí, bez cíleného zaměření pozornosti na specifické hlásky, pouhou konfrontací se slovy a textem.

Třetí složkou byl **nácvik plynulého čtení**, a to především prostřednictvím hlasitého předčítání žáků ve třídě či v domácím prostředí. Pravidelné čtení nahlas se ukazuje jako důležité pro všechny typy čtenářů. Na plynulé čtení nemělo vliv tiché čtení, když si žáci četli sami pro sebe. V praxi je však důležité zvažovat, jak se žáci při čtení před publikem cítí, co prožívají. Není neobvyklé, že neúspěšní čtenáři zažívají zvýšený stres, když mají své dovednosti prezentovat ostatním. Takové hlasité čtení s vysokou pravděpodobností nebude mít dostatečný efekt pro nácvik, neboť negativní emoce, které žák prožívá, účinek učení jednoznačně utlumí (Blakemore & Frith, 2005).

Poslední složkou vhodných postupů výuky čtení je cílený **nácvik porozumění** čteným textům, který obnáší systematický rozvoj slovní zásoby, ale také aktivní interakci čtenářů s knihou i mezi sebou navzájem (ve třídě při společných diskusích o textech participují žáci i učitelé) a samozřejmě podporu různorodých kognitivních procesů i metakognice (viz výše). Zatímco písmena a fonémy je důležité trénovat pro osvojování techniky čtení, gramatiku a slovní zásobu potřebujeme pro posilování porozumění textům (Muter, Hulme, Snowling et al., 2004).

Chtějí-li učitelé trénovat porozumění čtenému textu, nabízí se spousta variant edukačních postupů (National Reading Panel, 2000), neboť v celém modelu tvoří porozumění jen jednu složku, ale ve skutečnosti jde o ucelenou aktivitu. Upřesněme si, co bylo řečeno výše. Z běžné praxe nejčastěji známe pobízení žáků, aby zrekapitulovali, o čem četli, případně odpověděli na předem vytvořené otázky týkající se obsahu textu. Při zmíněné metaanalýze se však ve výzkumech objevily i další postupy tréninku porozumění. Mezi základní patří již několikrát uvedený rozvoj slovní zásoby. Kromě tradičního vysvětlování významu nových slov je velmi užitečné, když učitelé s žáky trénují, jak mohou odvodit význam slov z textů, které čtou (Oakhill & Cain, 2016).



Obr. 2 Nejvhodnější postupy výuky čtení (podle National Reading Panel, 2000)

Vzhledem k faktu, že porozumění čtenému textu úzce souvisí s metakognitivními postupy (Cain, 2016; Oakhill & Cain, 2016), není překvapující, že nedílnou součástí nácviku porozumění je osvojování monitoringu porozumění. Jinými slovy, žáci jsou cíleně podporováni v tom, aby si během čtení stále uvědomovali, zda vědí, co čtou, a chápou, o čem čtou. Ruku v ruce s touto strategií může jít také využívání kooperativního učení, kdy čtenáři čtou texty spolu a navzájem sdílejí, jak obsahu rozumí a co jim pomáhá, aby chápali čtení lépe. Opět jde o reflektování procesu čtení. Systematičnost do nácviku čtení přidává, když se žáci seznamují se strukturou textu předtím, než ho začnou číst. Čtenáři jsou pobízeni, aby si uvědomili, jaké je hlavní téma textu, o čem text pojednává, kdy a kde se odehrává příběh. Obdobným způsobem je možné se žáky pracovat i s odbornými texty. Dokonce se někdy osvědčuje, když na počátku školního roku se žáky takto učitel analyzuje učebnice a žáci se detailně seznámí s tím, jak jsou koncipovány jednotlivé kapitoly učebnice, kde mají hledat určitý typ informací, jak poznají, které informace jsou důležité apod. Pokud učitel plánuje využívat učebnice v průběhu školního roku, je takový rozbor na počátku práce s ní prospěšným východiskem pro další učení. Kromě toho s žáky přímo trénuje, jak se mají v podobných odborných textech orientovat, takže jim předává užitečnou dovednost, která se hodí napříč výukou.

Další oblast, v níž je porozumění nutné trénovat, je vyvozování informací z textu (inferenční myšlení). Žáky vedeme k tomu, aby si v textech všímali důležitých detailů, jež fungují jako nápověda, a můžeme z nich vyvodit další informace, které v textu nejsou přímo řečeny (Oakhill & Cain, 2016). Kromě odpovídání na předem vytvořené