Československá psychologie 2026 / ročník LXX / číslo 3
DOI: 10.51561/cspsych.70.3.256

JEDNODUCHÝ MODEL ČTENÍ ČTYŘICET LET POTÉ: VÝVOJ, DISKUSE A SOUČASNÉ IMPLIKACE PRO PSYCHOLOGII ČTENÍ

MIROSLAVA NOVÁKOVÁ SCHÖFFELOVÁ[1]*, MARÍNA MIKULAJOVÁ[2]
[1] *Pražská vysoká škola psychosociálních studií, Praha, Česká republika*
[2] *Paneurópska vysoká škola, Bratislava, Slovenská republika*

ABSTRACT

The Simple View of Reading forty years on: developments, debates and current implications for the psychology of reading

The Simple View of Reading is a cognitive model of reading that has been widely and long accepted by experts. According to this model, reading comprehension is produced by the interaction of two basic components, namely word recognition and language comprehension. The developmental level of each or the deficits present allow classifying readers into several subtypes. Although this scheme is simple, its content is complex and opens up the possibility of different interpretations and distortions. It is therefore natural that it has undergone a rather rich evolution over four decades. The aim of this study is to present the professional discourse of this model and to show the directions taken by researches verifying its validity and where the core of the criticism lies. Finally, the study present how the model is currently explained by its authors themselves. The authors also highlight the diagnostic and intervention potential of the model for clinical, counseling, and educational practice.

key words:
Simple View of Reading,
reading,
decoding,
comprehension,
reading disabilities,
reading models,
transparency of orthography

klíčová slova:
Jednoduchý model čtení,
rozpoznání slov,
dekódování,
porozumění,
poruchy čtení,
modely čtení,
transparentní ortografie

ÚVOD

V roce 2026 to bude čtyřicet let od doby, kdy Gough & Tunmer zveřejnili studii s názvem *Decoding, Reading, and Reading Disability* (1986) a v ní představili tzv. Jednoduchý model čtení[1] – *Simple View of Reading* (dále SVR). Vývoj výzkumu čtení v následujících desetiletích přitom postupně ukázal, že některé dovednosti tradičně považované za klíčové (např. zraková paměť, neverbální IQ či vizuomotorická koordinace) vykazují pouze slabé vztahy ke čtenářskému výkonu, zatímco do popředí se dostávají jazykové schopnosti a dekódování jako faktory s výrazně vyšší prediktivní silou. Právě toto přehodnocení akcentů, které SVR formuloval již ve své původní po-

Došlo: 6. 8. 2025; * M. N. S., Pražská vysoká škola psychosociálních studií, Hekrova 805, 149 00 Praha 4, Česká republika; e-mail: schoffelova@pvsps.cz
Realizace této studie byla finančně podpořena Iniciativou Elkonin, z. ú.

[1] Vzhledem k tomu, že daný model byl publikován i v českém prostředí a je zde již ustáleně užíván pod českým názvem, používáme v textu kromě zkratky SVR uvedené při prvním výskytu také jeho české označení. Ostatní dále uváděné modely, které dosud nebyly v českém kontextu systematicky reflektovány, ponecháváme v původním znění, aby byla zajištěna jejich jednoznačná identifikovatelnost a dohledatelnost v mezinárodní literatuře.

době, dnes představuje široce sdílené východisko současného výzkumu, diagnostiky i intervence v oblasti čtení, a o to naléhavější činí potřebu model systematicky představit a analyzovat. Tento model, který autoři popsali na pěti stranách textu, dnes patří mezi nejvlivnější modely, objasňující klíčové psychologické (kognitivní) komponenty čtení. Ne náhodou od té doby existuje bohatá diskuse okolo ústřední otázky: Je to opravdu tak „jednoduché"? Polemika okolo SVR je mimořádně zajímavá a podnětná pro další výzkum gramotnosti a pregramotnosti.

V českém prostředí se model SVR opakovaně objevuje v pracích autorů zabývajících se problematikou čtení a jeho poruch (Kucharská, 2015; Nováková Schöffelová & Al Haboubi, 2022; Richterová & Málková, 2016; Smolík & Seidlová Málková, 2014; Špačková, 2016; Špačková et al., 2016; Špačková et al., 2019; Špačková et al., 2025). Model je rovněž využíván v aplikační rovině, například při konstrukci diagnostických nástrojů pro poradenskou praxi (např. Caravolas & Volín, 2005; Kucharská et al., 2021; Málková et al., 2025).

Je tedy zřejmé, že model je v českém odborném prostředí znám, je citován a slouží jako teoretické východisko pro vymezování složek čtení a interpretaci čtenářských obtíží. Současně však platí, že v českém kontextu dosud nebyl systematicky a detailně představen jako samostatný předmět analýzy — včetně jeho historického vývoje, postupných konceptuálních proměn a implikací těchto proměn pro chápání čtení a čtenářských obtíží a jeho vztahu k odvozeným modelům. Cílem naší studie proto není model pouze aplikovat či na něj odkazovat, ale podrobně jej představit, zasadit do kontextu jeho postupného vývoje a analyzovat jeho teoretický potenciál i limity. V tomto smyslu text usiluje o zaplnění mezery v českém odborném diskurzu.

Převážná většina autorů, kteří píší o SVR v jakémkoliv kontextu, se odvolávají na první verzi modelu z roku 1986, proto začneme právě jí.

1. ANATOMIE PŮVODNÍHO SVR (1986)

1.1. Definice, složky a vztah mezi složkami

V roce 1986, kdy původní model SVR vznikl, ještě stále převládal názor, že čtení je především percepčně-motorická činnost. Pojetí čtení jako složité jazykové dovednosti a výklad dyslexie jako poruchy dekódování slov byly tehdy teprve nově formulovány a setkávaly se s obtížným přijetím. Proto hned v úvodu autoři SVR konstatují, že cílem jejich studie není polemika, ale upřesnění jejich odborného názoru na úlohu dekódování ve čtení, který, jak věří, bude v budoucnu podpořen empirickými experimentálními důkazy. Je to zásadní věc mj. pro oblast vzdělávání: pokud je dekódování klíčové, pak má být zahrnuto do metod vyučování čtení (Gough & Tunmer, 1986).

Model SVR v principu říká, že čtení (*reading*) sestává ze dvou složek: dekódování (*decoding*) a porozumění (*comprehension*). Oba konstrukty a vztahy mezi nimi vysvětlíme blíže.

Dekódování definují autoři jako „*schopnost číst jednotlivá slova rychle, přesně a potichu"* (s. 7). Autoři si byli vědomi toho, že někteří budou ztotožňovat dekódování s vyslovením slova nahlas (*„sounding out"*), jiní s rozpoznáním izolovaných slov bez kontextu. Pozice autorů modelu je bližší druhému názoru, nicméně váhají se ztotožněním dekódování (*decoding*) s rozpoznáním slov (*word recognition*). Důvod, proč používají termín dekódování, je ten, že jasně obsahuje nutnost znalosti korespondencí mezi grafémy a fonémy, zatímco termín *word recognition* se v angličtině vztahuje i na čtení nepravidelných slov (pint, yacht…). „*Jsme plně přesvědčeni, že rozpoznávání slov (v alfabetických ortografiích) je fundamentálně závislé na znalosti*

pravidel korespondence mezi písmeny a hláskami…" (s. 7). Tato pravidla považují za nezbytná pro rozpoznání většiny anglických slov. Za nejspolehlivější ukazatel této dovednosti považují čtení pseudoslov (např. stenk, clart) (tamtéž).

Dekódování samo o sobě je nezbytná, ale ne dostatečná podmínka pro plnohodnotné čtení. Čtení (*Reading*, dále R*)* závisí na dvou základních složkách: dekódování (*Decoding*, dále D), které umožňuje identifikaci slov, a porozumění (*Comprehension*, dále C), jež zahrnuje schopnost interpretace významu čteného (tamtéž).

Porozumění nechápou v SVR jako porozumění čtenému (*reading comprehension*), ale definují je jako lingvistické porozumění (*linguistic comprehension*). Je to proces, pomocí kterého interpretujeme význam slov, vět i celého diskurzu. Za indikátor této dovednosti považují porozumění slyšenému (*listening comprehension*) (tamtéž, s. 7). Blíže specifikují termín *listening comprehension* a jeho způsob měření v návazné studii (Hoover & Gough, 1990 a později i další autoři, např. Lomax et al., 2017), jako porozumění textu, který je dítěti nahlas přečten.

Vztah mezi základními komponentami – dekódováním a lingvistickým porozuměním autoři modelu SVR chápali jako multiplikativní, což znamená, že porozumění čtenému vzniká pouze při funkční spolupráci obou těchto složek. Tento vztah je formálně vyjádřen rovnicí (R = D × C), kde R představuje úroveň porozumění čtenému, D schopnost dekódování a C lingvistické porozumění. Každá ze složek může nabývat hodnot od 0 (žádná schopnost) po 1 (plná kompetence). Pokud je jedna ze složek nulová nebo blízká nule, výsledné porozumění čtenému je nulové nebo blízké nule – tedy i při dokonalém dekódování bez lingvistického porozumění (a naopak) porozumění čtenému nenastává (Gough & Tunmer, 1986).

Důležité je i vývojové hledisko. Rovnováha mezi dekódováním a lingvistickým porozuměním se podle autorů mění s rozvojem čtenářských schopností. Ač na začátku osvojování si čtení významnější vliv na porozumění čtenému má dekódování, ve vyšších ročnících běžní čtenáři už mají dekódování plně osvojené, zautomatizované a lingvistické porozumění podstatně více ovlivňuje porozumění čtenému (tamtéž).

1.2. Poruchy čtení v kontextu SVR

Z modelu R = D x C teoreticky vyplývají predikce pro oblast poruch čtení, které autoři rozdělují na tři typy poruch (Gough & Tunmer, 1986, s. 7): (1) ty, které vyplývají z nedostatečného dekódování, (2) ty, které jsou způsobené nedostatečným lingvistickým porozuměním, a (3) ty, u kterých jsou postiženy obě složky. Podle autorů se první typ poruchy obvykle označuje termínem dyslexie, resp. nejvíc odpovídá obrazu dyslexie, druhý se projevuje jako hyperlexie a třetí jako nespecifická porucha čtení[2] (*garden variety reading disability*).

Tento model, přestože je teoretický, od svého vzniku našel široké praktické uplatnění, protože jednoduchým způsobem charakterizuje jednotlivé poruchy čtení a komponenty, které jsou u nich narušené. Od roku 1986 se SVR ověřoval mnohými autory v mnoha různých kontextech a jazycích, dostal potvrzení i kritiky. V roce 2024 Hoover – jeden z „otců" SVR tento model reinterpretoval (Hoover, 2024). Analýza tohoto vývoje je předmětem naší studie.

[2] Označuje skupinu slabých čtenářů, jejichž výkon je vyrovnaně oslabený v oblasti dekódování i porozumění, aniž by vykazovali specifický profil odpovídající dyslexii (primární deficit dekódování) nebo hyperlexii (dobré dekódování při oslabeném porozumění). Nejde tedy o kombinaci dvou specifických poruch (např. současnou přítomnost rysů dyslexie a hyperlexie), ale o nespecifický, globálně slabý čtenářský výkon, který nelze jednoznačně přiřadit k žádnému z vyhraněných profilů vymezených daným modelem. Termín je proto užit ve významu „běžný/nespecifický slabý čtenář".

2. ZA HRANICE JEDNODUCHÉHO MODELU: AKTUÁLNÍ DISKUSE O SVR

V odborné literatuře nalézáme v mnoha studiích přesvědčení, že model SVR má své limity při zachycení složitosti čtenářského procesu (např. Apel, 2022; Nation, 2019; Snow, 2018). Kritické články zaměřené na SVR zpravidla neusilují o zpochybnění či vyvrácení jeho platnosti, ale soustředí se na identifikaci slabších či problematických aspektů modelu, které mohou vést k nesprávným interpretacím. Tyto dezinterpretace pak mohou negativně ovlivnit jeho praktické uplatnění, zejména v oblasti diagnostiky, klasifikace obtíží/poruch nebo návrhu intervenčních strategií. Následující část se věnuje klíčovým otázkám, které se v souvislosti s modelem SVR v odborné literatuře opakovaně objevují a vyvolávají diskusi.

2.1. Nová slova pro staré koncepty? Terminologické zpřesnění modelu SVR

S vývojem SVR a postupujícími poznatky výzkumníků ověřujících jeho platnost docházelo k proměnám používané terminologie. Výzkumná pozornost se postupně zaměřovala na to, jaké specifické dovednosti a procesy jednotlivé konstrukty zahrnují, a jakým způsobem je lze přesně a výzkumně uchopit (viz níže). Díky tomu došlo k posunu původně ukotvených termínů pro popis základních dvou komponent – dekódování a lingvistického porozumění.

Při koncipování prvního konstruktu – dekódování – i samotní autoři vyjadřovali určité váhání mezi pojmy dekódování či rozpoznávání slov. Nakonec zvolili dekódování, což ale vedlo k nejednotnosti v interpretaci i způsobu měření tohoto konstruktu v navazujících studiích. Některé studie sledovaly výkon při čtení slov a pseudoslov, zatímco jiné zkoumaly, zda je plynulost čtení lepším ukazatelem než přesnost (Nation, 2019). Autoři chtěli termínem *decoding* zdůraznit využívání korespondencí grafém – foném při čtení, což v praxi vedlo k časté dezinterpretaci tohoto pojmu jako pouhého vyslovení slov nahlas („*sounding out*"). To nekoresponduje s tím, co čtenář potřebuje, aby mohl aktivovat význam slov a následně dobře rozumět textu. K tomu potřebuje kvalitní rozpoznání jednotlivých slov: *„...zkušený dekodér je přesně ten čtenář, který dokáže číst izolovaná slova rychle, přesně a tiše"* (Gough & Tunmer, 1986, s. 7).

Ve studii z roku 1998 Gough a Wren (podle Tiu et al., 2003) rozlišují dva procesy dekódování: fonologický, který transformuje písmena na odpovídající fonémy, a ortografický, který umožňuje rekognici známých slov. Na měření dekódování lze využít tři druhy slov: (1) pravidelná *(regular words*) s jednoznačnými korespondencemi grafém – foném (např. dog), která umožňují hodnotit fonologický i ortografický proces, (2) nepravidelná (*exception words*), která testují jen ortografický proces (např. gone), protože korespondence grafém – foném zde nevedou ke správné výslovnosti, a proto jejich čtení vyžaduje zapamatovat si řetězec písmen ve slově a (3) pseudoslova[3] (*nonwords*), která zjišťují jen funkčnost fonologického procesu (např. stenk). Tyto „dvě cesty" fonologického a ortografického zpracování korespondují s kognitivně-neuropsychologickým tzv. *double route* modelem Colthearta, který u nás pro oblast afázie rozpracoval Cséfalvay (2007).

[3] V anličtině je obvykle používán termín nonwords, nicméně v češtině se pro stejný typ materiálu častěji setkáváme s pojmem „pseudoslovo" – viz například testová baterie MABEL (Caravolas et al., 2019) či BDTJ (Málková et al., 2025).

Postupem času začala řada studií pracovat s termínem rozpoznání slov (*word recognition*)[4] jako s přesnějším označením této dovednosti, přičemž dekódování bylo v některých úpravách zařazeno jako jedna z jeho subkomponent (viz např. Model čtenářského lana níže).

Nation (2019) upozorňuje, že toto pojetí dekódování (blíže *word recognition*) ale neplatí u začínajících čtenářů, kteří teprve budují svůj systém rozpoznávání slov a jejich čtení není ještě plynulé ani expertní. Termín dekódování považuje za flexibilní, jehož chápání se musí přizpůsobit úrovni čtenářských dovedností: u začátečníků znamená spíše základní fonologické rozkládání slov, u zkušených čtenářů zahrnuje rychlé, přesné a automatické rozpoznávání slov.

Podobným vývojem prošel i termín pro druhý základní konstrukt – porozumění. V původním modelu byl uveden termín lingvistické porozumění (*linguistic comprehension*) jako *„proces, při němž je na základě lexikálních informací interpretován význam vět a souvislých textů"* (Gough & Tunmer, 1986, s. 7). Zároveň použili též pojem porozumění slyšenému (*listening comprehension*) jako měřítko nebo indikátor pro *linguistic comprehension*, protože se jedná o schopnost porozumět slyšenému jazyku. V některých publikacích se i tento termín objevil jako pojmenování jednoho ze dvou základních pilířů čtení (např. v modelu DIER, Kim, 2017, 2020). Vznikl tak určitý nesoulad ve způsobech měření. Někteří autoři využívali testy na porozumění slyšenému (např. Hoover & Gough, 1990; Joshi & Aaron, 2000; Kendeou et al., 2013; Lomax et al., 2017), jiní testovali dílčí kompetence jako porozumění slovům či větám (např. Gottardo et al., 2018; Kapalková et al., 2022; Nordström et al., 2025; Wauters et al., 2021).

Jak ale uvedla například Nation (2019), porozumění není jednorozměrná schopnost, ale jedná se o komplexní soubor vzájemně propojených kognitivně-jazykových kompetencí, jako je slovní zásoba, gramatická znalost, schopnost syntaktického zpracování či porozumění diskurzu (Nation, 2019). Podobně Keenan et al. (2008) uvádějí: *„Porozumění je komplexní kognitivní konstrukt, který se skládá z více složek dovedností. Přestože je tato složitost teoreticky uznávána, v oblasti hodnocení existuje tendence ji ignorovat a zacházet s testy, jako by měřily tutéž ‚věc'."* (s. 294).

Postupně se proto terminologie od lingvistického/poslechového porozumění mění na jazykové porozumění (*language comprehension*) (např. Nordström et al., 2025), které lépe vystihuje podstatu a složitost procesu.

I samotní autoři SVR postupně přikročili ke změně terminologie. V roce 2019 Tunmer a Hoover zveřejnili studii zásadního významu, ve které vysvětlují a graficky ilustrují strukturu kognitivních základů učení se číst (*Cognitive Foundations Framework*), ke které se podrobněji vrátíme později (obr. 2). Schopnost, v původním modelu označovanou jako dekódování, zde nahrazují pojmem rozpoznávání slov, které spočívá ve schopnosti alfabetického kódování. Namísto lingvistického porozumění *(linguistic comprehension)* používají termín jazykové porozumění (*language comprehension*), jež definují jako složku čtení, kterou tvoří jazykové znalosti (fonologické, syntaktické a sémantické) poskytující základ pro odvození významu vět. *„Pro typické děti, které se učí číst ve svém mateřském jazyce, proces čtení je naroubován na proces poslechu"* (tamtéž, s. 77), čímž poukazují na jazykovou spjatost obou procesů.

[4] Termín *word recognition* je v experimentální psycholingvistice užíván v širším významu, často zahrnujícím nejen identifikaci ortografické podoby slova, ale i přístup k jeho významové reprezentaci. V tomto textu je však pojem používán v užším smyslu vycházejícím z modelu Simple View of Reading, kde označuje především proces přesné a plynulé identifikace psaných slov, konceptuálně odlišený od jazykového porozumění, tedy nezahrnuje samotné sémantické zpracování na úrovni porozumění textu, které je v rámci uvedeného modelu chápáno jako samostatná komponenta.

Ve studiích z posledních let (Hoover & Gough, 2022; Hoover, 2024) jsou základní komponenty modelu SVR definovány následovně: Porozumění čtenému (*reading comprehension*) jako schopnost *„extrahovat a konstruovat doslovný a vyvozený význam z lingvistického diskurzu reprezentovaného v psané řeči“*. Jazykové porozumění (*language comprehension*) jako schopnost *„extrahovat a konstruovat doslovný a vyvozený význam z lingvistického diskurzu reprezentovaného v řeči”*. Rozpoznání slov (*word recognition*) jako schopnost *“přesně a rychle rozpoznávat tištěná slova za účelem efektivního přístupu k odpovídajícím významům slov uloženým ve vnitřním mentálním lexikonu*“ (Hoover, 2024, s. 2–3). Tyto termíny jsou dnes přijaté jako přesněji vystihující podstatu klíčových složek modelu a zároveň umožňující jejich konzistentní využití v teoretickém i praktickém rámci čtenářského vývoje a výzkumu.

2.2. Aditivní či multiplikativní? Různé cesty k porozumění textu

Jedním z dlouhodobě diskutovaných bodů v modelu SVR je otázka, jak se komponenty rozpoznání slov, resp. dekódování (D) a porozumění (C) kombinují při predikci porozumění čtenému textu (RC), zda se jedná o vztah aditivní či multiplikativní. Zatímco aditivní pojetí předpokládá vztah RC = D + C, původní formulace modelu vycházela z multiplikativního vztahu RC = D × C (Gough & Tunmer, 1986), kde obě složky mohou nabývat hodnoty od 0 (zcela nedostatečná) do 1 (plně rozvinutá). Toto pojetí předpokládá, že vliv jedné dovednosti na celkové porozumění závisí na úrovni druhé. Prakticky to jinými slovy znamená, že nízký výkon v jedné složce vede k nulovému výkonu (či blízkému nule) v porozumění čtenému, bez ohledu na úroveň druhé a zároveň, čím lépe je zvládnutá jedna složka, tím větší dopad bude mít zlepšení ve složce druhé. Hoover (2024) to výstižně vysvětluje na příkladu: Pokud má čtenář úroveň dekódování 0,5 a jazykového porozumění 0,5, výsledkem není 1 (0,5 + 0,5), ale 0,25 (0,5 × 0,5 = 0,25). „Polovičatá“ úroveň obou komponent tak vede k velmi nízké úrovni porozumění čtenému.

Původní publikace z roku 1986 sice nemusela tuto logiku vyjadřovat zcela jednoznačně, nicméně již o několik let později autoři model dále rozpracovali a zpřesnili. V následné studii explicitně zdůraznili interakční povahu vztahu mezi oběma složkami a ilustrovali ji trojrozměrným znázorněním modelu (Hoover & Gough, 1990).

Následná desetiletí přinesla rozsáhlou empirickou diskusi na toto téma. Některé studie dospěly k závěru, že aditivní model predikuje porozumění čtenému stejně dobře jako model multiplikativní, zejména u čtenářů s částečně rozvinutými oběma složkami, typicky se jednalo o žáky staršího věku (např. Georgiou & Hayward, 2009; Kershaw & Schatschneider, 2012; Savage, 2006; Savage & Wolforth, 2007). Jiné studie naopak poukazují na mírnou, avšak teoreticky významnou převahu modelu multiplikativního, zejména při vysvětlení extrémních profilů čtenářů (Joshi & Aaron, 2000). Právě schopnost adekvátně zachytit situace, kdy je jedna složka minimální či nulová, představuje zásadní výhodu multiplikativního pojetí. Aditivní model může v takových případech naznačovat určitou míru porozumění čtenému, přestože závažný deficit v dekódování nebo jazykovém porozumění fakticky znemožňuje čtení s porozuměním. Multiplikativní vztah jasně ukazuje, že ani velmi vysoká úroveň jedné složky nemůže kompenzovat zásadní oslabení druhé.

Diskuse se dotkla i otázky nezávislosti obou konstruktů a jejich sdílené variance (Lonigan et al., 2018; Sinclair et al., 2025). Přestože výzkumy ukazují vysoký podíl sdílené prediktivní variance a vývojové proměny jejich vlivu, původní autoři modelu interpretují část tohoto překryvu v kontextu tzv. Matoušova efektu (Nation, 2019; Tunmer & Hoover, 2019), kdy omezená čtenářská zkušenost slabších čtenářů dále prohlubuje jejich jazykové i dekódovací obtíže.

Shrneme-li čtyři desetiletí výzkumu, empirické studie ukazují, že aditivní model může u některých skupin čtenářů (obzvláště pokročilejších bez výrazných extrémů) poskytovat srovnatelnou prediktivní sílu jako model multiplikativní. Základní teoretický předpoklad SVR však zůstává multiplikativní, jak znovu přesvědčivě shrnuje Hoover (2024), který systematicky obnovuje argumentaci a zasazuje ji do kontextu několika desetiletí empirického výzkumu. Základní a prakticky obzvláště důležitý princip – že oslabení v jedné oblasti zásadně limituje celek – představuje jeden z nejdůležitějších argumentů ve prospěch multiplikativní interpretace modelu.

Lze tedy konstatovat, že multiplikativní charakter vztahu nebyl dodatečnou reinterpretací, nýbrž součástí původního teoretického záměru, který bylo třeba dále konceptuálně vyjasnit.

2.3. Ano, ale... validita SVR napříč ortografiemi

Platnost SVR se původně ověřovala na angličtině, jazyce s hlubokou ortografií, což vedlo k otázce, zda jsou jeho závěry přenositelné i do jazyků s odlišnou ortografickou strukturou a jazyky nealfabetické. Empirické studie ukazují, že základní struktura SVR je robustní a aplikovatelná i mimo angličtinu, nicméně v jiných jazycích je nutné model chápat v kontextu strukturálních a funkčních odlišností daného jazyka i edukační tradice a praxe.

Začneme našimi jazyky. Caravolas et al. (2019a) provedli komparativní longitudinální studii v angličtině, španělštině, češtině a slovenštině, pro kterou sestavili baterii testů paralelní konstrukce (Caravolas et al., 2019a, 2019b). Sledovali vývoj gramotnostních schopností u téměř 700 dětí v posledním roce předškolní docházky (T1), na konci 1. třídy (T2) a v polovině 2. třídy (T3). V T1 měřili poznání písmen, fonematické uvědomování, rychlé jmenování (RAN), dekódování (slov) a jazykové schopnosti (morfematické, syntaktické, slovní zásobu). V T2 dekódování (slov i pseudoslov), v T3 porozumění čtenému. Výsledky ukázaly, že ve všech čtyřech jazycích schopnosti zjišťované v T1 s výjimkou jazykových schopností měly přímý efekt na dekódování v T2 a dekódování následně predikovalo porozumění čtenému v T3. V jazycích s transparentní ortografií (španělština, čeština, slovenština) měly jazykové schopnosti v T1 přímý vliv na porozumění v T3, zatímco v angličtině bylo nejsilnějším prediktorem dekódování v T2. Model v jednotlivých jazycích vysvětlil 40,7–68,7 % rozptylu v porozumění čtenému. Autoři výsledky hodnotí jako konzistentní s modelem SVR. V novějším slovenském výzkumu (Kapalková et al., 2023) autoři zkoumali, zda se podíl dekódování a jazykového porozumění na porozumění čtenému mění v závislosti na vývojovém stádiu a způsobu měření. Longitudinální výzkum u 200 dětí ukázal, že na konci prvního ročníku (T1) obě složky přispívaly k porozumění čtenému přibližně ve stejné míře. O rok později (T2) podíl jazykového porozumění vzrostl až trojnásobně, zatímco podíl dekódování zůstal stejný. Významná byla i role typu testů: některé jsou více založeny na jazyce (např. otevřené otázky) než jiné (např. otázky s nucenou volbou odpovědí).

Finština patří mezi nejtransparentnější jazyky světa a považuje se za „protipól" angličtiny. Ověřování platnosti SVR bylo předmětem samostatného výzkumu. Téměř 2000 dětí bylo sledováno longitudinálně od předškolního věku po konec 3. ročníku (Torppa et al., 2016). Jazykové porozumění a plynulost čtení se měřily v prvních dvou ročnících a porozumění čtenému od 1. po 3. ročník. Výsledky ukázaly, že jazykové porozumění, plynulost čtení a porozumění čtenému v 1. ročníku vysvětlily 37 % variance v porozumění čtenému ve 2. ročníku a 28 % ve 3. ročníku. Přímý efekt plynulosti na porozumění čtenému se vytratil po 1. ročníku, ale u jazykového porozumění se zachoval významný efekt do konce výzkumu. Autoři interpretují tato zjištění jako empirickou podporu pro SVR, ale s důrazem na skutečnost, že přímý vliv plynulosti čtení na porozumění čtenému ve vysoce transparentní ortografii se poměrně brzy vytrácí.

K podobným závěrům dospěli v longitudinální studii v norském jazyce Lervåg et al. (2018), kteří sledovali děti od věku 7,5 do 12,5 let. Zjistili, že individuální rozdíly v dekódování slov jsou méně důležité u dobrých čtenářů než u slabších. U slabých je nedostatečné dekódování překážkou v rozvoji čtení s porozuměním. Jakmile si děti dostatečně dobře osvojí dekódování, jeho další zlepšování je již irelevantní k porozumění textu. Pro jazykové porozumění se naopak ukázalo, že je u všech dětí krátkodobým i dlouhodobým prediktorem porozumění čteného. V závěru konstatují: „*Naše výsledky velmi silně podporují Jednoduchý model čtení, protože jazykové porozumění a dekódování slov spolu s jejich interakcí vysvětlilo téměř celou* (96 *% – pozn. autorek) varianci v porozumění čteného na začátku našeho výzkumu*" (s. 1833). Tato fakta v zásadě potvrzují i předchozí zjištění Landerl a Wimmer (2008), kteří na základě osmiletého longitudinálního výzkumu v němčině konstatují, že plynulost čtení je silný a stabilní prediktor čtenářských schopností u slabých čtenářů. Z těch, kteří byli v prvním ročníku slabí ve čtení slov, až 70 % bylo slabých i v osmém ročníku.

Silinkas et al. (2023) usilovali o ověření modelu SVR v litevštině, jazyce s transparentní ortografií, v longitudinálním výzkumu s 229 dětmi a třemi měřeními. V mateřské škole zjišťovali jazykové a pregramotnostní schopnosti, na začátku 1. ročníku jazykové porozumění a plynulost dekódování a na konci 1. ročníku porozumění čtenému. Z výsledků vyplynulo, že jak porozumění slyšenému, tak rychlé čtení slov na počátku 1. ročníku významně predikovaly porozumění čtenému a obě složky měly podobnou prediktivní sílu. Po zařazení slovní zásoby a znalosti písmen z mateřské školy se však ukázalo, že tyto rané schopnosti byly silnějšími prediktory porozumění čtenému ve třetím měření: při jejich zohlednění již poslechové porozumění a plynulost čtení na začátku školy nebyly signifikantními prediktory. Studie tak podporuje SVR a zároveň zdůrazňuje význam raných jazykových dovedností v transparentním jazyce.

Klíčový přehled o ověřování SVR v jazycích s odlišnou ortografií nabízí Joshi (2018). Je v odborných kruzích znám tím, že mnoho let aktivně propojuje odborníky v oblasti gramotnosti téměř po celém světě. Ve studii vychází z konstatování, že v podstatě existují tři systémy psaní podle nejmenší jednotky psané řeči: alfabetický, slabičný a morfo-slabičný. Další podrobnější členění je složité a není předmětem našeho textu, podstatné je, že z evropských jazyků Joshi (tamtéž) uvádí výzkumy ve francouzštině, řečtině, švédštině, finštině, norštině, holandštině, španělštině, italštině, portugalštině a turečtině. Z nich je zřejmé, že SVR „funguje" i v těchto jazycích, avšak čím je jazyk transparentnější, tím rychleji si děti osvojí psanou formu řeči, tj. v kratším čase (za rok-dva) zvládnou dekódování a narůstá vliv jazykového porozumění na porozumění čtenému. Zjištění zobecňuje takto: „*Prakticky ve všech jazycích, které jsme dosud uváděli, dekódování a jazykové porozumění může vysvětlit kolem 50 % variance, zatímco IQ skóry vysvětlují jen 25 % variance v porozumění čtenému, takže SVR je lepší model pro účely identifikace i intervence při potížích ve čtení"* (tamtéž, s. 55).

SVR byl předmětem ověřování i ve zcela odlišných pravopisných systémech. Joshi uvádí výzkumy v semitských jazycích, mandarínské čínštině, korejštině a jazycích, rozšířených v Indii. Jako příklad zmiňuje hebrejštinu, která má dvě formy psaní slov: se samohláskami a bez nich. Děti se nejprve učí číst slova se samohláskami, ale kolem 3. ročníku přecházejí na zkrácenou formu, kde samohlásky chybí (např. „dům" a „dým" by byly zapsány stejně – *dm*). Čtení slov je tak silně závislé na znalosti kontextu. I v tomto nestandardním případě se potvrdila platnost modelu: SVR ve 4. ročníku vysvětlil až 70 % variance v porozumění čtenému a 37 % v 6. ročníku (Joshi et al., 2015, podle Joshi, 2018).

Na závěr uvedeme metaanalýzu vývojové proměnlivosti vztahů mezi dekódováním, jazykovým porozuměním a porozuměním čtenému, kterou provedly Florit

a Cain (2011). Zahrnuly do ní 33 studií (20 s angličtinou a 13 s jinými evropskými jazyky). Děti seskupily podle let školní docházky (1–2 roky a 3–5 let) a podle chronologického věku (6–7 let a 8–11 let). Cílem studie bylo objasnit (1) vývojové vzorce vztahů mezi základními konstrukty SVR v různých abecedních ortografiích a (2) vliv způsobu měření dekódování (slova vs. pseudoslova, přesnost vs. fluence) na tyto vztahy. Výsledky ukázaly, že dekódování ovlivňuje porozumění čtenému déle a ve větší míře v angličtině v porovnání s transparentními jazyky. V transparentních jazycích je vztah mezi porozuměním čtenému a jazykovým porozuměním silnější, ale jen u mladších žáků. S vývojem čtenářských schopností se rozdíly mezi ortografiemi vytrácejí. V angličtině jsou lepšími prediktory porozumění čtenému přesnost i plynulost dekódování reálných slov než dekódování pseudoslov, a to zejména u pokročilejších čtenářů. Autorky konstatují, že „*na rozdíl od tvrzení Gougha and Tunmera (1986), že dekódování pseudoslov je nejvhodnější indikátor komponenty dekódování, se tedy zdá, že dekódování reálných slov má obzvlášť velký vliv v jazycích jako je angličtina, s hlubokou ortografií"* (s. 570)**.** S tímto názorem souhlasí i Nation: *"Čím jsou děti starší a jejich dekódování se zlepšuje, korelace mezi lingvistickým porozuměním a porozuměním čtenému posiluje"* (Nation, 2019, s. 49). Tento vývojový trend byl potvrzen v mnoha jazycích (přehledově viz Nation, 2019).

Jednoduchý model čtení (SVR) byl ověřován a shledán užitečným napříč různými pravopisnými systémy. Výsledné vzorce vztahů mezi jeho komponentami se ale mohou mírně lišit v závislosti na povaze jazyka, zejména na míře pravopisné transparentnosti. Je třeba říci, že existují také výzkumy včetně metaanalýz, podporující platnost SVR při učení se druhého, resp. cizího jazyka (Lee & Lee, 2024).

2.4. Architektura SVR: Kritická reflexe úplnosti, soudržnosti a naplnění klíčových složek

2.4.1. Vymezení a operacionalizace základních složek modelu SVR

Jedním z často diskutovaných aspektů SVR je otázka, co přesně tvoří dva základní konstrukty – rozpoznávání slov a jazykové porozumění. Původní formulace modelu (Gough & Tunmer, 1986) je ponechává relativně obecně definované a tím zůstávají otevřené (dez)interpretacím. Proto se v odborné literatuře objevila potřeba operacionalizace těchto složek ve snaze skutečně porozumět tomu, jaké kognitivní a jazykové procesy při čtení probíhají a proč mohou být u dětí s jazykovými a čtenářskými obtížemi narušeny (Nation, 2019). To vyžaduje přesnější a jemnější vymezení základních konstruktů modelu, ve výzkumné praxi operacionalizovaných prostřednictvím latentních proměnných. Ty pak slouží k naplnění obecných konstruktů SVR konkrétními měřitelnými dovednostmi.

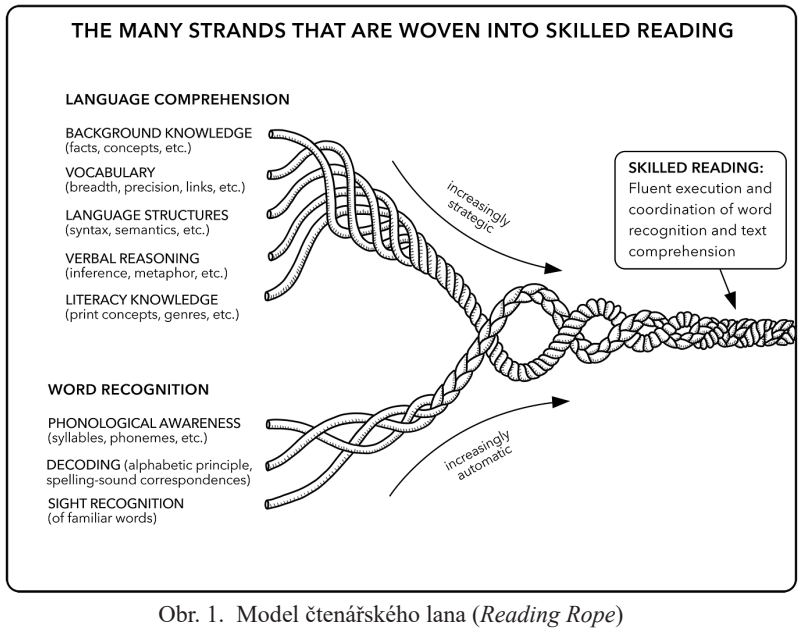
Ačkoli vznikla řada alternativních modelů, zaměříme se na dva nejvlivnější modely s důležitými implikacemi pro praxi – Model čtenářského lana (Scarborough, 2001) a model Cognitive Foundation Framework (Tunmer & Hoover, 2019), který na původní koncept SVR navazuje a zároveň ho systematizuje a zdůrazňuje, že mnohé prvky již implicitně byly součástí původního rámce.

Reading rope model – Model čtenářského lana (Scarborough, 2001)

Model, který komplexitu SVR zachycuje přehledně a zároveň srozumitelně, je model *Reading rope* (Scarborough, 2001). Protože se jedná o model, který je již poměrně známý i v českém prostředí, budeme dále v textu (na rozdíl od méně známých modelů) uvádět jeho český název, který se v odborné literatuře objevuje nejčastěji – Model čtenářského lana. Tento model nabízí podrobný rozklad obou složek SVR a zároveň ukazuje, jak se jednotlivé dovednosti v průběhu času proplétají a automatizují.

Scarborough přistoupila k tématu z pozice vývojové psychologie, čímž se její pohled značně odlišuje od jiných autorů. Zaměřuje se na vnitřní spjatost raného vývoje řeči s osvojováním si čtení a psaní, přičemž zdůrazňuje nelineárnost vývoje i vývojovou heterogenitu jednotlivých schopností u dětí v dimenzích od normy k patologii. Uvažuje i vliv genetických faktorů v interakci se stimulací a příležitostmi (např. vzdělávání). Přestože SVR model rozlišuje rozpoznávání slov a jazykové porozumění jako samostatné procesy, Scarborough poukazuje na jejich vzájemnou interakci a společný vývoj – v souladu se závěry dokumentu National Research Council (1998). Vychází z vlastní metaanalýzy studií (Scarborough, 1998), které zkoumaly prediktivní vztahy mezi širokým spektrem schopností v předškolním věku – schopnostmi vyžadujícími zpracování psaného kódu, jazykovými schopnostmi a neverbálními schopnostmi – a výkonem dětí ve čtení v prvních dvou letech školní docházky. Nejsilnějšími prediktory čtení (uvedeno v pořadí od nejvyšší korelace) byly: alfabetické znalosti (čtení jednoduchých slov, poznání písmen a koncept tisku) a jazykové schopnosti – obecný index jazykového vývoje, fonologické uvědomování, expresivní slovník (jmenování), opakování vět nebo příběhu. Následovalo rychlé automatické jmenování (RAN), verbální IQ, receptivní a expresivní syntax a verbální paměť. Přesnost výslovnosti a fonémová diskriminace seznam uzavírají. Nejslabší korelace ke čtení mají schopnosti tradičně považované za klíčové: zraková paměť, neverbální IQ, motorické schopnosti, zraková diskriminace a vizuomotorická koordinace. Podle Scarborough (2001) prediktivní síla těchto kognitivně-jazykových prekurzorů rok před nástupem do školy vysvětluje až 75 % variance výkonů ve čtení v mladším školním věku a efektivní screeningy dokáží identifikovat děti předškolního věku až s 89% přesností.

Na základě těchto i dalších zjištění Scarborough ukotvuje svůj kognitivně-jazykový pohled na čtení v modelu čtenářského lana, kterým rozpracovává SVR – viz obr. 1.



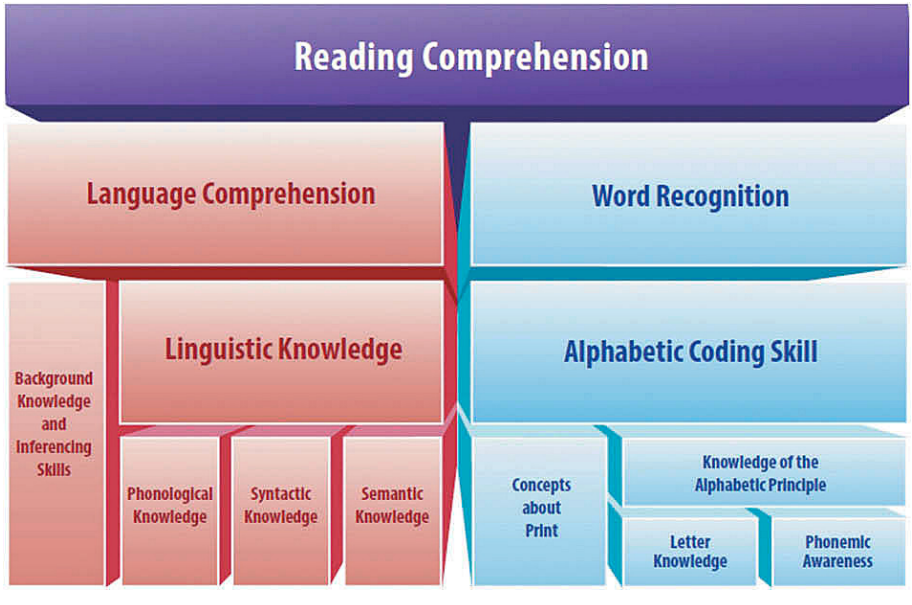
Obr. 1. Model čtenářského lana (*Reading Rope*)
Zdroj: Scarborough, 2001[5]

[5] Obrázek převzat na základě výjimky pro odbornou citaci dle § 31 autorského zákona. Slouží jako podklad pro kritickou analýzu a srovnání modelů čtení.

Model čtenářského lana tvoří dva svazky schopností odpovídající složkám SVR – jazykovému porozumění a rozpoznání slov. Ty se během vývoje splétají do pevné struktury vedoucí k porozumění textu. Jazykové porozumění se stává stále strategičtější a rozpoznání slov stále automatičtější. Jazykový „svazek" tvoří: znalosti dítěte o světě (fakta, pojmy), slovní zásoba (její šířka, hloubka a provázanost), jazykové struktury (morfosyntaktické a sémantické), verbální zdůvodňování (vyvozování závěrů, chápání metafor atd.) a gramotnostní znalosti (zejména koncept tisku). To ukazuje, že celková struktura kognice v oblasti porozumění čtenému je velmi komplexní. „Svazek" rozpoznání slov zahrnuje fonologické uvědomování, dekódování (znalost alfabetického principu, tj. poznání písmen a grafémovo-fonémových korespondencí) a vizuální rozpoznání známých slov (v angličtině jediná cesta ke čtení nepravidelných slov). Všechny tyto schopnosti se integrují do čtení s porozuměním. Tento model považujeme za nejuchopitelnější a nejpraktičtější rámec jak pro další výzkum čtení, tak pro poradenskou a pedagogickou praxi.

Cognitive Foundation Framework (Tunmer & Hoover, 2019)

Autoři SVR ve své publikaci z roku 2019 představují rozšířený rámec s názvem *Cognitive Foundations Framework*, který specifikuje kognitivní složky tvořící základ jazykového porozumění a rozpoznávání slov – viz obr. 2 (Tunmer & Hoover, 2019).



Obr. 2. Cognitive Foundation Framework model
Zdroj: Tunmer & Hoover, 2019[6]

Na vrcholu struktury je porozumění čtenému, které definují jako „*schopnost extrahovat a konstruovat lingvistický význam, doslovný i odvozený, z psaného textu*" (s. 77). To sestává ze dvou základních komponent – (I) jazykového porozumění a (II) rozpoznání slov.

[6] Obrázek převzat na základě výjimky pro odbornou citaci dle § 31 autorského zákona. Slouží jako podklad pro kritickou analýzu a srovnání modelů čtení.

(I) Jazykové porozumění dále člení na dvě hlavní složky – (1) jazykové znalosti a (2) znalosti o světě a inferenční dovednosti.

(1) Jazykové znalosti představují vnitřní jazykový systém a zahrnují: (a) fonologické znalosti – schopnost rozpoznávat a manipulovat se zvukovými jednotkami jazyka (fonémy). Jejich význam ilustruje příklad „ran" vs. „man" (Tunmer & Hoover, 2019, s. 82), v češtině např. mít vs. míč, kde chybné rozpoznání jednoho fonému znamená získání chybné lexikální informace; (b) sémantické – znalost významu slov a jejich mentální reprezentace v mentálním lexikonu; (c) syntaktické – porozumění pravidlům kombinování slov ve větě. V kontextu flektivních jazyků, jako je čeština i slovenština, je přesnější používat označení morfo-syntaktické znalosti, neboť morfologické a syntaktické struktury jsou úzce propojené. Schopnost interpretovat gramatické vztahy mezi členy věty ze slyšeného/čteného často závisí na rozpoznání tvarových koncovek (např. „matka vidí dceru" vs. „matku vidí dcera").

(2) Znalosti o světě a inferenční dovednosti znamenají schopnost využívat znalosti světa, předchozího textu i situace k vyvozování významu přesahujícího doslovný obsah.

(II) Rozpoznání slov dle tohoto modelu vychází z abecedního kódování, tedy schopnosti přiřazovat písmena a jejich kombinace k fonologickým formám. V případě jazyků s hlubší ortografií (např. angličtina) taktéž znalost složitějších pravidel spojování kombinací písmen s konkrétními zvuky či skupinami zvuků. Tato schopnost vyžaduje:

(1) osvojení alfabetického principu, který stojí na dvou pilířích: (a) znalosti písmen, (b) fonematickém uvědomování; (2) koncept tisku, tedy základní poznatky o fungování psaného jazyka. Například, že tištěný text nese jazykový význam, existuje shoda mezi tištěnými a mluvenými slovy, mezery označují hranice slov, text se čte zleva doprava a shora dolů apod.

Model poskytuje systematické a teoreticky ukotvené vysvětlení toho, jaké specifické kognitivní a jazykové dovednosti tvoří základ čtenářského porozumění. Autoři uznávají nutnost zabývat se „vnitřní architekturou" SVR, vymezují se ale vůči některým kritikám SVR (např. Catts, 2018; Nation, 2019; Snow, 2018) a zdůrazňují, že model SVR nikdy netvrdil, že čtení je jednoduchý proces. Ačkoli jeho název může takový dojem vzbuzovat, autoři zdůrazňují, že obě složky jsou vysoce komplexními kognitivními funkcemi. Tuto komplexitu vystihují i přesnými definicemi: „*Jazykové porozumění je schopnost získávat a vytvářet doslovný i odvozený význam z jazykového sdělení reprezentovaného v mluvené řeči, a rozpoznávání slov je schopnost přesně a rychle vytvořit reprezentaci z tištěného podnětu, která umožní přístup k odpovídajícímu významu slova uloženému v mentálním lexikonu*" (Tunmer & Hoover, 2019, s. 78). Tím ukazují, že mnohé složky byly již implicitně přítomné v původní koncepci SVR a v modelu *Cognitive Foundation Framework* je explicitně vymezují.

V odborné diskusi se ukázalo, že proces „rozbalení" naráží na určité limity. Někteří autoři se domnívají, že do čtenářského procesu vstupují dovednosti, které nelze jednoznačně přiřadit jen k jedné ze složek modelu, např. plynulost čtení (Duke & Cartwright, 2021; Kim, 2020), morfologické uvědomování (Duke & Cartwright, 2021) nebo slovník (Duke & Cartwright, 2021).

Na tuto linii kritiky Hoover (2024) uvádí, že rozpoznání slov je *„schopnost přesně a rychle rozpoznávat tištěná slova za účelem efektivního přístupu k odpovídajícím významům slov, uloženým ve vnitřním mentálním lexikonu"* (s. 2–3). Reaguje s jednoznačným stanoviskem, že dekódování a jazykové porozumění představují dvě samostatné, oddělené složky. Tuto oddělenost opírá o rozsáhlé množství výzkumů včetně

metaanalýz a považuje ji za jeden z empiricky nejlépe podložených předpokladů modelu SVR.

Nutno také dodat, že jedním z argumentů Duke a Cartwright (2021) je to, že model prezentuje praktikům dovednosti jako oddělené, což může mít dopad na vzdělávací a diagnostickou praxi. Nicméně je třeba si uvědomit – a na to upozorňuje i Hoover (2024) – že SVR byl a je především teoretický model, jehož hlavním cílem je vysvětlit základní mechanismy čtení, nikoli přímo určovat didaktické či diagnostické postupy.

2.4.2. Rozšíření SVR

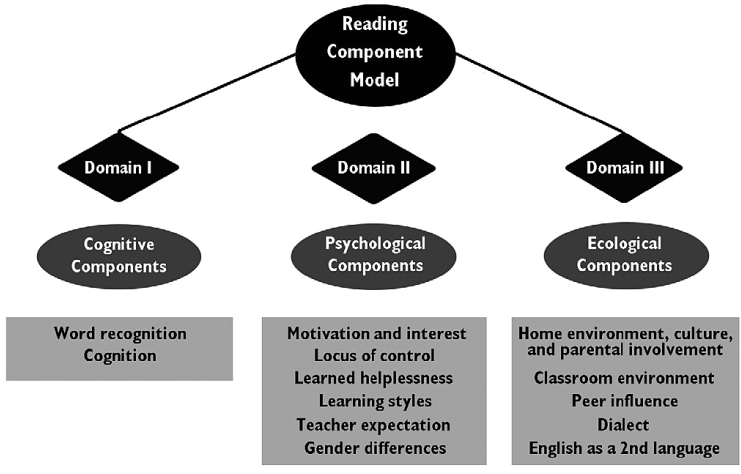
V odborné literatuře se opakovaně objevuje názor, že model SVR nezohledňuje některé klíčové proměnné ovlivňující porozumění čtenému, které nelze zařadit ani pod složku rozpoznávání slov, ani pod jazykové porozumění, protože představují samostatnou oblast.

Tato kritika vedla ke vzniku alternativních modelů čtení, které se snaží lépe vystihnout komplexitu čtenářského výkonu integrací dalších faktorů. Proměnné lze rozdělit do dvou základních kategorií: (1) proměnné související se čtenářem a (2) proměnné externího charakteru. Mezi čtenářské faktory patří (a) kognitivně-jazykové schopnosti, jako je plynulost čtení (Adlof et al., 2006; Cain et al., 2015), rychlost zpracování (Joshi & Aaron, 2000) a slovní zásoba (Vaughn et al., 2007); (b) exekutivní a seberegulační funkce, např. pracovní paměť, pozornost nebo obecná inteligence (Lee & Lee, 2024; Kim, 2020; Tiu et al., 2003); a (c) afektivní a socio-emoční aspekty, jako je motivace ke čtení či emoční vztah k úkolu (Kim, 2020). K proměnným externího charakteru pak náleží například vlastnosti textu a kontextu, jako je jeho sémantická náročnost nebo koherence (Francis et al., 2018). V následující části představíme vybrané modely, které tyto komponenty integrují.

Component Model of Reading – CMR (Aaron et al., 2008; Joshi & Aaron, 2000)

Jedním z často citovaných modelů je *Component Model of Reading* (Aaron et al., 2008; Joshi & Aaron, 2000), který vycházel z původní verze SVR, ale doplňuje rychlost zpracování jako samostatnou složku čtenářského výkonu: $R = D \times C + S$. *„Modely navržené Goughem a Tunmerem, stejně jako Dreyerem a Katzem, berou v úvahu dekódování a porozumění, nikoli však rychlost zpracování*“ (Joshi & Aaron, 2000, s. 91). V pozdější práci (Aaron et al., 2008) však připouštějí, že plynulost čtení je uznávána jako významný faktor čtenářského výkonu, ale zároveň zpochybňují její status jako samostatné kognitivní složky a navrhují ji spíše chápat jako důsledek efektivního a zautomatizovaného rozpoznání slov.

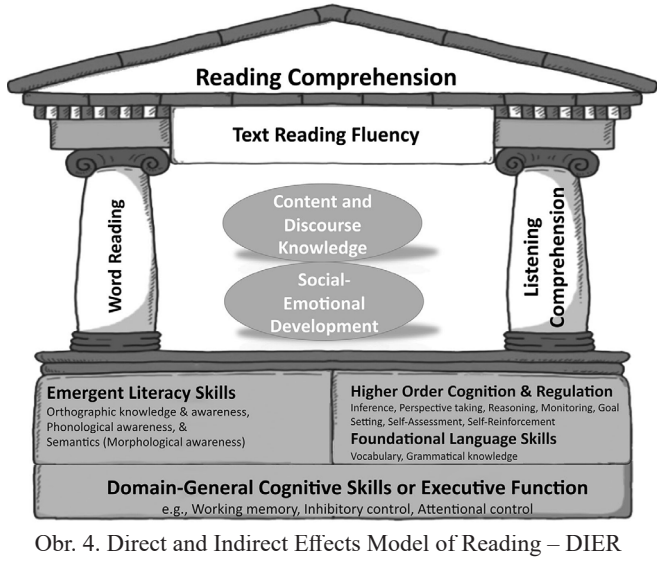
Aaron et al. považují CRM model z roku 2008 (viz obr. 3) za elaboraci SVR prostřednictvím přidání psychologických a environmentálních faktorů. *„Kognitivní doména v CMR má dvě složky: rozpoznání slov a porozumění. Psychologická doména zahrnuje také komponenty, jako je motivace a zájem, lokalizace kontroly (locus of control), naučená bezmocnost, učební styly, očekávání učitelů a interpohlavní rozdíly. Ekologická doména zahrnuje prvky domácího prostředí a kultury, zapojení rodičů, prostředí ve třídě, nářečí a angličtinu jako druhý jazyk. Třeba dodat, že zatímco složky kognitivní domény poměrně dobře splňují podmínku vzájemné nezávislosti, komponenty psychologické a ekologické domény ji nesplňují ani zdaleka tak dobře. Navzdory tomu CRM poskytuje rámec pro učitele a psychology, jak mají usměrňovat diagnostické postupy a volit vhodné nápravné strategie, které použijí ve třídě”* (s. 69). Z textu přímo vyplývá, že sami autoři považují CMR nejen za teoretický model čtení, ale vidí v něm i „návod na použití” pro psychology a učitele.



Obr. 3. Component Model of Reading
Zdroj: Aaron et al., 2008[7]

Direct and Indirect Effects Model of Reading – DIER (Kim, 2017, 2020)

Příkladem modelu, který rozšiřuje SVR o nové kognitivní a psychologické komponenty a zároveň celý model restrukturalizuje, je *Direct and Indirect Effects Model of Reading*, navržený a dále rozpracovaný Kim (2017, 2020). Složky původního modelu, pro které používá termíny *word reading* a *listening comprehension,* rozpracovává a doplňuje o další faktory – viz obr. 4.



Obr. 4. Direct and Indirect Effects Model of Reading – DIER
Zdroj: Kim, 2020[8]

[7] Obrázek převzat na základě výjimky pro odbornou citaci dle § 31 autorského zákona. Slouží jako podklad pro kritickou analýzu a srovnání modelů čtení.

[8] Obrázek převzat na základě výjimky pro odbornou citaci dle § 31 autorského zákona. Slouží jako podklad pro kritickou analýzu a srovnání modelů čtení.

Komponenta *word reading* je zde sycena počátečními gramotnostními dovednostmi – ortografickými znalostmi a uvědoměním (tedy porozuměním pravopisné struktuře slov), fonologickým uvědomováním a sémantickým/morfologickým uvědomováním.

Komponenta *listening comprehension* je sycená (1) jazykovými dovednostmi na vyšší úrovni, které zahrnují schopnost vyvozovat významy, chápat různé perspektivy, uvažovat, monitorovat porozumění, stanovovat si cíle, hodnotit vlastní výkon a seberegulaci a (2) základními jazykovými dovednostmi, konkrétně znalostí slovní zásoby a gramatiky.

Kim oproti předchozím autorům model posouvá tím, že integruje i komponenty mimo jazykovou rovinu. Zařazuje exekutivní funkce jako samostatnou, a dokonce klíčovou komponentu, která podporuje všechny ostatní složky modelu. Do této oblasti zahrnuje pracovní paměť, inhibiční kontrolu a kontrolu pozornosti.

Plynulost čtení je zobrazena jako samostatná složka propojující obě hlavní komponenty. Model zároveň doplňuje o dva širší rámce: (1) obsahové a diskurzivní znalosti a (2) socio-emoční faktory vizualizované jako komponenty, ovlivňující celý proces čtení.

Complete View of Reading – CVR*i* (Francis et al., 2018)

Tento model představuje změnu paradigmatu v dosavadním chápání SVR. Autoři svůj záměr vytvořit rozšířený CVRi odůvodňují tím, že SVR jakožto latentní model nedokáže vysvětlit variabilitu v porozumění čteného u čtenáře při čtení různě náročných textů, ani rozdíly mezi čtenáři při čtení rozdílných textů. *„Konkrétně navrhujeme model čtení, který dokáže zachytit rozdíly, které existují u individuálního čtenáře, mezi čtenáři, mezi texty a v čase, s cílem objasnit, jak jednotliví čtenáři fungují, když čtou s porozuměním specifické texty za specifickým účelem"* (s. 275). Navrhují proto tzv. personalizovaný model porozumění čtenému.

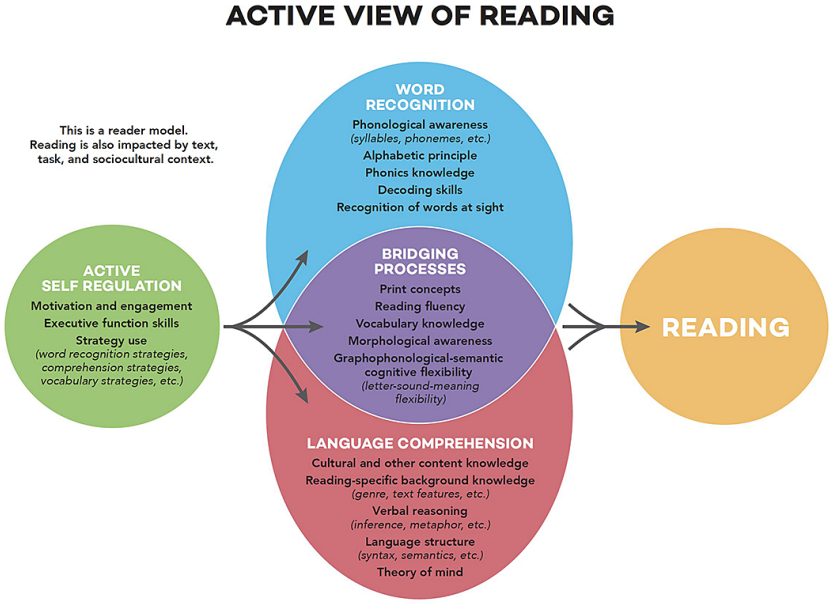
Studie využívá víceúrovňovou statistickou analýzu (CCREM – cross-classified random effects) na datech 649 čtenářů s typickými výkony ve čtení a 865 s obtížemi ve čtení v 6.–8. ročníku. Autoři vytvořili baterii naučných textů, určených pro hlasité čtení. Indikátorem porozumění textu byla plynulost čtení, kontrolovala se lexikální náročnost textů a jejich další charakteristiky. U čtenářů se zjišťovaly schopnosti čtení slov, slovní zásoby a jazykového porozumění. Výsledky studie ukazují, že čtenáři se vyvíjejí rozdílně a čtení různých textů na ně klade také rozdílné nároky, což se projevuje variabilitou v plynulosti čtení naučných textů. Autoři navrhují doplnění SVR o proměnné, umožňující personalizovaný pohled na čtenáře. K tomuto názoru se připojuje Snow (2018), která upozorňuje, že akademické čtení, zaujetí stanoviska k textu a argumentace jsou dalšími prediktory porozumění textu. Vyspělý čtenář dokáže text kriticky číst, a nejen doslovně interpretovat obsahy a spoléhat se na „souhrnné informace".

Active View of Reading (Duke &Cartwright, 2021)

Dalším významným rozšířením původního SVR je *Active View of Reading* (Duke & Cartwright, 2021). Jejich model, zobrazený na obr. 5, vychází částečně z modelu čtenářského lana (Scarborough, 2001). Na rozdíl od Scarborough ale některé koncepty jinak pojmenovávají, některé řadí mezi přemosťující dovednosti (viz výše). Model posouvají zejména tím, že navrhují přidat další podstatný soubor schopností – aktivní seberegulaci.

Do tohoto „balíku" zahrnují tři subkomponenty: (1) motivaci a zapojení, (2) exekutivní funkce (kognitivní flexibilitu, pracovní paměť a inhibiční kontrolu – zejména pozornost a plánování) a (3) využívání strategií při rozpoznávání slov, porozumění textu a rozvoji slovní zásoby. Koncept podporují výzkumy dokládající, že zkušení čtenáři

aktivně používají strategie čtení, jsou v procesu čtení angažovaní, přičemž exekutivní funkce klíčově řídí tento proces. Autoři zdůrazňují, že kromě základních dovedností musí čtenáři koordinovat různé procesy, nasazovat strategie pro plynulý průběh čtení, udržovat motivaci a aktivně pracovat s textem (Duke & Cartwright, 2021, s. 6). Ačkoliv nemají do modelu explicitně zahrnuty složky stojící mimo čtenáře, „přiznávají", jak je uvedeno vedle modelu: „*Toto je model týkající se čtenáře. Čtení je také ovlivněno textem, úkoly a sociokulturním kontextem*" (s. 9), čímž potvrzují platnost modelů, které předcházely (Francis, 2018; Kim, 2017).



Obr. 5. Active View of Reading
Zdroj: Duke & Cartwright, 2021[9]

2.4.3. Komentář k rozšiřujícím modelům

Autoři SVR (Hoover, 2024; Hoover & Tunmer, 2018, 2020, 2022) v reakci na tuto linii kritiky upozorňují, že SVR stojí na kognitivních předpokladech čtení. Zároveň připouštějí, že rozvoj čtení je ovlivněn i jinými faktory, působícími nepřímo – prostřednictvím svého vlivu na kognitivní složky. Patří sem psychologické proměnné i ekologické faktory (např. kvalita domácího gramotnostního prostředí nebo úroveň výuky čtení).

Reagují i na výhrady směřující k opomíjení role charakteristik textu (Francis et al., 2018) nebo dovedností vyššího řádu, jako akademický jazyk, schopnost argumentace či práce s perspektivou (Snow, 2018). Vracejí se zde k metodologickému problému dlouhodobě přítomnému v odborné debatě – ke způsobu operacionalizace jednotlivých komponent SVR. Uvádějí, že model SVR platí, pokud jsou jazykové porozumění a porozumění čtenému definovány a měřeny konzistentně – prostřednictvím testů, které vyžadují obdobné kognitivní dovednosti: „*SVR říká, že pokud budou čtenářské a jazykové konstrukty v modelu definovány a hodnoceny srovnatelně, bude porozu-*

[9] Obrázek převzat na základě výjimky pro odbornou citaci dle § 31 autorského zákona. Slouží jako podklad pro kritickou analýzu a srovnání modelů čtení.

mění čtenému textu funkcí produktu rozpoznávání slov a porozumění jazyku. To však upozorňuje na důležitost rozlišování mezi koncepčními otázkami a otázkami měření" (Tunmer & Hoover, 2019, s. 79). K tomu kriticky dodávají, že „*Neschopnost dobře rozlišovat mezi konceptuálními otázkami a otázkami měření jednotlivých schopností při hodnocení validity SVR vede k nespravedlivé kritice modelu (Catts, 2018; Nation, 2019; Snow, 2018)"* (Tunmer & Hoover, 2019, s. 79).

Z pohledu autorů této studie je třeba zdůraznit, že ačkoli pozdější, komplexněji rozpracované modely čtení představují nesporný přínos zejména pro diagnostickou, intervenční i edukační praxi, současně se v nich někdy vytrácí to, co tvoří jádro původního přínosu SVR – totiž jasná a konceptuálně úsporná formulace kombinace klíčových kognitivních mechanismů podmiňujících osvojování čtení. Cílem modelu SVR nebylo a není postihnout veškeré faktory ovlivňující čtení. Takové rozšiřování modelu je z hlediska vysvětlení variability výkonu legitimní a prakticky přínosné, avšak zároveň posouvá model za hranice jeho původního teoretického záměru. SVR byl a zůstává modelem kognitivních mechanismů čtení; další faktory – jako motivace, kvalita výuky či širší jazykové a sociální kontexty – mohou čtenářský výkon významně modulovat, avšak nepředstavují samotnou kognitivní podstatu procesu čtení.

2.5. Typologie poruch čtení v konfrontaci s modelem SVR

Podle původního SVR modelu (Gough & Tunmer, 1986) se v principu vyskytují tři typy poruch čtení, a to z důvodu slabého rozpoznávání slov při dobrém porozumění (jako dyslexie), slabého porozumění při podstatně lepším rozpoznávání slov (jako hyperlexie) nebo v případě kombinace deficitů v obou složkách SVR (heterogenní populace dětí, označená jako garden variety). Přirozeně, že SVR podnítil odborný diskurz i v oblasti poruch jazykových schopností, čtení a dyslexie. Vzhledem k šíři tématu na tomto místě uvádíme jen některá stanoviska, která považujeme za koncepčně klíčová.

Dva rozdílné přístupy vidíme u Bishop a Snowling (2004) a Scarborough (2005). Příznačné jsou již názvy jejich studií: v prvním případě *Vývojová dyslexie a specificky narušený vývoj řeči: stejné nebo odlišné?* druhá se nazývá *Vývojové vztahy mezi jazykem a čtením: sladění krásné hypotézy s některými ošklivými fakty.*

Shoda panuje v tom, že dyslexii typicky provází fonologický deficit, projevující se obtížemi ve fonematickém uvědomování – jedné z klíčových složek rozpoznávání slov v původním modelu SVR. Tento deficit postupně narušuje osvojování si alfabetického principu a rozpoznávání slov. Názory se rozcházejí v otázce, zda fonologický deficit je příčinným jádrem, které následně vyvolává řetězec dalších potíží vedoucích k dyslexii, nebo ne.

Názor Bishop a Snowling (2004) je v zásadě v souladu se SVR (verze 1986) v tom, že děti s dyslexií nemají zjevné deficity v jazykovém porozumění ani v ostatních expresivních jazykových schopnostech (lexikálně-sémantických, morfosyntaktických a narativních). Pokud je mají, jedná se o děti se specificky narušeným vývojem jazyka (podle terminologie DSM-5 s vývojovou jazykovou poruchou). Autorky předložily dvoudimenzionální model, v němž jedna dimenze představuje fonologické a druhá nefonologické jazykové schopnosti. Jejich průsečík vytváří čtyři kvadranty: skupina bez poruch (+/+), s deficitním porozuměním jazyku (+/-), s deficitními fonologickými schopnostmi (klasická dyslexie) (-/+) a s deficity ve fonologických i nefonologických schopnostech (specificky narušený vývoj jazyka) (-/-). Můžeme říci, že garden variety kategorii čtenářů v SVR „naplňují" zejména děti s jazykovou poruchou. Podle těchto autorek se dyslexie a vývojová porucha jazyka podobají v behaviorálních projevech, ale liší se v kognitivních procesech a pravděpodobně i v etiologii a neurobiologii (fonologický deficit má vyšší dědičnost než deficity v porozumění jazyku).

Scarborough (2001) u dětí s dyslexií nepředpokládá kauzální lineární model poruchy, kde by jádrový fonologický deficit spustil další sekundární projevy. V takovém případě by žádné intervence kromě fonologické nebyly účinné. Přiklání se více k názoru, že příčiny dyslexie mohou být i v nefonologických jazykových schopnostech. Přesvědčivě ukazuje, že schopnosti dětí v jednotlivých jazykových rovinách se od raného věku do nástupu do školy vyvíjejí nelineárně a rané jazykové deficity se mohou projevit až později ve čtení. Důkazy podporující takový pohled na dyslexii nazývá Scarborough ošklivá fakta, která kazí krásnou (myslí fonologickou) hypotézu. Mezi tato fakta patří například existence nefonologických prediktorů čtení v předškolním věku, proměnlivá senzitivita prediktorů v různých fázích vývoje, vyšší riziko dyslexie u dětí s širšími jazykovými deficity a možnost pozdějšího nástupu dyslexie v důsledku rostoucích požadavků na čtení a učení. Fonologickou hypotézu tedy Scarborough nepopírá, ale považuje ji za nedostatečnou a neúplnou.

Z hlediska symptomů a prognózy je rozhodující míra deficitů v jednotlivých oblastech schopností. Autorka popisuje tzv. efekt iluzorního vyléčení, kdy se některé schopnosti dočasně přiblíží normě, například díky stimulaci před nástupem do školy. Potom se behaviorální projevy ukazují v jiném světle a může se zdát, že by už neměly být ve škole překážkou v učení. Nástup výuky čtení a psaní je však pro děti kognitivně tak náročný, že pokud nejsou pevné základy, nebudou stát ani zdi. Můžeme říci, že vývoj jazykových a čtenářských schopností v normě a patologii se zde chápe dimenzionálně, a ne jako kategorie. Toto hledisko je autorkám této studie blízké a koresponduje s jejich odbornou zkušeností.

Klíčovým tématem diskurzu kolem SVR je kategorizace dětí podle výkonů v rozpoznávání slov a v jazykovém porozumění. Kritici často upozorňují, že řada dětí „nezapadá“ do modelu. Selhávají v porozumění textu, přestože nemají deficity ani v jedné ze základních složek SVR (Duke & Cartwright, 2021; Nation, 2019 aj.). To vedlo například ke vzniku Active View of Reading (viz výše): autoři hledali vysvětlení, odkud pramení potíže těchto dětí.

Na tuto kritiku principiálně odpovídá Hoover (2024). Jeho stanovisko je zároveň závěrečnou částí naší studie, neboť ukazuje, jakému stavu poznání odpovídá aktuální model SVR a jak mu v celé komplexnosti rozumět.

Autor hned v úvodu říká, že zdroje chybné interpretace vidí ve zjednodušeném chápání dichotomického rozdělení čtenářů na čtyři kategorie, o kterých se píše v původním modelu SVR (1986). Vzniká tak dojem, že všechny děti v každém ze čtyř kvadrantů vyhovují označení pro daný kvadrant: norma, dyslexie, hyperlexie a heterogenní skupina slabých čtenářů. *„Nejproblematičtější jsou zkreslení, která se objevují v nejběžnějších (a pravděpodobně i nejzapamatovatelnějších) grafických materiálech, tedy těch, které využívají dichotomické proměnné v rámci matice dva-krát-dva s křížením rozpoznávání slov a porozumění jazyku”* (Hoover, 2024, s. 2278). Přestože už v roce 1990 autoři (Hoover & Gough, 1990) poukazovali na to, že dichotomické rozdělení je zavádějící, dodnes je hojně používáno.

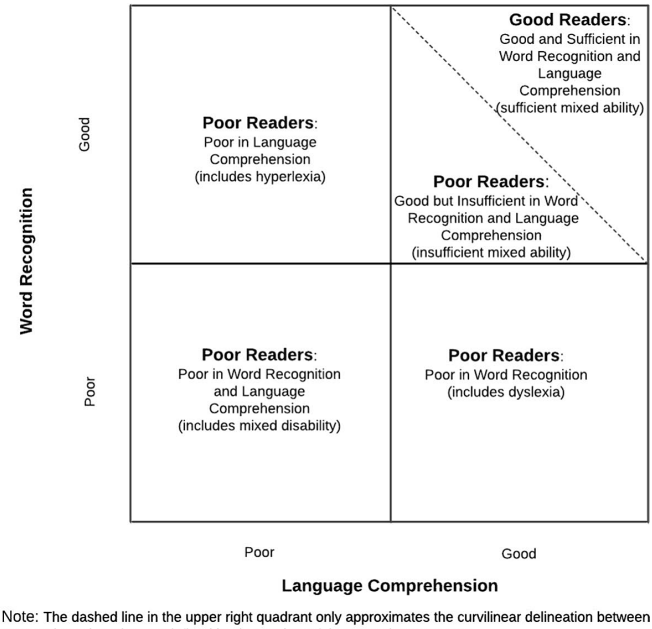
Jako další zdroj nejasností Hoover (tamtéž) uvádí fakt, že autoři v původním modelu (1986) opakovaně zdůrazňovali, že jazykové porozumění a porozumění čtenému jsou paralelní procesy, lišící se jen modalitou – tedy zda jde o čtení, nebo sluchové porozumění téhož textu. Tato podmínka byla přehlížena ve velké většině výzkumů, ověřujících platnost SVR, na což upozornila i Kim (2020).

Klíčový zdroj zkreslení, kterému Hoover věnuje nejvíce pozornosti, je nedocenění původní myšlenky, že porozumění čtenému je produkt rozpoznání slov a jazykového porozumění. Jinými slovy, aby čtenář dosáhl úrovně velmi dobrého porozumění textu, oba tyto předpoklady musí mít splněny téměř na sto procent. Aby se v budouc-

nu předešlo chybným interpretacím, publikoval dvě nová grafická zobrazení modelu SVR (tamtéž, s. 2291–2292 – obr. 1 a 2). Na nich vysvětluje, kdo jsou slabí čtenáři s dobrým rozpoznáváním slov i jazykovým porozuměním, kteří se „nevešli" do čtyř kvadrantů původního modelu SVR.

Pokud postupujeme aritmeticky a střed obou dvoudimenzionálních škál s rozpětím 0–1 leží na hodnotě 0,5 (obr. 6), jejich součin se rovná jen 0,25. Aby součin překročil 0,5, musí být obě vstupní hodnoty vyšší než 0,5. To znamená, že i čtenář s hodnotami 0,6 na obou škálách, tedy v horním pravém kvadrantu, dosáhne v porozumění čtenému pouze 0,36, což nestačí pro dobrou úroveň čtení. Takový čtenář spadá do kvadrantu, který Hoover nazývá slabí čtenáři – dobré, ale nepostačující rozpoznávání slov i jazykové porozumění (nedostačující obě schopnosti). Tito čtenáři jsou slabí, ale nemají deficity. Pro srovnání: dítě s dyslexií může mít deficitní rozpoznávání slov (0,4) a dobré jazykové porozumění (0,9) a jeho výsledná úroveň čtení bude deficitní (0,36 v dolním pravém kvadrantu). Pokud však čtenář dosahuje hodnoty v obou škálách kolem 0,8–0,9 (součin vyšší než 0,5), pak jeho umístění v horním pravém kvadrantu bude odpovídat i dobrému výkonu v porozumění čteného.

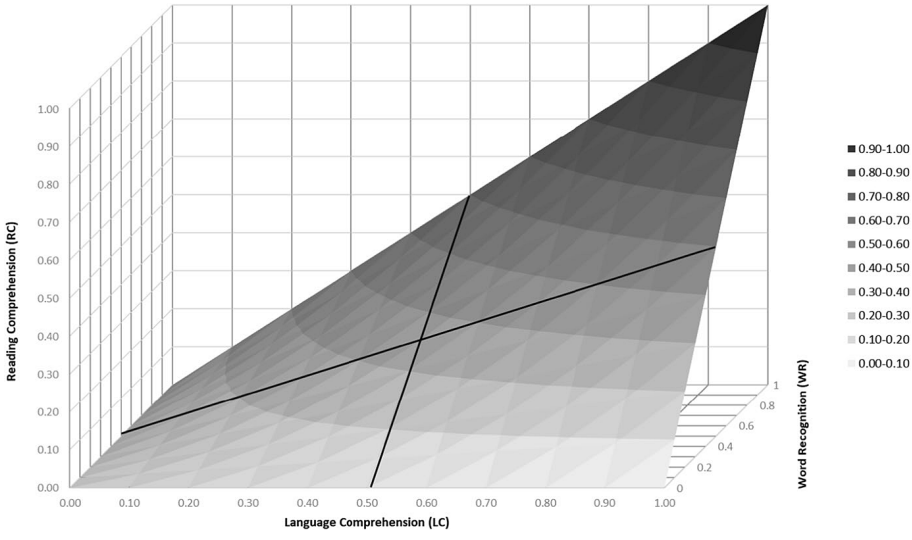
To, co bylo řečeno, je lépe vidět na trojrozměrném obr. 7: dobří čtenáři se nacházejí pouze v horním pravém „cípu", odděleném přerušovanou linií (vyznačuje úroveň porozumění čtenému 0,5), zatímco všichni slabí čtenáři se nacházejí kdekoli pod touto hranicí. V ostatních kvadrantech SVR se výklad oproti původnímu modelu nezměnil. Nově však autor klade velký důraz na dimenzionální chápání schopností na škále od normy k patologii, což odpovídá současnému výkladu neurovývojových poruch v DSM-5 (2015).



Note: The dashed line in the upper right quadrant only approximates the curvilinear delineation between poor and good readers as defined by the product of the two subcomponents.

Obr. 6. Grafické dvoudimenzionální zobrazení modelu SVR (Hoover, 2024)
Zdroj: Hoover, 2024[10]

[10] Obrázek převzat na základě výjimky pro odbornou citaci dle § 31 autorského zákona. Slouží jako podklad pro kritickou analýzu a srovnání modelů čtení.



Obr. 7. Grafické trojdimenzionální zobrazení modelu SVR (Hoover, 2024)
Zdroj: Hoover, 2024[11]

3. MODEL SVR DNES: KONSENZUS, VÝZVY, OTEVŘENÉ OTÁZKY A IMPLIKACE DO PRAXE

Z výše uvedeného je zřejmé, že mnohé kritiky SVR nevycházejí z jeho vnitřní neadekvátnosti, ale spíše z nepochopení jeho teoretické povahy a účelu. Požadavky na větší komplexitu nebo rozšíření o další faktory ve skutečnosti neodporují základnímu rámci SVR, ale rozvíjejí jeho dvě klíčové složky: rozpoznávání slov a jazykové porozumění. Tyto totiž samy o sobě zahrnují množství komplexních, vzájemně propojených dílčích dovedností a procesů, jak ukazují například modely Cognitive Foundation Framework (Tunmer & Hoover, 2019) nebo Model čtenářského lana (Scarborough, 2001).

Na druhé straně, všechny rozšiřující modely přinášejí cenné podněty. Z pohledu diagnostiky, intervence a didaktické praxe je klíčové porozumět, co všechno se pod jednotlivými složkami SVR skrývá a jaké další faktory spolurozhodují o tom, jak bude proces čtení osvojen. Detailní „rozbalení" nám umožňuje lépe chápat individuální potřeby dětí, odhalovat strukturu jejich silných a slabých stránek (například ve smyslu typologie poruch čtení) a cíleně volit diagnostické, intervenční a vzdělávací postupy. Je však třeba mít na paměti, že SVR není didaktickým nástrojem ani metodikou, ale teoretickým rámcem, jehož síla spočívá právě v jeho jednoduchosti. To ovšem neznamená, že by proces čtení byl chápán jako jednoduchý či redukovaný. Naopak, složitost čtení je v modelu přítomna implicitně, v bohatém vnitřním obsahu obou hlavních složek i v jejich dynamické interakci, kterou vystihuje multiplikativní vztah mezi nimi (Tunmer & Hoover, 2019).

Jednoduchý model čtení i po čtyřiceti letech zůstává platným rámcem, který svou jednoduchostí vytváří prostor pro hlubší pochopení čtení – a zároveň jej nesvazuje do podoby rigidní teorie. Výzvou pro výzkum i praxi zůstává důsledně promýšlet, co vše se pod jednotlivými složkami modelu skrývá a jak tuto znalost využít ve prospěch

[11] Obrázek převzat na základě výjimky pro odbornou citaci dle § 31 autorského zákona. Slouží jako podklad pro kritickou analýzu a srovnání modelů čtení.

každého čtenáře. V transparentních ortografiích si děti osvojí čtení slov podstatně dříve než ve složitějších pravopisech včetně angličtiny (Florit & Cain, 2011). To znamená, že dětem zůstává více kognitivních zdrojů na porozumění. Dá se říci, že české a slovenské děti jsou již od prvního, druhého ročníku základní školy v jisté výhodě, kterou by učitelé měli reflektovat a využít k rozvoji jazykového porozumění a čtení s porozuměním s využitím efektivních strategií.

LITERATURA

Aaron, P. G., Joshi, R. M., Gooden, R., & Bentum, K. E. (2008). Diagnosis and treatment of reading disabilities based on the component model of reading. *Journal of Learning Disabilities, 41*(1), 67-84. https://doi.org/10.1177/0022219407310838

Adlof, S. M., Catts, H. W., & Little, T. D. (2006). Should the simple view of reading include a fluency component? *Reading and Writing*, *19*(9), 933-958. https://doi.org/10.1007/s11145-006-9024-z

Ahmed, Y., Francis, D. J., York, M., Fletcher, J. M., Barnes, M. A., & Kulesz, P. (2016). Validation of the Direct and Mediation (DIME) model of reading comprehension in grades 7 through 12. *Contemporary Educational Psychology*, *44*, 68–82. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2016.02.002.

Apel, K. (2022). A different view on the simple view of reading. *Remedial and Special Education*, *43*(6), 434–447. https://doi.org/10.1177/07419325211063487

Bishop, D. V. M., & Snowling, M. J. (2004). Developmental dyslexia and specific language impairment: Same or different? *Psychological Bulletin, 130*(6), 858-886. https://doi.org/10.1037/0033-2909.130.6.858.

Braze, D., Tabor, W., Shankweiler, D. P., & Mencl, W. E. (2007). Speaking up for vocabulary. *Journal of Learning Disabilities, 40*(3), 226-243. https://doi.org/10.1177/00222194070400030401

Cain, K., Catts, H. W., Hogan, T. P., & Lomax, R. G. (2015). Learning to read: Should we keep things simple? *Reading Research Quarterly, 50*(2), 151-169. https://doi.org/10.1002/rrq.99

Caravolas, M., & Volín, J. (2005). *Baterie diagnostických testů gramotnostních dovedností pro žáky 2. až 5. ročníku ZŠ* (diagnostický materiál). IPPP.

Caravolas, M., Lervåg, A., Mikulajová, M., Defior, S., Seidlová Málková, G., & Hulme, C. (2019a). A cross-linguistic, longitudinal study of the foundations of decoding and reading comprehension ability. *Scientific Studies of Reading, 23*(5), 386-402. https://doi.org/10.1080/10888438.2019.1580284

Caravolas, M., Mikulajová, M., Defior, S., & Seidlová Málková, G. (2019b). *Multilanguage assessment battery of early literacy*. MABEL. https://www.eldel-mabel.net/

Catts, H., Adlof, S. M. & Weismer, S. (2006). Language deficits in poor comprehenders: a case for the simple view of reading. *Journal of Speech, Language and Hearing Research, 49*(2), 278-293. https://doi.org/10.1044/1092-4388(2006/023)

Catts, H. W. (2018). The simple view of reading: Advancements and false impressions. *Remedial and Special Education*, *39*(5), 317-323. https://doi.org/10.1177/0741932518767563

Cervetti, G. N., Pearson, P. D., Palincsar, A. S., Afflerbach, P., Kendeou, P., Biancarosa, G., Higgs, J., Fitzgerald, M. S., & Berman, A. I. (2020). Teaching reading for understanding: Synthesis and reflections on the curriculum and instruction portfolio. In P. D. Pearson, A. S. Palincsar, G. Biancarosa, & A. I. Berman (Eds.), *Reaping the rewards of the reading for understanding initiative* (pp. 216–250). National Academy of Education.

Cséfalvay, Z. (2007). *Terapie afázie: teorie a případové studie*. Portál. http://toc.nkp.cz/NKC/200711/contents/nkc20071753404_1.pdf

DSM-5. *Diagnostický a statistický manuál duševních poruch.* (2015). Hogrefe - Testcentrum.

Duke, N. K., Ward, A. E., & Pearson, P. D. (2021). The science of reading comprehension instruction. *The Reading Teacher, 74*(6), 663–672. https://doi.org/10.1002/trtr.1993

Florit, E., & Cain, K. (2011). The simple view of reading: Is it valid for different types of alphabetic orthographies? *Educational Psychology Review, 23*(4), 553-576. https://doi.org/10.1007/s10648-011-9175-6

Francis, D. J., Kulesz, P. A., & Benoit, J. S. (2018). Extending the simple view of reading to account for variation within readers and across texts: The Complete View of Reading (CVRi). *Remedial and Special Education*, *39*(5), 274-288. https://doi.org/10.1177/0741932518772904

Georgiou, G. K., Das, J. P., & Hayward, D. (2009). Revisiting the "simple view of reading" in a group of children with poor reading comprehension. *Journal of Learning Disabilities, 42*(1), 76-84. https://doi.org/10.1177/0022219408326210

Gombert, J.-E. (2003). Implicit and explicit learning to read implication. *Current Psychology Letters, 10*(1). https://doi.org/10.4000/cpl.202

Gottardo, A., Mirza, A., Koh, P. W., Ferreira, A., & Javier, C. (2018). Unpacking listening comprehension: the role of vocabulary, morphological awareness, and syntactic knowledge in reading comprehension. *Reading and Writing, 31*(8), 1741-1764. https://doi.org/10.1007/s11145-017-9736-2

Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education, 7*(1), 6–10. https://doi.org/10.1177/074193258600700104

Hoover, W. A., & Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing*, *2*(2), 127-160. https://doi.org/10.1007/BF00401799

Hoover, W. A., & Tunmer, W. E. (2022). The primacy of science in communicating advances in the science of reading. *Reading Research Quarterly*, *57*(2), 399-408. https://doi.org/10.1002/rrq.446

Hoover, W. A. (2024). The simple view of reading and its broad types of reading difficulties. *Reading and Writing, 37*(9), 2277-2298. https://doi.org/10.1007/s11145-023-10471-x

Joshi, R. M. (2018). Simple View of Reading (SVR) in different orthographies: seeing the forest with the trees. In T. Lachmann & T. Weiss (Eds.), *Reading and dyslexia* (pp. 71-80). https://doi.org/10.1007/978-3-319-90805-2_4

Joshi, R. M., & Aaron, P. G. (2000). The component model of reading: Simple view of reading made a little more complex. *Reading Psychology*, *21*(2), 85-97. https://doi.org/10.1080/02702710050084428

Kapalková, S., Polišenská, K., Mentel, A., & Vencelová, L. (2023). Effects of oral language and decoding skills on reading comprehension performance across multiple assessments: a longitudinal study. *Reading and Writing*, *36*(9), 2345-2372. https://doi.org/10.1007/s11145-022-10383-2

Keenan, J. M., Betjemann, R. S., & Olson, R. K. (2008). Reading comprehension tests vary in the skills they assess: Differential dependence on decoding and oral comprehension. *Scientific Studies of Reading, 12*(3), 281-300. https://doi.org/10.1080/10888430802132279

Kendeou, P., Papadopoulos, T. C., & Kotzapoulou, M. (2013). Evidence for the early emergence of the simple view of reading in a transparent orthography. *Reading and Writing, 26*(2), 189-204. https://doi.org/10.1007/s11145-012-9361-z

Kendeou P., Savage, R., & van den Broek, P. (2009). Revisiting the simple view of reading. *British Journal of Educational Psychology. 79*(2), 353-70. https://doi.org/10.1348/978185408X369020

Kershaw, S., & Schatschneider, C. (2012). A latent variable approach to the simple view of reading. *Reading and Writing, 25*(2), 433-464. https://doi.org/10.1007/s11145-010-9278-3

Kim, Y. S. G. (2017). Why the simple view of reading is not simplistic: Unpacking component skills of reading using a Direct and Indirect Effect Model of Reading (DIER). *Scientific Studies of Reading*, *21*(4), 310-333. https://doi.org/10.1080/10888438.2017.1291643

Kim, Y. S. G. (2020). Toward integrative reading science: The direct and indirect effects model of reading. *Journal of Learning Disabilities*, *53*(6), 469-491. https://doi.org/10.1177/00222194209082

Kucharská, A. (2015). *Porozumění čtenému III: Typický vývoj porozumění čtenému – metodologie, výsledky a interpretace výzkumu.* Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova.

Kucharská, A., Špačková, K., Seidlová Málková, G., Sotáková, H., Presslerová, P., & Kučerová, O. (2021). *PorTex – Klíčové gramotnostní dovednosti u žáků základních škol: Testová baterie PorTex (Porozumění textu)* [Diagnostická testová baterie]. Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova.

Landerl, K., & Wimmer, H. (2008). Development of word reading fluency and spelling in a consistent orthography: An 8-year follow-up. *Journal of Educational Psychology*, *100*(1), 150-161. https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.1.150

Language and reading research consorcium. (2017). Oral language and listening comprehension: Same or different constructs? *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, *60*(5), 1273-1284. https://doi.org/10.1044/2017_JSLHR-L-16-0039

Lervåg, A., Hulme, C., & Melby-Lervåg, M. (2018). Unpacking the developmental relationships between oral language skills and reading comprehension: It's simple, but complex. *Child Development. 89*(5), 1821–1838. https://doi.org/10.1111/cdev.12861

Lee, H., & Lee, J. H. (2024). Extending the simple view of reading in second and foreign language learning: A meta-analytic structural equation modeling approach. *Review of Educational Research*, *94*(4), 467-500. https://doi.org/10.3102/00346543231186605

Lonigan, C. J., Burgess, S. R., & Schatschneider, C. (2018). Examining the simple view of reading with elementary school children: Still simple after all these years. *Remedial and Special Education*, *39*(5), 260-273. https://

doi.org/10.1177/0741932518764833
Málková, G., Smolík, F., & Nováková Schöffelová, M. (2025). BDTJ: *Baterie diagnostických testů jazyka* [Psychodiagnostická testová baterie]. Nakladatelství Karolinum.
Montesinos, M. M. T., Ripoll Salceda, J. C., Aguado Alonso, G., & Joshi, R. M. (2021). Concepción simple de la lectura en español: Un estudio longitudinal. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología, 42*(4), 214-226. https://doi.org/10.1016/j.rlfa.2021.09.002
Nation, K. (2019). Children's reading difficulties, language, and reflections on the simple view of reading. *Australian Journal of Learning Difficulties, 24*(1), 47–73. https://doi.org/10.1080/19404158.2019.1609272
Nordström, T., Fälth, L., & Danielsson, H. (2025). Evaluating the simple view of reading model: Longitudinal testing and applicability to the swedish language. *Education Sciences*, *15*(3). 260. https://doi.org/10.3390/educsci15030260
Nováková Schöffelová, M., & Al Haboubi, L. (2022). (Ne)úspěšné nastartování počátečního čtení: Co děti potřebují a co se (ne)naučí v prvních týdnech? *Pedagogika, 72*(3). 347-364. https://doi.org/10.14712/23362189.2022.2111
Paige, D. D., Rupley, W. H., & Ziglari, L. (2024). Critical thinking in reading comprehension: Fine tuning the simple view of reading. *Education Sciences, 14*(14), 225. https://doi.org/10.3390/educsci14030225
Peng, P., Lee, K., & Thao, S. (2020). Simple view of reading in Chinese: A one-stage meta-analytic structural equation modeling. *Review of Educational Research, 91*(1). 3-33. https://doi.org/10.3102/0034654320964198
Richterová, E., & Seidlová Málková, G. (2016). Čtenářské profily dětí s vývojovou dysfázií ve srovnání s typicky se vyvíjejícími vrstevníky. *E-psychologie*, *10*(4), 9–23.
Quinn, J. M., & Wagner, R. K. (2018). Using metanalytic structural modeling. *Child Development*, *89(6),* 1956-1969. https://doi.org/10.1111/cdev.13049
Savage, R., & Wolforth, J. (2007). An additive simple view of reading describes the performance of good and poor readers in higher education. *Exceptionality Education Canada*, *17(1-2),* 243-268. https://doi.org/10.5206/eei.v17i2.7606
Savage, R. (2006). Reading comprehension is not always the product of nonsense word decoding and linguistic comprehension: Evidence from teenagers who are extremely poor readers. *Scientific Studies of Reading*, *10*(2), 143-164. https://doi.org/10.1207/s1532799xssr1002_2
Scarborough, H. S. (1998). Early identification of children at risk for reading disabilities: Phonological awareness and some other promising predictors. In P. Accardo, A. Capute, & B. Shapiro (Eds.), *Specific reading disability: A view of the spectrum* (pp. 75-119). York Press.
Scarborough, H. S. (2001). Connecting early language and literacy to later reading (dis) abilities: Evidence, theory, and practice. In S. Neuman & D. Dickinson (Eds.), *Handbook for research in early literacy* (pp. 97-110). Guilford Press.
Scarborough, H. S. (2005). Developmental relationships between language and reading: Reconciling a beautiful hypothesis with some ugly facts. In H. W. Catts & A. G. Kamhi (Eds.), *The connections between language and reading disabilities* (pp. 18-37). Psychology Press.
Sinclair, J., Han, T., Li, L., & Saltsman, E. Listening comprehension and decoding as indirect and direct predictors of reading comprehension in grades 1, 2, and 3. *Reading Psychology, 46*(8), 1-28. https://doi.org/10.1080/02702711.2025.2523046
Smolík, F., & Seidlová Málková, G. (2015). *Vývoj jazykových schopností v předškolním věku.* Grada.
Snow, C. E. (2018). Simple and not-so-simple views of reading. *Remedial and Special Education*, *39*(5), 313-316. https://doi.org/10.1177/0741932518770288
Silinskas, G., Gedutiene, R., Torppa, M., & Raiziene, S. (2023). Simple view of reading across the transition from kindergarten to grade 1 in a transparent orthography. *Scientific Studies of Reading, 28*(1), 60–78. https://doi.org/10.1080/10888438.2023.2220848
Špačková, K. (2016). Dyslexie: narušení čtenářských dovedností v oblasti dekódování i porozumění textu? *Psychologie pro praxi*, (1-2), 95-107.
Špačková, K., Laufková, V., Rychlíková, M., Kucharská, A., Janoušková, Z., & Jiroutová, M. (2019). Gramotnostní dovednosti v období mladšího školního věku – možnosti rozvoje a diagnostiky (vzdělávací modul). Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova.
Špačková, K., Sotáková, H., Kucharská, A., Presslerová, P., Richterová, E., & Seidlová Málková, G. (2016). *Porozumění čtenému IV: Porozumění čtenému u dětí s rizikem čtenářských obtíží – metodologie, výsledky a interpretace výzkumu*. Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova.
Špačková, K., Presslerová, P., Kucharská, A., & Chvál, M. (2025). Predikce čtenářského sebehodnocení v testové baterii PorTex. *Československá psychologie*, *69*(3), 235-262. https://doi.org/10.51561/cspsych.69.3.235
Tiu, R. D., Thompson, L. A., & Lewis, B. A.

(2003). The role of IQ in a component model of reading. *Journal of Learning Disabilities, 36*(5), 424-436. https://doi.org/10.1177/00222194030360050401

Torppa, M., Georgiou, G. K., Lerkkanen, M.-K., Niemi, P., Poikkeus, A.-M., & Nurmi, J.-E. (2016). Examining the simple view of reading in a transparent orthography: A longitudinal study from kindergarten to grade 3. *Merrill-Palmer Quarterly, 62*(2), 179–206. https://doi.org/10.13110/merrpalmquar1982.62.2.0179

Tunmer, W. E., & Hoover, W. A. (2019). The cognitive foundations of learning to read: a framework for preventing and remediating reading difficulties. *Australian Journal of Learning Difficulties, 24*(1), 75-93. https://doi.org/10.1080/19404158.2019.1614081

Vaughn, S., Wanzek, J., Woodruff, A. L., & Linan-Thompson, S. (2007). Prevention and early identification of students with reading disabilities. In D. Haager, J. Klingner, & S. Vaughn (Eds.), *Evidence-based reading practices for response to intervention* (pp. 11–27). Paul H. Brookes Publishing Co.

Wauters, L., van Gelder H., & Tijsseling C. (2021). Simple view of reading in deaf and hard-of-hearing. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, *26*(4), 1–11. https://doi.org/10.1093/deafed/enab020

SOUHRN

Jednoduchý model čtení (Simple View of Reading) je kognitivní model čtení, který je odborníky široce a dlouhodobě přijímán. Podle tohoto modelu je porozumění čtenému textu výsledkem interakce dvou základních složek, a to rozpoznávání slov a jazykového porozumění. Úroveň rozvoje každé z těchto složek nebo přítomné deficity umožňují klasifikovat čtenáře do několika podtypů. Ačkoli je toto schéma jednoduché, jeho obsah je komplexní a otevírá prostor pro různé interpretace i zkreslení. Je proto přirozené, že během čtyř desetiletí prošlo poměrně bohatým vývojem. Cílem této studie je představit odborný diskurz týkající se tohoto modelu a ukázat směry, kterými se ubíral výzkum ověřující jeho validitu, i to, kde leží jádro kritiky tohoto přístupu. Studie v závěru představuje, jak je model v současnosti vysvětlován samotnými autory a poukazuje na diagnostický a intervenční potenciál modelu pro klinickou, poradenskou a pedagogickou praxi.