

Oponentský posudek na habilitační práci Lenky Krejčové: Psychologické souvislosti dyslexie

Habilitační řízení: Pedagogická fakulta UK, Praha

Oponent: doc. Mgr. Jiří Jošt, CSc; Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích

Zvolené téma je aktuální a závažné. Čtenářská gramotnost se stala v průběhu 20. století jedním z významných kritérií sociální mobility, významnou cestou vedoucí ke vzdělání a pokroku a také k osobní spokojenosti a štěstí lidského jedince. Ten, kdo tuto gramotnost plně nezvládl, se dostává do společensky obtížnější situace, může být i traumatizován a přicházet o kus svého osobního štěstí a společnost o kus jeho talentu.

Po formální stránce je práce členěna na 11 kapitol a bibliografii o celkovém rozsahu 205 stran. Práce je napsána čtivě; čtenář se v ní může dobře orientovat.

Autorka nabízí čtenáři pohled na zvolené téma z nejrůznějších aspektů: aspektu diagnostického, aspektu léčebného, aspektu preventivního, aspektu vývojového, aspektu duševních funkcí kognitivních vs. socio-emocionálních, aspektu interakčního (tj. spolupráce rodiny, školy, pedagogicko-psychologické poradny či speciálně-pedagogického centra v péči o jedince s dyslexií), aspektu školní úrovně (předškolní zařízení – základní škola – vysoká škola).

Za největší přínos předložené habilitační práce pokládám její encyklopedický charakter. Autorka shromáždila a vybrala hlavní poznatky a myšlenkové proudy týkající se zvoleného oboru, psychologie a speciální pedagogiky specifických poruch učení, kde dominuje téma dyslexie. Tomu také odpovídá úctyhodná, bohatá bibliografie ze světové literatury. Její práce mi připomíná obdobně laděného autora tentokrát na poli obecné psychologie, prof. Milana Nakonečného. Autorka si je vědoma, že v českém prostředí nemůže realizovat základní výzkum v relativně úzké oblasti, kterou je psychologie specifických poruch učení. Takový výzkum by předpokládal shromáždit mj. velké zdroje finanční, lidské a technické s účastí sofistikovaných neurovizuálních metod. Proto zvolila výše zmíněný encyklopedizující přístup, který umožní nahlédnout českému čtenáři do soudobého světa v daném tématu. Autorka nezapře lektorku navyklou mluvit před publikem; její styl má místy až přednáškový charakter, který pro případnou knižní publikaci však není zcela vhodný. Pro výklad látky oceňuji příklady z praxe, které oživují výklad a ukazují, že studovaný syndrom dyslexie je charakteristikou konkrétních živých bytostí, které se od sebe vždy něčím liší, a vyžadují proto vedle obecného přístupu i přístup specifický.

Závěr

Předložena habilitační práce splňuje požadavky předepsané pro tento typ prací, a proto ji doporučuji k obhajobě. Po úspěšné obhajobě doporučuji vědecké radě, aby uchazečku jmenovala docentkou v daném oboru.

K práci uvádím následující náměty k diskusi.

Poznámka 1. ke kapitole 2.1 Definice dyslexie

Autorka respektuje stanovisko hlavní autority, Mezinárodní dyslektické asociace (International Dyslexia Association), dříve Ortonovy dyslektické společnosti, která dyslexii charakterizuje jako jazykovou poruchu; jádrový deficit této poruchy je spatřován ve fonologickém zpracování. Není náhodné, že se tzv. fonologická teorie zrodila v anglojazyčné oblasti, kde také dodnes má silný vliv. Oslabená fonologie v předškolním věku anglosaského dítěte je hodnocena jako spolehlivý prediktor jeho budoucích čtenářských obtíží; trénink fonologických dovedností významně přispívá ke zlepšení čtenářského výkonu (viz např. dnes již legendární studii britských autorů L. Bradleyové a P. Bryanta: *Rhyme and Reason in Reading and Spelling*. Ann Arbor: The University of Michigan Press, 1985). Pod vlivem fonologické teorie se v anglosaském jazykovém prostředí vyvinula specifická typologie dyslektiků: tzv. hluboká dyslexie (deep dyslexia) je charakterizována deficitní fonologií. Naproti tomu tzv. povrchní dyslexie (surface dyslexia) je pouze „mělká“, vyznačující se převahou obtíží ve vizuálním dekodování. Prof. Matějček jako přítel prof. Bradleyové převzal její metodiku a zopakoval ji v českém prostředí. Výsledek však byl jiný: korelace mezi fonologickým výkonem nalezeným u dětí v předškolním věku a jejich pozdějším výkonem čtenářským byla nevýznamná. Fonologické uvědomění se v českém jazykovém prostředí chová jinak než v anglosaském. Prof. Matějček ukázal také na obdobnou odchylku na poli dyslektologickém: ve své typologii dyslektiků navrhl typ C, který je charakterizován relativně uspokojivou fonologií a který se vyznačuje mj. morfologickými chybami. Pokud bychom „prodloužili“ tuto typologii, mohli bychom vedle anglosaského „fonologického“ typu dyslexie uvažovat alespoň hypoteticky o českém, „morfologickém“ typu. Tato úvaha je podepřena neurovizuálními studiemi (fMRI), která ukázala na specifický jazykový obvod v mozkové kůře specializující se na zpracování morfologických jevů (Arredondo MM, Ip KI, Ju Hsu LS, Tardif T, & Kovelman I (2015). *Brain Bases of Morphological Processing in Young Children*. *Human Brain Mapping*, 36, 2890–2900). V kontrastu s tím také ukázala na jiný obvod, který je ve službách fonologického uvědomění. Vliv morfologického uvědomění na čtení v českojazyčném prostředí u typicky se vyvíjejících žáků 2. až 6. ročníku základní školy zkoumala studie, na níž jsem měl možnost se účastnit (Jošt J, Havlisová H, Zemková L, Bílková Z (2018). *Morphological versus Phonological Awareness in Czech Readers: A Case of Transparent Orthography*. In Ch. Hansen (Ed.) *The Linguistics of Vocabulary*, Nova Science Publishers, New York, s. 45-72). Náš tým našel srovnatelný, ba dokonce vyšší účinek morfologického uvědomění na dekodování, a to již v druhém roce školní docházky a výuky čtení. Do nižších věkových úrovní jsme se zatím neodvážili, avšak připravujeme v tomto směru další studii. Morfologické uvědomění vstupuje do čtenářského výzkumu v posledních 10 – 15 letech také v anglosaské, resp. americké jazykové oblasti (např. Carlisle JF (2010). *Effects of Instruction in Morphological Awareness on Literacy Achievement: An Integrative Review*. *Reading Research Quarterly*, 45(4), 464-487). Jeho příspěvek k čtení, ač signifikantní, však zůstává v anglosaské jazykové oblasti sekundární ve vztahu k fonologickému uvědomění. Zdá se mi, že autorka se „nechala unést“ v tomto ohledu anglosaským pohledem. Inspirativní je závěr neurobiologicky orientované studie, kterou podnikl mezinárodní evropský tým, že dyslexie je neurobiologicky jednotná a kulturně diversita (Paulesu E et al. (2001). *Dyslexia: Cultural Diversity and Biological Unity*. *Science*, 03/16/2001, Vol. 291, Issue 5511). Tou kulturní diversitou byl míněn zejména jazyk, jenž přispívá k formování dyslektického obrazu.

Poznámka 2. ke kapitole 2.1 Definice dyslexie

Autorka uvádí, že diskrepance (tj. kritický rozdíl mezi všeobecnou úrovní mentálního vývoje a úrovní čtenářské funkce) byl vnímán téměř jako jediné, případně rozhodující kritérium pro stanovení diagnózy dyslexie. Zde bych si dovolil upřesnění. Mezinárodní akademie pro výzkum poruch učení (International Academy for Research in Learning Disabilities, IARLD) jako zastřešující vědecká instituce na tomto poli navrhla markery, které představují uspořádaný soubor kroků, jež musí diagnostik realizovat, aby v závěru mohl vyslovit diagnózu (Keogh et al (1982). A System of Marker Variables for the Field of Learning Disabilities. New York: IARLD). Vstupní branou na této cestě je marker diskrepance. Dalšími kroky jsou marker anamnestický, členěný jemněji na osobní – školní – rodinnou – sociální anamnézu, marker jazykový, marker kulturní a další. Kritická hodnota diskrepance byla chápána pouze jako podezření na specifickou poruchu a toto podezření muselo být podpořeno či vyvráceno dalšími diagnostickými kroky. Např. zanedbanost, vzdělávací či citová se projevuje rovněž vysokou diskrepancí, aniž její příčinou je specifická porucha učení. IARLD doporučuje např. sáhnout k diagnostickému pokusu, intenzivnímu tréninku trvajícím v řádu několika měsíců a teprve poté se vrátit k původnímu kroku, tj. kritické diskrepanci, z které může vzejít pouhé podezření na specifickou poruchu. Dnes tomuto přístupu odpovídá tzv. dynamické pojetí diagnostického procesu, které ostatně není specifické pro oblast specifických poruch a terén psychologický či speciálně pedagogický, ale uplatňuje se i v psychiatrii. Marker diskrepance však nebyl nikdy opuštěn, i když se o jeho smysluplnosti intenzivně diskutuje; námitky jsou metodologické (Je IQ-parametr validním odhadem všeobecného vývojového potenciálu? Jakou inteligenci zvolit v rámci konceptu její mnohočetnosti?) i zcela pragmatické (diskrepance nenabízí včasnou intervenci, zejména v raném dětství, batolestím, event. předškolním věku, kdy mozek je vysoce plastický a nápravné úsilí může neefektivněji zužitkovat). Marker diskrepance měl silnou pozici v Diagnostickém a statistickém manuálu duševních poruch, vydávaném váženou institucí, jakou je Americká psychiatrická asociace; mám na mysli edice, které předcházely nynější 5. edici. V této 5. edici skutečně diskrepance ustoupila do pozadí pod vlivem zmíněné probíhající diskuse o její smysluplnosti. Vydání 5. edice bylo zpožděno záměrně, neboť její autoři očekávali průlom v diagnostice duševních poruch, vč. dyslexie vstupem sofistikovaných, neurozobrazovacích metod, od nichž se očekávala objektivizace nálezů, srovnatelná s nálezy v somatické medicíně. K tomu bohužel nedošlo a neurozobrazování se nestalo diagnostickým či diferenciativně diagnostickým nástrojem duševních poruch. Autoři DSM se proto vrátili k původním postupům, mj. i k markeru diskrepance.

Poznámka 3. ke kapitole 2.1 Definice dyslexie

Autorka vhodně odmítá pojímat dyslexii jako poruchu. Prof. Matějček rovněž mluví o dyslexii nikoli jako poruše, nýbrž charakteristice dítěte (jedince). V tomto rámci se snáze vyzvedávají pozitivní vlastnosti a schopnosti, k nimž se má upřít pozornost vychovatelů (rodičů, učitelů) a také dítěte samotného i jeho spolužáků. Těžiště léčebného procesu celosvětově t.č. není v odstranění samotné poruchy, neboť nám není známa příčina, event. tušíme-li možnou příčinu, zůstává nedostupná stávajícím metodám. Tím rozhodujícím v léčbě se stává socializace, zda se nám podaří vychovat u dítěte zdravý self-koncept, dobrou psycho-

sociální adaptaci na sebe sama, na vrstevníky, dospělé, na školní učení a posléze i práci a zaměstnání, na prosociální způsob života.

Uvedené pojetí dyslexie bych obohatil o úhel pohledu, který navrhl J. Stein, Neurofyziologická laboratoř, Oxfordská Univerzita. Jsou-li naše vlastnosti testovány evolučně, pak se musíme ptát, proč se nám dyslexie uchovává v našem genomu. O dyslexii jako poruše mluvíme teprve nyní, v civilizované epoše a specificky v době 20. století, kdy dovednost číst se stala mimořádně významnou pro většinu lidí. Do té doby o dyslexii lidé nevěděli. Stein z toho vysuzuje, že dyslektická vloha musela být evolučním testem hodnocena jako přínosná, a proto se uchovala až do dnešní doby, kdy v nové situaci se nám jeví jako porucha. Pro tuto hypotézu svědčí některé nálezy z okulomotorických studií; např. B. Fischer a spolupracovníci (Freiburgská univerzita) pozorovali, že (někteří) dyslektici mají kratší reakční časy ve standardní sakadické úloze. V podmínkách předcivilizačních by to mohla být vlastnost napomáhající k přežití. O pozitivní hodnotě dyslexie pojednává také kapitola 11. Dyslexie v dospělosti, kde autorka v úvodu nabízí čtenáři krásnou sebereflexi dospělého dyslektika – odborníka na informační technologie, který ze svého profesionálního úhlu pohledu hledá výhodu své „poruchy“.

Poznámka 4. ke kapitole 2.1 Definice dyslexie

Ve shrnutí na s. 35 se autorka přiklání k „dyslexii jako specifickému procesu zpracování informací nebo učení“. Obecně to je správné, avšak těžko použitelné. Totéž se dá říci o dětství či dospělosti nebo stáří; každá vývojová odchylka lehčího či těžšího stupně (schizofrenie, oligofrenie, Alzheimerova choroba aj.) je vlastně specifickým procesem zpracování informací. Autorka se uvedenou charakteristikou pokusila překlenout různorodost přístupů k dyslexii a rozmanitost jejích příznaků, avšak problém spíše prohloubila. Myslím, že řešení v podobě syntetizující teorie t.č. není v dohlednu. Jak jsem se zmínil již výše o účasti neurozobrazování, do kterého byly vkládány velké naděje diagnostické a diferenciativní diagnostické, ani tyto vysoce důmyslné metody nesplnily snad až nereálná očekávání.

Poznámka 1. ke kapitole 3. Fonemické povědomí

V prostředním odstavci uvádí autorka větu: „Jen okrajově zmíníme neurobiologické deficity, protože s nimi v poradenské a pedagogické praxi těžko něco zmůžeme.“ Není to zcela pravdivé. Nápravné postupy na behaviorální úrovni vykonávají vliv také na mozkové obvody, jež slouží příslušným funkcím. Dobrou ukázkou toho je např. Bakkerova léčba specificky stimulující deficientní síť buď v levé či pravé hemisféře (Bakker D. (1990). *Neuropsychological Treatment of Dyslexia*. New York: Oxford University Press). Účinek této stimulace je tak vysoký, že např. u tzv. L-typu dyslexie je možné docílit přepólování poruchy v P-typ. K problému se souhrnně vyjadřuje přehledová studie Kershnerova (Kershner JR (2016). *Network dynamics in dyslexia: Review and implications for remediation*. *Research in Developmental Disabilities*, 59, 24–34).

Poznámka 2. ke kapitole 3. Fonematické povědomí

Autorka správně hodnotí deficitní fonologii (fonematické povědomí) jako významný etiologický zdroj dyslexie. Autorka se na tomto poli ovšem nezmiňuje o problému diferenciálně diagnostickém, i když bych jeho zařazení hodnotil jako obohacení práce. Proč? Měla k tomu autorka důvod, který jsem nepostřehl?

Vývojová jazyková porucha (Developmental Language Disorder, dysfázie) je nejčastěji studovanou poruchou orálního jazyka; dyslexie je nejčastěji studovanou poruchou literárního jazyka. V obou případech se jedná o poruchy jazykové, které se často asociují a kde deficitní fonologie má významnou roli. Jedinci s dysfázií mohou vyhovět také kritériím pro dyslexii, přičemž výskyt dyslektiků v dysfatické populaci je významně vyšší než v běžné, nedysfatické populaci. Obdobné to je s výskytem jedinců s dysfázií v populaci dyslektické. Komorbidní výskyt obou poruch je odhadován jako zhruba dvakrát častější než výskyt izolovaný (Catts HW, Adlof SM, Hogan T, & Weismer SE (2005). Are Specific Language Impairment and Dyslexia Distinct Disorders? *J Speech Lang Hear Res.*, 48(6), 1378–1396). Badatelé si proto kladou otázku, zda jejich vztah lze charakterizovat jako sesterský či jedna je matkou a druhá dítětem, případně zda jsou na sobě nezávislé. Mohla by autorka v diskusi pojednat o tomto vztahu? Např. porovnat modely Tallalové a Bishopové a Snowlingové, pojednat o problému tzv. „poor comprehenders“ (patří do diagnostické kategorie dyslexie?).

Deficitní fonologie interaguje s jinými kognitivními schopnostmi, které rovněž ovlivňují čtenářský výkon. Pozorujeme při tom silné kompenzační účinky. Mám na mysli tzv. rychlé automatizované pojmenování (Rapid automatized naming, RAN), viz např. Bishop et al. (2009) Children who read words accurately despite language impairment. *Child Development*, 80(2), 593-605; Wimmer et al. (1999) Reading and dual-task balancing. *Journal of Learning Disabilities*, 32, 473-479.

Poznámka 3. ke kapitole 3. Fonematické povědomí

Autorčin výzkum s umělou gramatikou, uváděný v podkapitole 3.3 Teorie specifických procedurálních jazykových deficitů je originální. Autorka v něm studovala procedurální učení dyslektiků a vedle této proměnné vlastně manipulovala s morfoloogickým uvědoměním, a to v českém jazykovém prostředí, které se vyznačuje fonologickou přívětivostí a současně morfoloogickou náročností v kontrastu s anglosaským prostředím. Jak tato manipulace s morfoloogií interagovala s fonologickými dovednostmi? Použitá statistická metoda, regresní analýza mohla přispět k osvětlení tohoto problému. V tabulce č. 4, s. 50 postrádám proměnnou „fonologie“ – vedle uvedených proměnných, věku, pohlaví aj.

Poznámka 4. ke kapitole 3. Fonematické povědomí

Správný je závěr, s. 66: není-li možné definovat dyslexii z hlediska jádrového deficitu, specifického jen pro ni, který by ji odlišil od jiných diagnostických kategorií, pak je praktické soustředit se na symptomatologii a z toho vyplývající léčbu.

Poznámka ke kapitole 4. Základní postupy při diagnostice dyslexie

Přehled užívaných metod je zajímavý a užitečný k encyklopedizujícímu pojetí práce. Zde bych vedle výčtu očekával jejich kritické posouzení a srovnání (jaké jsou jejich silné a slabé stránky); některé jsou klinické, jiné s přísnou psychometrií, některé jsou odvozeny z výzkumných studií, jiné byly vyvinuty pro potřeby praxe; některé metody jsou klasické, jiné přístrojové; některé jsou jednoduché, jiné sofistikované, drahé a uživatelsky náročné, např. fMRI. Zde by měla být úvaha o roli neurobiologických metod, od kterých jsme očekávali a také očekáváme obrat směrem k objektivizaci našich nálezů, viz výše poznámka o diskrepanci. V této kapitole bych také očekával srovnání českého stavu se zahraničím, zejména anglosaským, které představuje velmoc na tomto poli. Z tohoto srovnání by měly vyplynout podněty pro budoucí práci v české prostředí.

Poznámka ke kapitole 5. Sociální a emocionální souvislosti dyslexie

Oceňuji jedinečnou autorčinu studií o dyslexii mezi českými vězni. V této souvislosti by stála za zmínku dnes již klasická, longitudinální 20ti-letá studie realizovaná Raskindem et al. (1998, Patterns of change and predictors of success in individuals with learning disabilities, *Thalamus*, 16(2), 40-64) s osobnostní a sociálně-psychologickou interpretací o důsledcích dyslexie na celoživotní perspektivu jedince. Autorka věnovala relativně velkou – a zaslouženou pozornost chování matek, jejichž děti měly dyslexii, resp. studii J. Kouřilové (2013, viz Bibliografie předložené habilitační práce) pojednávající o této strategii. Nepochybuji o kvalitě této studie (sám jsem byl jejím oponentem a doporučil jsem ji k obhajobě a získání hodnosti Ph.D.), nicméně musím sdělit, že J. Kouřilová pracovala s kvalitativní metodologií, kde vzorek rodičů byl omezený – jak je obvyklé u tohoto typu - a její nálezy mají proto hypotetickou povahu, která si žádá další, tentokrát kvantitativní metodologické ověření. V kontrastu s tím autorka věnovala jen okrajovou pozornost studii Matějčkova týmu o sociálních aspektech dyslexie (Matějček, Vágnerová et al., 2006, viz Bibliografie předložené habilitační práce), která je patrně nejrozsáhlejší na tomto poli v českém prostředí.

Poznámka ke kapitolám 6. Předpoklady podpory žáků s dyslexií v edukačním procesu a 7. Obecné postupy práce

Obou těchto kapitol si vážím – jsou laděny „matějčkovsky“, systémově, filantropicky. Nejde jen o pouhou nápravu čtení/psaní/pravopisu, nýbrž o celostní přístup k dítěti s neurovývojovou poruchou/dyslexií; nejde jen o část jeho kognitivních funkcí, nýbrž o jeho duši. Obdobně vyznívají i kapitoly 9., 10. a 11. (dyslexie na 1. stupni, 2. stupni a střední škole a dyslexie v dospělosti).

Poznámka ke kapitole 8. Prevence čtenářských obtíží v předškolním věku

Hodnotím ji jako významnou kapitolu. Vzhledem k poznámkám o diagnostice, viz výše, bych zde rovněž podotkl, že potřebná by byla úvaha o morfologickém uvědomění a potřebě vytvořit morfologická cvičení pro děti předškolního věku, zejména v českém

jazykovém prostředí – vedle již aplikovaných cvičení fonologických. Autorka se také nezmínila o Jyväskyläské studii (Lyytinen et al., 2003, 2005, viz *Journal of Learning Disabilities*, 36(1), 74-86 a *Annals of Dyslexia*, 55(2), 166-192), ačkoli je jí finský zájem o dyslektická studia a péči o dyslektiky ve Finsku znám. Zde by své místo měla pravidla k tréninku čtení, jež jsou uvedena v následující kapitole pojednávající o dyslexii na 1. stupni ZŠ: zejména celostní přístup a celostní trénink; dítě těžší nejvíce z různorodých tréninků ve srovnání s tréninky specializovanými na tu či onu kognitivní funkci.

Poznámka ke kapitole 9. Dyslexie na první stupni ZŠ

V souvislosti s tzv. čtecím okénkem, které je patrně jedinečným českým vkladem do světové pokladnice reedukačních metod, by stála za poznámku jeho sofistikovaná elektronická forma navržená K. Raynerem (USA). K. Rayner ji vymyslel jako nástavbu ke své původní tzv. eye-trackingové technologii, která je založena na registraci jemných očních pohybů a jež sloužila k ryze výzkumným účelům procesu čtení a přispěla významně k porozumění funkce tzv. parafoveálního vnímání na čtení. Elektronická verze čtecího okénka, která umožnila manipulovat s parafoveálním efektem, se začala používat k reedukaci čtení; pro její technickou a také finanční náročnost se však pro běžnou, každodenní reedukaci upřednostnila jednoduchá a přesto přijatelně účinná česká metoda.

Poznámka ke kapitole 10. Dyslexie na druhém stupni ZŠ a SŠ

Kapitola je cenná z aspektu sociálního: ukazuje na přetrvávající předsudky či odsudky vztahující se k žákům s dyslexií. Obdobné to je i u jiných diagnóz, např. epilepsie, jak ukazuje pionýrská práce D. Brabcové (Dítě s epilepsií ve školním prostředí, připravovaná knižní publikace). Kapitola je cenná i pro to, že ukazuje i druhou stranu, kterou je zneužívání diagnózy ze strany rodičů či žáků. Kapitola představuje výzvu zejména pro vysoké školy připravující budoucí učitele. Záslužná je část pojednávající o výuce a učení cizím jazykům; opět se zde setkáváme s předsudky, které se obracejí proti dyslektikům.

V Českých Budějovicích dne 16. ledna 2019

Jiří Jošt