



Pedagogická  
fakulta  
Faculty  
of Education

Jihočeská univerzita  
v Českých Budějovicích  
University of South Bohemia  
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích  
Pedagogická fakulta  
Katedra pedagogiky a psychologie

Bakalářská práce

# Porovnání úrovně čtení anglického textu u dětí se SPU a bez SPU

Vypracovala: Tereza Kučerová  
Vedoucí práce: Mgr. Jana Kouřilová, Ph.D.

České Budějovice 2016

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce a záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

České Budějovice, 27. 4. 2016

Podpis:

## Poděkování

Chtěla bych poděkovat Mgr. Janě Kouřilové, Ph.D., za vedení mé bakalářské práce, cenné rady a odborný dohled. Děkuji také Mgr. Josefu Kameníkovi za pomoc při získávání údajů pro výzkumnou část práce a neustálou podporu při jejím vytváření.

## **Anotace**

Tato bakalářská práce pojednává o rozdílech ve čtení anglického textu u žáků s dyslexií a bez ní, přičemž se soustřeďuje na aspekty rychlosti, chybovosti a na kvalitu chyb. Cílem práce je kvantitativně srovnat rychlost a chybovost čtení v angličtině u dyslektických a intaktních žáků a nalézt mezi nimi souvislosti. Dále se práce zaměřuje na typ chyb, kterých se dyslektici při četbě v angličtině dopouštějí - ty jsou zkoumány kvalitativně. V první části práce jsou rozebrána teoretická východiska specifických poruch učení, je pojednáno o dyslexii a jejím vlivu na osvojování anglického jazyka a následně jsou navrženy možnosti reedukace dyslexie ve výuce anglického jazyka. V praktické části jsou pomocí zkoušek čtení v anglickém a českém jazyce zjišťovány rychlost a chybovost, které jsou dále porovnávány u dyslektické a srovnávací skupiny. Výsledky práce jsou využitelné jak pro pedagogicko-psychologickou diagnostiku, tak pro výuku angličtiny u žáků s dyslexií.

Klíčová slova: dyslexie, anglický jazyk, čtení, žáci se SPU

## **Abstract**

This bachelor thesis deals with differences in reading in English by pupils with and without dyslexia. It focuses on speed, error rate and error quality in the reading process. The aim of this work is to compare speed and error rate in English reading by dyslectic and comparative group and to find links between them by use of quantitative methods. Further, the work is concerned with types of errors made by dyslectics when reading; these are examined using qualitative methods. In the first part of the work is described theoretical basis of learning disabilities as well as the influence of dyslexia on English language acquisition. Moreover, possible ways of re-education of dyslexia in English language learning are suggested there. In the practical part of the work are used reading tests for English and Czech language to find out speed and error rate, which are afterwards compared by dyslectic and comparative group. Thesis results are usable for pedagogical-psychological diagnostics the same as for English teaching by pupils with dyslexia.

Key words: dyslexia, English language, reading, pupils with learning disabilities

## Obsah

Anotace .....	9
Abstract .....	10
Úvod .....	7
1. Specifické poruchy učení .....	8
1.1. Terminologie a klasifikace specifických poruch učení .....	8
1.2. Příčiny vzniku specifických poruch učení .....	9
1.3. Rozvoj příznaků specifických poruch učení .....	10
1.3.1. Vymezení dyslexie .....	11
1.3.2. Vymezení dysortografie .....	13
2. Dyslexie a dysortografie v rámci jednotlivých jazykových dovedností .....	15
2.1. Proces čtení u dyslektika .....	15
2.1.1. Faktory způsobující deficit ve čtení a psaní .....	16
2.1.2. Defektní projevy v hlasitém čtení .....	18
2.2. Dyslexie a její projevy na dalších rovinách jazyka .....	21
2.3. Aktuální studie v oblasti dyslexie a výuky angličtiny .....	23
3. Psychologická doporučení pro reedukaci dyslexie .....	25
3.1. Zajištění vhodných výchozích podmínek reedukace .....	25
3.1.1. Intervence pedagoga .....	27
3.1.2. Přístup rodičů a žáka k reedukaci .....	28
3.2. Reedukace dyslexie ve výuce angličtiny .....	29
3.2.1. Opatření pro reedukaci oslabených kognitivních funkcí .....	29
3.2.2. Reedukace čtení v angličtině .....	31
3.3. Reedukace dyslexie na dalších rovinách jazyka .....	34
3.3.1. Reedukace pravopisu anglických slov .....	34
3.3.2. Reedukace gramatiky .....	36
3.3.3. Reedukace slovní zásoby a výslovnosti .....	37
4. Metodologie .....	40
4.1. Záměr a cíl výzkumu .....	40
4.2. Výběr výzkumného souboru a metoda sběru dat .....	40
4.3. Metody výzkumu .....	42
5. Vyhodnocení výsledků .....	44
5.1. Testování hypotéz .....	44
5.2. Chybovost ve čtení .....	55

6. Diskuze.....	58
Závěr.....	60
Souhrn .....	62
Zdroje a použitá literatura.....	64
Přílohy.....	66

## Úvod

Jako téma své bakalářské práce jsem si vybrala problematiku specifických poruch učení a jejich vliv na učení se cizímu jazyku. V rámci speciální pedagogiky existuje v České republice mnoho odborných publikací, které pojednávají o výuce mateřského jazyka u dětí s SPU, výuce cizích jazyků u těchto dětí se však u nás věnuje pouze hrstka odborníků. Přesto nelze pochybovat o tom, že je to právě znalost cizích jazyků, která je klíčem jak k profesnímu uplatnění, tak k porozumění druhým. V souladu se Společným evropským referenčním rámcem pro jazyky by měl navíc každý občan EU ovládat jeden cizí jazyk (obvykle angličtinu) na konverzační úrovni, což je právo, ale i povinnost každého z nás.

Z tohoto důvodu tedy považuji za důležité zjistit, do jaké míry je tato představa realizovatelná u jedinců s SPU, jakých chyb se tito jedinci při výuce anglického jazyka dopouštějí a jakými způsoby by bylo možné jim nabývání jazyka usnadnit. Zaměřím se především na žáky s dyslexií a dysortografií, protože ti jsou při výuce cizího jazyka nejvíce znevýhodněni. Jako zkoumaný jazyk jsem zvolila angličtinu, a to především kvůli jejímu plošnému rozšíření. Vzhledem k rozsahovým možnostem se práce omezí na oblast čtení v mateřském a cizím jazyce u cílové skupiny dětí páté třídy základní školy.



# Teoretická část

## 1. Specifické poruchy učení

### 1.1. Terminologie a klasifikace specifických poruch učení

Specifické poruchy učení, označované také jako *specifické vývojové poruchy učení chování*, souhrnně označují „neočekávaný a nevysvětlitelný stav, který může postihnout dítě s průměrnou i nadprůměrnou inteligencí, charakterizovaný významným opožděním v jedné nebo více oblastech učení“ (Selikowitz, 1998, p. 11). Přívlastek „specifické“ je volen z důvodu odlišení od „nespecifických poruch učení“, mezi které se řadí smyslová postižení, či následky opožděného vývoje (Bartoňová, 2004, p. 154). Vzhledem k tomu, že jsou specifické vývojové poruchy učení způsobeny dysfunkcí centrální nervové soustavy, spadají také do Mezinárodní klasifikace nemocí, která je zařazuje do skupiny poruch psychického vývoje. Jedná se konkrétně o specifickou poruchu čtení (F 81.0), specifickou poruchu psaní a výslovnosti (F81.1) a smíšenou poruchu školních dovedností (F 81.2)(Janíková a kol., 2011, p. 123).

Podle Selikowitze (1998, p. 12) lze specifické poruchy učení rozdělit podle oblastí, které postihují do dvou skupin – první zahrnuje oblast základních školních dovedností a druhá postihuje kognitivní funkce, jako jsou pozornost, organizovanost myšlení, orientace v prostoru nebo sebekontrola. SPU projevující se při základních školních činnostech jsou pojmenovány podle dílčí schopnosti, kterou poškozují. Nejznámější jsou poruchy čtení (dyslexie), psaní (dysgrafie), pravopisu (dysortografie), počítání (dyskalkulie), a dále dyspinxie (porucha kreslení), dyspraxie (nízká úroveň obratnosti) a dysmúzie (porucha hudebních schopností). Tyto poruchy se mohou vyskytovat buď odděleně, nebo v kombinacích a bývají sdruženy také s poruchami chování či poruchami osobnosti.

V roce 1925 se speciální pedagogika dočkala první teorie vzniku SPU, s níž přišli Američané Samuel T. Orton a Anne Guillingham. Spolu se zmíněnou teorií také navrhli učební pomůcky, které by vliv SPU zmírňovaly. Některé z těchto pomůcek se používají dodnes. O klasifikaci SPU se pak jako první zasloužili Alfred Strauss a Hans Werner v roce 1939 (Selikowitz, 1998, p. 16). Během 20. století v terminologii docházelo, a někdy ještě dochází, k nepřesnostem způsobeným odlišným vývojem v německém a anglofonním prostředí. V Německu se pro poruchy čtení a psaní nejprve užívalo převážně označení

„Legasthenie“, dnes se upřednostňuje výraz „Lese- und Schreibschwäche“. Naproti tomu v anglicky mluvících zemích se můžeme setkat s obecnějšími pojmy „Learning disabilities“ či „Specific learning difficulties“ (Pokorná, 2010, p. 59). U nás ve starší literatuře můžeme najít jak označení *specifické poruchy učení, vývojové poruchy učení*, tak *specifické vývojové poruchy učení*. Důležité však je, že tyto názvy jsou nadřazeny pojmům dyslexie, dysgrafie atd.

## **1.2. Příčiny vzniku specifických poruch učení**

I přes pokročilý výzkum v oblasti psychologie a neurověd nelze s jistotou identifikovat hlavní příčinu jednotlivých specifických poruch učení. Jak uvádí Bartoňová (2014, p. 118), lze předpokládat, že se na vzniku SPU podílí více faktorů, jejichž souhra může, ale nemusí vést ke vzniku SPU. Bartoňová dále dodává, že u nás SPU postihují 4 – 8% populace dětí, přičemž v mezinárodním srovnání je to až 6%. Se stoupajícím věkem se procentuální výskyt SPU snižuje (Bartoňová, 2014, p. 118). Ve všech případech se však jedná o určitou dysfunkci centrálního nervového systému, která se ovšem ne vždy musí projevit formou SPU. Rozhodují vliv na výskyt SPU má struktura učeného jazyka, metoda užitá pro výuku čtení a psaní, úroveň diagnostické péče a samozřejmě také vzdělávací podmínky (Michalová, 2004, p. 26).

Otokar Kučera (In Bartoňová & Vítková, 2007, p. 160) uvádí přehlednou etiologii poruch učení. Na základě jeho výzkumu je cca 50% poruch učení způsobeno lehkou mozkovou dysfunkcí, 20% případů podmiňuje dědičnost, 15% poruch vzniká kombinací dědičnosti a lehké mozkové dysfunkce a zbylých 15% je způsobeno neurotickou, nebo nezjištěnou etiologií. Určitý, i když nikoli determinující vliv na rozvoj poruch učení mají také vnější faktory, mezi něž se řadí nepříznivý vliv rodinného prostředí, sociálního zázemí, popř. nevyhovující podmínky školního prostředí. Tyto faktory však samy o sobě vznik specifické poruchy učení způsobit nemohou.

Jestliže je tedy zhruba polovina SPU způsobena ADD a ADHD, vyvstává otázka, proč se u některých jedinců vyskytne a u jiných ne. Příčiny lehké mozkové dysfunkce se mohou vyskytnout v prenatálním, perinatálním i postnatálním období. Možnými příčinami v prenatálním období mohou být např. infekční nemoci matky, inkompatibilní Rh-faktor, krvácení v těhotenství, předporodní meningitida matky, závislost na lécích, kouření nebo alkoholismus (Pokorná, 2010, p. 81). V období těsně před porodem jsou pro její vznik zásadní

přímá poranění, intoxikace plodu žloutenkou, vliv léků proti porodním bolestem nebo nedostatečný přísun kyslíku do mozku. Mezi příčinami postnatálního poškození lze jmenovat střevní obtíže, infekční onemocnění objevující se do dvou let, meningitidu, encefalitidu, febrilní křeče aj. (Pokorná, 2010, p. 82). Důvodů je tedy nespočet, avšak ani ony nemusí nutně vyústit ve specifickou poruchu učení,

Ani v případě genetických vlivů není situace o moc jasnější. Lze sice říci, že dítě rodičů, kteří trpí nějakou ze specifických poruch učení, bude s největší pravděpodobností také zatíženo jednou z uvedených poruch, není ale známo, co je přesně geneticky přenášeno – zda konkrétní porucha a dysfunkce, nebo jen netypické vlastnosti CNS. Největší posun v poslední době zaznamenali vědci v oblasti dyslexie. Výsledky několika studií se shodují na tom, že na vzniku dyslexie se nejvíce podílí 6. a 15. pár chromozomů, zaznamenány byly ale také abnormality chromozomů 2, 3, 7 a 18 (Zelinková, 2009, p. 22). Do jaké míry jsou tyto studie relevantní a zdali existuje gen pro každou z poruch, však zůstává otázkou budoucnosti.

### **1.3. Rozvoj příznaků specifických poruch učení**

Tato kapitola pojednává o etiologii a projevech poruch psaní a pravopisu. Všechny poruchy tohoto typu mají společná vývojová stádia, která Betz a Breuninger (In Bartoňová, 2006, p. 8) popisují následovně. Prvotní projevy jsou podle nich patrné již v první třídě, kdy se dítě učí číst a psát. Ve srovnání s vrstevníky se u dítěte projevuje výkonnostní deficit v úrovni čtení i psaní, který není možné okamžitě kompenzovat zvýšenou snahou při učení. Jak ale upozorňuje Kucharská (1999, p. 40), projevy dyslexie a dysortografie lze identifikovat již v předškolním věku, což dává rodičům i učitelům prostor pro včasnou intervenci a okamžitou reedukaci. To potvrzují i výzkumy Marianne Wolf (Zelinková, 2009, p. 31), která zjistila, že časný deficit ve jmenování písmen a číslic predikuje obtíže ve čtení a jeho sníženou rychlost.

Ve druhém vývojovém stádiu si žák uvědomuje svůj neúspěch a snaží se hledat vysvětlení sám v sobě, což snižuje jeho sebedůvěru a sebevědomí. V dalším stádiu pak žákovi již chybí uznání nejen vlastní, ale pociťuje i tlak ze strany rodičů a učitele. Dostane-li se tímto způsobem do izolace, uchyluje se ke kompenzačním mechanismům jako vyrušování, agrese či rezignace. V posledním stádiu žák považuje vlastní úspěch za náhodu nebo štěstí, trpí pocity bezmoci, viny a své úsilí považuje za bezvýznamné (Bartoňová, 2006, p. 8). Z toho plyne, že čím dříve je SPU diagnostikovaná, tím dříve mohou rodiče i učitel přizpůsobit svůj

přístup a požadavky na dítě tak, aby všechny jeho snahy nebyly udušeny neúspěchem a zklamaným očekáváním. Přestože jsou ale dyslexie a dysortografie vzájemně provázané, přece se ve svých projevech liší. Z tohoto důvodu bude v následujících podkapitolách pojednáno o každé zvlášť.

### **1.3.1. Vymezení dyslexie**

Stejně jakoterminologie, ani definice dyslexie není jednotná, soustředíme se tedy na několik nejpoužívanějších verzí. Matějček (1987, p. 21) popisuje dyslexii jako specifickou poruchu učení, která postihuje oblast čtení a často i psaní, přičemž v oblasti čtení se projevuje deficit v rychlosti, přesnosti a porozumění čtenému. Bartoňová (2006, p. 26) dále uvádí, že se dyslexie vyskytuje u dětí s podprůměrným, průměrným i nadprůměrným intelektem a projevuje se obtížemi při identifikaci skutečných slov, problémy s výslovností uměle utvořených slov, nesnázemi v hláskování a potížemi s fonologickým uvědomováním. Patrně nejnovější zahraniční definici pak zformulovala v roce 1995 Ortonova dyslektická společnost. Její znění je následující: „Dyslexie je neurologicky podmíněná, často dědičně ovlivněná porucha, která postihuje osvojování jazyka a jazykové procesy. Projevuje se v různých stupních závažnosti při osvojování receptivního a expresivního jazyka včetně fonologických procesů, při osvojování čtení a psaní, někdy též v aritmetice“ (Zelinková, 2003, p. 17).

Etiologie dyslexie samozřejmě z velké části koresponduje s obecnou etiologií specifických poruch učení. Nicméně i přesto se u této kategorie vyskytují jisté odlišnosti. Jednou z nich je například skutečnost, že se na výskytu dyslexie na rozdíl od specifických poruch učení z větší části podílí faktor dědičnosti. Zelinková (2005, p. 4) uvádí, že mezi blízkými příbuznými je pravděpodobnost dědičnosti dyslexie 40 – 50%. Zelinková (2005, p. 4) dále ukazuje, že u chlapců ve srovnání s dívkami je pětikrát větší pravděpodobnost, že budou trpět dyslexií, pokud alespoň jeden rodič je dyslektik. To je podle Matějčka (1987, p. 53) způsobeno tím, že u chlapců dochází dříve ke specializaci hemisfér, kdežto mozek dívek je daleko univerzálnější. Je-li tedy mozek chlapců specializován již kolem šestého roku života, je zřejmé, že proces čtení, který vyžaduje vzájemnou kooperaci hemisfér, je pro ně náročnější (Matějček, 1987, p. 53). Právě jednostranná dominance hemisfér zapříčiňuje, že dyslektický mozek využívá při zpracování obsahu textu globální

strategie, představivost nebo vizualizaci. Ty mohou být při určitých činnostech výhodou, nicméně při analytické metodě výuky čtení daného jedince spíše znevýhodňují.

Můžeme tedy říci, že bez ohledu na pohlaví mozek dyslektika ve srovnání s mozkem intaktních jedinců funguje odlišně. Vyznačuje se právě netypickou dominancí pravé a levé hemisféry, způsobenou dědičnými či defektně působícími vnějšími faktory (Zelinková, 2005, p. 56). Jedná se o situaci, při níž se žádná z obou polovin mozku nestane dominantní nad druhou (Selikowitz, 1998, p. 38), což se projevuje například tím, že dítě používá pro určité činnosti pravé oko jako dominantní a pro jiné levé. To samé platí i pro ruce, což v důsledku vede ke snížené koordinaci mimo jiné při psaní.

V závislosti na tom, která hemisféra je oslabenější, rozdělil Dirk Bakker (Jošt, 2011, p. 40) dyslexii na dyslexii typu P (pravoemisférová, percepční) a dyslexii typu L (levoemisférová, lingvistická). Dyslexie typu P se projevuje tím, že dítě čte pomalu, relativně bez chyb, nicméně se sníženým porozuměním. Dobře zpracovává vizuální znaky, ale z hlediska úrovně čtení fosilizuje pouze na percepční úrovni. Vývoj levé hemisféry je tedy oslaben a je třeba zaměřit reedukaci na její aktivaci (Jošt, 2011, p. 40). Podle výzkumu vědců se právě v levé hemisféře nacházejí tři stěžejní oblasti pro proces čtení – dochází zde k analýze tištěných slov, rozpoznávání zvukových fonémů a k automatizaci procesu čtení (Bartoňová & Vítková, 2007, p. 161). Na druhou stranu u dyslexie typu L je evidována nižší aktivita pravé mozkové hemisféry v temporální oblasti. To se projevuje zrychleným tempem čtení dítěte, při němž ale dělá mnoho chyb a především už nestíhá vnímat význam toho, co přečetlo. V tomto případě je žádoucí reedukace pravolevé a prostorové orientace (Bartoňová & Vítková, 2007, p. 161).

Litevská autorka A. Lalajevazase rozlišuje čtyři typy dyslexie podle rozboru psychických funkcí (Zelinková, 2009, p. 19). Existuje tedy dyslexie fonemická, pro kterou je typická problémová fonémová segmentace a neschopnost dítěte převést grafémy na fonémy. Optická dyslexie se podle ní projevuje poruchami zrakové představivosti a paměti, přičemž dítě nedokáže rozlišit představy o tvaru písmene a jeho umístění na řádku. Dalším typem je dyslexie agramatická, pro niž je příznačné nedostatečné osvojení gramatických norem, morfologických a syntaktických pravidel. Poslední je dyslexie sémantická, která je

způsoben nedostatečně vytvořeným automatickým vizuálním slovníkem, který dítěti znemožňuje spojit si tvar slova s jeho významem (Zelinková, 2009, p. 20).

Navzdory prevalenci vlivu dědičnosti nelze opominout ani externí vlivy, které ovlivňují průběh a projevy dyslexie. Valtinová (In Pokorná, 2010, p. 89) provedla průzkum, na jehož základě identifikovala nevýhodné faktory v prostředí dyslektiků. Z jejích výsledků plyne, že pro dyslektické dítě je velmi důležité podnětné prostředí, v němž je dítě podporováno a vedeno k četbě. To je ale často ztíženo skutečností, že rodiče sami četbu nevyhledávají, nemají doma knihy, ani si je nepůjčují a dítěti od dětství nečtou. Dítě tak vlastně nemá motivaci ke čtení, nepovažuje ji za atraktivní nebo se k četbě prostě nedostane. Z tohoto pohledu se tedy základní vzdělání rodičů, často spojené s nezaměstnaností považuje za nevýhodný faktor pro dyslektické děti. Dalším záporným faktorem může být i velké množství sourozenců, které je mnohdy zkomplikováno stísněnými bytovými podmínkami, jež neposkytují dítěti prostor ani klid na školní přípravu (Valtinová, In Pokorná, 2010, p. 90). Bartoňová (2014, p. 119) shrnuje, že „vliv prostředí a rodiny se uplatňuje hlavně při formování vlastností týkajících se obsahové stránky čtení“, tj. rozsahu slovníku a gramatiky. Naproti tomu vliv dědičnosti se více projevuje u procesní stránky čtení, tzn., že dítěti dělá problém přiřadit automaticky k objektu jméno nebo má potíže při fonologickém uvědomování (Bartoňová, 2014, p. 119).

Kromě pravé dyslexie se však vyskytuje tzv. dyslexie nepravá, neboli pseudodyslexie, která se může projevovat jako dyslexie pravá, ale její příčiny jsou ve skutečnosti odlišné. V případě nepravé dyslexie se nejedná o vrozenou dysfunkci centrální nervové soustavy, ale o stav, kdy vývoj a formace psychických procesů probíhají zpomalně, opožděně či jinak nedostatečně. To může být důsledkem celkově nižší inteligence dítěte, nedostatkem kulturní stimulace, zanedbáváním v rodině či dlouhodobou absencí dítěte ve škole (Matějček, 1987, p. 61).

### **1.3.2. Vymezení dysortografie**

Dysortografie je specifická porucha pravopisu charakterizovaná specifickými dysortografickými chybami a chybami při osvojování a aplikaci gramatických pravidel (Zelinková, 2009, p. 43). Za specifické dysortografické chyby jsou považovány následující obtíže: rozlišování měkkých a tvrdých slabik, krátkých a dlouhých samohlásek, rozpoznávání

sykavek, přidávání a vynechávání písmen, popř. slabik (Matějček, 1987, p. 72). Příčiny specifických dysortografických chyb a chyb v gramatických pravidlech se ale liší.

Dysortografie je velmi úzce spojena s dyslexií, ale mnohem výrazněji se u ní projevuje nedostatek ve sluchovém vnímání, chápání obsahu psaného textu a problém ve vnímání a reprodukci rytmu odrážející se v neschopnosti určit hranice slov ve větě (Žlab, 1988, p. 18). Právě to jsou příčiny, které vyúsťují ve specifické dysortografické chyby. Naproti tomu chyby, které postihují aplikaci gramatických pravidel, jsou způsobeny nedostatečným rozvojem řečové a jazykové kompetence, stejně jako špatným osvojením systému daného jazyka (Zelinková, 2009, p. 100).

Stejně jako u dyslexie, i u dysortografie můžeme rozlišit pravohemisférový a levohemisférový typ. Při dysortografii typu P dítě při psaní typicky „zaměňuje písmena, která jsou si artikulačně a zvukově vzdálená, ale jsou si blízká svou grafickou podobou – např. „b“ – „d“ (Matějček, 1987, p. 74). Lze tedy říci, že dysortografie typu P je totožná se Žlabovou vizuální dysortografií. Ta se projevuje právě sníženou kvalitou zrakové paměti, problémem s rozlišováním graficky podobných písmen a neschopností nalézt a opravit si v textu chyby (Žlab, 1988, p. 18). Opačným případem je dysortografie auditivní, při níž dochází k narušení procesů sluchové diferenciaci a analýzy kvůli oslabení sluchové paměti. Žáci sice chápou smysl slov, ale mají potíže s percepcí jednotlivých hlásek (Žlab, 1988, p. 18). Třetím typem je dle Žlaba (1988, p.18) dysortografie motorická. Jedná se o narušení jemné motoriky, při němž je grafický projev tak náročný, že dítě již nemá energii na aplikaci gramatických pravidel a kontrolu napsaného.

## 2. Dyslexie a dysortografie v rámci jednotlivých jazykových dovedností

### 2.1. Proces čtení u dyslektika

Proces čtení v mateřském i cizím jazyce probíhá v podstatě totožně, a to konkrétně v následujících fázích. Ve fonologické fázi musí čtenář slova vizuálně dekodovat. Pomocí analýzy tedy slova rozloží na jednotlivé zvukové složky, přičemž každému grafému je přiřazen odpovídající foném, tím dojde k dekodování písmen. Poté je čtenář složí ve slabiky, až vznikne slovo, jehož význam čtenář rozpozná. V této fázi je lexikon prázdný a slova jsou do něj postupně vkládána prostřednictvím vizuální paměti. U pokročilých čtenářů postupně odpadá či je oslaben proces fonologizace a čtenář odezírá význam přímo z grafémů (Jošt, 2011, p. 44).

Z pohledu aktivity hemisfér popisuje Matějček (1987, p. 42) proces čtení následovně. Jednotlivé hlásky a písmena jako tvary jsou vedeny pravou hemisférou, slabiky a globálně čtené sestavy písmen pak levou hemisférou. V počátečních stádiích čtení tedy dítě musí nutně zapojovat a kombinovat obě hemisféry. Je-li zpočátku funkce jedné nebo druhé hemisféry narušena či poškozena, je pravděpodobné, že se tato skutečnost projeví formou dyslexie. Až v pokročilé fázi čtení vnímá vyspělý čtenář globálně význam slov výlučným užíváním levé hemisféry (Matějček, 1987, p. 43). Dostane-li se tedy dyslektik až do této fáze, jeho znevýhodnění je svým způsobem vykompenzováno odlišnou čtecí strategií.

Odborníci přičítají velký význam také metodě výuky čtení. Zatímco pro výuku čtení v češtině se nejčastěji používá metoda analyticko-syntetická (Janíková a kol., 2011, p. 91), pro výuku čtení v angličtině se doporučuje metoda globální. Metoda analyticko-syntetická klade důraz na pochopení hláskové stavby slov a vede děti přes slabikářové období až k plynulému čtení. Z tohoto důvodu je vhodná pro český pravopis, v němž ke grafému přiřazujeme odpovídající foném (Bartoňová, 2006, p. 24). Anglický jazyk však není tak transparentní jako čeština a hlavní problém zde tkví v malém souladu mezi psanou a mluvenou formou slov. Jinými slovy je zde matoucí, že každému grafému či jejich skupině mohou odpovídat různé fonémy. Při anglickém čtení se tedy mozek dítěte musí naučit cca 577 grafémů odpovídajících fonémům v angličtině (Selikowitz, 1998, p. 57), což je náročné i pro intaktního jedince natož pro dyslektika. Je proto výhodnější naučit se rovnou výslovnost



celých slov či jejich kořenů, aniž bychom je rozkládali na jednotlivé hlásky. Globální metoda čtení tedy spočívá právě v komplexním čtení slov jako celků bez jejich rozkladu na hlásky. Na základě toho Zelinková (2005, p. 58) uvádí, že větším problémům se čtením v angličtině budou pravděpodobně vystavení levohemisféroví dyslektici, protože mají oslabenou schopnost vnímat dané hlásky globálně ve slabikách.

Je ale zřejmé, že ať je použito jakékoli metody, proces čtení klade velké nároky na zrakovou a sluchovou diferenciaci i paměť čtenáře (Bartoňová, 2006, p. 24). Je proto důležité, aby se nejen v češtině, ale také při výuce čtení v angličtině postupovalo podle zásad Komenského, tj. nejprve velmi pomalu a také od nejjednoduššího ke složitějšímu. Z tohoto důvodu by děti měly v češtině číst nejprve otevřené slabiky, poté zavřené, dále slova se dvěma souhláskami uprostřed a následně slabiky se slabikotvorným l, r (Bartoňová, 2006, p. 25). V anglickém jazyce by se nejprve měly seznámit s jednoduchými slovy, nejfrekventovanějšími výrazy a až po jejich zvládnutí postupovat k těm foneticky náročnějším.

### **2.1.1. Faktory způsobující deficit ve čtení a psaní**

Janíková a kolektiv (2011, p. 27) se kloní k názoru, že čeští, angličtí nebo němečtí dyslektici se od sebe svými problémy zásadně neliší, stejně jako se neliší faktory způsobující deficit ve čtení v jednotlivých jazycích. Celkově můžeme říci, že dyslektici se při hlasitém čtení potýkají nejčastěji s problémy na foneticko-fonologické rovině. Nemají zcela funkční fonemický sluch, a nejsou proto schopni složit z hlásek slovo či prostřednictvím fonémové segmentace rozpoznat, čím se dvě slova liší (Zelinková, 2005, p. 18). Nemalou roli v tomto procesu bude hrát také stavba daného jazyka a jeho grafém-fonémická korespondence. Z toho plyne, že stejné dítě bude mít pravděpodobně větší potíže s fonémovou segmentací v angličtině než v češtině. Také fonemický sluch při čtení v cizím jazyce selhává, protože dyslektici nedokáží spojit tištěný symbol s odpovídající výslovností.

Selikowitz (1998, p. 58) uvádí, že dalším doprovodným jevem dyslexiemůže být vada vizuálního vnímání, při níž mozek nerozeznává správně tvary písmen, v důsledku čehož dochází k přesmykání písmen, jejich záměně nebo inverzi. Podle výzkumu Jiřího Jošta (2011, p. 306) je vizuální deficit u dyslektiků způsoben malou plynulostí očních pohybů. Ta je zapříčiněna nezralostí centrální nervové soustavy a ovlivňuje nejen čtenářský výkon, ale

souvisí také se školní úspěšností, sebehodnocením a řečovými dovednostmi. Jak dokládá Zelinková (2005, p. 57), už oftalmokineziolog George Pavlidis uvedl jako jednu z příčin dyslexie chaotické oční pohyby dyslektiků. Jedná se o poruchu směrovosti očních pohybů (sakád), na základě nichž dochází k chybám ve zpracování podnětů. Podle něj vykazují dyslektici významně více sakád i fixací než normální čtenáři (Matějček, 1987, p. 110). Tyto sakády jsou nejen delší, ale především jsou nepravidelné, což vede k většímu počtu regresí. Popsaná nedokonalost očních pohybů je způsobena buď defektní funkcí mozkového systému ovládajícího oči, nebo je součástí obecnější neschopnosti zvládnout sekvenční úkoly (Matějček, 1987, p. 111). Správnost souvislosti očních pohybů s dyslexií potvrzuje i teorie magnocelulárního deficitu, která uvádí, že „jedinci s dyslexií mají o 30% méně buněk magnocelulárního systému“ (Zelinková, 2005, p. 59). Náprava této poruchy je možná pouze stimulací okohybných svalů. Pokusy fixovat oko na text optickými pomůckami a umělým zúžením zorného pole nevedou k nápravě (Pokorná, 2010, p. 108).

Nedostatečně vyvinutou schopnost zrakové percepce potvrzují také potíže s prostorovou orientací, kdy se žák není schopen zorientovat v textu a nerespektuje řádky ani formát textu (Bartoňová & Vítková, 2007, p. 30). S tím může souviset i problémová pravolevá orientace, která se nejzřetelněji projevuje při odlišném pohybu a fixaci očí při čtení. Dále se vizuální deficit může projevovat neschopností dobře rozlišit figuru a pozadí, přiměřeně vnímat velikost písma či rozlišovat barvy (Bartoňová, 2006, p. 54).

V neposlední řadě nesmíme zapomínat na poruchu časové orientace a celkově nízkou rychlost provádění kognitivních operací, které čtenáři znemožňují dosáhnout kýžené plynulosti čtení, což v konečném důsledku vede k neporozumění čtenému textu (Janíková a kol., 2011, p. 28). Obecně platí, že rychlost čtení vysoce koreluje se správností čtení a porozuměním textu (Matějček, 1987, p. 126). V případě četby v cizím jazyce ale musíme samozřejmě brát v úvahu, že dítě většinou automaticky nezná všechna slova, která čte, a i ta, která zná, si musí v průběhu čtení vědomě přeložit. Uvědomíme-li si, že při hlasitém čtení v angličtině se dítě musí soustředit zároveň na to, aby dané slovo správně foneticky dekódovalo, správně ho vyslovilo a ještě přeložilo, je zřejmé, že proces čtení se tím nutně zpomalí. Druhá (a u dyslektiků poměrně častá) možnost je, že dítě se zaměří pouze na fonetickou stránku slov, takže bude číst relativně plynule a rychle, ovšem na úkor sémantického zpracování textu, a tudíž porozumění. Na druhou stranu ale může chybovat

ovlivnit přesnost porozumění natolik, že dítě již pak není schopné správně zachytit smysl čteného (Jucovičová & Žáčková, 2004, p. 45).

Dalším relativně častým problémem velké části dyslektiků je porucha procesu automatizace spojená s vadou slovní paměti. Nedostatečně fungující krátkodobá paměť jedinci znemožňuje znovu si vybavit právě přečtené slovo, jeho mentální lexikon zůstává prázdný, a čtení tudíž není usnadněno procesem automatizace. Tento jev se zrcadlí v neschopnosti žáků trvale si zapamatovat nová slovíčka, slovní spojení, dny v týdnu či číslovky v angličtině (Zelinková, 2009, p. 48). Je ovšem třeba vzít v úvahu, že rozdílně probíhá automatizace známých a neznámých slov. Samules v roce 1985 došel k závěru, že známá slova jsou čtena přímou cestou, tedy, že slovo je poznáno jako celek. Naproti tomu neznámá slova zpracovává žák fonologicky tak, že grafémy převádí na fonémy, takže automatizace není potřeba (Zelinková, 2009, p. 29). Z toho plyne, že na začátku mají všechny děti bez ohledu na výskyt poruchy v angličtině podobné výkony a také dělají podobné chyby (Zelinková, 2005, p. 14). Problém nastává opět až ve chvíli, kdy si intaktní žáci procesem automatizace osvojí anglická slova, zatímco dyslektici za nimi zaostávají.

Z deficitu automatizace vychází dokonce cereberální teorie Angely Fawcett a Roderica Nicolsona (Zelinková, 2009, p. 24). Tato teorie prosazuje názor, že deficit aktivity mozečku způsobuje ztrátu mechanizace v oblasti hrubé i jemné motoriky, poruchu rovnováhy, artikulace i automatizace vědomostí a dovedností. Poškození mozečku se dle autorů dále promítá ve fonologických dovednostech, sekvenční analýze, rychlém jmenování předmětů, čtení slov, nebo navlékání korálků (Zelinková, 2009, p. 25). Už tak náročný proces čtení v anglickém jazyce se tedy pro mnohé může stát zcela nemožným.

### **2.1.2. Defektní projevy v hlasitém čtení**

Specifické veličiny, které lze při čtení pozorovat, jsou technika čtení, rychlost čtení, počet a druh chyb (Bartoňová & Vítková, 2007, p. 179). Podle závažnosti dyslexie jsou při hlasitém čtení postiženy všechny, nebo jen nějaké z nich, přičemž u každého dyslektika se míra defektu liší. Míra a rozsah defektu se budou bezpochyby lišit také s ohledem na čtení v angličtině a v češtině.

Jak už bylo uvedeno, rychlost čtení nesporně souvisí s technikou četby. Pokud dítě ve třetí třídě hláskuje, slabikuje nebo si slova zcela domýšlí, jedná se o nestandardní situaci, jejíž

příčiny je třeba nalézt. Dříve bylo podmínkou pro stanovení diagnózy dyslexie tzv. diskrepanční kritérium, což je rozdíl mezi úrovní rozumových schopností (IQ) a úrovní čtení (ČQ), který by měl v případě dyslexie být 20-25 bodů (Zelinková, 2009, p. 52), dnes se ovšem vedou spory o to, zda přiznat diagnózu dyslexie také mentálně slabším jedincům.

Počet a druh chyb při čtení v obou jazycích můžeme docela dobře zhodnotit na základě českých norem. Dyslektické dítě se může při čtení dopustit různých typů chyb, ačkoli jejich klasifikace se liší u různých autorů. V Matějčkové zkoušce čtení jsou chyby klasifikovány na základě třech základních kritérií – lokalizace chyby, tvar chyby a smysl chyby (Matějček a kol., 1992, p. 47). Kritérium lokalizace chyby nám určuje, která část slova byla chybně čtena. V základním dělení se ve tomto testu rozlišují chyby na začátku, uprostřed a na konci slova. Neopomíjí se ale ani kombinace uvedených možností či chybné čtení celého slova.

Mezi různé tvary chyb se řadí inverze, záměny, vynechávky a přídavky (Matějček a kol., 1992, p. 47). Jošt (2011, p. 34) vyzdvihuje tzv. *inverzní tendenci* neboli „sklon zaměňovat zrcadlové tvary písmen, slabik nebo slov“. Zrcadlové tvary písmen rozlišuje na tvary podle vertikální osy (b-d, p-q), tvary podle horizontální osy (b-p, u-n) a tvary podle obou os současně (b-q). Příkladem inverze jednoslabičných krátkých slov jsou např. rád –dar, zem –mez, ukázkou slabikové inverze pak Lída – dali. Kromě záměny tvarově podobných písmen často dochází též k záměně zvukově podobných grafémů. Typickými příklady jsou záměny liter t-d či s-z-c (Matějček a kol., 1992, p. 47). Matějček (1987, p. 55) dále hovoří o problémech v rozlišování tvarově i zvukově podobných hlásek (s-š, a-á). Kromě zmíněných systematických chyb se ovšem žáci dopouštějí také záměny nepodobných písmen, jako jsou například n-p nebo r-v.

Mezi další typické chyby patří úplné vynechání jednotlivých písmen, slabik či slov, opačným případem je pak jejich přidávání. Dále je při čtení dyslektických dětí často pozorováno komolení slabik, písmen, popř. vět v důsledku poruchy artikulace (Bartoňová & Vítková, 2007, p. 29). Jedním druhem poruchy artikulace je specifická asimilace, která se v češtině projevuje např. přizpůsobením výslovnosti sykavek (\*šušenky, \*čvičky) či reverzní výslovností měkkých a tvrdých slabik (dy-> di, ty ->ti). U chyb v artikulaci dlouhých a složitých slov pak mluvíme o artikulační neobratnosti, kdy dítě náročná slova komolí (\*sonorožec).

U posledního kritéria, smyslu chyby, zvažujeme podobnost či příbuznost slova s jinými příbuznými slovy. První možností je, že chybně čtené slovo je odvozenina slova v textu, liší se tedy předponou, koncovkou, popř. se jedná o jiný čas nebo pád téhož slova, srov. šel–šla, širý – široký, lepší – nejlepší. Tyto chyby jsou způsobeny deficitem ve sluchové percepci, což se v angličtině může projevit např. nerozlišováním slovesných tvarů has – have (Janíková a kol., 2011, p. 27). Ve druhém případě se jedná také o slovo významově blízké, které zapadá do kontextu, nemá ovšem s původním slovem společný kořen, např. brána – dveře, nejjemnější – nejmenší. Do třetí skupiny řadíme slova, která nemají s původním slovem společný kořen, ani nejsou významově blízka, jedná se nicméně o existující česká slova jako např. komu – kmotr, pěkný – pěnivý apod. Čtvrtá skupina pak zahrnuje chybná slova, která jsou naprosto nesmyslná a v češtině se nevyskytují, například lesa – \*sesa.

Je zřejmé, že projevy dyslexie se nemohou dramaticky odlišovat v závislosti na cizím jazyce, nicméně některé budou jistě odlišnou strukturou cizího jazyka podněcovány, jiné se naopak projeví jen výjimečně. Znamená to tedy, že dyslektik se bude dopouštět chyb, jako jsou záměny graficky či foneticky podobných písmen, přesmyčky ve slovech, vynechávky či zkomoleniny bez ohledu na používaný jazyk. Jak uvádí Matějček (1987, p. 100), největší úskalí dyslexie spočívá v tom, že nejpozději se u dyslektiků vyvíjejí hlásky, které jsou pro daný jazyk typické. Mají-li tedy čeští dyslektici největší potíže se sykavkami, měkkými a tvrdými hláskami, pak angličtí dyslektici zápolí s rozdílně realizovanými grafémy, jako např. c ve slovech cat [kæt] a ice [aɪs], se syntézou náročných skupin samohlásek light [laɪt] či s nepravidelnými slovesy. Z toho plyne, že vada je pak v jazyce zdůrazněna o to více, než kdyby bylo porušeno zpracování méně výrazných hlásek.

Častým a mnohdy těžko odstranitelným jevem komplikujícím plynulé čtení je tzv. dvojí čtení. Projevuje se tím způsobem, že dítě si nejdříve potichu čte jednotlivé hlásky, popřípadě slabiky a až poté je nahlas složí ve slovo. Tím se ovšem čtení významně zpomaluje a tento postup není žádoucí ani pro porozumění (Zelinková, 2009, p. 42). Porozumění jako takové se u mnoha dyslektiků významně liší, ovšem primárně je podmíněno rychlostí a chybovostí v četbě. U dětí s ADHD či ADD se můžeme setkat s neschopností reprodukovat text v logické a časové návaznosti (Jucovičová & Žáčková, 2004, p. 15).

Dyslexie se také může projevit v opožděném vývoji řeči (Zelinková, 2005, p. 55). Kromě gramatických a pravopisných chyb mají ovšem dyslektické děti potíže i v artikulaci jednotlivých hlásek, potýkají se se slovním přízvukem, větou melodií i intonací. Děti nemají dost širokou slovní zásobu, z čehož plynou jak problémy ve vyjadřování, tak ve čtení. Dítě totiž nemá dostatečně rozsáhlý lexikon zautomatizovaných slov, a nedaří se mu tedy rychle identifikovat dané slovo. Nepomůže mu ani jazykový cit, který je u dyslektiků též značně oslaben (Zelinková, 2009, p. 28).

## **2.2. Dyslexie a její projevy na dalších rovinách jazyka**

Kromě čtení čili foneticko-fonologické roviny jazyka je pro dyslektika velkým oříškem také psaní. Psaní jako takové je proces odvíjející se od motorických schopností a koordinace oka a ruky. Pro dyslektika či dysortografika není sama o sobě takovým problémem technická stránka psaní, jako spíše jeho gramatická správnost, tedy morfologická stavba slov či syntaxe vět. Zmíněný žák totiž rozumí dobře smyslu slov, ale není schopen je od sebe spolehlivě odlišit, tento deficit se někdy nazývá také slovní hluchota. Obtíže jsou v tomto případě způsobeny obvykle souhrou několika faktorů, nejvýznamnější z nich je ale sluchová percepce. Ta způsobuje nedostatečnou sluchovou analýzu, syntézu a diferenciaci a tím vede k nepřesnému vnímání cizího jazyka. To řetězově způsobuje obtíže při pouhém opakování anglických slov či vět a nepřesnost v určování intonace při čtení i psaní (Zelinková, 2009, p. 47). Svou roli hrají i poruchy kognitivních procesů, jako jsou pozornost, paměť, proces automatizace či motorika. Chyby v psaném projevu se tak logicky podobají chybám, kterých se žák dopouští při čtení.

Stejně jako při čtení tedy žák vynechává, nebo přidává písmena, slabiky, někdy i celé věty. Ještě znatelněji než ve čtení se zde projeví nedodržování hranic mezi slovy, dítě často píše slova dohromady s předložkou jako např. \*ulesa, \*zastromem (Bartoňová, 2006, p. 46). Dyslektické problémy s větou intonací se v psaní často projevují vynecháváním, či nesprávným umístováním diakritických znamének. I v psaném projevu se pak zrcadlí záměny zvukově podobných hlásek či slabik jako např. ch-h, dy-di či problémy s rozlišováním hlásek znělých a neznělých z-s (Bartoňová, 2006, p. 47). Podobná je situace při rozlišování a psaní graficky podobných písmen, kde největší problémy působí správné psaní exploziv (b-d), nosovek (m-n) a inverzně podobných písmen (a-e) (Bartoňová, 2006, p. 54).

Zaměříme-li se na specifické chyby, které dělají dyslektici učící se angličtinu jako cizí jazyk, můžeme je podle Selikowitze (1998, p. 68) rozdělit v zásadě do šesti skupin. První skupinu tvoří stejně jako v případě chyb v češtině fonetické chyby. Tyto chyby dělají žáci se špatným fonematickým sluchem nebo ti, kteří mají obtíže v převodu fonému na grafém. Příkladem takových chyb je záměna jednotného a množného čísla např. ve slovech goose[gu:s] a geese [gi:s] či slovech lip [lip] a lap [læp]. Zelinková (2009, p. 163) dodává, že velmi časté je fonetické psaní, při němž dítě napíše slovo foneticky tak, jak ho slyší, např. \*trejn (train). Další skupina zahrnuje chyby vizuální, jako jsou light [lait] a lite[lait] nebo great [greit] a grate [greit]. V těchto případech lze odlišný pravopis odlišit pouze z kontextu na základě porozumění, postižena je tedy sémantická rovina jazyka. Další skupinu tvoří chyby v nahrazování písmen, které mají skrytou příčinu, jako například problém se znělostí hlásek viz pig – big nebo log – dog. Dále se také často objevují chyby vkládání a vynechávání písmen, které jsou způsobeny lexikálními či fonologickými potížemi. Ukázkou takových chyb jsou zkomoleniny \*beflore (before), \*bycle (bicycle). Kromě toho se též vyskytují chyby v sekvenční organizaci, charakteristické je pro ně přehození písmen jako např. \*brigde místo bridge, či \*form místo from. Do poslední skupiny se pak řadí veškeré iracionální chyby typu \*ritt (right), \*lift (lough), které jsou často způsobeny nedostatečným fungováním vizuální paměti. V případě závažnější poruchy sluchové diskriminace nedokáže dítě určit rozdíl mezi různými tvary slov, př. older a oldest, což ukazuje na nedostatečnou kompetenci na morfologické úrovni jazyka.

Obecně však mívají dyslektici na morfologické rovině problémy v psaném projevu hlavně při skloňování a časování. Angličtina je však v těchto oblastech pro dyslektiky relativně přívětivá (Janíková a kol., 2011, p. 27). V případě časování si stačí zapamatovat koncové -s ve třetí osobě singuláru indikativu přítentu aktiva a koncovky -ed a -ing. Flexe u podstatných jmen pak až na výjimky neprobíhá. V souladu s problémy dyslektiků v českém jazyce můžeme očekávat, že jim bude dělat problém provést analýzu a syntézu slova včetně určení kořene slova, předpon a přípon (Zelinková, 2005, p. 19). S tím souvisí také obtížné poznávání příbuznosti slov, neschopnost přiřadit zájmeno ke tvaru slovesa, a tudíž potíže ve vnímání vztahů a závislosti mezi větnými členy (Zelinková, 2005, p. 17). Kromě těchto typických projevů se dyslexie a dysortografie mohou v cizím jazyce projevat také celkovým nedostatečným vývojem řečové kompetence. Dítě především v mluveném projevu obtížně

rozlišuje slovní druhy, těžko s nimi pracuje a při psaní se mu nedaří přetvářet je. V angličtině i češtině má tento deficit následky také na pragmatické rovině. Velmi časté jsou obtíže při chápání idiomů, slovních hříček či humoru jako takového. To dále komplikuje určování vztahů mezi slovy, jako je homonymie, heteronymie či antonymie (Zelinková, 2005, p. 19). Typ dyslexie, který je u žáka diagnostikován, určuje, do jaké míry je oblast porozumění u dyslektika dotčena., .

Také syntaktická rovina jazyka může mnohým dyslektikům zamotat hlavu. V cizím jazyce mívají problém sestavit větu se správným pořádkem slov, protože vynakládají příliš mnoho energie na to, aby si vzpomněli na všechna slovíčka a použili je ve správném tvaru (Janíková a kol., 2011, p. 27). To ale může mít v angličtině fatální následky, protože vzhledem k chybějící flexi je právě fixní pořádek slov to, co činí anglickou větu srozumitelnou a smysluplnou. Dalším specifikem angličtiny, které působí potíže i intaktním dětem, je složitý systém slovesných časů, který je pro dyslektika nejen obtížně použitelný z gramatického pohledu, ale jeho užití komplikuje i pro dyslektiky příznačné nedostatečné vnímání času. Dalo by se říci, že celková aplikace gramatických pravidel je pro dyslektiky obtížnou záležitostí především v psaném projevu, protože se nejsou schopni soustředit na proces psaní určitého slova a zároveň přemýšlet, jaký druh i do něj mají doplnit, či– v případě angličtiny –jakou podobu bude mít daný foném tentokrát (Zelinková, 2005, p. 19).

### **2.3. Aktuální studie v oblasti dyslexie a výuky angličtiny**

Jak bylo uvedeno v úvodu práce, problematikou nabývání cizího jazyka u žáků se specifickými poruchami učení se v naší zemi donedávna téměř nikdo hlouběji nezabýval. Hlubší zkoumání znemožňovala také skutečnost, že chyběl speciální diagnostický nástroj pro zkoumání úrovně cizojazyčných schopností u dětí s SPU. Tato situace se změnila v roce 1989, kdy byl vytvořen Prognosticko-diagnostický test cizojazyčných schopností (Malíková, 1989).

Původně byl určen pro výběr nadaných dětí do jazykových škol, osvědčil se ale také jako nástroj pro měření cizojazyčných schopností u dětí s SPU. Existuje totiž jen minimum testů, pomocí nichž je možné zjišťovat úroveň cizojazyčných schopností z psychologického hlediska s ohledem na kognitivní funkce a poruchy žáků. Test Malíkové se od klasických jazykových testů odlišuje především tím, že neklade důraz na znalosti v podobě slovíček



nebo gramatiky, ale zaměřuje se především na povahu a diagnostiku chyb, kterých se žáci dopouštějí bez ohledu na své znalosti (Malíková, 1989).

V roce 2012 jej K. Špačková a A. Kucharská použily pro svůj výzkum o nabývání rovin cizího jazyka u žáků se specifickými poruchami učení. Cílem jejich výzkumu bylo popsat hlavní obtíže žáků s SPU při osvojování jednotlivých rovin cizího jazyka a porovnat je se srovnávací skupinou. Výzkumný vzorek tvořilo 26 dětí s SPU a 26 spolužáků z šesti 4. tříd tří základních škol v Praze (Kucharská & Špačková, 2012). Kvalitativní analýza výkonů žáků v jednotlivých subtestech odhalila výrazné rozdíly ve výkonech žáků s SPU a bez nich v úlohách měřících úroveň jejich cizojazyčných schopností na základě zpracování auditivního podnětu. Podle zjištěných údajů jejich příspěvek poukazuje na potřebu přehodnocení některých současných způsobů práce se žáky s SPU v hodinách cizího jazyka a nastiňuje nové možnosti intervence. Výsledky jejich výzkumu dále upozorňují na to, že se projevy specifických poruch učení v procesu osvojování cizího jazyka neomezují pouze na problém se čtením, ale ovlivňují fonologickou, syntaktickou i sémantickou rovinu cizího jazyka (Kucharská & Špačková, 2012).

O zkoumání specifického vztahu SPU a anglického jazyka se velmi zasloužila E. Satinská (2014), která zmapovala nabývání cizího jazyka u dětí s SPU, a to na jednotlivých úrovních jazyka. Ve své práci se věnuje potížím, s nimiž se tyto děti na daných úrovních setkávají. Autorka poskytuje podrobný popis oblastí a jevů, v nichž žáci s SPU dle již provedených výzkumů nejvíce chybují, a přehledně je třídí do roviny foneticko-fonologické, morfologické, syntaktické a sémanticko-lexikální (Satinská, 2014). Satinská popisuje konkrétní problémy jedinců s SPU při výuce angličtiny a definuje je z hlediska jednotlivých projevů, tzn. při čtení a psaní v angličtině, a dále v rámci používání anglické gramatiky (Satinská, 2014). Ve svém článku také navrhuje možné přístupy a pedagogické pomůcky, které by pomohly žákům s SPU překonat potíže při osvojování cizího jazyka a umožnily jim dosáhnout stejných výsledků jako ostatním dětem. Tento článek mi pomohl zorientovat se v terminologii a strukturalizaci problematiky SPU ve vztahu k výuce cizích jazyků, což mělo zásadní vliv na vytvoření konceptu celé práce a formulaci výzkumných otázek.

### **3. Psychologická doporučení pro reedukaci dyslexie**

#### **3.1. Zajištění vhodných výchozích podmínek reedukace**

Jucovičová a Žáčková (2004, p. 19) definují reedukaci dyslexie jako „soubor speciálně pedagogických postupů zaměřených na postupný rozvoj a zlepšování úrovně postižených nebo nevyvinutých funkcí potřebných pro čtení“. Neexistuje ale bohužel žádný jednotný postup pro reedukaci, protože každé dítě představuje individualitu se specifickými problémy vyžadujícími určité přístupy. Úkolem psychologa či speciálního pedagoga je tedy navrhnout konkrétní doporučení, která by každému dyslektikovi usnadnila fungování ve škole a především pomohla zvládnout to, co ze zákona zvládnout musí – cizí jazyk.

Nelze se ovšem domnívat, že reedukaci vhodnou pro český jazyk lze automaticky doporučit i pro jazyk anglický. Některé metody i cvičení jsou samozřejmě pro žáka vhodné bez ohledu na jazyk, protože rozvíjí kognitivní funkce jako je sluchové a zrakové vnímání, paměť či grafomotoriku, jiné lze pro cizí jazyk upravit, ovšem za předpokladu, že víte jak. Nicméně mnohá specifika anglického jazyka si vyžadují také specifické metody v postupu reedukace, které by v ideálním případě měli psycholog či speciální pedagog a učitel daného jazyka společně konzultovat. Navrhne-li totiž dané metody pouze psycholog, může se stát, že vzhledem k nedostatečné znalosti didaktiky a struktury cizího jazyka, budou obsahovat nedostatky, které výrazně poškodí jejich účinnost. Na druhou stranu učitel cizího jazyka je schopen sestavit didakticky komplexní cvičení a metody, ovšem nemá již znalosti na to, aby je správně aplikoval při práci s dyslektickými žáky.

V následujících odstavcích bychom proto rádi uvedli existující opatření, cvičení a metody, které se obecně doporučují při práci se žáky s SPU. Dále bychom na základě zkušenosti s výukou angličtiny u dyslektických žáků a našeho pedagogického vzdělání v oboru rádi pojednali o účinnosti a použitelnosti jednotlivých metod ve výuce angličtiny.

Nejprve ale musíme přistoupit k obecným souvislostem. Je zřejmé, že ani nadané intaktní dítě není schopné podávat kvalitní výkony ve stresujícím, demotivujícím a nevstřícném prostředí. Základem úspěšné reedukace dyslexie je tedy nekritická, otevřená a podpurná atmosféra ve třídě, kdy dítě cítí, že se nikdo nebude jeho neúspěchům vysmívat a že ho učitel nebude trestat a ztrapňovat. V opačném případě se totiž v dyslektikovi může

rozvinout pocit méněcennosti, odporu ke škole a jak uvádí Michalová (2004, p. 10), tyto postoje včetně sebepojetí lze po desátém roku života jen těžko změnit.

Atmosféra sama o sobě ale nestačí, žák musí mít také motivaci pracovat a své nedostatky tak kompenzovat. V této fázi je tedy stěžejním úkolem psychologa seznámit rodiče a učitele se žákovou poruchou, jejími projevy a uvědomit je o tom, jak velkou roli v nápravě žákových obtíží sehrávají. To znamená, že psycholog musí pečlivě zanalyzovat celou situaci dítěte v kontextu postoje rodičů i dítěte vůči škole a školním povinnostem (Jucovičová & Žáčková, 2004, p. 19). Zanedbatelné pro psychický stav a následnou kooperaci dítěte nejsou ani vztahy se spolužáky, sourozenci popř. dalšími členy rodiny. Pro účinnost reedukace dyslexie je totiž nutné dlouhodobé komplexní působení na žákovy defekty a hlavně spolupráce dítěte samotného. Je třeba, aby především rodiče pochopili, že pravidelné opakování je zcela stěžejní pro efektivitu reedukace a nelze jej nahradit občasným cvičením delšího trvání (Jucovičová & Žáčková, 2004, p. 22). Spolupráce školy a rodičů je důležitá také při volbě reedukačních metod, při nichž musí být zohledněna žákova individualita a stanovena realistická očekávání obou stran (Bartoňová, 2006, p. 13). Volba metod vychází z co nejpřesnější pedagogicko-psychologické diagnostiky žáka a měla by postupovat systematicky a jen pomalu zvyšovat obtížnost jednotlivých úkolů.

Existuje více forem reedukace a záleží na situaci, možnostech i závažnosti poruchy, která je nejvhodnější. Nejjednodušší formou je individuální péče o dítě s SPU v rámci vyučování s přítomným učitelem. Není-li v silách pedagoga věnovat žákovi individuální pozornost, což je v případě výuky cizího jazyka časté, pak může být dítěti přidělen asistent či speciální pedagog, který mu pomáhá přímo při vyučování. V těžších případech se též doporučuje sestavit pro dítě s SPU individuální vzdělávací plán (IVP). Ten je sestaven v součinnosti pedagogicko-psychologické poradny, školy a rodičů. Při tvorbě IVP je důležité vytyčit si realistické cíle. Na základě zkušenosti uvádí Janíková a kolektiv (2011, p. 61), že pro dyslektika absolvujícího devítiletou školní docházku je často úspěchem, když je sám schopen vyjádřit v cizím jazyce jednoduché každodenní fráze, sestavit otázku a aplikovat základní slovní zásobu. Cílem IVP by tedy mělo být osvojení elementárních komunikativních dovedností v jazyce tak, aby se dítě bylo schopno v případě potřeby domluvit.

V rámci některých škol existují dokonce třídy speciálně sdružující žáky s SPU. Taková třída je pro zmíněné žáky velmi výhodná, neboť je zde snížený počet žáků ve skupině, je zajištěn individuální přístup, látka se probírá pomaleji a s ohledem na problematické úseky (Bartoňová & Vítková, 2007, p. 184). Některé školy poskytují svým žákům alespoň dyslektické kroužky, v nichž se dětem po škole učitel věnuje. Individuální i skupinovou péči pak zajišťují pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálněpedagogická centra.

### **3.1.1 Intervence pedagoga**

Konkrétní intervenci ze strany učitelů pak lze popsat následovně. Učitel hraje hlavní roli v motivaci žáka. Defekty dyslektického dítěte zapříčiňují především neúspěchy na školní půdě, a proto je velmi důležité, aby zde dítě čas od času zažívalo pocit úspěchu. Ten může učitel zabezpečit tím, že dává žákovi přiměřeně náročné úkoly, v nichž má šanci uspět (Lenochová, 1999, p. 86). Například nechce po dyslektikovi, aby psal anglický diktát, ale diktuje mu pouze některá slova. Učitel by se také měl zaměřovat spíše na to, co dítě umí, a chválit ho za to, než neustále upozorňovat na jeho nedostatky a opravovat ho. Velmi účinnou motivační strategií je nechat provést dítě před třídou to, co spolehlivě umí. V případě, že dítě neví, jak má daný úkol řešit, učitel by mu měl buď pomoci, nebo mu poradit, aby nejprve udělal úkoly, které zvládne (Bartoňová & Vítková, 2007, p. 24). I v případě neúspěchu je důležité žáka povzbuzovat, uznat jeho snahu a úsilí a podporovat ho v další snaze.

Tak jako je motivace přístupem, který by učitel měl využívat u každého žáka, jsou záležitosti, které je nutné přizpůsobit jednotlivcům individuálně. K tomu je potřeba, aby učitel komunikoval nejen s rodiči, ale také se žákem a v závislosti na jeho věku mu ponechal určitou míru autonomie. Je vhodné, aby učitel žákovi vysvětlil, že v návaznosti na svou poruchu bude dostávat speciální úkoly, které budou častější, ale kratší než u ostatních. Individuálně se stanoví také stupnice známkování, kde budou dané počty a typy chyb, za něž žák ještě může dostat výbornou atd. Použití individuální vztahové normy v hodnocení je v případě dyslektiků důležité, protože jim umožňuje sledovat své úspěchy a alespoň někdy dostat vysněnou výbornou. Někdy se v těchto případech užívá také slovního hodnocení (Janíková a kol., 2011, p. 60).

V ideálním případě by měl učitel při práci s dítětem využívat co nejčastěji multisenzoriální přístup, v němž bude dítě vnímat látku co nejvíce smysly, což přispěje

k jejímu zapamatování, uchování i vybavení (Jucovičová & Žáčková, 2004, p. 22). Další možností je zjistit, který smysl dítě při učení upřednostňuje, a na základě toho pro něj doporučit i vhodný učební styl. V případě, že se jedná o žáka s potřebou vizuální stimulace, učitel využívá ve výuce kartičky se slovíčky, obrázkový doprovod, přehledy gramatiky a vede žáka k práci s barvami, barevnému podtrhávání atd. Preferuje-li žák spíše kinestetický styl, neváháme ho zapojit do předvádění slovíček, využíváme pohyb, dramatické techniky nebo přímý kontakt s objekty, a jejich propojení se slovíčky. Určíme-li učební styl žáka jako auditivní, je možné inspirovat se sugestopedií G. Loganova a při výuce pouštět hudbu pro vytvoření relaxovaného stavu. Další variantou je metoda Total Physical Response, při níž učitel umožňuje žákům tzv. „silent period“ neboli období, kdy budou učiteli jen naslouchat a mluvit budou teprve, až o to sami projeví zájem (Hanušová, 2005, p. 129).

V zájmu dosažení zmíněných cílů by měl učitel dodržovat určité postupy. V první řadě by měl používat sekvenční přístup neboli postupovat od jednoduchého ke složitějšímu, a to pouze v případě, že předchozí poznatky jsou již plně zautomatizovány. V rámci strukturovaného přístupu by zase měl dbát na to, aby učivo podával ve smysluplných celcích, např. tematický okruh slovíček, nebo podobná gramatická struktura. Všechny nabyté vědomosti by pak měly být opakovány co nejčastěji a po delší časový úsek (Zelinková, 2005, P. 17).

### **3.1.2. Přístup rodičů a žáka k reedukaci**

Ze strany rodičů je motivace dítěte také velmi důležitá. Aby ale rodiče byli schopni dítě motivovat, musí nejprve sami poruchu dítěte přijmout a vstřebat. Je naprosto nežádoucí, aby rodiče výskyt poruchy vnímali jako svou chybu, či aby z ní obviňovali dítě (Bartoňová, 2006, p. 186). Tomu lze předejít včasným informováním o tom, co daná porucha znamená, jak vznikla a jaké kognitivní funkce postihuje. Teprve, když rodiče akceptují poruchu svého dítěte, jsou schopni dítěti účinně pomáhat a podporovat ho. To ovšem neznamená, že dítě budou nutit k učení a trestat v případě, že nebude spolupracovat tak, jak by si představovali. Uvolněná atmosféra je podmínkou úspěchu, stejně jako bezmezná trpělivost rodičů. Je třeba dítě neustále povzbuzovat, zvyšovat jeho sebedůvěru, společně probírat chyby a promýšlet další postupy. Především u malých dětí je vhodnější stanovování krátkodobých cílů, protože ty dlouhodobé vzbuzují u dětí strach (Michalová, 2004, p. 64).

Pokud to přispěje k motivaci dítěte, rodiče by se také neměli bránit využití počítače při reedukaci. Konkrétně pro učení angličtiny existuje mnoho dobrých počítačových programů a nelze vyloučit ani pozitivní přínos hraní počítačových her v angličtině. Dítě se tak zábavnou cestou učí novou slovní zásobu a zvyká si na kontakt s cizím jazykem.

Hlavní úsilí, snaha a chtění ovšem musejí vycházet ze žáka samotného. Nikdy nemůžeme dosáhnout úspěšného výsledku reedukace v případě, že žák odmítá spolupracovat nebo že je ke cvičením nucen (Janíková a kol., 2011, p. 61). Cílem reedukačních metod a postupů totiž není mechanické biflování učiva. Je třeba, aby žák při učení zapojil své pochopení a porozumění, protože jenom tak je šance, že nabyté vědomosti v hlavě dlouhodobě udrží. Proto je ze žakovy strany velmi důležité dávat učiteli zpětnou vazbu o pochopení probraného učiva a nebát se klást otázky v případě, že látku zcela nepochopil.

Vnitřní motivace plyne především z vnitřního zájmu o učivo a dle teorií motivace vychází z pozitivního explanačního stylu, který se vyznačuje tím, že žák věří tomu, že se vlastní snahou a pílí může zlepšit a své neúspěchy přisuzuje z větší části vnějším nestabilním příčinám jako je náhoda, nedostatek času či rušivé vlivy okolí (Michalová, 2004, p. 10). Pozitivní explanační styl je přitom právě to, co většina dyslektiků postrádá. Z tohoto důvodu je velmi důležité, aby jak učitelé, tak rodiče společnými silami žáka v jeho snažení podporovali a utvrzovali ho ve víře, že jeho situace není konečná, ale že ji společnými silami mohou změnit.

## **3.2. Reedukace dyslexie ve výuce angličtiny**

### **3.2.1. Opatření pro reedukaci oslabených kognitivních funkcí**

Jak upozorňují Jucovičová a Žáčková (2004, p. 21), reedukace by měla začínat nácvikem percepčně motorických funkcí, které většinou tvoří podklad poruchy. To znamená, že bychom se měli snažit umožnit dětem konkrétní manipulaci s předměty, o nichž se učí, propojovat jejich poznatky zapojením více smyslů, hodně konkretizovat, využívat propojení slov s obrázky, či dramatizaci (Jucovičová & Žáčková, 2004, p. 57).

Základním předpokladem pro učení jako takové je vnímání. To je ovšem možné pouze v případě, že dítě na danou látku zaměří svou pozornost a dlouhodobě ji u ní udrží. Jak

ovšem může učitel pozornost dítěte zajistit? V první řadě samozřejmě tím, jak jazyk vyučuje. Je-li výuka zábavná, zajímavá a dítě je v ní aktivně zapojeno, je pravděpodobné, že udrží i pozornost. Někdy ovšem přehnaně kreativní postupy ve výuce škodí, protože dítě se příliš soustředí na to, aby pochopilo danou aktivitu, a již mu nezůstávají síly na její provedení. Kromě učitele mohou být ve třídě jiné vlivy, které soupeří o žákovu pozornost. Nejčastěji jsou jimi spolužáci. Abychom zamezili rozptylování spolužáky, je vhodné posadit dyslektické dítě dopředu, co nejbližší učiteli. Pokud je to potřeba, tak i samotné do lavice. Dítě tak není rozptylováno vnějšími vlivy, více se soustředí na výklad učitele a učitel naopak může dítěti pomoci v případě, že si s něčím neví rady. Další způsob, jak udržet u dítěte pozornost, je přesvědčit ho o tom, že daná aktivita je opravdu důležitá a sám k ní také tak přistupovat (Bartoňová & Vítková, 2007, p. 187).

Poté, co je provedeno všechno pro to, aby dítě udrželo pozornost, se musíme ujistit, že nás dítě dobře vnímá. V první řadě tedy provedeme opatření pro zajištění co největší kvality sluchové percepce. Měli bychom mluvit nahlas a zřetelně vyslovovat i artikulovat.

Je také vhodné psát důležitá slova či slovní spojení na tabuli, aby děti vnímaly spojení s vizuálním podnětem. V tomto případě ovšem musí učitel psát čitelně, dostatečně velkými písmeny. Při používání projektoru či interaktivních tabulí musí dbát na to, aby písmo bylo dostatečně velké, ideálně velké tiskací a bezpatkové. Z hlediska vnímání se doporučuje černé nebo modré písmo na bílém pozadí. Zraková percepce je velmi důležitá pro čtení, můžeme ji proto posilovat cvičeními na rozlišování jinak psaných slov nebo odlišných hlásek.

Pro zajištění snadného pochopení učiva by měl učitel při vysvětlování dbát na logické souvislosti, mluvit pomaleji, v krátkých a jasných větách, což platí pro vysvětlování učiva v češtině a o to víc při projevu v angličtině. Úkoly by měl učitel dělit do jednotlivých částí, postupně je s žáky kontrolovat a vysvětlovat nesrovnalosti. Velmi žádoucí je využívání názorných pomůcek, obrázků či imitace činnosti (Michalová, 2004, p. 64).

Dalším problémem dyslektiků je nepřiměřené pracovní tempo způsobené z velké části jejich rychlou unavitelností. Jednou z možností jak únavu omezit nebo odsunout na později je dopřát žákům dostatek času na zpracování úkolů tak, aby se nemuseli stresovat a aby nedělali zbytečné chyby. Čas na řešení určitého úkolu může být dle Bartoňové (2006, p. 16) prodloužen až o 50%. Učitel by měl též zvážit probírání nového učiva po diktátu nebo

testu, který žáky přirozeně sám o sobě dost vyčerpá. Dále by měly dyslektické děti dodržovat pravidelný režim dne včetně pravidelného odpočinku.

V případě, že vykompenzujeme všechny předešlé potíže, zbývá nám poslední úkol, a to zajistit co možná nejdouhodobější zapamatování naučeného. Obecně platí, že je-li učivo zautomatizováno, žák si jej déle pamatuje. V případě posilování paměti musíme myslet na zpevnování paměti sluchové i zrakové. V případě zrakové paměti můžeme například na tabuli či kartičky napsat několik slovíček a posléze je zakrýt a požádat děti, aby nám je zopakovaly. Sluchovou paměť můžeme zase rozvíjet prostřednictvím opakování řady slov, kterou žáci jeden po druhém rozšiřují a znovu opakují (Zelinková, 2005, p. 100).

### **3.2.2. Reedukace čtení v angličtině**

Jak uvádí Bartoňová (2006, p. 17), „čtení je rozhodujícím základem pro všechny předměty.“ Jestliže se má dítě naučit anglicky mluvit, musí být nejprve schopno přečíst anglický text, protože četba je jedním z hlavních zdrojů slovní zásoby. Zcela zásadní je proto alespoň ob den číst cca deset minut úryvek anglického textu, komiksy či upravenou knihu na odpovídající úrovni angličtiny. Pro procvičování správné výslovnosti je ovšem důležité číst nahlas a mít zpětnou vazbu. Ta se samozřejmě těžko získává, pokud rodiče dítěte sami angličtinu dobře neovládají. V takovém případě je potřeba požádat o radu třídního učitele, popřípadě zajistit dítěti odborné doučování. Na rozdíl od češtiny není v angličtině vhodné číst obtížná slova hlásku po hlásce. Hlavním důvodem je to, že anglické grafémy mají v různých slovech jinou realizaci a fonetické pravidelnosti se dají uplatnit pouze u cca 40% z nich (Pechancová, Smrčková, 1999, p. 89). Bývá tedy snazší, když se dítě naučí komplexní výslovnost celého slova a při čtení také identifikuje slovo jako celek včetně jeho výslovnosti. To také odpovídá metodě globálního čtení, pomocí něž je vyučovaná četba v anglicky mluvících zemích (Bartoňová, 2006, p. 22).

Zelinková (2005, p. 100) uvádí, že pro usnadnění čtení nového náročného anglického textu lze na začátek zařadit také různá cvičení, jako např. „spočítej odstavce, věty v textu“. Dítě si tím uvědomí strukturu textu a ohraničení jednotlivých celků. Pomocí cvičení „podtrhni si slova, která znáš“ dítě zjistí, že vlastně většinu slov v textu zná a nebude mít pak strach text číst. Dále je dobré předem žáky poukázat na slova, která jsou nová nebo náročná



na čtení (Zelinková, 2005, p. 99). Je také vhodné předem upozornit na slova, která se v angličtině stejně píšou, ale mají jiný význam – homonyma (form – tvar, třída).

Zatímco při čtení v češtině se doporučuje neopravovat každé chybně čtené slovo (Bartoňová, 2006, p. 18), ale více se soustředit na obsah, v angličtině je korekce výslovnosti velmi důležitá. V případě, že dítě čte nahlas, je třeba jej opravovat, protože jinak hrozí nebezpečí, že si bude chybně čtená slova v chybné podobě fixovat do paměti a vyslovovat je chybně i v mluvené řeči. Z tohoto důvodu by se alespoň v prvních letech výuky angličtiny mělo oddělovat cvičení výslovnosti v rámci nácviku plynulého čtení od čtení s porozuměním.

Ideální proceduru nácviku plynulého čtení s porozuměním dělí Zelinková (2005, p. 92) do několika fází. Nejprve by žáci měli slyšet text v nahrávce, poté by text měl přečíst učitel. V případě, že text obsahuje slovíčka, která žáci ještě neznají, učitel upozorní na jejich výslovnost a vysvětlí jejich význam. Posléze čte celá skupina text ve větách společně s učitelem. V další fázi již části textu předčítají sami žáci a dále s textem pracují. Díky tomu mají žáci možnost slyšet celé znění textu třikrát před tím, než ho přečtou sami (Zelinková, 2005, p. 92).

Čtení s porozuměním je vhodnější testovat poté, co si dítě přečte text v duchu pro sebe. Nemusí se tak soustředit na výslovnost a pracuje pouze s dekódováním významu anglického textu. Další možností je scanning neboli rychlé vyhledávání informací v textu na základě slov, které žák zná a vnímá je globálně, to může další čtení a porozumění také významně usnadnit (Zelinková, 2005, p. 93). Zpočátku nebo v případě nepochopení se doporučuje přeložit čtené věty slovo od slova a v následném překladu do češtiny poté upravovat celkový slovosled (Lenochová, 1999, p. 87).

Rychlost čtení je v podstatě to poslední, na co se u četby v angličtině zaměřujeme. Důležitější pro nás je, aby dítě četlo slova s co nejlepší výslovností, dělalo minimum chyb a aby porozumělo danému textu.

Často používaným přístupem je tzv. **metoda Fernaldové**. Tato metoda je vhodná pro děti, které mají dobrou techniku čtení, jen čtou velmi pomalu. Postupujeme tím stylem, že zadáme žákovi text asi o deseti řádcích, který má jen přelétnout zrakem a podtrhnout si neschopná slova. Ve druhém kroku podtrhá a vysloví slova, která jsou mu známá. Ve třetím

kroku si přečte všechna podtržená slova a až poté text čte samo. Dítě tak získá přehled o tématu, o němž text pojednává, náročná slova ho již nebrzdí a plynulost i rychlost čtení se tím výrazně zvýší (Michalová, 2004, p. 64).

**Metoda postřehování** je zase poměrně často využívána při inverzích ve čtení. Spočívá v tom, že žákovi na zlomek vteřinu ukážeme např. na kartičce slovo nebo skupinu slov a žák má za úkol říci, co stačil postřehnout. V ideálním případě vymačkává délku slabik pomocí bzučáku nebo je jinak rytmizuje, aby si uvědomil anglický slovní přízvuk (Bartoňová, 2006, p. 33).

V případě, že má dítě potíže s regulací očních pohybů, je i v angličtině vhodné použít **čtení se záložkou** nebo tzv. okénkem. Důležité je, aby velikost záložky odpovídala velikosti písma. V závislosti na věku dítěte záložkou pohybuje buď ten, kdo s dítětem pracuje, nebo s ní dítě pohybuje samo (Bartoňová, 2006, p. 33). Účelem této metody je cvičit správné pohyby oka na řádku a odstraňovat dvojí čtení. Záložky lze využít dvojím způsobem. V prvním případě text postupně odkrýváme, ukazujeme začátek slova, pak celé slovo a tím zabraňujeme hádání na základě náhodně postřehnutých písmen ve slově. Druhou možností je, že text naopak postupně zakrýváme. Dítě tedy nejprve vidí celý řádek a poté ho zakrýváme tak, aby čtení dítěte bylo tlačeno dopředu, což způsobí zvyšování rychlosti a plynulosti čtení (Bartoňová, 2006, p. 34).

Další variantou nácvičku čtení je **čtení v duetu**. To lze provádět ve škole, popřípadě doma, ale pouze za předpokladu, že rodič má velmi dobrou anglickou výslovnost. Samotný postup probíhá tak, že čteme spolu s dítětem nahlas neznámý text. Je zásadní, abychom nečetli příliš rychle a dbali na zřetelnou výslovnost a správnou intonaci. Dítě se pak snaží vyrovnat své tempo s naším, odposlouchává správnou výslovnost a vzdává se svých špatných čtenářských návyků (Bartoňová, 2006, p. 34).

Dále je možné použít **metodu vyhledávání chyb**. Ta funguje tím způsobem, že dospělý čte text a žák sleduje jeho čtení. Při čtení se ale dospělý dopouští těch chyb, kterých se dopouští žák a žákovým úkolem je tyto chyby opravovat. Jedná se samozřejmě především o chyby ve výslovnosti. Další variantou je předložit dítěti k opravě chybně psaný text (Hanušová, 2005, p. 126).

**Metoda dublového čtení** je v zásadě podobná čtení v duetu. Používá se u žáků, kteří čtou nepřesně, domýšlejí si koncovky slov a často chybují i v důsledku stresu ze ztrapnění. Čtení probíhá tak, že pedagog čte text a žák čte nahlas s ním jen o slovo pozadu. Žák má tak ve čtení učitele oporu a zbaví se zbytečných negativních pocitů spojených se čtením (Bartoňová, 2006, p. 34).

V neposlední řadě lze použít také **neurologickou terapii**, kterou navrhl Dirk Bakker. Tato metoda vychází z předpokladu, že neuropsychická stimulace mozku přináší pozitivní změny v jeho fungování. Bakker uvádí dva možné typy terapie. První verze zvaná *specifická hemisférická stimulace* (HSS) se zaměřuje na zvyšování aktivity nedostatečně rozvinuté nebo poškozené hemisféry (Pokorná, 2010, p. 113). V případě dyslexie L-typu je třeba podporovat aktivitu pravé hemisféry, zatímco u dyslexie P-typu aktivitu levé hemisféry. Pro dosažení aktivace se používá stimulace taktilní, např. čtení písmen s různým povrchem na základě hmatu, či vizuální stimulace (slova jsou na obrazovce počítače promítána do pravé nebo levé strany zorného pole). Stimulace auditivní zase spočívá v tom, že jsou slova vnímána cíleně pouze jedním uchem (Pokorná, 2010, p. 114). Všechny druhy stimulace jsou prováděny vždy z protilehlé strany, tzn. stimulace pravé hemisféry je prováděna taktilním vnímáním levé ruky, levého ucha a oka.

Druhou verzí metody je HAS, tato forma je méně direktivní a je především zaměřena na obě hemisféry. Je výhodná hlavně proto, že je určena pro aplikaci ve škole. Chce-li učitel aktivizovat levou hemisféru, provádí úkoly orientované na fonemické uvědomění, sémantickou stránku řeči, syntax a rýmování (Zelinková, 2005, p. 48). Příkladem může být čtení textu s překrýváním spodní části písmen, čtení s vynechanými písmeny, nebo označování slov, která do textu nepatří. Na podporu pravé hemisféry se používají úkoly zaměřené na rozvíjení zrakové, sluchové percepce a prostorové orientace. Konkrétním postupem je rozlišování figury a pozadí prostřednictvím čtení textu, který je tvořen graficky různými typy písem (Pokorná, 2010, p. 114).

### **3.3. Reedukace dyslexie na dalších rovinách jazyka**

#### **3.3.1. Reedukace pravopisu anglických slov**

Jednou z obecných metod dobře použitelných pro cizí jazyk je **metoda obtahování**, v anglickém prostředí známá jako "Look-Cover-Write-and-Check Routine" (Lenochová, 1999,

p. 88). Je vhodná pro počáteční stádia reedukace, protože mimo jiné rozvíjí jemnou grafomotoriku. Používá se především v případech, kdy má žák opakovaně problém naučit se psát nějaké náročné slovo. Toto slovo dítě nejprve pečlivě přepíše velkými písmeny na arch papíru, a poté obtahuje jednotlivá písmena prstem. Při používání v českém jazyce se doporučuje, aby přitom každé písmeno vyslovil, nicméně ve foneticky zrádné angličtině je lepší, když vyslovuje vždy celou slabiku, tím se zrakové vnímání propojí se sluchovým. Následně napíše slovo rukou ve vzduchu a představuje si jeho správný tvar. Může také napsat spolužákovi slovo na záda a ten hádá, o jaké slovo se jedná. Poté, co dítě celé slovo zvládá napsat ve vzduchu a plynule vyslovit, mu předlohu zakryjeme a procvičujeme psaní tužkou a výslovnost se zavřenýma očima. Na konec dítě slovo napíše a vysloví načisto (Bartoňová, 2006, p. 33).

Dělá-li i přesto dítě mnoho chyb, přimějeme ho, aby si daný text vždy zkontrolovalo a opravilo. Nenajde-li nějakou chybu, označíme mu řádek, kde se chyba vyskytuje, není-li ani tak úspěšné, poukážeme na konkrétní slovo. Je důležité, aby si dítě na chyby přicházelo samo, protože pak se jich snáze vyvaruje. Když chybu opravuje, mělo by chybné slovo škrtnout a napsat slovo znovu správně. Pokud je anglické slovo napsáno fonologicky, ale je zřejmé, o které slovo se jedná, měl by to učitel hodnotit pozitivně.

Reedukace pravopisu jako takového je opravdu náročná záležitost, a proto je důležité, aby probíhala co nejkomplexněji. Také nápravných postupů je několik. Ačkoli se to při výuce angličtiny u dyslektiků moc nedoporučuje, i zde je někdy potřeba využít diktátu. Pro ulehčení však lze postupovat následovně: Zásadou číslo jedna je použít již procvičený text obsahující naučená slovíčka (Lenochová, 1999, p. 86). Učitel nejprve přečte dané slovo či větu a nechá dítě, aby ho po něm zopakovalo. Skladba anglických slov ovšem dítěti správný pravopis příliš často nenapoví. V tom případě je tu stále učitel, který může dítěti slovo vyhláskovat, při čemž ze zkušenosti víme, že je někdy vhodnější vyhláskovat slovo za použití české abecedy, jinak je žák ještě zmatenější. Žák může eventuálně nahlédnout i do nějakého sešitu či přehledu, který by mu pomohl. Poté necháme žáka, aby se pokusil slovo napsat, a vždy ho necháme slovo opět vyslovit, aby si zapamatoval spojení grafické podoby slova a výslovnosti. Pokud se u žáka vyskytuje pouze mírná forma dyslexie, je možné diktát zkrátit a poskytnout žákovi více prostoru pro kontrolu, zatímco ostatní děti v psaní pokračují.

Výslovnost slov nezanedbáváme ani při opisu, neboť není cílem bezmyšlenkovité přepisování slov, ale porozumění a jejich správné používání (Bartoňová, 2006, p. 58).

U dyslektiků používanější metodou je diktát formou doplňování slov. Dítěti dáme text s chybějícími slovy a ono doplní vždy pouze vynechané slovo. I zde ovšem učitel diktuje pomalu a zřetelně. Na konci je vhodné si diktát společně zkontrolovat a vysvětlit nalezené chyby (Michalová, 2004, p. 64).

Pokud se s žáky uchýlíme k psaní anglického textu, je třeba jim pomoci při jeho strukturování. Základem je, aby se jednalo o téma, které je jim blízké a k němuž znají slovní zásobu. Tu jim můžeme osvěžit následujícím způsobem. Můžeme žákům poskytnout text na dané téma rozstříhaný do vět, který budou mít nejprve za úkol složit a poté podle stejného vzoru napsat vlastní. I tak ale dyslektické dítě potřebuje na psaní mnohem více času než intaktní děti. Pokud ho nemají, dělají více chyb, než je nutné popř. vynechávají slova, či celé kusy vět (Bartoňová, 2007, p. 172).

### **3.3.2. Reedukace gramatiky**

Při reedukaci gramatiky narážíme především na problém nedostatku jazykového citu, který způsobuje neuspokojivý vývoj gramatické stránky řeči u jedinců s dyslexií a dysortografií (Pokorná, 2010, p. 126). Tyto problémy se projeví neschopností orientovat se ve větě, rozpoznat větné členy nebo druhy vět. Základní problém tkví samozřejmě v tom, že žák není schopen vyvodit vztahy mezi jednotlivými slovy ve větě, což mu prakticky znemožňuje větě porozumět. V tomto případě nezbyvá učiteli než zopakovat s žákem určování větných členů z českého jazyka a pomocí analogie ho naučit manipulaci se slovy v angličtině. Zásadně se doporučuje, aby učitel gramatické učivo vysvětloval v mateřském jazyce. Například v případě, že učitel vykládá problematiku anglického slovosledu, doporučuje se použít co největší stupeň zestručnění, nicméně nesmí to být na úkor správného pojetí. Bude-li totiž dítě aplikovat v angličtině český slovní pořádek, nikdy nesestaví větu, které by rodilý mluvčí porozuměl. Dále, pokud vysvětlujeme látku za pomoci zkratk, musíme si být jisti, že žáci zkratkám rozumí, jinak jim pouze přidáváme další zakódovanou informaci, s níž si neví rady.

Kromě větných členů dělá dyslektikům někdy problém rozpoznat slovní druhy či určit u daného slova pád nebo číslo. Tyto problémy, s výjimkou rozpoznávání slovních druhů, se

ale v angličtině příliš nevyskytují, protože sama struktura jazyka k nim nezadává podnět. V případě problémů se slovními druhy je opět vhodné odkázat na češtinu a uvádět co největší množství příkladů. Dále se často setkáváme s nerozlišováním času přítomného, minulého a budoucího, což je způsobeno složitým systémem časů v angličtině. I zde nelze poradit nic lepšího než opakovaně vysvětlovat a hlavně procvičovat používání jednotlivých časů, a především ověřovat si, jak žák našemu vysvětlení porozuměl a zda ho dokáže aplikovat v praxi.

Častým problémem je též určování shody přísudku s podnětem, i v tomto případě však struktura angličtiny dyslektikům šetří námahu, neboť časuje pouze ve třetí osobě čísla jednotného a drtivá většina anglických slov je nesklonná. Celkově lze tedy říci, že reedukace gramatiky v angličtině není tak náročná jako stejný proces v českém jazyce.

### **3.3.3. Reedukace slovní zásoby a výslovnosti**

Základem ovládnutí slovní zásoby je její zapamatování a správná výslovnost. Pro její upevnění je příhodné využívat rytmických cvičení, říkanek a písniček, abychom podpořili vnímání přízvuku u anglických slov a také pomohli vnímat správnou intonaci vět. Můžeme využít tleskání při dělení slov na slabiky (im – po – ssi – ble) či označování určitých hlásek tlesknutím. Cvičíme tím také sluchovou analýzu a syntézu stejně jako reprodukci délky a intenzity tónů (Bartoňová, 2006, p. 52). Můžeme žáky cvičit i v určování slov, která se rýmují (house – mouse – horse) či která se naopak nějakou hláskou odlišují (Zelinková, 2005, p. 99). Je také možné dítěti předříkávat anglická slova a ptát se ho, zda se ve slově vyskytuje třeba hláska æ nebo ɜ. V případě procvičování výslovnosti je možné užívat i anglické jazykolamy nebo nechat děti skládat rozstříhané části vět na papírcích a pak je společně číst (Bartoňová, 2006, p. 48).

Také v angličtině existují dvojice krátkých a dlouhých samohlásek, které je třeba rozlišovat, jinak se může změnit význam slova. Těmito dvojicemi jsou ʊ a u: (pull a pool), ʌ a a: (love a laugh), l a l: (lip a leap), nebo ɒ a ɔ:. Vybíráme tedy slova, u nichž se kvalita samohlásky mění, a vybízíme dítě, aby je rozlišovalo, opakovalo a tvořilo z nich věty. Při určování rytmu slova využíváme práci s bzučkem nebo vytleskávání. V psaném cvičení necháme dítě určovat délku samohlásek barevně (Hanušová, 2005, p. 126).

Bartoňová (2006, p. 19) píše, že pro dyslektiky je vhodné učit se maximálně deset nových slovíček denně, při čemž neudává, pro jakou třídu tato hodnota platí. Nicméně současná didaktika angličtiny má diametrálně jiný názor. Dnes se uvádí, že na druhém stupni ZŠ by se mělo vyučovat cca 7 slovíček za hodinu, přičemž tato hodnota neplatí pro každou hodinu cizího jazyka, ale předpokládá se, že každou druhou hodinu budou opakována a procvičována slovíčka z hodin předešlých. Bartoňová (2006, p. 19) dále uvádí, že je vhodné, aby si při učení slovíček dítě tato slovíčka psalo pod sebe po pěti a poté vynechalo řádek a pokračovalo. Tato rada je sice dobrá vzhledem k přehlednosti slovíček, nicméně dnes už se pracuje s modernějšími metodami výuky slovní zásoby. Doporučuje se především užívání kartiček, kde je na jedné straně napsané slovíčko v angličtině a na straně druhé pak jeho český ekvivalent. Při práci s kartičkami tak vnímáme slovíčko jednak vizuálně, jednak ho říkáme nahlas a samozřejmě s ním (kartičkou) manipulujeme, takže se do procesu zapamatování zapojuje i pravá hemisféra (Zelinková, 2005, p. 88).

Efektivní je také při výuce slovíček poskytnout dětem názorné obrázky nebo dokonce předměty, které by si mohly spojit s novým slovíčkem. Pro děti, které mají rády pohyb, lze zkusit předvádění slovíček pomocí pantomimy nebo zapojit grafomotoriku tím, že žáci nové slovíčko kreslí či vybarvují. Pro procvičování výslovnosti lze použít jak audiozáznam textu, tak prosté opakování po učiteli individuálně nebo v chóru (Zelinková, 2005, p. 87).

Popisuje-li dítě správně význam slova v cizím jazyce, nekáráme ho za chyby, ale oceníme, že se význam slovíčka naučil. Pro procvičování a upevňování slovíček je dobré hledat antonyma a synonyma k daným slovům a vysvětlovat význam homonym. Má-li dítě s těmito úkoly problém, můžeme mu povolit slovník, kde si žádané významy může najít. Dítě ale může mít často potíže i s orientací ve slovníku a my mu můžeme pomoci tím, že mu povolíme napsat si abecedu na přední stranu desek, což mu usnadní hledání (Bartoňová, 2006, p. 61).

Základem je však vždy propojit nové slovíčko s kontextem, v němž se s ním žák může setkat. Dbáme tedy především na to, aby žák uměl dané slovo správně vyslovit a použít, což je stěžejní pro jeho budoucí komunikační uplatnění (Zelinková, 2009, p. 170).

I přes všechnu oboustrannou snahu však často ale nezbyvá nic jiného než omezit celkové požadavky na dítě a to v několika směrech. Stěžejní by mělo být alespoň ústní

zvládnutí slovní zásoby a komunikačních frází. Vzhledem k tomu, že písemný projev je pro žáka často velmi obtížný, preferujeme učení prostřednictvím sluchové percepce a tolerujeme fonetický styl psaní v případě, že dítě umí dané slovo správně vyslovovat. Učivo by tedy mělo být zvládnuto především ústní formou (Janíková a kol., 2011, p. 60).



# Praktická část

## 4. Metodologie

### 4.1. Záměr a cíl výzkumu

Cílem této práce je zjistit, jaký vliv má dyslexie a dysortografie na výkon žáků při čtení v anglickém jazyce v porovnání s jejich výkonem při čtení v českém jazyce. Naším cílem tedy bude kvantitativně testovat rozdíl mezi dyslektickými a intaktními žáky v rychlosti čtení a chybovosti ve čtení, a dále kvalitativně zkoumat typy chyb, kterých se dyslektické děti při četbě dopouštějí. Chybovost a rychlost při čtení českého textu u dyslektiků budeme srovnávat s jejich výkony při četbě v angličtině, a dále s výkony skupiny intaktních žáků v obou zmíněných jazycích.

Jako výzkumné otázky jsme si stanovili následující:

VO1: Existuje rozdíl v rychlosti čtení v angličtině mezi dyslektiky a intaktními dětmi?

VO2: Jaká je souvislost mezi rychlostí čtení v angličtině a češtině u dyslektiků?

VO3: Existuje rozdíl v míře chybovosti při čtení v angličtině mezi dyslektiky a intaktními dětmi?

Odpovídající hypotézy jsou:

**A1: Dyslektici vykazují statisticky významně nižší tempo čtení v angličtině než intaktní žáci.**

**A2: U dyslektiků je souvislost mezi tempem čtení v angličtině a češtině statisticky významná.**

**A3: Dyslektici vykazují statisticky významně vyšší chybovost při čtení v angličtině než intaktní děti.**

Kvalitativní část práce si klade za cíl prověřit následující výzkumnou otázku:

**Jakých typů chyb se dyslektici při četbě v angličtině dopouštějí?**

### 4.2. Výběr výzkumného souboru a metoda sběru dat

Výběr vzorku byl proveden na základě pravděpodobnostního výběru, a to metodou skupinového výběru. Nejprve byl vybrán výzkumný vzorek 25 jedinců z populace, u nichž byla

diagnostikova specifická porucha učení, konkrétně dyslexie. Výzkumný soubor tvořili žáci páté třídy, kteří se učí angličtinu třetím rokem. Za účelem sběru vzorku jsme posílali emaily na dyslektické školy, či školy s dyslektickými třídami, v nichž jsme žádali o možnost provést výzkum na žácích pátých tříd, kteří mají dyslexii diagnostikovanou z pedagogicko-psychologické poradny. Na žádost zareagovala dyslektická škola v Brně, jedna základní škola v Třeboni, základní škola v Českých Velenicích a posléze jedna základní škola v Českých Budějovicích. Po sběru dat od dyslektických žáků byl na zmíněných školách vytvořen také srovnávací soubor, který tvořili náhodně vybraní žáci, u nichž se specifické poruchy učení nevyskytují. Žáci tedy pocházejí celkově ze čtyř základních škol, z toho jedna škola zahrnuje speciálně dyslektické třídy.

Výše popsané parametry souborů byly zvoleny především proto, že práce si klade za cíl sledovat čtenářský výkon a typ chyb v angličtině ve srovnání s výkonem čtení v češtině. Předpokládá se, že v páté třídě se ještě i u intaktních dětí nějaké chyby při četbě v češtině projeví, a tudíž bude možné je srovnat s chybami v angličtině. Zároveň je nutným předpokladem, aby se jednalo o děti, které dosáhly úrovně A1 aby byly schopny anglický text přečíst, což je u dětí v páté třídě též zaručeno. Podle Evropského referenčního rámce pro jazyky je anglický jazyk povinný od třetí třídy, a to v hodinové dotaci tři hodiny týdně. Mnohé základní školy včetně těch námi zkoumaných ovšem vyučují hravou poslechovou formou angličtinu již od první třídy.

Nástrojem pro sběr dat byla Matějčkova zkouška čtení, z níž byl aplikován text „Krték“. Pro anglickou část byl použit text z anglické učebnice s názvem „The Tale of Horribly Good Bertha“ (Soars, L. and J. Soars, 2000, p. 104). Text „Krték“ obsahuje 250 slov, zatímco anglický text má 205 slov, protože se předpokládalo, že budou žáci obecně dosahovat nižší rychlosti čtení při čtení anglického textu. Anglický text byl vybrán adekvátně úrovni anglického jazyka, které by měly děti v páté třídě dosáhnout, tzn. úrovně A1. Vzhledem k tomu, že se jedná o autentický anglický text, obsahuje několik slovíček, která se dané úrovni vymykají, tato skutečnost je při vyhodnocování výsledků brána v potaz. U obou textů pracujeme s údajem rychlosti čtení vyjádřeným počtem správně přečtených slov za minutu, a dále určujeme procentuální výskyt chyb za minutu v obou vzorcích. Nemáme tedy možnost srovnání těchto výkonů s výkony populace při čtení v anglickém jazyce, ale soustředujeme se na interindividuální srovnávání výkonů žáků v českém a anglickém jazyce.

### 4.3. Metody výzkumu

Pro naše kvantitativní zkoumání jsme využili korelační a diferenciální výzkum. Nejprve jsme si zajistili potřebný vzorek dyslektických dětí a posléze provedli zkoušky čtení u intaktních žáků. Po souhlasu ředitele školy s provedením daného výzkumu, jsme já a můj asistent v daných termínech objížďeli domluvené základní školy a obě zkoušky čtení aplikovali navýzkumnou i srovnávací skupinu. Aplikace obou zkoušek trvala zhruba 10 až 15 minut na jednoho žáka. Každé dítě četlo text „Krtek“ a text „The Tale of Horribly Good Bertha“ po dobu tří minut. Po první a druhé minutě čtení jsme si poznačili počet správně přečtených slov, která dítě přečetlo. Toto jsme provedli zvlášť při čtení českého i anglického textu. Během četby dítěte jsme se soustředili na problematiku hlásky, spojení hlásek nebo slova, která dítě přečetlo chybně. Po skončení četby jsme zaznamenali chybně přečtená slova za první a druhou minutu a na základě toho jsme určili procentuální chybovost v obou textech. Po následném zhodnocení jsme zjistili hodnoty testovaných proměnných u skupiny se specifickou poruchou učení a bez ní.

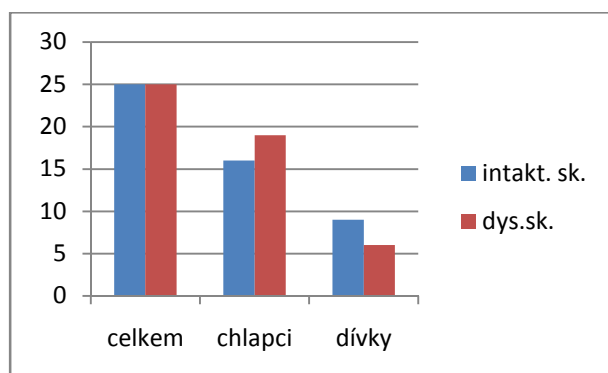
Prostřednictvím těchto dat jsme tedy získali jak kvantitativní údaje ve formě relativních četností výskytu chyb v obou skupinách a rychlosti čtení za jednotlivé minuty, tak kvalitativní data sestávající z typu chyb. Relativní četnosti byly dále použity v diferenciálním výzkumu, pomocí něž byl určen rozdíl mezivýzkumnou a srovnávací skupinou rychlosti četby v angličtině a v míře chybovosti při čtení. Tyto údaje pak byly srovnány s výkony daných žáků při čtení v českém jazyce.

Z tabulky 1 tedy vyplývá, že se našeho testování zúčastnilo celkem 50 žáků, 25 z nich tvořilo dyslektickou skupinu a zbylých 25 pak srovnávací intaktní skupinu. V dyslektické skupině bylo 19 chlapců a 6 dívek, zatímco srovnávací skupina zahrnovala 16 chlapců a 9 dívek.

**Obr. 1 – Popis výzkumného souboru**

Pohlaví			
	celkem	chlapci	dívky
INTAKT	25	16	9
DYS	25	19	6

**Obr. 2 – Poměr pohlaví u dyslektické a intaktní skupiny**



Tabulka 3 ukazuje, že věkový průměr dyslektické skupiny (11,26) byl o něco vyšší než věkový průměr srovnávací intaktní skupiny (10,88).

**Obr. 3 – Věkové rozložení vzorku**

	Věk		
	Med.	AM	SD
DYS	11,3	11,26	0,53
INTAKT	10,9	10,88	0,35

## 5. Vyhodnocení výsledků

### 5.1. Testování hypotéz

Data byla nejprve popsána s využitím deskriptivní analýzy a poté testována za pomoci inferenční statistiky. K testování stanovených hypotéz  $H_{01}$  a  $H_{03}$  byl z důvodu relativně malého množství dat aplikován neparametrický Mann-Whitney U-test. Na základě Mann-Whitney testu byly zjištěny hodnoty U a Z pro jednotlivé proměnné stejně jako úroveň pravděpodobnosti. Pro testování nulové hypotézy  $H_{02}$  byla použita Spearmanova korelace, díky níž byl určen Spearmanův korelační koeficient a úroveň pravděpodobnosti.

- Jako první byla testována nulová hypotéza:

*$H_{01}$ : Mezi dyslektiky a intaktními dětmi není rozdíl v tempu čtení v angličtině.*

Platnost této hypotézy byla testována zvlášť pro první a druhou minutu čtení v angličtině.

#### A) Výsledky pro první minutu čtení v angličtině

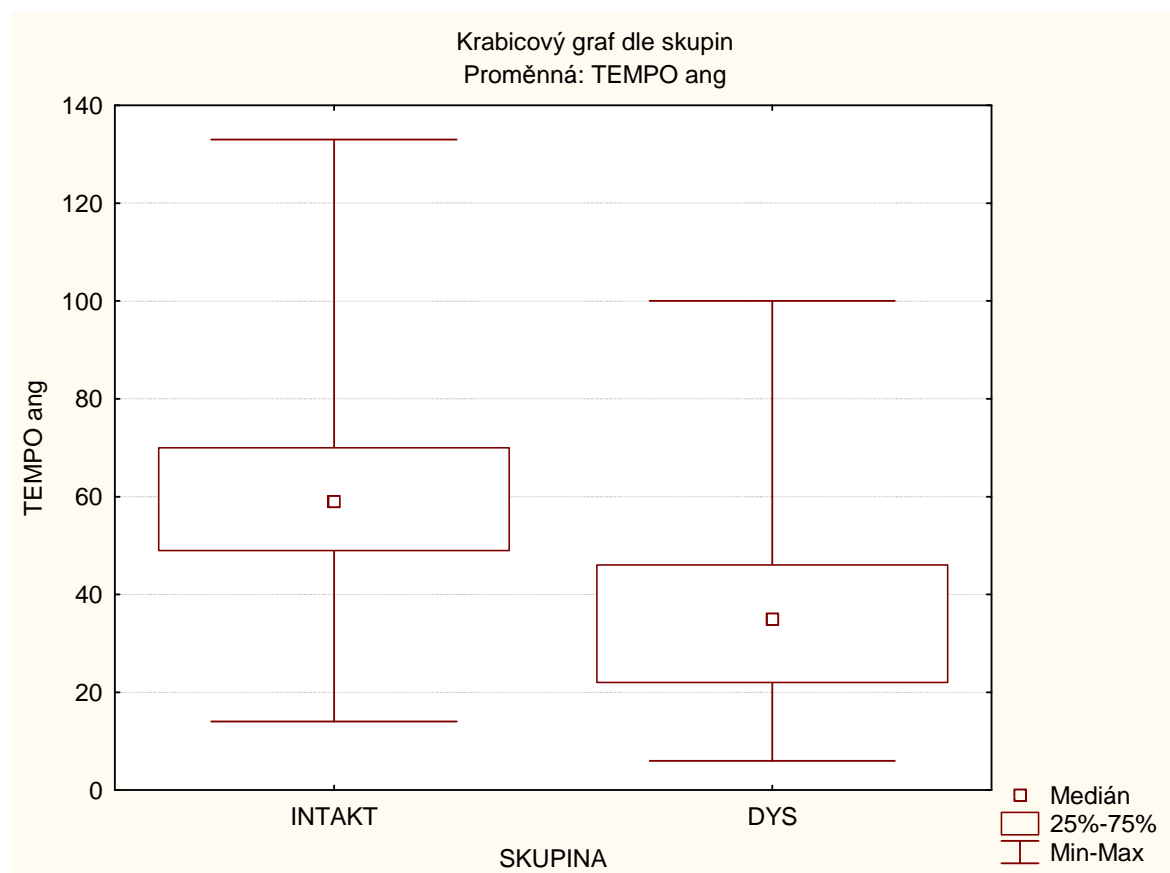
Z obrázku 5 je patrné, že pro skupinu dyslektiků je průměrný počet přečtených slov za první minutu 36, přičemž medián je 38 slov za minutu. Naproti tomu u intaktní skupiny byla zjištěna průměrná hodnota 60 slov za minutu a medián také 60 slov za minutu. Nicméně směrodatná odchylka u intaktní skupiny udává 24,46, což znamená, že u intaktní skupiny je větší variační rozpětí naměřených výkonů.

Na základě Mann-Whitney testu (obr. 4) vyšlo, že na hladině významnosti  $\alpha = 0,05$  je hodnota U 128,00 a Z skór 3,58. Úroveň p udává 0,000344, z čehož plyne, že  $p < \alpha$ . Na základě tohoto faktu tedy můžeme potvrdit skutečnost, že dyslektici vykazují statisticky významně nižší tempo čtení v angličtině za první minutu.

**Obr. 4 – Srovnání tempa čtení v angličtině mezi dyslektiky a intaktními dětmi za 1. minutu**

Proměnná	Mann-Whitneyův U test dle proměn. SKUPINA - označené testy jsou významné na hladině $p < 0,05000$						
	Počet správně přečt. slov všichni INTAKT	Počet správně přečt. slov všichni DYS	Výsl. U testu	Z-skór	Úroveň pravděpod.	Počet INTAKT žáků	Počet DYS žáků
TEMPO ang. 1.min.	822,00	453,00	128,00	3,58	0,000344	25	25

**Obr. 5 – Srovnání tempa čtení v angličtině u dyslektiků a intaktních dětí za 1. minutu**



## B) Výsledky pro druhou minutu čtení v angličtině

Jak lze pozorovat v obrázku 7, při čtení za druhou minutu klesají u obou skupin průměrné hodnoty přečtených slov. Průměrný počet přečtených slov za druhou minutu u dyslektiků je 34 slov/min. (med. 37) a u srovnávací skupiny 57 slov/min. (med. 55). Porovnáme-li výsledky rychlosti čtení za první a druhou minutu u obou skupin, zjistíme, že se variační rozpětí u obou skupin mění. Zatímco u dyslektiků bylo v první minutě cca 95 bodů, v druhé minutě už se variační rozpětí pohybuje pouze kolem 65 bodů, směrodatná odchylka

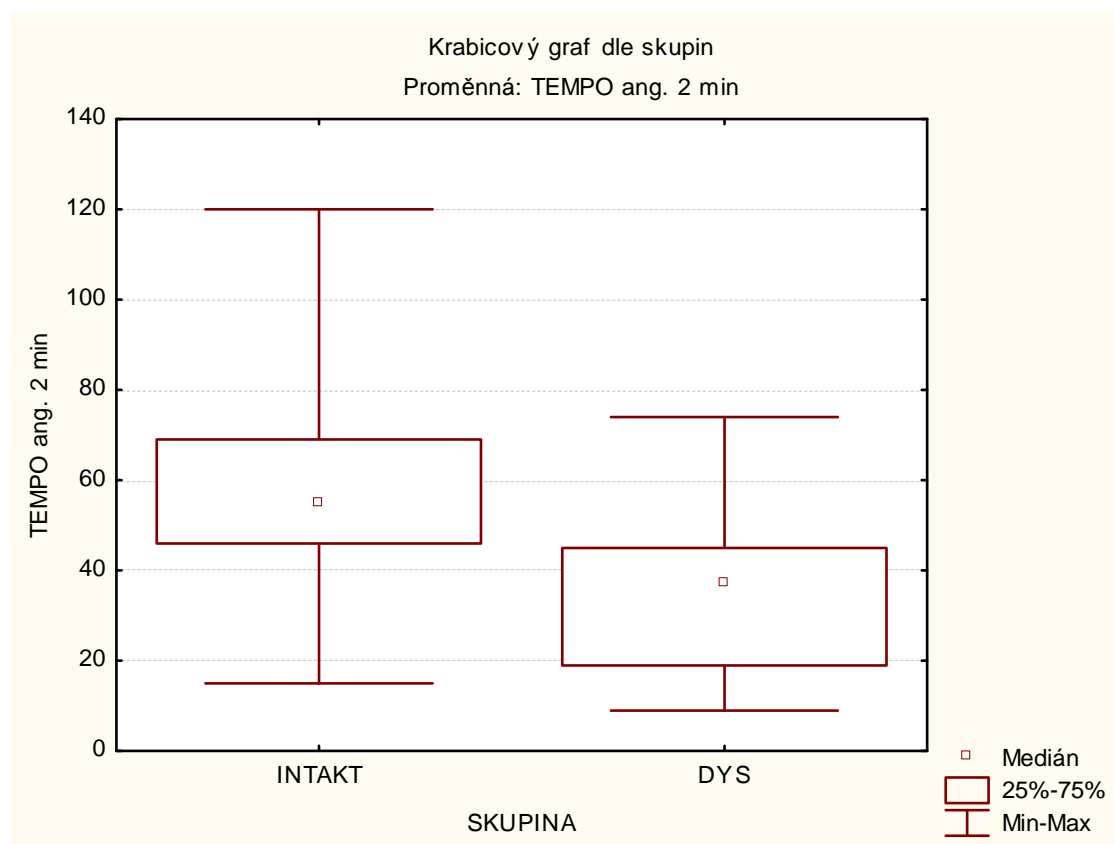
je pouze 17,06. U intaktní skupiny variační rozpětí poklesá z původních 120 na 105 bodů, směrodatná odchylka sice také klesá, ale stále dosahuje hodnoty 23,51 (viz obr. 6). Výraznější pokles variačního rozpětí je tedy zaznamenán u dyslektiků. Tato skutečnost by mohla poukazovat na fakt, že dyslektici se snadněji unaví či mají nekonzistentní tempo čtení.

Z obrázku 6 lze vyčíst výsledky Mann-Whitney testu, které ukazují, že na hladině významnosti  $\alpha = 0,05$  je hodnota U 131,5 a Z skór 3,51. Úroveň p odpovídá 0,000445, z čehož plyne, že  $p < \alpha$ . Díky tomu můžeme říci, že dyslektici vykazují statisticky významně nižší tempo čtení v angličtině i za druhou minutu.

**Obr. 6 – Srovnání tempa čtení v angličtině mezi dyslektiky a intaktními dětmi za 2. minutu**

Proměnná	Mann-Whitneyův U test dle proměn. SKUPINA - označené testy jsou významné na hladině $p < 0,05000$						
	Počet správně přečt. slov všichni INTAKT	Počet správně přečt. slov všichni DYS	Výsl. U testu	Z - skór	Úroveň pravděpod.	Počet INTAKT žáků	Počet DYS žáků
TEMPO ang. 2 min	818,50	456,50	131,50	3,51	0,000445	25	25

**Obr. 7 - Srovnání tempa čtení v angličtině u dyslektiků a intaktních dětí za 2. minutu**



### C) Shrnutí výsledků

Prověříme-li tempo čtení za obě minuty, zjistíme, že mediánová hodnota pro tempo čtení za obě minuty je u dyslektické skupiny 78, zatímco u intaktní skupiny je medián 110 (viz obr. 9). Hodnota  $p$  pro tuto proměnnou je 0,000174, tedy signifikantně nižší než hladina významnosti  $\alpha$ . Tudíž můžeme i na základě celkové rychlosti čtení za obě minuty nulovou hypotézu  $H_{01}$  vyvrátit a potvrdit alternativní hypotézu:

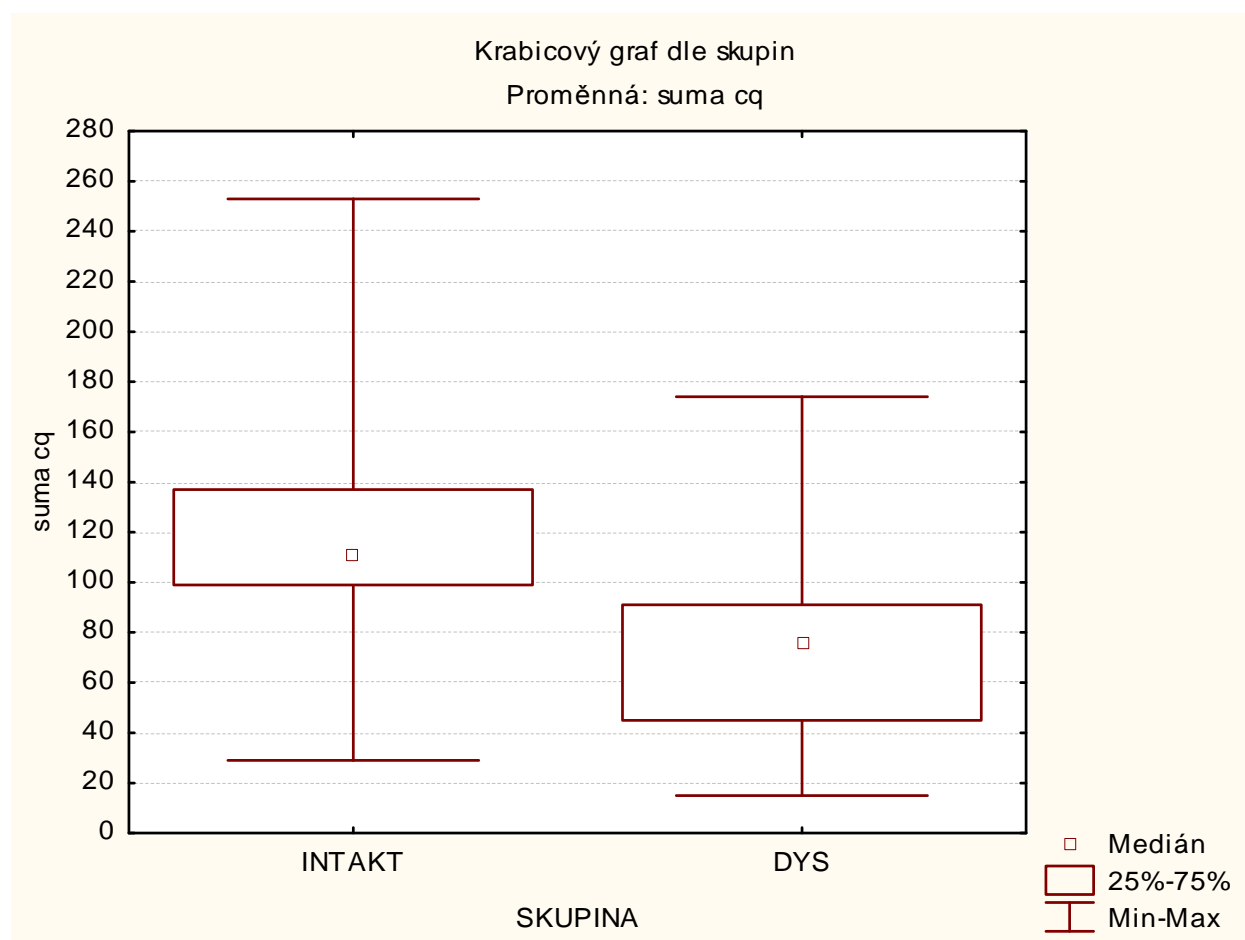
**A1: Dyslektici vykazují statisticky významně nižší tempo čtení v angličtině než intaktní žáci.**



**Obr. 8 – Přehled všech hodnot pro rychlost čtení v Aj a Čj u dyslektiků a intaktních žáků**

	Rychlost čtení AJ za 1. min (slova)		Rychlost čtení ČJ za 1.min (slova)		Rychlost čtení AJ za 2.min (slova)		Rychlost čtení ČJ za 2. min (slova)	
	AM	SD	AM	SD	AM	SD	AM	SD
DYS	36,08	20,6	53,16	20,77	34,88	17,06	55,92	24,28
INTAKT	60,28	24,46	80,16	22,92	57,24	23,51	88	24,62
celkem	96,36	45,06	133,32	43,69	92,12	40,57	143,92	48,9

**Obr. 9 – Rychlost čtení v angličtině u dyslektiků a intaktních žáků za obě minuty**



Při interpretaci výsledků vycházíme z toho, že v českém jazyce by intaktní dítě na konci druhé třídy mělo dosáhnout hranice sociální únosnosti čtení, která udává, že by dítě mělo být schopno přečíst šedesát slov za minutu (Matějček, 1987, p. 129). Tento údaj ovšem nelze srovnávat s rychlostí čtení v anglickém jazyce a je zcela pochopitelné, že rychlost čtení v angličtině se bude pohybovat kolem či spíše pod touto hranicí u intaktní skupiny. U dyslektiků pak bude analogicky rychlost čtení pro angličtinu ještě nižší. Rychlost čtení jako

taková je dána nejen technikou čtení dítěte, ale také jeho schopností soustředit se a správně hospodařit s dechem. V závislosti na těchto faktorech výkonost ve čtení u dyslektiků kolísala a to tím více, čím déle žáci text četli. U obou skupin se rychlost čtení za druhou minutu snížila, při čemž u dyslektiků byl propad zřetelnější než u srovnávací skupiny. Rozsah variačního rozpětí poukazuje na skutečnost, že někteří dyslektici potřebovali více času, aby se rozečetli, a jejich výkon byl tak v druhé minutě výrazně vyšší než v první. Naopak větší část z nich četla zpočátku relativně rychle a plynule, ovšem po chvíli se unavili a čtení se výrazně zpomalilo.

Důvodů vysvětlujících výrazně pomalejší tempo čtení u dyslektiků je hned několik. Může se jednat buď o nedostatečně vyzrálé percepčně kognitivní funkce či celkově pomalé psychomotorické tempo čtení. Častěji se ale setkáváme se špatnou technikou čtení a velkou chybovostí, které četbu zpomalují. Rychlost čtení ovlivňují také vnitřní faktory jako stav nejistoty, trémy nebo vnější činitele jako příliš náročný text či nepodnětné prostředí (Jucovičová & Žáčková, 2004, p. 47).

- Dále jsme testovali hypotézu:

*H<sub>02</sub>: U dyslektiků není statisticky významná souvislost mezi čtenářským kvocientem v češtině a v angličtině.*

Také tato hypotéza byla ověřována s ohledem na první a druhou minutu čtení v angličtině v porovnání se čtením v češtině.

Na základě Spearmanovy korelace (viz obr. 10) byl získán Spearmanův korelační koeficient 0,72 pro čtení v angličtině i češtině za první minutu. Úroveň pravděpodobnosti v tomto případě byla 0,000054, tedy výrazně nižší než hladina pravděpodobnosti  $\alpha$ . Koeficient korelace pro čtení v angličtině a češtině za druhou minutu prokázal ještě silnější korelaci, a to 0,77 na minimální úrovni pravděpodobnosti  $\alpha = 0,000007$ . V obou případech tedy mezi rychlostí čtení v angličtině a češtině existuje velmi silná korelace. Obrázek 10 ukazuje, že existují velmi silné korelace také mezi čtenářskými kvocienty za první a druhou minutu při četbě v češtině. Obdobnému závěru napovídá i souvislost mezi čtenářským kvocientem v angličtině za první a druhou minutu. V obou případech tudíž platí, že úroveň  $p < \alpha$ .

I zde je proto možné vyvrátit nulovou hypotézu a potvrdit alternativní hypotézu:

**A2: U dyslektiků je souvislost mezi čtenářským kvocientem v angličtině a češtině statisticky významná.**

**Obr. 10 - Korelace rychlosti čtení v angličtině a češtině u dyslektiků**

Dvojice proměnných	Spearmanovy korelace – ChD vynechány párově – označ. korelace jsou významné na hl. $p < 0,05000$		
	Počet plat.	Spearman R	Úroveň pravděpod.
Rychlost čtení ang. za 1. min & čj. za 1. min	25	0,72	0,000054
Rychlost čtení ang. za 1. min & čj. za 2. min	25	0,72	0,000046
Rychlost čtení ang. za 2. min & čj. za 1. min	25	0,70	0,000089
Rychlost čtení ang. za 2. min & čj. za 2. min	25	0,77	0,000007

- Dále byla prověřována nulová hypotéza:

*H<sub>03</sub>: Mezi dyslektiky a intaktními dětmi neexistuje rozdíl v míře chybovosti při čtení v angličtině.*

Také zde se výsledky opírají o záznamy chybovosti za první a druhou minutu čtení.

#### **A) Výsledky pro chybovost v první minutě čtení v angličtině**

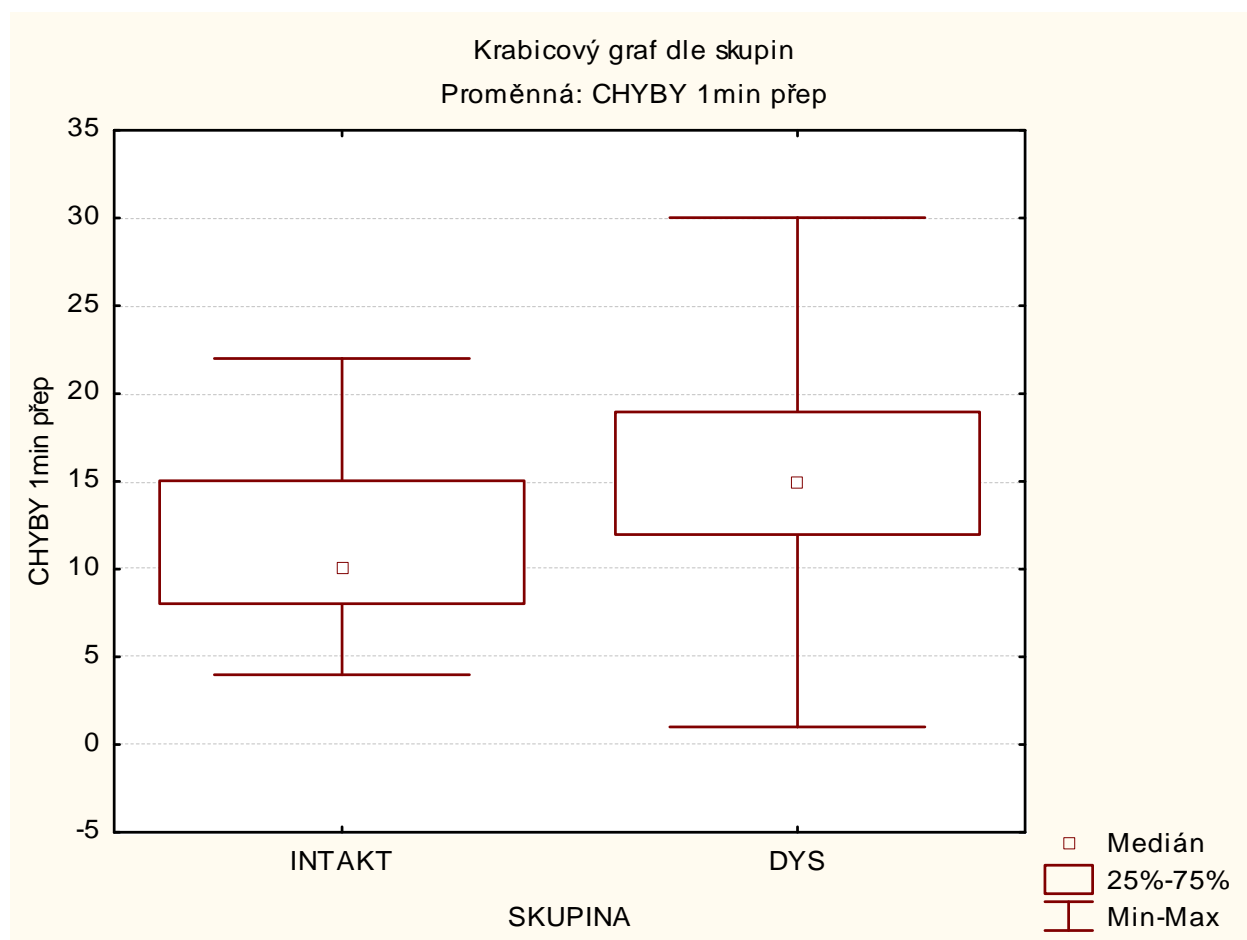
Pro chybovost v angličtině za první minutu čtení udává Mann-Whitney test na obrázku 11, že hodnota U za první minutu je 180,05 a hodnota Z = -2,56. Medián pro dyslektiky udává 15 chyb za minutu ve srovnání s intaktními žáky, kteří udělali pouze 10 chyb za minutu. Zajímavé je variační rozpětí chyb, které je u dyslektiků velmi široké, konkrétně 23 bodů, naproti tomu u intaktních žáků pouze 7 bodů. To svědčí o skutečnosti, že intaktní žáci podávají mnohem konsistenčnější výkony a chybují na podobné úrovni.

Celkově vzato je evidentní, že dyslektici při čtení v angličtině za první minutu chybovali výrazně častěji než intaktní žáci. Tato skutečnost je podepřena i úrovní pravděpodobnosti  $p = 0,01$ , která je signifikantně nižší než hladina pravděpodobnosti  $\alpha$ .

**Obr. 11 – Počet chyb při čtení v angličtině za 1. minutu u dyslektiků a intaktních žáků**

Proměnná	Mann-Whitneyův U test dle proměn. SKUPINA - označené testy jsou významné na hladině $p < 0,05000$						
	Počet správně přečt. slov všichni INTAKT	Počet správně přečt. slov všichni DYS	Výsl. U testu	Z-skór	Úroveň pravděpod.	Počet INTAKT žáků	Počet DYS žáků
CHYBY 1.min	505,50	769,50	180,50	-2,56	0,01	25	25

**Obr. 12 - Počet chyb při čtení v angličtině za 1. minutu u dyslektiků a intaktních žáků**



### B) Výsledky pro chybovost v druhé minutě čtení v angličtině

Výsledky chybovosti za druhou minutu již však nejsou pro obě skupiny tak jednoznačně odlišné jako v první minutě čtení. Průměrné hodnoty se výrazně neliší, medián počtu chyb pro dyslektickou skupinu je 14, u intaktní skupiny má medián hodnotu 11.

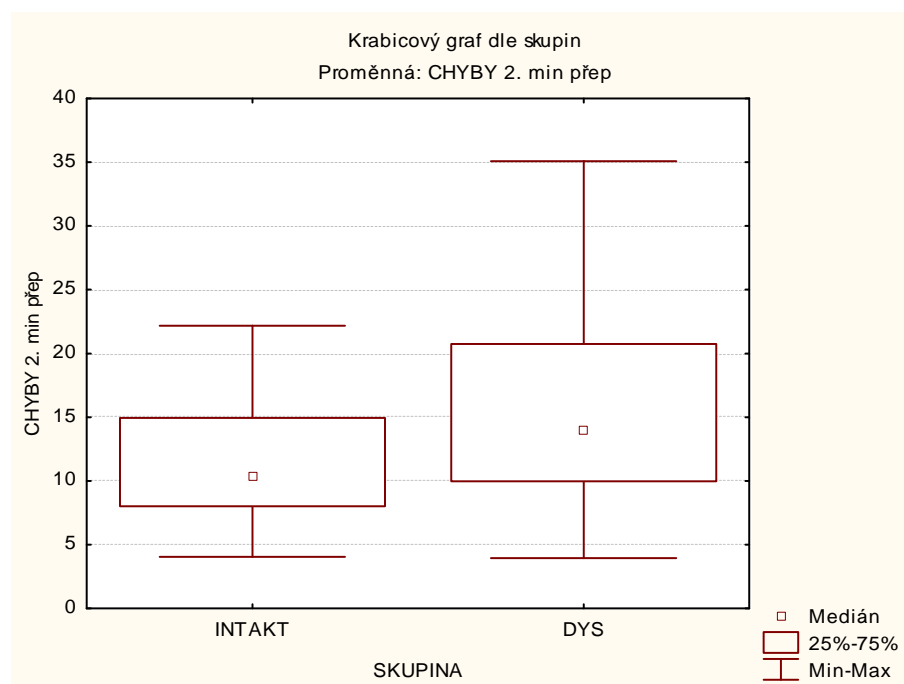
Nicméně variační rozpětí je u obou skupin opět propastné. Zatímco u intaktní skupiny je variační rozpětí 19 bodů, u dyslektiků je to 31 bodů.

Na rozdíl od první minuty čtení tedy nemůžeme vyvrátit nulovou hypotézu pro druhou minutu čtení v angličtině. Přestože i ve druhé minutě se dyslektičtí žáci dopustili více chyb než intaktní žáci, úroveň pravděpodobnosti  $p$  překročila hranici  $\alpha = 0,05$ , tedy  $0,12 > 0,05$ , a proto nelze  $H_0$  pro druhou minutu čtení falzifikovat. Daný výsledek může být ovšem způsoben nedostatečně velkým výzkumným vzorkem.

**Obr. 13 – Počet chyb při čtení v angličtině za 2. minutu u dyslektiků a intaktních žáků**

Proměnná	Mann-Whitneyův U test dle proměn. SKUPINA - označené testy jsou významné na hladině $p < 0,05000$						
	Počet správně přečt. slov všichni INTAKT	Počet správně přečt. slov všichni DYS	Výsl. U testu	Z-skór	Úroveň pravděpod.	Počet INTAKT žáků	Počet DYS žáků
CHYBY 2.min	556,50	718,50	231,50	-1,57	0,12	25	25

**Obr. 14 - Počet chyb při čtení v angličtině za 2. minutu u dyslektiků a intaktních žáků**



### C) Shrnutí výsledků

Vzhledem k nesignifikantním výsledkům chybovosti ve druhé minutě čtení v angličtině nelze jednoznačně zamítnout nulovou hypotézu. Podívejme se tedy na celkový výsledek chybovosti za obě minuty čtení dohromady. Z obrázku 15 je zřejmé, že celkový počet chyb dyslektiků při čtení v angličtině za první i druhou minutu (753) výrazně převyšuje počet chyb, kterých se za stejný čas v angličtině dopustila srovnávací skupina (522). Také mediánové hodnoty se liší, medián pro počet chyb v dyslektické skupině je 30 a ve srovnávací skupině je medián 20. Variační rozpětí v intaktní skupině bylo výrazně nižší (34) než v dyslektické skupině (58), což koresponduje s variačními rozpětími v jednotlivých minutách. Výkony dyslektiků tedy výrazně kolísaly, z čehož je zřejmé, že míru chybovosti ovlivňují různé vlivy, jako například daný dyslektický typ dítěte, pozornost, únava či jeho další kognitivní charakteristiky.

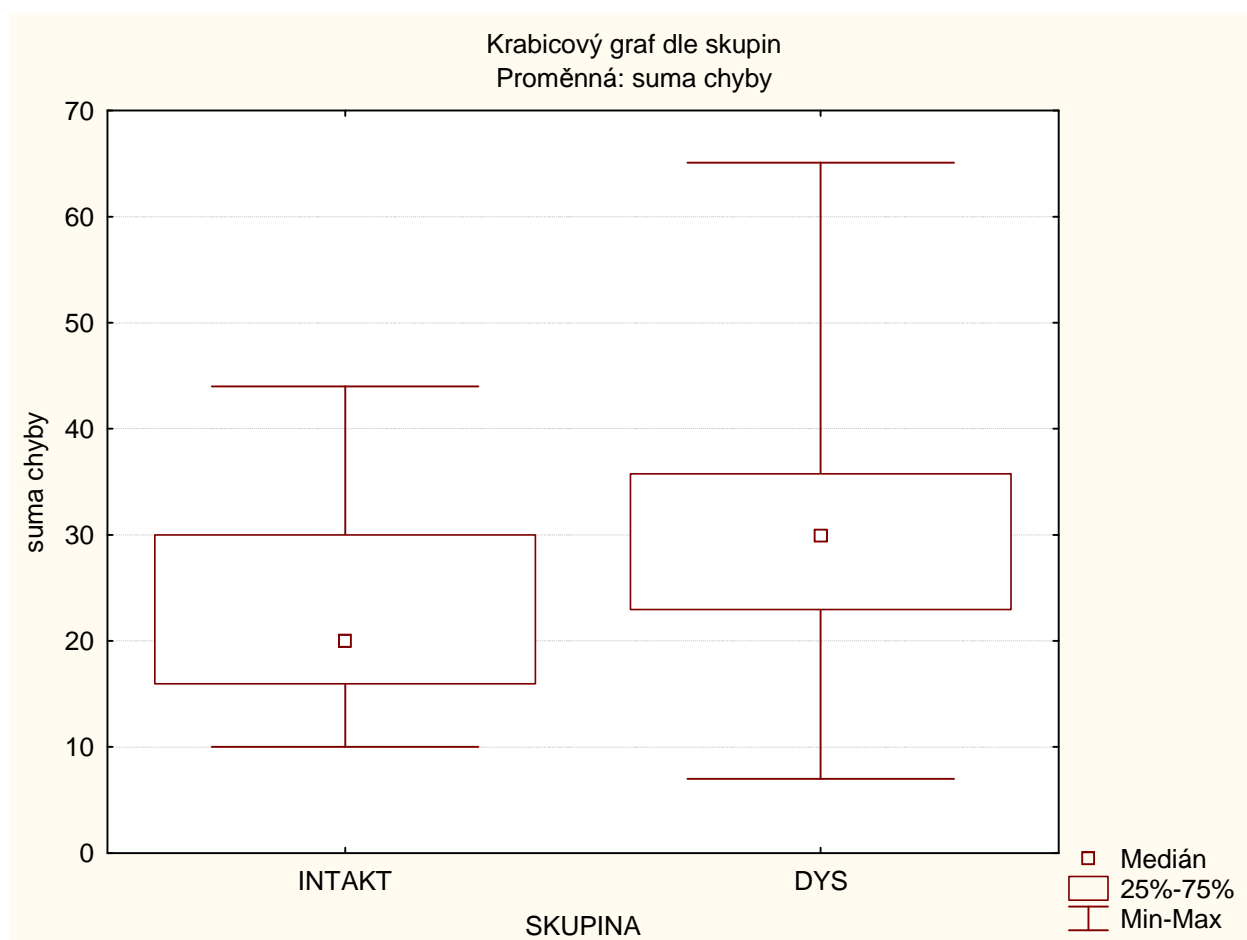
Obrázek 15 dále ukazuje, že při celkovém součtu chyb u dyslektiků a intaktních dětí za obě minuty čtení v angličtině je hodnota  $U = 197$  a hodnota  $Z = -2,24$ , úroveň pravděpodobnosti je signifikantně nižší (0,03) než hladina pravděpodobnosti  $\alpha$  (0,05). Na základě tohoto výsledku lze vyvrátit nulovou hypotézu  $H_{03}$  a potvrdit alternativní hypotézu:

**A3: Dyslektici vykazují statisticky významně vyšší chybovost při čtení v angličtině než intaktní žáci.**

**Obr. 15 – Součet chyb za první a druhou minutu čtení v Aj u dyslektiků a intaktních žáků**

Proměnná	Mann-Whitneyův U test - dle proměn. SKUPINA - označené testy jsou významné na hladině $p < 0,05000$						
	INTAKT žáci	DYS žáci	Výsl. U testu	Z skór	Úroveň pravděpod.	Počet INTAKT žáků	Počet DYS žáků
Suma chyb	522,00	753,00	197,00	-2,24	0,03	25	25
Rychlost čtení – suma slov	831,00	444,00	119,00	3,75	0,000174	25	25

**Obr. 16 – Počet chyb za obě minuty při čtení v angličtině u dyslektiků a intaktních žáků**



Dále je z výsledků na obrázku 15 patrné, že existuje souvislost mezi rychlostí čtení a chybovostí v angličtině u obou skupin. Obecně lze říci, že čím vyšší je tempo čtení, tím nižší je míra chybovosti při čtení a naopak. Tento fakt lze pozorovat u obou skupin. Dyslektická skupina udělala 753 chyb a celkově přečetla 522 slov, naproti tomu intaktní skupina se dopustila cca o 41% méně chyb, tj. 444, a zároveň přečetla o 37% více slov (831). Pro hodnoty  $U = 119$  a  $Z = 3,75$  vyšla v tomto případě hodnota  $p = 0,000173$ , což potvrzuje skutečnost, že se zvyšujícím se tempem čtení, klesá chybovost.

**Obr. 17 – Procentuální výskyt chyb v intaktní a dyslektické skupině pro čtení v jednotlivých jazycích a minutách**

	% chyb AJ za 1. min		% chyb ČJ za 1. min		% chyb AJ za 2. min		% chyb ČJ za 2. min	
	AM	SD	AM	SD	AM	SD	AM	SD
DYS	36,08	15,86	7,82	7,55	34,88	15,89	7,55	7,38
INTAKT	17,9	9,43	3,74	2,87	18,63	9,38	2,48	2,24
Celkem	53,98	25,29	11,56	10,42	53,51	25,27	10,03	9,62

## 5.2. Chybovost ve čtení

V kvalitativní části práce byla zkoumána výzkumná otázka: „Jakých chyb se dyslektici při četbě v angličtině dopouštějí?“ Za tímto účelem byly v průběhu aplikace testu zaznamenávány typy chyb, kterých se žáci dopouštěli a níže je uvedeno jejich utřídění a popis.

Vzhledem k tomu, že máme k dispozici výsledky čtení, tedy součást ústního projevu, největší množství chyb lze zaznamenat na fonologicko-fonetické rovině, což je způsobeno hlavně nedostatkem fonemického sluchu. Jeho deficit zapříčiňuje záměny, inverze, vynechávky i přídavky slov nebo slabik – totiž celé spektrum jmenovaných chyb. Matějček (1992, p. 51) uvádí, že v šestém ročníku jsou z tohoto výčtu nejčastější záměny písmen, což lze s odkazem na pátou třídu jen potvrdit. Na této rovině je dobře patrné také nezvládnutí cizích hlásek a výslovnosti jako celku. Na základě pozorování bychom mezi nejobtížnější souhlásky zařadili specifické anglické fonémy  $\theta$  (**three, through, thought**),  $\delta$  (**that**) a  $dʒ$  (**just**) a mezi samohlásky  $\text{æ}$  (**sad, parents**),  $\text{ɜ}$ : (**dirty, third, girl, world, heard**). Kromě toho děti často chybovaly v diftonzích  $\text{ɜə}$  (**there**),  $\text{ɪə}$  (**quietly**),  $\text{oʊ}$  (**so, those**). Dále měli žáci problémy i s redukcí slabik na smíšenou hlásku  $\text{ə}$  především ve slovech **upon, ago, across, medals, together**. Velký problém jim dělalo správně přečíst koncovku **-ed** u minulého času pravidelných sloves. Neprováděli její redukcí u sloves **called, behaved, worked, lived, walked**, koncovku u sloves **invited** a **started** zase velká část nezredukovala na **ɪd**. Problém s redukcí na **i** se objevil i na začátku slov, jmenovitě **behaved, behind, because, except**.

Mezi specificky dyslektické chyby patřilo nerozlišování sykavek ve slovech **she** (čteno s namísto **ʃ**), ignorace specifické výslovnosti samohlásek **late** (čteno a místo **ei**), **school** (čteno



ch místo k), but (čteno u místo Λ), all (čteno a místo o:), good (čteno o místo o), second (čteno c místo k), saw (av místo o:) nebo tree (e místo i:). Celkově tedy bylo hlavním problémem fonetické čtení, které mohlo být místy způsobeno obtížností anglické fonetiky či neznalostí slova, ale ve většině případů se pravděpodobně jednalo o specifický projev dyslexie. Domníváme se, že uvedené chyby byly způsobeny skutečností, že žáci věnovali tak velké soustředění dekodování podoby textu, že již nestíhali aplikovat fonetická pravidla angličtiny, a tak text četli mechanicky, jakoby se jednalo o češtinu (Janíková a kol., 2011, p. 26).

Během čtení byly zaznamenány také některé přesmyčky \*parnets (parents), \*movie (move), \*baby-dressed (bad-dressed), \*killed (called), \*place (palace), \*life (lived). Zajímavé je, že jsme jak u dyslektické, tak intaktní skupiny zjistili podprůměrný výskyt inverzí. Také záměny tvarově podobných písmen byly minimální. Občas se vyskytla vynechávka nějakého písmene a velmi zřídka si žák nějaké písmeno doplnil. Minimální výskyt inverzí bychom vysvětlili na základě toho, že žáci v angličtině na rozdíl od češtiny nemají tolik prostoru k domýšlení slov. Anglický pravopis jim domýšlení slov vůbec neusnadňuje a tím pádem je nic nespovídá k přesmykování písmen, inverzím či přidávání písmen na základě smyslu či významu slova. Co se týká chyb v sémantickém smyslu, jejich slovní zásoba jim většinou neumožňovala zaměnit anglické slovo za jiné významově podobné, takže výjimečně mohli přechýšit slovo příbuzné např. horrible místo horribly, ale v případě nesnázi bylo nejčastěji produktem zcela nesrozumitelné slovo. V otázce slovního přízvuku ukázka obsahovala většinu jednoslabičných a dvouslabičných slov s jednoduchým přízvukem, takže se děti dopouštěly minima chyb. Kromě toho se na dané jazykové úrovni ani neočekávala širší znalost této problematiky, a tudíž nebylo možné ji testovat.

V minimální míře se projevil také problémy na morfoloické rovině, a to především v neschopnosti rozeznat určité slovo jako součást nového. V našem článku měly děti někdy problém správně identifikovat slovo anyway, přestože slova any a way se již učily, podobný případ nastal u slova quickly, které si děti nespojily se slovem quick, analogicky u slova everything. Chyby na syntaktické rovině nebylo možno touto metodou testovat.

Nakonec se podívejme na sémantickou rovinu jazyka. Ta úzce souvisí s pamětí a rozsahem slovní zásoby. Proto se může zdát, že by na této rovině mezi intaktními dětmi a

dyslektiky neměl být tak velký rozdíl. Na základě testování však bylo zřejmé, že existuje vysoká závislost mezi výskytem dyslexie a defektním porozuměním čtenému textu. To se odvíjelo zřejmě od pomalejšího tempa čtení dyslektiků, poruchy automatizace a neschopnosti zpracovávat grafickou i sémantickou podobu textu najednou.

Svou roli samozřejmě hrála i slovní zásoba, která se v každé škole trochu lišila. Nicméně tuto diskrepanci by mělo alespoň zčásti vyvážit to, že ve třech ze čtyř testovaných škol se používá stejná učebnice angličtiny, tzn., že se děti učí stejnou slovní zásobu. Je totiž zřejmé, že nezná-li žák dané slovo v češtině či angličtině, bude pro něj celkově náročnější jej přečíst a velmi těžké přeložit. Obecně se uvádí, že chceme-li testovat porozumění, musíme se napřed ujistit, že žák daná slovíčka zná a rozumí jim (Janíková a kol., 2011, p. 27). Nicméně v testovacích podmínkách lze tento požadavek jen těžko naplnit, a proto nám nezbývá než vycházet z předpokladu, že děti v angličtině dosahují úrovně, kterou mají předepsanou, tj. úrovně A1. Nakonec ani v reálném životě nejde o to znát všechna slovíčka, ale spíše umět pracovat s těmi, která člověk zná a zbytek být schopen vyvozovat z kontextu.

## 6. Diskuze

Celkově lze říci, že to, do jaké míry se projeví potíže u dyslektiků, je ovlivněno vnitřními a vnějšími faktory. Mezi vnitřní faktory patří typ dyslexie, její závažnost, intelekt dítěte a jeho osobnostní dispozice. Za vnější faktory lze označit učební styl dítěte, způsob výuky, rodinné prostředí a přístup učitele, popř. speciálního pedagoga. V rámci výzkumné části práce nicméně z důvodu špatné dostupnosti vzorku nebylo možné zohlednit typ a závažnost dyslexie, ani intelektový potenciál žáků. Z vnějších faktorů pak bylo možné zajistit reprezentativnost vzorku z pohledu stylu výuky – žáci pocházejí ze čtyř různých základních škol a ze čtyř měst. Jedna z lokalit je ovšem oficiálně označena za problémovou, takže je pravděpodobné, že se na vzorku z jedné školy projevilo právě špatné sociální prostředí. V obou skupinách je větší množství chlapců než dívek, což odpovídá rozložení pohlaví u dyslektiků. Jak už bylo uvedeno, dyslexií trpí několikanásobně více chlapců než dívek.

Co se týká výkonu při čtení anglického textu, vzorek je homogenní do té míry, že zahrnuje žáky, kteří měli angličtinu již od první třídy. Kromě toho se ve všech zkoumaných školách angličtina vyučuje rámcově podle stejné učebnice „Way to Winn“, což znamená, že by žáci měli mít podobnou slovní zásobu. Nicméně se ukázalo, že i přes velmi podobné podmínky se vyskytují výrazné rozdíly jak mezi žáky různých škol, tak mezi žáky v rámci každé třídy. V jedné ze tříd se vyskytli dva sourozenci, kteří jsou bilingvní a hovoří tedy plynule anglicky, tyto dva žáci však nebyli testováni a na výkonu jejich spolužáků se jejich bilingvismus signifikantně neprojevil.

Uvědomujeme si, že z pohledu analýzy dat je náš vzorek poměrně malý, což může být příčina překvapivého výsledku při srovnávání chybovosti v angličtině ve druhé minutě, kde nebylo možno říci, že existuje statisticky významný rozdíl mezi chybovostí intaktní skupiny a dyslektiků. Nicméně ostatní vztahy mezi proměnnými byly potvrzeny s vysokou pravděpodobností, proto si myslím, že validita výsledků není nijak poškozena.

V otázce míry chybovosti při čtení v angličtině bylo často velmi náročné zachytit všechny chyby a především jejich kvalitu, protože někteří žáci četli poměrně rychle a dělali zároveň množství chyb. V některých případech jsme si nestíhali poznamenávat chybně přečtený tvar slova, abychom v dalším čtení neopomenuli některou z chyb označit. Z tohoto důvodu se analýze chyb věnujeme pouze kvalitativně. Dalším problémem často bylo

rozhodnout, zda je slovo přečteno ještě správně, pouze se špatným přízvukem, nebo zda již je čtená varianta zcela nepřijatelná. Na rozdíl od češtiny jsme se v angličtině nemohli držet jazykového citu rodilého mluvčího a nebylo možné brát v potaz všechny dialektové varianty angličtiny. Proto jsme výslovnost posuzovali striktně podle britské výslovnosti, která se standardně na školách vyučuje.

Je zajímavé, že navzdory některým studiím se nepotvrdilo, že by se výsledky čtení českého a anglického textu u dyslektiků shodovaly či byly výsledky v anglickém čtení ještě lepší. Zelinková (2005, p. 13) k tomuto tématu například píše, že dítě může číst v cizím jazyce lépe než v češtině. V době, kdy dítě začíná s cizím jazykem, už má totiž čtení rozvinutější základ a zároveň probíhá reedukace psychických funkcí. Také některé zahraniční výzkumy uvádějí, že vliv dyslexie na nabývání cizího jazyka má i své pozitivní stránky, s nimiž se dá pracovat a které lze uplatnit ve prospěch dítěte. Psycholožka Shaywitz (2015) nabízí netradiční pohled na vztah SPU, konkrétně dyslexie, a osvojování cizího jazyka. Autorka v něm upozorňuje, že u žáků s SPU můžeme pozorovat nejen negativní stránky a projevy vztažené k učení se cizímu jazyku, ale také jiné zesílené praktické schopnosti a dovednosti (Shaywitz, 2015). Mezi ně patří například velmi dobrá imaginace, abstrakce, schopnost nadhledu a zvýšený sklon k porozumění mluvené či slyšené řeči. Tyto schopnosti kompenzují studijní deficit žáků s SPU patrný především v psaném, čteném a písemném projevu a autorka vybízí, aby je rozvíjeli jak sami žáci, tak aby je u žáků podněcovali učitelé (Shaywitz, 2015). Autorka se ve svých tvrzeních opírá o mnohé studie a testování žáků s SPU a sama navrhuje testovací metody a postupy, jimiž by bylo možné prokázat, že nejenže žáci s SPU nemusí při správném využití svých schopností pociťovat zásadnější problémy při učení se cizímu jazyku, ale za jistých okolností mohou ostatní spolužáky ve znalosti cizího jazyka i předstihnout. Výsledky našeho výzkumu, které ovšem pojednávají pouze o skupinovém výsledku dyslektiků, nicméně tento názor nepotvrdily. To ale neznamená, že by se i v rámci našeho výzkumu ojediněle nevyskytovali dyslektici, kteří vykazovali výrazně lepší výsledky ve čtení v angličtině než intaktní žáci. Z 25 testovaných dyslektiků to ale lze tvrdit pouze o dvou.

## Závěr

Teoretická část této bakalářské práce nejprve krátce pojednává o terminologii, příčinách vzniku, projevech a rozvoji specifických poruch učení. Následně se věnuje vymezení dyslexie, dysortografie a jejich projevům na jednotlivých rovinách jazyka. Práce se hlouběji zaměřuje na proces čtení u dyslektiků v českém i anglickém jazyce včetně možných problémů a úskalí, které ho provází. V závěru se teoretická část zabývá reedukací dyslexie při výuce angličtiny se zaměřením na proces čtení. V této části lze nalézt také praktická doporučení pro práci s dyslektiky při výuce angličtiny.

V praktické části autorka provádí zkoušku čtení anglického a českého textu u skupiny dyslektiků a intaktních dětí. Při jejím provádění sleduje rychlost čtení v angličtině a češtině za první a druhou minutu u obou skupin, a dále chybovost při čtení v angličtině a češtině taktéž u obou souborů. Kromě toho jsou sledovány charakteristické typy chyb, kterých se dyslektické děti při četbě anglického textu dopouštějí a jsou srovnávány s chybami intaktních žáků.

Na základě praktické části práce lze odvodit následující závěry. Dle očekávání vykazují dyslektici statisticky nižší tempo čtení v angličtině než intaktní žáci, při čemž toto tempo klesá ve druhé minutě čtení u obou skupin.

Druhá výzkumná hypotéza potvrdila také skutečnost, že u dyslektiků je souvislost mezi rychlostí čtení v angličtině a češtině statisticky významná. U dyslektiků se korelace mezi rychlostí čtení v angličtině a češtině za druhou minutu zvyšuje, koeficient korelace za první minutu je 0,72, zatímco za druhou minutu 0,77. V případě intaktní skupiny se korelace ve druhé minutě nápadně snižuje, a to z koeficientu 0,75 za první minutu na hodnotu 0,65 za druhou minutu čtení.

Další výsledky výzkumu potvrdily i druhou hypotézu, tedy že dyslektici vykazují významně vyšší chybovost při čtení anglického textu než intaktní žáci. Průměrná hodnota chyb u dyslektiků za první minutu je 36%, zatímco u intaktních žáků pouze 18%. Ve druhé minutě se procentuální hodnoty chyb výrazně neliší, pro dyslektiky je průměrná hodnota chyb 35 % a pro intaktní skupinu 19 %.

Na základě výsledků se prokázala také souvislost mezi rychlostí čtení a chybovostí. Ze vztahu vyplývá, že s vyšším tempem čtení chybovost u dyslektiků klesá. To znamená, že dyslexie ovlivňuje výkon čtení v angličtině tím, že žákům neumožňuje tak rychle dekodovat čtenou podobu a význam anglických slov. Paradoxní je, že čím déle se žáci snaží o dekodování daného slova, tím více udělají chyb.

Výsledky kvalitativní analýzy druhů chyb prokázaly, že nejvíce chyb se dyslektičtí žáci dopouštějí na fonologicko-fonetické rovině, což je pravděpodobně způsobeno hlavně nedostatkem fonemického sluchu. Žáci nejčastěji anglická slova komolí, vynechávají, popř. přidávají písmena či slovo prostě čtou foneticky. Ukázalo se také, že i intaktní žáci se dopouštějí chyb obecně typických pro dyslektiky. Na základě výzkumu se tedy potvrdilo, že dyslexie má vliv na proces čtení v angličtině jak z pohledu rychlosti, tak chybovosti. Závěrem lze proto říci, že na základě zpracování statistických dat byly verifikovány všechny tři hypotézy.

## Souhrn

Výzkum vychází z teoretických znalostí o dyslexii a jejích projevech v českém jazyce, které jsou v současné době velmi dobře popsány. Nicméně projevy dyslexie a jejich vlivem na osvojování anglického jazyka a jednotlivých lingvistických struktur se v českém prostředí začalo zabývat až v poslední době několik málo odborníků. Kromě toho v českém prostředí neexistuje normovaná zkouška čtení pro anglický jazyk, ani žádný jiný test, který by umožňoval plošně testovat čtenářské dovednosti v anglickém jazyce. Tato práce tedy nemá možnost vycházet ani porovnávat své výsledky s jinými odbornými studii, protože v českém prostředí neexistuje žádná studie, která by se zabývala vyloženě problematikou čtení v angličtině u dyslektických žáků. Snahou této práce tedy bylo prozkoumat toto téma jak po teoretické, tak praktické stránce.

Zatímco teoretická část práce se věnovala popisu specifických poruch učení se zaměřením na dyslexii a její projevy při čtení v anglickém jazyce, praktická část si kladla za cíl určit rychlost a chybovost dyslektiků při čtení v angličtině a porovnat ji jednak s jejich výkony při čtení v češtině, a dále s výkony srovnávací skupiny. Za tímto účelem byly použity zkoušky čtení – anglický a český text, které byly testovány na dyslektických i intaktních dětech. Dyslektické děti pocházely ze čtyř základních škol a všechny měly diagnostikovanou dyslexii na základě potvrzení z pedagogicko-psychologické poradny. Každé dítě četlo tři minuty anglický a tři minuty český text. V průběhu toho byly zaznamenány chyby za první a druhou minutu zvlášť, stejně jako počet správně přečtených slov.

Na základě kvantitativních dat bylo zjištěno, že dyslektici vykazují významně nižší tempo čtení v angličtině než intaktní žáci, což koresponduje s výsledky prováděnými při čtení českého textu. Dále lze konstatovat, že u dyslektiků existuje pozitivní korelace mezi rychlostí čtení v angličtině a češtině. Tato korelace existuje i u intaktních jedinců, nicméně je slabší. Výsledky výzkumu potvrdily i hypotézu, že u dyslektiků můžeme pozorovat významně vyšší chybovost při čtení v angličtině než u intaktních dětí. Práce také popisuje konkrétní typy chyb, kterých se dyslektici při četbě v angličtině nejčastěji dopouštěli.

Hlavním přínosem práce je zmapování vlivu dyslexie na čtenářské dovednosti v anglickém jazyce. To může pomoci jak rodičům, tak samotným dyslektikům, aby si blíže uvědomili povahu svých potíží při čtení v angličtině a věděli, čeho se vyvarovat a na co se

naopak při čtení soustředit. Je také možné, že v práci naleznou učitelé angličtiny hlubší porozumění dané problematice a spolu s tím inspiraci, jak s dyslektickými žáky efektivně pracovat. V neposlední řadě chce práce rozšířit po lingvistické stránce obzory i psychologům, kteří se v pedagogicko-psychologických poradnách s dyslektickými žáky často setkávají, ale nemají možnost zabývat se jejich specifickými problémy při čtení v angličtině.



## Zdroje a použitá literatura

Bartoňová, M. Žáci se specifickými poruchami učení a chování. In. M. Bartoňová, M. Vítková et al., *Vzdělávání se zaměřením na inkluzivní didaktiku a vyučování žáků se specifickými poruchami učení ve škole hlavního proudu* (2014, p. 117 -128). Brno: Masarykova univerzita.

Bartoňová, M. Základní problematika specifických poruch učení. In. M. Vítková (ed.). *Integrativní speciální pedagogika: Integrace školní a sociální*. (2004, p. 153 – 168). Brno: Paido.

Bartoňová, M., Vítková, M. (2007). *Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se specifickými vzdělávacími potřebami*, Brno: Paido.

Bartoňová, M. (2006). *Kapitoly ze specifických poruch učení II.: Reeducace specifických poruch učení*. Brno: Masarykova Univerzita.

Hanušová, S. Lingvodidaktický pohled na problematiku výuky cizích jazyků u dětí s SPU. In. M. Bartoňová, (ed.). *Edukace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami: Zaměření na edukaci žáků se specifickými poruchami učení* (2005, p. 125 -133). Brno: MSD.

Janíková, V. et al. (2011). *Výuka cizích jazyků*. Praha: Grada Publishing.

Jošt, J. (2011). *Čtení a dyslexie*. Praha: Grada Publishing.

Jucovičová, D. a Žáčková, H. (2004). *Metody reeducace specifických poruch učení: dyslexie*. Nakl. D + H.

Lenochová, A.. Práce se žáky se specifickými poruchou učení v hodinách anglického jazyka. In. Kucharská, Anna (1999). *Sborník Specifické poruchy učení a chování*. Praha: Portál, s. 84 -88.

Malíková, M. *Prognosticko-diagnostický test cizojazyčných schopností žáků*. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy, 1989.

Matějček, Z. (1987). *Dyslexie*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

Matějček, Z., Šturma, J., Vágnerová, M. a Zdeněk Žlab (1992). *Zkouška čtení*. Bratislava: Psychodiagnostika.

Michalová, Z. (2004). *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních*. Havlíčkův Brod: Nakl. Tobiáš.

Pokorná, V. (2010). *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Praha: Portál.

Satinská, E. (2014). *Vývojové poruchy učení a výuka cizích jazyků*. Pedagogicko-psychologická poradna v Novém Jičíně. 5 p. Retrieved from: [http://www.pppnj.cz/Stranky/Odborne%20clanky/VPU\\_a\\_vyuka\\_cizich\\_jazyku.aspx](http://www.pppnj.cz/Stranky/Odborne%20clanky/VPU_a_vyuka_cizich_jazyku.aspx)

Selikowitz, M. (1998). *Dyslexie a jiné poruchy učení*. Praha: Grada Publishing.

Shaywitz, S. E.(2015). *Clues to Dyslexia from Second Grade on*. LD online: The Educator's Guide to Learning Disabilities and ADHD. 4 p. Retrieved from:

<http://www.ldonline.org/article/69/>

Soars, L. and J. Soars (2000). *Elementary Student's Book: New Headway English Course*. Oxford: Oxford UP.

Kucharská, A. and K. Špačková (2012). *Nabývání rovin cizího jazyka u žáků se specifickými poruchami učení*. 7 p. Retrieved from: [pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?attachment\\_id=610&edmc=610](http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?attachment_id=610&edmc=610)

Zelinková, O. (2005). *Cizí jazyky a specifické poruchy učení*. Havlíčkův Brod. Nakl. Tobiáš.

Zelinková, O. Specifické poruchy učení, nové poznatky, výsledky výzkumů. In. M. Bartoňová, (ed.). *Edukace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami: Zaměření na edukaci žáků se specifickými poruchami učení* (2005, p. 55-61). Brno: MSD.

Zelinková, O. (2009). *Poruchy učení*. Praha: Portál.

Žlab, Z.(1988). *Vývojové poruchy čtení a psaní*. Praha: Oddělení zdravotní výchovy, KÚNZ.

## Přílohy

### Příloha č.1 – Text pro zkoušku čtení v anglickém jazyce

The tale of horribly good Bertha

Once upon a time, a long time ago there was a little girl called Bertha. She was always well behaved and worked hard at school to please her parents and her teachers. She was never late, never dirty or bad-dressed, and she never told lies. But she wasn't pretty at all and she was sad about it.

She was just horribly good. Bertha was so good that she won three gold medals. One said *Never late*, second said *Always polite*, and the third said *Best child in the world*. Anyway Bertha was so good that the king invited her to his palace. So she put on her best clean white dress and she took three medals. Then she went across the woods to the king's palace.

But in the woods there lived a big hungry wolf. He saw Bertha's lovely white dress through the trees and he heard the medals clinking together as she walked. „Hmm!“ thought the wolf. „Lunch!“ And he started to move quickly but quietly behind the trees towards Bertha. Bertha tried to run away but she couldn't run fast because the medals were so heavy. The wolf caught her easily and he ate everything of her, except of those medals.

## Příloha č.2 – Text pro zkoušku čtení v češtině

### O krtkovi

Průvod zestárlých zvířat ubíral se k panovníkovi podzemí, krtkovi. Zchromlý kozel vedl průvod. Zaklepal na bránu. Když krtěk vyšel, prosil za všechny zvířata: “Odpusť, že tě lákáme na světlo. V tichu tmavé říše jistě přemýšlíš a mohl bys nám poradit. Stáří nás moří. Vlečeme se světem, zuby vypadané, v kostech píchá. Mnoho nás trpí omrzelostí života. Nevíš, co by usnadnilo naše stáří?”

Krtěk vystoupil na hromádku hlíny a řečnil: “Přátelé, mnoho v tichu své říše přemýšlím a bádám. Vím o léku, který určitě pomůže. Pověřuji psa, aby každého, kdo si bude naříkat na krutý život, přivedl ke mně.”

Za nějaký čas před podzemním obydlím krtkovým zaštěkal pes. Přivedl zestárlého koně. Když krtěk vylezl, žadonil kůň. „Prosím, dej mi léku, zlé chvíle života mě trápí, všechno bolí.“ „Pojďte za mnou,“ velel krtěk a vedl je k hlubokému rybníku. Tu pravil koňovi: „Tato voda je zázračná. Je-li opravdu zle, že nemůžeš života snést, skoč do ní. V její hlubině nalezneš věčný klid a zapomenutí“. Kůň se zarazil a rozpačitě se začal vymlouvat. „Víš krtku, ono se mnou není vlastně tak zle. Jsou ještě starší koňové a vytrpí víc. Nač skákat do hluboké vody, nač si zoufat. Vyhřeju se na sluníčku. Ono někdy dělá divy. Snad to ještě nějaký čas vydržím. Odpusť, že jsem tě obtěžoval. Snad později bych přišel.“ Krtěk se usmál a oba propustil. Ještě několika zvířatům nabídl krtěk zázračný lék. Každému se však na břehu ulevilo a nehledalo útěchu ve vodní hladině. Brzy nebylo v kraji stářím omrzelého zvířete.