

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Fakulta pedagogická

Katedra pedagogiky a psychologie

Diplomová práce

České Budějovice 2009

Aneta Mäsiarová

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Fakulta pedagogická

Katedra pedagogiky a psychologie

**Účinky specifických poruch učení na self-koncept a
sociometrickou pozici dítěte ve třídě**

Diplomová práce

České Budějovice 2009

Vedoucí diplomové práce:

Mgr. Jiří Jošt, CSc.

Vypracoval/a:

Aneta Mäsiarová

České Budějovice, duben 2009

Děkuji panu Mgr. Jiřímu Joštovi CSc. za odborné vedení mojí diplomové práce. Dále
děkuji panu řediteli Mgr. Martinu Skořepovi, paní Mgr. Mileně Havlové, paní
Mgr.Hájkové a paní Ing. Daně Zrzavé, které mi umožnily provést výzkum.

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci „Účinky specifických poruch učení na self-koncept a sociometrickou pozici dítěte ve třídě“ zpracovala samostatně pod vedením Mgr. Jiřího Jošta, CSc., použila jsem pouze prameny uvedené v seznamu literatury.

Souhlasím, aby práce byla uložena na Jihočeské univerzitě v Českých Budějovicích v knihovně Pedagogické fakulty a zpřístupněna ke studijním účelům.

Dále prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě, elektronickou cestou ve veřejně přístupné databázi STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejich internetových stránkách.

České Budějovice, duben 2009

podpis studenta

Anotace

Diplomová práce se zabývá vlivem specifických poruch učení na self-koncept žáka a na jeho sociometrické postavení ve třídě. Žák, který trpí jakoukoliv ze specifických poruch učení, musí při nástupu do školy čelit mnohým těžkostem. To, jakým způsobem ho přijímají jeho spolužáci a to jakým způsobem se se svou poruchou vyrovnává on sám, ovlivňuje jeho sociometrické postavení ve třídě i jeho self-koncept.

Teoretická část diplomové práce je zaměřena na objasnění pojmů self-koncept, self-esteem a self-efficacy v souvislosti s žákovou motivací k učení, jeho angažovaností v procesu učení a v souvislosti s jeho zvládním obtížných situací. Je zde zmíněna i otázka začlenění dětí se specifickými poruchami do vyučování v interakci s jejich normativními spolužáky.

Praktická část práce je již zaměřena na samotný výzkum na základní škole a získané údaje jsou zapsané v přehledných tabulkách a grafech.

Průzkum byl uskutečněn pomocí těchto testů:

IQ test

Test SPAS- Vágnerová, Matějček

Test sluchové analýzy a syntézy

Test čtení- O Krtkovi

Test čtení – Latyš(speciální pro detekci dyslexie)

Test JEPI

Sociometrický dotazník-Long. Jonseová

Test rychlého automatizovaného pojmenování písmen- Martha Denckla

Test lokalizace kontroly-Kotášková, Ekström, Vajda

Test čtení s porozuměním

Test elize hlásek

Test transpozice hlásek

Annotation

The diploma thesis deals with the topic of learning disabilities and their consequence on pupil's self-concept and class position. A pupil, who suffers from a learning disability, has to face a lot of difficulties after he or she enters school. The way how these children tackle these difficulties influences their self-concept and their class position.

The theoretical part discusses explains the terms- self-concept, self-esteem and self-efficacy in connection with pupil's motivation, pupil's engagement in learning process and their coping with the learning disability. The problem of inclusion of these children among their classmates in learning process is also mentioned.

The practical and investigative part concerns the research at the elementary school in Pelhřimov and monitors the collected data.

Following tests were used:

IQ test

Test SPAS- Vágnerová, Matějček

Test zvukové analýzy a syntézy

Test čtení- O Krtkovi, Latyš

Test čtení – Latyš(speciální test pro detekci dyslexie)

Test JEPI

Sociometrický dotazník-Long. Jonseová

Test lokalizace kontroly-Kotásková, Ekström, Vajda

Test rychlého automatizovaného pojmenování písmen-Martha Denckla

Test čtení s porozuměním

Test elize hlásek

Test transpozice hlásek

Obsah

1. Úvod	10
2. Teoretická část	13
2.1 Definice pojmů	13
2.2 Specifické poruchy učení v souvislosti se self-efficacy (víra ve vlastní schopnosti)	14
2.3 Zvládání neúspěchu a deprese u dyslektiků	21
2.4 Sebehodnocení dyslektiků	22
2.4.1 Nízká sebeúcta	22
2.4.2 Vysoká sebeúcta	23
2.5 Vyrovnávání se s dyslexií :	23
2.5.1 Zvládání dyslexie zapojením se do úkolu	23
2.5.2. Zvládání dyslexie z hlediska emocionální stránky	24
2.5.3. Zvládání dyslexie pomocí strategie- vyhnutí se neúspěchu	25
2.6 Deprese v souvislosti s dyslexií	26
2.7 Pojem- self-efficacy (víra ve vlastní schopnosti)	27
2.8 Víra ve vlastní schopnosti - její zdroje a důsledky	28
2.9 Víra ve vlastní schopnosti a vyučovací proces	30
3. Angažovanost žáků ve vyučovacím procesu z hlediska (chování, motivace a poznání)	30
3.1 Vliv víry ve vlastní schopnosti na kognitivní zapojení žáků v hodině	38
3.2 Vliv víry ve vlastní schopnosti na motivační angažovanost žáků v hodině	41
3.3 Důsledky dyslexie pro školní praxi	44
3.4 Vyučování dostupné i pro žáky s různými poruchami učení	45
3.5 Co je to sociometrie?	49
3.5.1 Sociometrický dotazník Longa-Jonesové	49
4. Praktická část	51
4.1 Cíl	51
4.2 Hypotéza	51
4.3 Metoda	52
4.4 Experimentální skupina a kontrolní skupina	53
4.5 Testy pro žáky- skupinové:	53
4.5.1 Test SPAS – Dotazník sebepojetí školní úspěšnosti dětí-	54
4.5.2 Test JEPI	56
4.5.3 Test IQ	58
4.5.4 Sociometrická technika Longa- Jonesové	59
4.5.6 Test čtení s porozuměním	64
4.5.7 Test lokalizace kontroly jako měřítko regulace osobnosti u dětí- Kotásková, Ekström, Vajda	65
4.6 Testy pro žáky- individuální	66
4.6.1 Testy čtení textu- O krtkovi, Latyš	66
4.6.2 Test elize hlásek	68
4.6.3 Test transpozice hlásek	69
4.6.4 Test rychlého automatizovaného pojmenování písmen	70
4.6.5 Test zvukové analýzy a syntézy hlásek	72
5. Shrnutí výsledků	74
5.1 Výsledky hodnocení testů	75
6. Závěr	77
7. Přílohy	82

1. Úvod

Tématem mojí diplomové práce je dokázat, pomocí několika psychologických testů (SPAS-test na sebepojetí a identitu jedince-*Matějček, Vágnerová*, JEPI, sociometrického dotazníku-*Longa-Jonesové*, Ravenův IQ test, test čtení s porozuměním atd.), jaké jsou účinky specifických poruch učení na sociometrické postavení žáků ve třídě a na jejich self-koncept. Tento průzkum by měl prokázat, zdali se tito jedinci cítí tolerováni ze strany svých spolužáků a učitelů, nebo zda podléhají depresím a trápí se.

Problém sebeúcty a sebedůvěry a víry ve vlastní schopnosti byl dlouho a stále je neprobádaným tématem. Teprve v posledním století se ukázalo, jak může být toto téma důležité a rozhodující v životě každého člověka a to zejména při procesu získávání nových učebních poznatků. O to závažnější se však tento problém jeví v případě dětí, které trpí nějakou ze specifických poruch učení. Mnoho psychologů a speciálních pedagogů u nás i v zahraničí se snaží nalézt způsob, jak těmto dětem pomoci, jak jim usnadnit namáhavý proces učení, jak posilovat jejich sebeúctu i sebedůvěru a víru v jejich schopnosti.

Bylo jasně prokázáno, že pokud je těmto dětem věnováno dostatek pozornosti, zájmu a péče a pokud jsou dostatečně motivováni, jsou jejich studijní výsledky mnohonásobně lepší a jejich psychický stav rovněž. Ukázalo se, že vše závisí na zájmu rodiny i pedagogů. Pokud dojde k vzájemnému propojení snahy z obou stran, dostaví se očekávané výsledky.

Vše závisí na individuálním přístupu. Učitelé si musí být vědomi faktu, že každý člověk je osobností, která si zaslouží individuální přístup. Není již možno nastavit stejné měřítko úspěšnosti pro všechny žáky, neboť děti se specifickými poruchami nejenže nedokáží tato kritéria splnit, ale mnohdy se jim nedokáží ani přiblížit. Tyto děti potřebují nejen podporu ze strany rodiny, ale také pomoc a pochopení ze strany pedagogů a psychologů. Úkolem společnosti však není na tyto děti upozorňovat, ale pomoci těmto dětem vyrovnat se s problémem, smířit se s ním a naučit se s ním žít. Děti by měly pochopit, že nejsou horší než ostatní, ale že každý člověk je osobnost a to, že se něčím odlišuje od ostatních, není nic zvláštního, ale naopak normálního.

Jedinci s SPU často výrazně vynikají v některých oblastech a mnohdy to ani nevnímají, jelikož jsou natolik zatíženi skepsí ze své poruchy. Pedagogové a rodiče jsou tady právě proto, aby pomohli těmto jedincům najít jejich silné stránky a rozvíjeli je. Tím dojde k odsunu specifické vývojové poruchy do ústraní a o to jde především.

V první- teoretické části své práce se zabývám popisem pojmů sebehodnocení, self-konceptu a víry ve vlastní schopnosti a tím, jak tyto pojmy souvisejí s vyučovacím procesem a dyslexií. Dále se věnuji objasnění toho, jak zvládnání dyslexie a deprese souvisí se sebehodnocením a vírou ve schopnosti žáka a tím, jak žákovo sebehodnocení souvisí s jeho sociometrickým postavením ve třídě.

Ve druhé- výzkumné části své práce se věnuji samotnému výzkumu, který jsem prováděla na Základní škole v okresním městě. Pro své zkoumání jsem zvolila testovací metodu a na 12 různých testech (skupinových a individuálních) jsem se pokusila

prokázat, že dyslexie negativně ovlivňuje žákův self-koncept i jeho sociometrické postavení ve třídě.

Toto téma diplomové práce jsem si vybrala, jelikož se již několik let setkávám při své práci, výuce cizích jazyků, s dyslektiky a domnívám se, že teprve v posledních letech je jim věnováno dostatek pozornosti, přesto však není toto téma ještě dostatečně probádáno. Pro učitelskou profesi je velmi užitečné vzdělávat se v této oblasti, i když člověk není právě speciální pedagog.

2. Teoretická část

2.1 Definice pojmů

self-koncept

„koncepti self-konceptu lze definovat jako pojetí vlastního Já, sebekoncepce, sebepojetí, aspirační úroveň“¹

self-esteem-sebehodnocení

„ tento pojem lze definovat jako pozitivní sebehodnocení, sebeúctu, sebedůvěru, sebevědomí“²

self-efficacy-víra ve vlastní schopnosti

„ je vnímána jako účinnost a zdatnost, přesvědčení o vlastních schopnostech a dovednostech anebo jako víra ve vlastní mohoucnost“³

2.2 Specifické poruchy učení v souvislosti se self-efficacy

¹ 13. [Http://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovo/self-koncept](http://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovo/self-koncept) : self-koncept [online]. 2005- , 5.3.2009 [cit. 2009-03-10]. Dostupný z WWW: <<http://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovo/self-koncept>>.

² 14. [Http://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/hledat?](http://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/hledat?typ_hledani=prefix&typ_hledani=prefix&cizi_slovo=self-efficacy)
[typ_hledani=prefix&typ_hledani=prefix&cizi_slovo=self-efficacy](http://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/hledat?typ_hledani=prefix&typ_hledani=prefix&cizi_slovo=self-efficacy) : self-efficacy [online]. 2005 , 5.3.2009 [cit. 2009-03-10]. Dostupný z WWW: <[http://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/hledat?](http://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/hledat?typ_hledani=prefix&typ_hledani=prefix&cizi_slovo=self-efficacy)
[typ_hledani=prefix&typ_hledani=prefix&cizi_slovo=self-efficacy](http://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/hledat?typ_hledani=prefix&typ_hledani=prefix&cizi_slovo=self-efficacy)>.

³ 15. [Http://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/hledat?](http://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/hledat?typ_hledani=prefix&typ_hledani=prefix&cizi_slovo=self-esteem)
[typ_hledani=prefix&typ_hledani=prefix&cizi_slovo=self-esteem](http://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/hledat?typ_hledani=prefix&typ_hledani=prefix&cizi_slovo=self-esteem) : self-esteem [online]. 2005 , 5.3.2009 [cit. 2009-03-10]. Dostupný z WWW: <[http://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/hledat?](http://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/hledat?typ_hledani=prefix&typ_hledani=prefix&cizi_slovo=self-esteem)
[typ_hledani=prefix&typ_hledani=prefix&cizi_slovo=self-esteem](http://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/hledat?typ_hledani=prefix&typ_hledani=prefix&cizi_slovo=self-esteem)>.

(víra ve vlastní schopnosti)

Problematika specifických poruch učení je velmi úzce spjata s vírou ve vlastní schopnosti, která se jeví jako velmi důležitou a nedílnou součástí vyučovacího procesu nejen u žáků se specifickými poruchami učení. Mnoho amerických vědců se zabývá právě tímto problémem a došli k velmi zajímavým závěrům. Ve středu celého procesu stojí neodmyslitelně učitel, který má za úkol nejen žáky motivovat, ale také v souladu s individuálními potřebami žáků žáky dovést k lepším výkonům. [1]

Pojem víry v sebe a ve vlastní schopnosti bývá často zaměňován s pojmem sebedůvěry, tedy toho, jak si člověk své schopnosti, cení např: „jsem dobrý v matematice“. Víra ve vlastní schopnosti se v praxi projeví tím, jak žák odhaduje své konkrétní schopnosti v určité dané situaci, tzn. žák věří v to, že je schopen jezdit na kole, vyřešit kvadratickou rovnici nebo přečíst knihu. [1]

Každé dítě je osobností, avšak vyrůstá v jiném rodinném zázemí, jímž je determinováno, a jeho výchova k sebedůvěře a k víře ve vlastní schopnosti je jiná. S tím musí každý učitel počítat a pokusit se své žáky na základě práce s nimi poznat a pochopit. Je velmi pravděpodobné, že se v jedné třídě objeví děti, které budou pracovat samostatně, aniž by je musel učitel navádět. Naopak jiné dítě nebo skupina dětí budou potřebovat jasné instrukce a zpětnou vazbu, aby dosáhly požadovaného výsledku. [1]

Učitel v tomto případě plní funkci nejen rádce, ale i psychologa a pozorovatele. Mnohdy bývá velmi obtížné poznat a porozumět potřebám těchto dětí, a právě proto je tento proces tak obtížný a vyžaduje dlouholetou zkušenost a bádání v tomto oboru. Řešení tohoto problému je velkou výzvou právě pro pedagogy, kteří musí vynaložit

velké úsilí, aby poznali své žáky, změnili zastaralé metody vyučování, a soustředili svou pozornost na zvýšení žákova sebepojetí. [1]

Tímto problémem se však nezaobírají pouze američtí vědci, ale existuje také mnoho českých psychologů a speciálních pedagogů, kteří zasvětili svůj život právě práci s těmito dětmi a napsali mnoho knih a publikací týkajících se právě této problematiky. Jedním z nich je např. Zdeněk Matějček, Olga Zelinková, Zdena Michalová, Marie Vágnerová atd.

Abychom dosáhli očekávaného úspěchu, musíme brát v potaz, že úspěch těchto dětí je úzce spjat s tzv. self- konceptem a s pojmem self-efficacy, což je sebepojetí a víra ve vlastní schopnosti. Každý člověk, který se pouští do něčeho nového, ať je to jednoduchý úkol nebo těžká životní zkouška, musí věřit v to, že to zvládne. Je pochopitelné, že pokud uvážíme, že něco je nad naše síly, nebudeme se do takového úkolu pouštět. Avšak i tuto schopnost je možno trénovat a zdokonalovat, pokud člověk ví jak, je možno neustále posouvat své hranice.

S každým novým úspěchem se víra ve schopnosti zvyšuje, ale důležité je naučit tyto jedince umět se vyrovnat i s neúspěchem, což bývá mnohdy mnohem náročnější a důležitější. Důležité však je, aby se nenechali neúspěchem odradit, ale aby ho uměli zvládnout a dokázali se z něj poučit. Bylo prokázáno, že lidé, kteří si věří a myslí pozitivně, se mnohem rychleji uzdravují. Lidská psychika je opravdu velmi složitá a stále ještě neprobádaná kapitola.

Je pochopitelné, že pokud má dítě problémy se čtením a psaním a je v kolektivu dětí, kteří takové problémy nemají, je těžké čelit jejich posměškům. Takové děti mnohdy rezignují a raději si nechají připsat cejch hlupáka. Právě proto se v dnešní době nejen psychologové a speciální pedagogové, ale i ostatní pedagogové snaží těmto dětem pomoci. V první řadě je důležité, aby mělo dítě dobré rodinné zázemí a podporu. Rodiče musí dítěti pomáhat, učit se s ním a počítat s tím, že vše je dlouhý a namáhavý proces, který vyžaduje neustálou a pečlivou přípravu.

*Pojem „Dyslexie, což je vývojová porucha čtení, buď vrozená nebo získaná poškozením mozku, je nejčastější formou specifické vývojové poruchy učení (SPU), která se projevuje nesnázeami ve čtení při současném zachování inteligence a přiměřených sociokulturních příležitostech. Dyslektik je výrazně ohrožen znesnadněním přístupu k tradičním vzdělávacím podnětům“.*⁴

Dnes pojem dyslektik však nezahrnuje pouze jedince, kteří mají problémy se čtením a s psaním, ale také ty, kteří trpí dysmuzií, dysortografií, dysgrafií a dyspinxií. *„Termín dyslexie“, resp. vývojová dyslexie“ byl obecně přijat a není třeba jej ani hájit ani doporučovat. Dorozumění na mezinárodní úrovni je tedy mnohem snazší než dříve. Jen v německé jazykové oblasti se dosud často užívá tradičního označení „Legasthenie“ nebo německého výrazu „Lese-Rechtschreibschwäche, který říká přibližně totéž, co naše dyslexie a dysortografie dohromady. Označení dyslexie použil patrně jako první německý neurolog R. Berlin (1887) ve svém článku Eine besondere Art von*

⁴ 16. [Http://cs.wikipedia.org/wiki/Dyslexie](http://cs.wikipedia.org/wiki/Dyslexie) : Dyslexie [online]. 2001 , 14. 3. 2009 [cit. 2009-03-20]. Dostupný z WWW: <<http://cs.wikipedia.org/wiki/Dyslexie>>.

Wortblindheit (Dyslexia), což můžeme přeložit jako zvláštní forma slovní slepoty (dyslexie). '' (Matějček, Zdeněk, Dyslexie, str. 17)⁵

''V souvislosti s dyslexiemi se dnes v odborné literatuře častěji setkáváme s termínem ''specifické poruchy učení'' a se zkratkou anglického označení '' specific learning disabilities'' SLD nebo jen LD. '' (Matějček, Zdeněk, Dyslexie, str.23)⁶

Během celého jednoho století, po které jsou dyslektici pozorováni, bylo zjištěno, že jinak se s tímto problémem vypořádají dívky a úplně jinak chlapci, ačkoliv dyslexií bývají 4 krát až 10 krát častěji postiženi chlapci než dívky. *''Zkoumání funkce mozkových hemisfér u školních dívek a chlapců a pak u dospělých mužů a žen pomocí uměle navozených afázií i pomocí dichotických poslechových testů a dalších metod přineslo zajímavé výsledky. '' (Matějček, Dyslexie, 57-58)⁷*

'' Mozek žen se z funkčního hlediska jeví jako univerzálnější- mozek mužů má daleko silnější tendenci specializovat se. I když celkové zrání mozkové tkáně probíhá u dívek rychleji než u chlapců. U chlapců je např. v šesti letech pravá hemisféra specializovaná pro prostorové podněty, zatímco dívky v té době vykazují ještě bilaterální kontrolu těchto podnětů. '' (Matějček, Dyslexie, 57-58 str.)⁸

⁵ 4. MATĚJČEK, Zdeněk. Dyslexie: Specifické poruchy učení. Jinočany : H+H, 1995. 269 s. ISBN ISBN 80-85787-27-.

⁶ 4. MATĚJČEK, Zdeněk. Dyslexie: Specifické poruchy učení. Jinočany : H+H, 1995. 269 s. ISBN ISBN 80-85787-27-.

⁷ 4. MATĚJČEK, Zdeněk. Dyslexie: Specifické poruchy učení. Jinočany : H+H, 1995. 269 s. ISBN ISBN 80-85787-27-.

⁸ 4. MATĚJČEK, Zdeněk. Dyslexie: Specifické poruchy učení. Jinočany : H+H, 1995. 269 s. ISBN ISBN 80-85787-27-.

Dívky jsou více emocionálně založené než chlapci, a proto více prožívají stresové situace. Jsou pečlivější a dokáží vynaložit velké úsilí, aby se s handicapem specifické poruchy vypořádaly. Právě proto dívky mnohem častěji propadají depresím, kdežto chlapci se k tomuto problému staví laxně. Chlapci nepropadají depresím, ale spíše tento problém příliš neřeší a mnohdy reagují agresivně a odmítavě, pokud jsou na ně kladeny vyšší nároky, co se školní přípravy týká. Chlapci bývají pokládáni za třídní klauny a to právě proto, že zlobí a získávají si pozornost. [1]

''Za zmínku by stálo uvést fakt, že dle prof. Matějčka může být dyslexií postiženo každé dítě, které úrovní svých intelektových schopností je schopno školního vzdělání . To se týká dětí mentálně retardovaných, dětí zanedbaných, dětí trpících kulturní deprivací, stejně jako dětí trpících vadami zraku, sluchu či hybnosti, pokud tyto poruchy jsou takového rázu a stupně, že čtení znemožňují.''

(Matějček, Zdeněk, Dyslexie, str.22)⁹

Aby učitelé dokázali těmto dětem pomoci, musí do značné míry pochopit, co se děje v jejich hlavě. Musí pochopit, že pokud takové dítě zlobí, možná to nebude proto, že by trpělo nějakou z poruch chování, ale možná zlobí jen proto, že je nešťastné anebo proto, že si kompenzuje neúspěch v jednom odvětví alespoň tím, že vyniká v něčem jiném a je mu jedno, zda je to v dobrém či ve špatném slova smyslu.

⁹ 4. MATĚJČEK, Zdeněk. Dyslexie: Specifické poruchy učení. Jinočany : H+H, 1995. 269 s. ISBN ISBN 80-85787-27-.

Může se stát, že hyperaktivní dítě je nesprávně hodnoceno. A to tak, že učitel nehodnotí jeho znalosti, ale většinu procent známky tvoří známka z chování, která může výslednou známku rapidně zhoršit. To však znamená, že žák není hodnocen objektivně, protože učitelé neberou ohledy na žákovu poruchu a nejsou dostatečně informováni, jak si s takovými žáky poradit.

Je samozřejmé, že všechny tyto okolnosti spoluutvářejí žákovo sebepojetí a vysoce ovlivňují jeho vůli a víru v jeho schopnosti. Je pochopitelné, že pokud bude dítě neustále poslouchat, že je zlobivé a hloupé, začne tomu věřit a zaujme i takový postoj ve všech svých aktivitách. Aby učitelé dokázali proniknout do žákova nitra, je nutno nejen načíst spoustu publikací, ale také si ověřit teoretické poznatky v praxi.

Je zvláštní, že právě problematice toho, jak žáka s SPU přijímá jeho okolí, tedy spolužáci a učitelé je věnováno velmi málo publikací přestože toto téma je velmi stěžejní a mělo by sloužit jako odrazový můstek při řešení tohoto problému. Existuje nesčetné množství případů, kdy jedinci s SPU byli na základní a střední škole považováni za neúspěšné nebo hloupé žáky, a v pozdějším věku se naučili např. velmi dobře číst, dokončili vysokou školu a stali se velmi úspěšnými. Vše spočívá v neustálém cvičení a opakování. Tito jedinci musí vynaložit mnohonásobné úsilí, aby dosáhli stejných výsledků jako ostatní žáci.

Mnohdy si učitelé neuvědomují, že právě žákova víra ve jeho schopnosti, zda zvládne konkrétní úkol např. z matematiky, může být ovlivněna nejen přechodem žáka do jiné třídy, kde jedinec pocítuje intelektuální převahu svých spolužáků a proto rezignuje, ale i změnou učitele, která může ovlivnit žákovy výsledky pozitivně i

negativně. Neboť učitel, který dokáže své žáky motivovat a má k nim pozitivní přístup, mívá mnohem lepší studijní výsledky u svých žáků.

Pro učitele je velmi obtížné pracovat s dyslektiky a hyperaktivními dětmi ve třídě, kde je až 20 žáků. Učitelé musí dodržovat několik základních zásad, aby si dokázali s těmito nástrahami poradit. Mezi tyto základní zásady patří tolerance, která však neznamena přehnané zvýhodnění těchto žáků. [11]

V první řadě je nutno vysvětlit nejen rodičům, ale také spolužákům, co tyto specifické obtíže obnášejí. Je nutno dětem vysvětlit, jaké problémy jejich spolužák má, aby mu později nezáviděli, že je hodnocen podle jiných klasifikačních měřítek než ostatní. Učitel musí vytvořit podmínky takové, aby všichni žáci byli schopni zvládnout zadané úkoly (např. žák s obtížemi dostane zkrácený text). [11]

Způsob jakým dyslektici vnímají svůj handicap a to jak se vypořádávají se svou poruchou je opět velmi individuální a závisí na typu osobnosti. Avšak není možno tuto problematiku podceňovat a je třeba ji neustále zkoumat a sledovat. [11]

2.3 Zvládání neúspěchu a deprese u dyslektiků

Studii toho, jakým způsobem se dyslektici vyrovnávají se svým handicapem a jaký to má důsledek na jejich psychiku, nebylo věnováno příliš mnoho pozornosti, přestože dyslexie byla rozpoznána již před 100 lety. Tato oblast průzkumu je velmi problematická. Kvalitativní studie se zabývaly pouze různými strategiemi zvládání

handicapu u jednotlivých dyslektiků. Tyto strategie jsou však velmi individuální a nelze z nich vyvozovat všeobecné závěry pro všechny. Studie Alexandra Passe vnáší do celé problematiky zcela nový pohled. Použitím tří standardizovaných testů na sebeúctu, zvládání zátěže a na depresi bylo prokázáno, jak zvládání dyslektických obtíží ovlivňuje sebeúctu jedince.[8]

Výsledky studie jednoznačně prokázaly rozdíly u mužského a ženského pohlaví. U žen bylo prokázáno, že jednájí více emocionálně a snaží se vyhnout se neúspěchu, což má za následek nízké percentilní skóre, nízké sebehodnocení a tudíž přiměřenou depresi. Kdežto muži se soustředí na vypracování konkrétního úkolu, a proto vykazují zdravé sebehodnocení a minimální depresi. Tento průzkum zastává stanovisko, že problematika vyrovnávání se s dyslexií a jeho dopad na psychiku dyslektiků by rozhodně neměla být podceňována.[8]

Když dyslektici nastoupí do školy, přijdou do prostředí, které na ně vyvíjí značné nároky a to nejen na jejich schopnosti a dovednosti. To co je pro jejich spolužáky snadné, může pro ně být velmi obtížně či dokonce nemožné. Když si to začnou dyslektici plně uvědomovat, stresová situace je na světě. Mnohdy právě tato situace může odstartovat jejich pocity úzkosti a stavy deprese. Američan Thomson rozdělil dyslektiky na dva typy podle toho, jak se s těmito situacemi vyrovnávají.[8]

Prvním typem jsou dyslektici, kteří trpí nadměrnou úzkostí a začnou se potit, jakmile jsou tázáni. Tito jedinci se domnívají, že se jim nemůže ve škole téměř nic podařit. Často bývají pokládáni za třídní klauny a ostatní spolužáci se jim vysmívají. Druhým typem jsou děti, které pocity neúspěchu velmi intenzivně prožívají. Jestliže se jim něco nepodaří, podléhají depresím. V extrémních situacích to může vyvolat až

agresivní chování a delikventní chování. Právě proto je velmi důležitá otázka motivace. Učitelé řeší tento problém již několik desetiletí a vnesli do této problematiky spoustu důležitých poznatků. Tyto poznatky by mohly pomoci nejen učitelům, ale i rodičům, kteří svým ratolestem denně pomáhají s domácí přípravou na vyučování. [8]

2.4 Sebehodnocení dyslektiků

2.4.1 Nízká sebeúcta

Morganova analýza, která se zabývá delikvencí a kriminalitou u dyslektiků prokázala, že pokud dyslektici přestávají zvládat školní nároky, jejich sebehodnocení klesá a oni začínají pochybovat o svých schopnostech (objevují se u nich pocity méněcennosti). Padlo několik návrhů o tom, že ať u jedinců dyslexie diagnostikována je či není, tíhnou tyto jedinci více k deviantnímu chování, jelikož nejsou dostatečně podporováni ze strany rodiny a ve škole se jim nedaří. Výsledkem je nízké sebehodnocení zapříčiněné školou či chováním spolužáků. Psychologové se domnívají, že k deviantnímu a antisociálnímu chování vede dyslektiky právě jejich nízké sebehodnocení. [8]

Někteří žáci mohou úplně narušit chování třídy, protože považují školní práci za něco, co je ohrožuje, a využívají své pozornosti k ochraně vlastního sebehodnocení. Molnar a Linqvist (1989) tvrdili, že jestliže učitel změní podstatu a cíl vyučování tak, aby neustále udržoval určitou hladinu žákova sebehodnocení, změní se i chování žáků. Většina učitelů však žáky neustále kárá domnívajíc se, že je to jediný způsob, jak na žáky výchovně působit. Nízká sebeúcta může také vést k nízkému a negativnímu sebehodnocení. Toto přesvědčení může vyústit až do fáze „sebevyplňující se předpovědi“ související s předpovědí neúspěchu. [8]

2.4.2 Vysoká sebeúcta

Dyslektici s vysokou sebeúctou projevují více odvahy, dobrovolně odpovídají a rádi se pouštějí do nových činností oproti žákům s nízkou sebeúctou. Žáci s vysokou sebeúctou věří ve svůj úspěch a tento úspěch přisuzují svým schopnostem. Byl proveden výzkum u dyslektiků, kteří dosáhli vysokoškolského vzdělání. Výsledky studie prokázali, že tito jedinci mají vyšší sebeúctu než jejich spolužáci. [8]

2.5 Vyrovnávání se s dyslexií :

- a) zapojením se do úkolu
- b) emocionálně
- c) vyhnutím se neúspěchu

Byly prokázány tři způsoby zvládnání dyslexie (zapojením se do úkolu, zvládnání pomocí emocí a vyhnutím se neúspěchu). Každá položka zvládnání dyslexie vyžaduje hlubší studii. [8]

2.5.1 Zvládnání dyslexie zapojením se do úkolu

Dyslektici, kteří mají úspěch, jsou velmi aktivní a výmluvní jedinci. Na základě průzkumu bylo prokázáno, že úspěšní dyslektici byli velmi zapálení, když měli překonat nějaké překážky, což vyžadovalo velké množství sebedůvěry. [8]

Z jedné americké studie Alexandra Passe(2006) vyplývá, že klíčovým faktorem úspěchu dyslektika je podpora jeho talentu a rozvoje jeho koníčků, která mu dopomáhá najít jeho skutečné charakterové hodnoty. Je nutno podotknout, že vytrvalost a tvrdohlavost jsou také velmi důležitými ukazateli. Všechny zmíněné faktory

(výmluvnost, zapojení se do úkolu, nalezení vlastních hodnoty, vytrvalost, tvrdohlavost, odhodlanost) jsou velmi důležité pro úspěšné zvládnání dyslexie [8]

2.5.2. Zvládnání dyslexie z hlediska emocionální stránky

Jestliže dyslektik požádá o pomoc a žádná se nedostaví, může to u něj vyvolat nesmírně frustrující pocity. Učitelé a rodiče mají to dočinění s dětmi, kteří jsou velmi bystří a nadšení, avšak nejsou schopni se naučit číst a psát. To, jakým způsobem dyslektici skutečně usilovně studují, není snadné si představit. Jejich spolužáci je ve čtení a psaní neustále překonávají a to jejich frustrující pocity jen umocňuje. [8]

Aby mohli učitelé tuto situaci změnit, musí si dostatečně uvědomit, jak je školní prostředí pro dyslektika frustrující. Dále jejich neschopnost vyjádřit myšlenky písemně a neschopnost číst knihu se zájmem, jelikož nejsou schopni vnímat, co čtou. Tito jedinci musí dříť mnohem usilovněji, aby dosáhli stejných výsledků jako jejich spolužáci. [8]

Negativní zkušenosti ve škole mají za následek: nedostatek sebedůvěry, pochybování o sobě sama, citlivost vůči kritice, problémy v chování, záškoláctví a výtržnosti spojené se soutěživostí žáků. [8]

Studie Alexandra Passe srovnávala podprůměrné, průměrné a dobré čtenáře. Průměrní a dobří čtenáři přisuzují svůj úspěch svým schopnostem, kdežto slabí čtenáři přisuzují svůj neúspěch nedostatku štěstí. Slabí čtenáři obviňují sebe sama a jejich selhání závisí podle nich na nedostatku jejich schopností, kdežto jejich úspěch je pouze o štěstí a náhodě, což opět souvisí s jejich „naučenou bezmocností“. [8]

2.5.3. Zvládání dyslexie pomocí strategie- vyhnutí se neúspěchu

Vyhnutí se konkurenci či potenciálnímu neúspěchu většinou zůstává ve větších školách bez povšimnutí, ne však na malých školách. Extrémní vymanění se z činnosti skupiny je pro dyslektiky naprosto typické. Tyto vyhýbající se strategie totiž odvádějí pozornost od nízkých schopností a podprůměrných školních výsledků. Učitelé vidí příčiny nikoliv v dyslexii, ale v lenosti a nedostatku podpory rodiny. [8]

Jakýkoliv strach způsobuje, že člověk udělá cokoliv, aby se neúspěchu vyhnul a to samé platí i u dyslexie. Studie prokázala, že si učitelé mnohdy toto vyhnutí se neúspěchu pletou s leností. Vyhnutí se neúspěchu je ve skutečnosti mnohem více spojeno se strachem a s rozpaky než s lhostejností. Jestliže žáci cítí, že jsou nechtění, odmítáni a nikdo se o ně nezajímá, ztratí veškeré iluze. Dávají najevo své odcizení tím, že se drží opodál, vyrušují v hodinách a mají podprůměrné výsledky. [8]

Jestliže školní výsledky nedokáží zvýšit žákovo sebehodnocení, snaží se dyslektici vymanit ze školních aktivit, které pro ně představují nepříjemné prostředí. Neustále se opakující vzory chování vypovídají o tom, že se dyslektici nejčastěji vyhýbají těm aktivitám, které vyzdvihují jejich nedostatky. [8]

Dívky volí taktiky, které tolik nebijí do očí, např. hlásí se jen zřídka a většinou sedí v zadních lavicích, aby nebyly tolik vidět. U dětí na prvním a druhém stupni základní školy bylo zjištěno, že více než půlka všech dyslektiků se snaží vyhnout se situacím, kdy musí psát. Pro dyslektika je přijatelnější vypadat dětinsky, než riskovat pocit trapnosti. [8]

Dalším příkladem školního odmítnutí jsou jedinci s psychosomatickými poruchami a dalšími chorobami. Mnoho dětí nemoc pouze předstírá, jen aby nemusely jít do školy. Např. Velmi výstižným příkladem je případ dvanáctiletého chlapce, který si vymyslel, že ho bolí pravá noha. Doktor konstatoval, že chlapec je dyslektik, ale zdůraznil, že je velice inteligentní. Chlapec byl svým handicapem velmi frustrován a tato frustrace se projevovala jako bolest pravého stehna, on však odmítal chodit za školu. [8]

Tento případ jasně ukazuje rozdíl mezi normálním záškoláctvím a vyhnutím se neúspěchu v souvislosti s dyslexií. Např. Jiný chlapec se neustále pral se spolužáky jen proto, aby mohl opustit školu. Jeho zranění mu většinou dopomohly k tomu, aby nemusel dva až tři dny jít školy. [8]

2.6 Deprese v souvislosti s dyslexií

Mnoho dyslektiků prvního a druhého stupně základní školy říkají, že se kvůli své dyslexii cítí zklamaní, frustrovaní, zahanbení, smutní, otrávení, deprimovaní a naštvaní. Deprese jde ruku v ruce s dyslexií. Ačkoliv mnoho dyslektiků netrpí dyslexií chronicky, děti s touto specifickou poruchou jsou mnohem náchylnější k pocitům sklíčenosti a smutku. [8]

Mnoho důkazů nasvědčuje tomu, že dyslektici většinou reagují nízkou sebeúctou. To vysvětluje, proč si mnoho dětí přijme tyto pocity smutku a sklíčenosti za vlastní. Deprese u dětí školního věku je snadno rozpoznatelná, jelikož tyto děti na sebe více upozorňují, aby pocity sklíčenosti skryly (extroverti) anebo projevují značnou

neochotu k jakékoliv aktivitě (introverti). Jak introverti tak extroverti o sobě negativně smýšlí a negativně vidí i svět kolem sebe. [8]

Učitelé by měli ukázat svým žákům, jak budou moci vědomosti, které se naučí ve škole, uplatnit v praktickém životě. Žáci by měli mít pocit, že se neučí poznatky pouze pro poznatky, ale měli by pochopit, že se učí pro sebe a že vše, co se učí, je nějakým způsobem spjato s obyčejným životem. Otázka motivace je u dyslektiků mnohem stěžejnější než u žáků, kteří netrpí žádnou ze specifických poruch učení. [8]

U dyslektiků jsou pokroky mnohem méně patrné a pozvolné, tudíž je nezbytné, tyto děti více motivovat tím, že je dokážeme pochválit za každý sebemenší úspěch, ať se jedná o příklad z matematiky, čtení knížky, jízdu na kole. Tyto děti musí věřit v to, že jejich úsilí má nějaký smysl, ale musí být schopni přijímat i prohry, které se nevyhýbají ani úspěšným žákům. Učitelé musí brát v potaz fakt, že způsob jakým se žáci do procesu učení zapojují, je do značné míry ovlivněn tím, jak jsou do vyučování zapojeni z hlediska chování, poznání a z hlediska motivace. [8]

2.7 Pojem- self-efficacy (víra ve vlastní schopnosti)

Pojem „víra ve vlastní schopnosti“ či osobní přesvědčení žáků o jejich schopnostech naučit se něčemu novému a jejich vystupování navenek, vnímáme jako důležitou složku motivace při procesu učení. Víra ve vlastní schopnosti je klíčovým mechanismem sociálně kognitivní teorie, což znamená, že úspěch jedince je determinován vzájemnou interakcí složek chování, osobnostních faktorů a působení okolního prostředí. [10]

Víra ve vlastní schopnosti působí nejen na výběr obtížnosti úkolu a vytrvalost při jeho řešení, ale i na výkonnost a výsledek. Jejím zdrojem jsou rozliční činitelé např. osobní dovednosti, zprostředkované zkušenosti, společenské přesvědčení a fyziologičtí indikátoři. Na počátku učebního procesu mají žáci vytyčeny cíle a určitou míru víry ve vlastní schopnosti, které chtějí dosáhnout. Nutná je i sebeevaluace (sebereflexe) vlastního učebního pokroku, která podporuje víru ve vlastní schopnosti i motivaci. [10]

2.8 Víra ve vlastní schopnosti - její zdroje a důsledky

Víra ve vlastní schopnosti je považována za rozhodující faktor při výběru obtížnosti úkolu. Dále také ovlivňuje výkonnost, vytrvalost a výsledek. Jestliže porovnáme žáky, kteří o sobě pochybují, a pak ty, kteří věří, že budou v učebním procesu úspěšní. Žáci, kteří si věří, jsou mnohem pohotovější, pracují usilovněji a jsou velmi vytrvalí, když mají čelit těžkostem. Tito žáci všeobecně dosahují lepších výsledků. [10]

Žáci by měli dostávat dostatek informací, aby dokázali míru své víry ve schopnosti odhadnout na základě svých výsledků, zprostředkovaných zkušeností, svého přesvědčení a fyziologických reakcí. Aktuální hodnocení žáků nám může posloužit jako optimální měřítko pro zjištění víry v jejich schopnosti. Jednoduše řečeno, úspěch víry ve schopnosti zvyšuje a neúspěch snižuje. Jedinec rozpozná víru ve své schopnosti, pokud porovná své výsledky s výsledky svých spolužáků. Nejlepší možností pro srovnání jsou žáci, kteří mají téměř stejné výsledky. Jestliže tedy vidí své spolužáky, kteří jsou zhruba na stejné úrovni, jak provádějí nějakou úlohu, sami uvěří v to, že to taky zvládnou. [10]

Jako zpětná vazba pro žáky fungují i informace od rodičů, učitelů a spolužáků, kteří je dokáží podpořit, aby daný úkol zvládli. Pozitivní a přesvědčivé informace víru ve schopnosti zvyšují. Tento nárůst však může být pouze dočasný, pokud jsou jejich další výkony opět slabé. Rozsah víry ve vlastní schopnosti můžeme také zjistit pomocí fyziologických indikátorů jako je pocení a tepová frekvence. Symptomy, které signalizují pocity úzkosti, nás upozorňují na to, že jedinec nemá dostatek schopností. Pokud se však jedinci, na základě jeho předchozích zkušeností, podaří strach potlačit, víra ve schopnosti jedince se zvyšuje. [10]

Víra ve vlastní schopnosti je důležitým, ne však jediným, určujícím faktorem úspěchu. Dalšími faktory jsou: úsilí, dovednosti, znalosti, očekávání výsledku a vnímání hodnot. Vysoká víra ve schopnosti ještě nepodmiňuje zdárné výsledky, jestliže požadované schopnosti a znalosti chybí. Očekávání výsledku by mohlo být chápáno jako předpokládaný výsledek nějaké činnosti. Očekávání výsledku je velmi důležité, neboť žáci se nebudou vrhat do činnosti, o které jsou přesvědčeni, že nepovede ke zdárnému konci. Pojem „hodnota“ nás informuje o tom, do jaké míry je učení pro žáka důležité, a co považují za důležité z hlediska použitelnosti. Právě „hodnota“ ovlivňuje chování posluchačů, kteří nebudou jevit zájem o něco, co není pro ně důležité. [10]

2.9 Víra ve vlastní schopnosti a vyučovací proces

Víra ve schopnost učít se	Zapojení do činnosti	Motivace
Cíl	-----> Sebe-evaluace	-----> Výsledek

Tato tabulka znázorňuje funkci víry ve vlastní schopnosti ve vyučovacím procesu. Na začátku každého vyučovacího procesu mají žáci vytyčeny své cíle a určité pojetí víry ve vlastní schopnosti. Víra ve vlastní schopnosti jedince posiluje jejich motivaci a zlepšuje proces učení. Díky sebereflexi mohou žáci zhodnotit svůj pokrok tím, že srovnají své výsledky se svým cílem. Sebe-evaluace pokroku zvyšuje víru ve vlastní schopnosti a udržuje motivaci. Posluchači se mohou rozhodnout, zda budou pokračovat ve svých cílech nebo je pozmění částečně či úplně. [10]

I když nízká víra ve vlastní schopnosti proces učení negativně ovlivňuje, efektivní učení není podmíněno ani příliš vysokou vírou. Při příliš vysoké víře ve vlastní schopnosti bývají žáci příliš arogantní a polevují ve svém úsilí, což učení brzdí. Mnoho studentů trpí nízkou vírou v jejich schopnosti, jelikož jsou sužováni jednou ze specifických poruch učení. Tito žáci se spoléhají na zpětnou vazbu ze strany učitele a čekají od něho, že o sám zhodnotí jejich pokrok v učení, jelikož jejich sebereflexe nemusí být vždy správná. [10]

3. Angažovanost žáků ve vyučovacím procesu z hlediska (chování, motivace a poznání)

Zapojení z hlediska chování je pro učitele velmi snadno pozorovatelné, jelikož je vidět hned na první pohled. Učitel již při pozorování žáků snadno zjistí, zda žáky práce v hodině baví, zda jsou v práci vytrvalí, jeví zájem a při potížích vyhledávají pomoc učitele či spolužáka nebo se snadno vzdávají a nejeví zájem o nic. Mnohdy však žáci vyhledají pomoc učitele pouze ze zřejmého důvodu, jelikož si chtějí usnadnit práci anebo jsou zkrátka líní úkol dokončit. Učitel by měl těmto situacím předcházet, neboť nevedou

ke správné zainteresovanosti žáků. Pokud ovšem žáci vyhledají pomoc učitele či spolužáka za účelem pochopení, je tento proces úspěšný a vede ke zdárným výsledkům. [3]

Pokud jsou žáci kognitivně zapojeni do procesu vyučování však s jejich chováním tak úplně nesouvisí. Jestliže žáci dávají při výkladu učitele pozor, nemusí to vždy znamenat, že dávají pozor na to co říká a že tomu rozumí, jelikož mohou být myšlenkami někde jinde. Aby byli žáci do vyučovacího procesu aktivně zapojeni, musí o tom, co učitel říká, přemýšlet. Jestliže mají žáci látku porozumět, musí o jejím obsahu přemýšlet kriticky a tvořivě. Musí přemýšlet i o tom, co již vědí a co ještě ne. [3]

Zapojení žáků z hlediska poznání je pro učitele velmi obtížně rozpoznatelné právě pro to, že nejsou schopni vidět svým žákům do hlavy. Ovšem pokud učitel poslouchá, co žáci říkají, na co se ptají, jak učitelův výklad komentují a jaké při tom používají jazykové prostředky, může to být značným ukazatelem toho, že žáci o látce přemýšlejí a rozumí jí. Mnohem efektivněji probíhá vyučování, když jsou žáci rozděleni do menších skupin, ve kterých diskutují o problému do hloubky a logicky o něm uvažují než žáci, kteří předstírají, že o problému diskutují, ale ve skutečnosti se baví o sportu, hudbě a dalších tématech, která s náplní hodiny vůbec nesouvisejí. [3]

Výzkumy prokázaly, že pokud žáci používají při sebevzdělávání různé strategie učení, ovlivňují tyto strategie příznivě jejich studijní výsledky a posilují žakovu víru v jeho schopnosti. Výzkumy také prokázaly, že žáci, kteří preferují povrchový učební styl, si sice učivo osvojí, ale tento učební styl nevede k smysluplnému porozumění a pochopení. Oproti tomu žáci, kteří jsou schopni obsah látky převyprávět vlastními slovy

a stručně se k dané problematice vyjádřit, uplatňují hloubkový učební styl, a tudíž projevují skutečný zájem o učivo. [3]

Kromě žáků, kteří jsou v procesu učení kognitivně zapojeni, se můžeme setkat i s takovými, kteří jsou schopni přistupovat k učení metakognitivně, tzn. tito žáci si hluboce uvědomují, o čem přemýšlejí, jak se přitom chovají a dokáží sami řídit proces svého učení. Např. když tento žák přečte nějakou kapitolu v knize a má pocit, že některé pasáže zcela nerozuměl, vrátí se zpět a přečte si daný úsek i několikrát znova než ho zcela pochopí. Tento způsob řízení vlastního učení by měl být i nedílnou součástí pro kognitivní zapojení žáků ve třídě. Učitelé by měli naučit své žáky tomu, jak metakognitivně uvažovat a tím zlepšit nejen jejich studijní výsledky, ale i jejich strategie učení. [3]

Každý učitel si přeje své žáky při učení motivovat. Chce, aby žáci projevovali o učivo zájem, aby je látka bavila a aby dokázali vidět skutečnou hodnotu nabytých vědomostí. Žáci by měli prokázat svůj osobní zájem a měli by pochopit, že to, co se naučili, je pro ně důležité a užitečné. Učitelům by mělo jít zejména o to, aby žáci odcházeli z hodiny pozitivně naladěni. V dnešní době již žáci nepřemýšlejí o úkolech z hlediska toho, zda jsou schopni úkol zvládnout, ale ptají se: "Proč mám chtít dělat zrovna tohle a k čemu je to užitečné? K čemu mi to bude?" Žáci hodnotí význam učení z hlediska použitelnosti a praktičnosti v každodenním životě. [3]

Je velmi důležité, jestli jsou žáci popuzováni k výkonu vnitřní motivací či pouze motivací vnější. Při motivaci vnitřní projevují žáci vlastní zájem o učivo. Žáci sami mají pocit že to, co se učí, jim bude v budoucím životě užitečné. Co se týče cizích jazyků

bývá tato motivace spojena s tím, že žák má potřebu komunikovat cizím jazykem, neboť se chce domluvit v cizí zemi, chce porozumět textům cizích písní. Cíl, ke kterému směřuje, si vytyčil sám, a chce jej také docílit. Tato motivace úzce souvisí s tím, do jaké míry žáci věří v to, že jím nabyté znalosti budou užitečné v praktickém životě. Např. někteří žáci se sice nezajímají o počty, ale budou schopni se jim naučit, jelikož budou vědět, že počítání budou v praktickém denním životě potřebovat. [3]

Pro žáky na prvním stupni základní školy je otázka víry ve vlastní schopnosti spojena s tím, zda se jim jeví učivo ve škole pro ně v praktickém životě použitelné či nikoliv. Kromě toho je žákův výkon značně determinován pocity, které si z hodin odnáší. Právě emoční stránka je tou složkou, která je, co se týče spojitosti s vyučovacím procesem, nejméně probádána. Avšak právě tato složka může sehrát tu nejdůležitější roli při úspěchu ve vyučování. Pokud je žák hrdý na to, jakou vykonal práci a byl za to patřičně pochválen, mohou tyto pocity zvyšovat jeho motivaci. [3]

Oproti tomu negativní pocity úzkosti, zlosti a strachu, motivaci snižují a mají za následek žákův nezáměr. Jednotlivé složky motivace bývají většinou spojeny s momentálním učivem a úspěchem žáka. Osobní zájem žáka většinou bývá spojen s lepšími výsledky a lepší schopností porozumět. Doposud nebylo prokázáno, že by víra v užitečnost a důležitost informací přímo souvisela s dosahovanými výsledky, ale zvyšuje úroveň kognitivního poznání a ovlivňuje použití kognitivních a metakognitivních strategií. [3]

Víra žáků v použitelnost informací v praktickém životě může ovlivnit jejich rozhodnutí v tom, čemu se chtějí v budoucnosti věnovat. Konečně i pozitivní a

negativní emoce mohou proces učení a výsledky žáků pozitivně ovlivnit. Bylo prokázáno, že strach ze zkoušení a testů výsledky žáků negativně ovlivňuje. [3]

Jestliže jsou žáci v hodině angažováni z hlediska motivace a poznání, bývají zapojeni i z hlediska chování. Nicméně nastanou i okamžiky, kdy se žáci chovají zaujatě, avšak jejich kognitivní funkce jsou zapojeny jiným směrem, jelikož přemýšlí o něčem jiném. Studentům vysokých škol se mnohdy stává, že se o úlohu zajímají, intenzivně o ní přemýšlí, avšak vůbec je nezajímá a nepokládají ji za užitečnou. [3]

Otázka víry ve vlastní schopnosti se týká úsilí a ochoty k vytrvalosti při řešení nějakého úkolu. Jedinci se silnou vírou v jejich schopnosti vyvíjejí značné úsilí, pokud se střetnou s těžkostmi, a vytrvají až dokud nedosáhnou cíle. Na druhé straně ti jedinci, kteří mají nízkou víru ve vlastní schopnosti, překypují pochybností a snadno se vzdávají, ačkoliv mají dostatek schopností a znalostí. [3]

Na akademickém poli byly provedeny dvě studie. Jako první byly obory, které spolu úzce souvisejí, při nichž jsou na žáky kladeny vysoké nároky, aby úkol nejen vyřešili, ale také aby tento úkol prezentovali před spolužáky. Žáci musí tedy prokázat své schopnosti nejen při čtení knihy, ale také při řešení matematické úlohy. Např. žáci dostanou text, mají za úkol si ho přečíst a poté zodpovědět otázky, které se váží k textu. [3]

Tyto studie berou v úvahu i fakt, že žáci mají odlišnou úroveň předchozích znalostí a schopností, ale i přesto víra v jejich schopnosti stále koresponduje s úsilím studentů a s jejich důsledností při práci. Tyto studie poskytují důkazy o tom, že žáci,

kteří znají látku a mají požadované schopnosti, mohou při řešení úkolu selhat, jelikož nemají dostatek sebevědomí, nedokáží své úsilí uplatnit a jsou náchylní k tomu vše snadno vzdát. [3]

Druhý typ studií je založen na pokusu. Jedná se hlavně o studenty, kteří mají potíže při školní práci např. dyslektici. Těmto žákům je poskytována speciální péče. Některým žákům stačí pouze látku procvičit a pokud jim dá učitel dostatečnou instruktáž, jsou schopni pracovat samostatně. Jiní žáci potřebují neustálou zpětnou vazbu ze strany učitele, aby došlo k posílení víry v jejich schopnosti. Takto se žáci naučí, jak zdokonalovat a vylepšovat své dovednosti a výkony. Jejich nežádoucí pocity nedostatku schopností jsou odstraněny. Pokud je žákům poskytována zpětná vazba, vykazují tito žáci mnohem lepší efektivitu při práci a lepší výsledky, jsou vytrvalejší a sebevědomější. [3]

Kromě oficiálního průzkumu byly provedeny i další studie, které jsou založeny na konceptu toho, jak naučená bezmocnost souvisí s vírou ve vlastní schopnosti. Tyto studie prokázaly, že naučená bezmocnost se vírou ve vlastní schopnosti velmi úzce souvisí, jelikož oba termíny se zabývají pohledem jedince na jeho schopnosti, ačkoliv se pojem naučená bezmocnost týká takových pocitů, kdy žák nevěří v to, že dokáže své studijní výsledky jakkoliv ovlivnit. Domnívá se, že neexistuje žádná spojitost mezi jeho jednáním a jeho výsledky. [3]

„Naučená bezmocnost je tedy“ subjektivní a často nesprávné přesvědčení, že úspěšnost žáka je nezávislá na míře jeho osobního snažení, stavu pasivity, apatie,

závislosti, rezignace, nízké sebedůvěře a beznaděje, a to vše v důsledku nesprávně interpretovaných minulých záporných zkušeností. (pojem Martina E.P. Seligmana)¹⁰

Za studenty s naučenou bezmocností jsou považováni takoví žáci, kteří věří, že nezáleží na tom, co udělají ani na tom, jak urputně se budou učit a snažit. Stejně nemají možnost být ve svých výsledcích úspěšní. Tento problém bývá velmi často spojen s jevem, který se nazývá "Golem efekt či Pygmalion efekt", což je posuzovací chyba ze strany učitele. Učitel dokáže na základě své předchozí kladné anebo záporné zkušenosti s žákem ovlivňovat jeho budoucí výkony a to tím, že s žákem na základě svého pozitivního či negativního očekávání jedná. Žák se časem, aniž by o tom sám věděl, začne podle očekávání učitele chovat a rezignuje.

Jednoduše řečeno, tito žáci nevidí žádnou spojitost mezi svým snažením a dosaženými studijními výsledky. Mnohdy se to týká právě jedinců se specifickými poruchami učení a dalších žáků, kteří jsou zahrnuti do speciálního vzdělávacího programu. Pro tyto žáky je typické, že mají za sebou dlouhé a strastiplné období nezdarů, a proto je pro ně přirozené, že své neúspěchy přisuzují nedostatku svých schopností. Tento pocit je pro ně typický a neměnný. Tato přisuzovaná kritéria mají za následek nízkou víru ve vlastní schopnosti a stejně tak nízké očekávání.

U žáků s vysokou mírou naučené bezmocnosti bylo prokázáno, že u úkolu nesetrvávají a to vede k následnému poklesu v jejich výkonnosti. Co se týče problematiky vyhledání pomoci v souvislosti s angažovaností jedince z hlediska chování při vyučování, víra ve vlastní schopnosti je posilována, jestliže člověk dokáže vyhledat pomoc učitele nebo spolužáků při potížích a nejasnostech. Při průzkumu školní třídy

¹⁰ 19. <http://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovo/naučena-bezmocnost> : naučená bezmocnost [online]. 2005 , 5.3.2009 [cit. 2009-03-15]. Dostupný z WWW: <<http://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovo/naučena-bezmocnost>>

bylo zjištěno, že žáci s nízkou studijní vírou v jejich schopnosti, ve většině případů pomoc druhých nevyhledávají. [3]

Žáci s nízkou vírou ve schopnosti a nízkými výkony se domnívají, že pokud požádají učitele nebo spolužáky o pomoc, budou si všichni myslet, že jsou neschopní a hloupí; a tyto pocity jim nedovolí o pomoc požádat, na rozdíl od dětí, které se považují za schopné a nebojí se vyhledat pomoc v případě potřeby. Vše je ovšem podmíněno osobními cíli studentů a cílem, který si daná třída vytyčí. Mnohdy jde právě o schopnost konkurence anebo o to být lepší než ostatní. [3]

Nicméně víra ve vlastní schopnosti má důležitý a pozitivní vztah k žákovskému zapojení do vyučovacího procesu z pohledu chování a také souvisí s žákovou schopností vyhledat pomoc, jestliže se cítí ve školním prostředí v úzkých. Pro shrnutí toho, jak víra ve vlastní schopnosti ovlivňuje zapojení žáků v hodině: žáci, kteří jsou přesvědčeni o efektivitě vlastní práce a o míře svých schopností, jsou vhodnými kandidáty pro usilovnou práci, dokáží u práce setrvat a vyhledat pomoc v případě potřeby. [3]

Kdežto žáci, kteří nemají dostatečné sebevědomí a nejsou přesvědčeni o svých schopnostech, se většinou snadno rychle vzdávají při prvním náznaku toho, že by mohly vyvstat nějaké těžkosti. Pokud tyto žáci požádají o pomoc, snaží se vyhledat takovou pomoc, aby sami nemuseli při dokončení úkolu figurovat a tím se ani nic nenaučí ani nic nepochopí. Tato klasifikace platí pro žáky a studenty všech typů škol. Stejně tak pro mužské a ženské pohlaví a pro příslušníky všech národnostních etnik. [3]

3.1 Vliv víry ve vlastní schopnosti na kognitivní zapojení žáků v hodině

To, jaké úsilí při hodině žáci vyvíjejí a jaké učební strategie používají, úzce souvisí s tím, jak nahlíží na svou víru ve vlastní schopnosti. Pintrich a De Groot dokázali, že žáci na prvním stupni základních škol, kteří se považují za schopné, jsou schopni uplatnit mnohem více rozličných kognitivních strategií a dokáží pracovat i metakognitivně. Tyto stejné strategie byly prokázány i u studentů středních a vysokých škol. [3]

Tyto studie spolu úzce souvisí a pojednávají o vlastním uvědomění své víry ve schopnosti, míře využití kognitivních a seberegulačních strategií. Žáci, kteří věří, že jsou schopni úkol vyřešit či splnit jakoukoliv školní úlohu, se účastní vyučování kognitivně, ne jako žáci, kteří mají nízké sebevědomí a nízkou víru ve vlastní schopnosti. Vysoká míra víry ve vlastní schopnosti bývá nicméně mnohdy spojována s uplatněním hloubkového učebního stylu a metakognitivních strategií v učení. Žáci, kteří jsou si vědomi svých učebních dovedností, se snaží látce porozumět a hluboce o ní přemýšlejí. Tito žáci dokáží svou aktivitu záměrně plánovat, řídit a kontrolovat. [3]

Toto konstatování se jeví jako ustálená klasifikace spojitosti mezi pozitivním vztahem víry ve vlastní schopnosti a využitím kognitivních a metakognitivních strategií s kognitivní angažovaností žáků ve vyučovacím procesu. Studenti, kteří věří, že úkol zvládnou, dokáží uplatňovat i více kognitivních a metakognitivních strategií učení najednou. [3]

Jedinci, kteří o svých schopnostech pochybují mnohdy nebývají do vyučovacího procesu kognitivně zapojeni a nejsou schopni využívat učebních strategií v takové míře jako jejich spolužáci. Toto rozlišení platí opět pro žáky všech věkových kategorií, obou pohlaví a pro příslušníky všech národnostních skupin. [3]

Stále však vyvstávají v této otázce dvě dosud neprobádaná odvětví. První problémem se jeví fakt, že může nastat situace, že žáci jsou si velmi vědomi svých již nabytých znalostí a tento pocit sebevědomí se promítá v jejich procesu učení. To má za následek zvýšení víry ve vlastní schopnosti, jelikož už předem znají obsah toho, co se mají naučit. Tato silná míra efektivnosti vede žáky k nízké kognitivní angažovanosti při vyučování, jelikož mají pocit, že již vše dobře znají. [3]

Pokud jsou jejich předem získané znalosti adekvátní, neměl by tento problém nastat. Studenti se mnohdy domnívají, že jejich znalosti jsou dostatečné, avšak již nerespektují fakt, že obsahu látky dostatečně neporozuměli. V tomto případě by mělo dojít k opětovnému objasnění látky. [3]

Výzkumy prokázaly, že žáci mají často mylné anebo rozdílné představy o tom, co který jev znamená, např. o tom, co je žár, teplota, zemská přitažlivost, jejich představy mnohdy nejsou slučitelné se skutečností. Pokud jsou ovšem žáci přesvědčeni o správnosti svých mylných představ, právě vysoká víra ve vlastní schopnosti může omezovat míru kognitivního zapojení a zabraňuje pochopení skutečného významu pojmu. [3]

Vše je zapříčiněno tím, že jsou si natolik jistí, že jejich znalosti jsou dostačující a nejsou již schopni přijmout nové poznatky s použitím kognitivních a metakognitivních strategií, které by jim dopomohly rozšířit jejich dosavadní znalosti. Nebylo provedeno mnoho výzkumů, které byly založeny na zkušenosti toho, jak a kdy vysoká víra ve vlastní schopnosti omezuje kognitivní angažovanost žáků v hodině, a proto tento problém měl být pořítkem pro další průzkumy v této oblasti. [3]

Druhým neprobádaným odvětvím v této problematice je otázka přesného zaměření žáků. Pojem „přesné zaměření“ se vztahuje k předpokladu, že úsudek jedince o jeho efektivitě by měl odpovídat a odrážet jeho aktuální výsledky a znalosti. Pro upřesnění je třeba uvést konkrétní příklad, např. horolezec, který je průměrný ve svých schopnostech, nesmí přecenit svou způsobilost, jelikož tento úsudek by ho mohl dovést k tomu, že si vybere k výstupu horu, která nebude odpovídat dosahu jeho schopností a kvalifikace. Avšak bez neustálých pokusů nelze rozvoje kvalifikace docílit. Pojem „přesné zaměření“ v sobě zahrnuje nejen problematiku přecenění, ale také podcenění způsobilosti. [3]

Všeobecně vzato víra ve vlastní schopnosti by měla být o trochu vyšší, než je stav aktuálních schopností, ale jen do té míry, aby nedocházelo k přecenění kvalifikovanosti jedince. Z toho vyplývá, že pokud žáci nepatrně přecení úroveň svých schopností, budou si sice vybírat úkoly, které nepatrně přesahují úroveň jejich současných znalostí, avšak během vypracovávání úlohy se jejich kompetence zvyšuje aniž by to sami zpozorovali. Výběr úkolů, které jsou lehce nad rámec schopností jedince, je velmi stěžejní pro neustálé zdokonalování znalostí. [3]

Ve třídě mohou nastat různé situace, kdy žáci přecení své schopnosti, přitom si budou myslet, že jednají správně. Tito jedinci nedokáží uplatnit své regulační mechanismy, neboť nechtějí opravit své mylné představy a rozšířit obzor svých znalostí. Graham zdůraznil pozoruhodný fakt, že průměrní afro-američtí studenti dokáží své schopnosti hodně přeceňovat a to má za následek jejich podprůměrné výsledky z testů i v celkové klasifikaci. [3]

Z pohledu motivace se otázka vyšší víry ve vlastní schopnosti jeví jako pozitivní pro zapojení žáků do vyučování z hlediska chování. Ačkoliv z hlediska kognitivního poznání mohou nastat problémy, jestliže se žáci budou domnívat, že mohou vyřešit nějaký úkol, který jen nad jejich schopnosti, i když jejich znalosti jsou poněkud slabé. Pokud si student myslí, že je dosti zdatný, ale není, nemá ani potřebu vyhledat pomoc, nemůže dojít při učení ke zdárnému výsledku. [3]

3.2 Vliv víry ve vlastní schopnosti na motivační angažovanost žáků v hodině

Na víru ve vlastní schopnosti je možno nahlížet jako na motivační koncept, který souvisí s ostatními motivačními činiteli včetně osobních zájmů a hodnot. V rámci motivačních teorií a průzkumů, které byly provedeny, bylo poukázáno na to, že motivační mechanismy a víra ve vlastní schopnosti je značně ovlivněna osobními zájmy jedince. Výzkumy prokázaly, že žáci by měli být nejdříve uvedeni do problematiky a poté si sami vyberou na podkladě svých osobních zájmů konkrétní téma. Poté co jsou žáci zapojeni do činnosti a pohlceni tématem, dojde k rozvoji jejich schopností, odborných znalostí, vědomostí a tudíž i rozvoji víry v jejich schopnosti. [3]

Zájmová perspektiva je velmi důležitá a učitelé se touto problematikou hodně zabývají. Přemýšlí o tom, jak nejlépe zapojit své žáky do vyučovacího procesu, jelikož zájem žáků pokládají za nezbytný předpoklad pro jejich budoucí proces učení a pro motivaci ve vyučování. Motivace ve vyučování je právě stěžejní pro žáky se specifickými poruchami učení, jelikož tyto žáci musí neustále bojovat se svým handicapem a pokud nespátřují silnou motivaci v tom, co dělají, snadno se vzdávají a nedokáží u činnosti setrvat po delší dobu, natož ji dokončit. Zájmová perspektiva je hlavní cesta k úspěchu nejen v učení, ale i v motivaci. Nejnovější průzkumy ukázaly, že existují i jiné cesty k motivaci a rozvoji víry ve vlastní schopnosti. [3]

Bylo prokázáno, že zájmy a hodnoty žáka se rozvíjejí bezděčně. Předškolní děti a žáci prvního stupně základní školy dávají přednost těm činnostem, které mají rádi a ve kterých vynikají. Nicméně s jejich přibývajícím věkem se tyto vlastnosti ještě více prohlubují. Žáci více tíhnou k aktivitám, které mají rádi, a ve kterých mohou být lepší a lepší. Vztah mezi vírou ve vlastní schopnosti, zájmy jedince a jeho hodnotami jsou prohlubovány věkem. [3]

Kromě zájmů a hodnot může hodnotu víry ve vlastní schopnosti také ovlivňovat emocionální stránka jedince. Je tedy přirozené, že jedinci s vysokou vírou ve vlastní schopnosti prožívají pocity pozitivních emocionálních prožitků- pýchy a radosti. Naopak jedinci s nízkou vírou v jejich schopnosti tíhnou k pocitům deprese a úzkosti. [3]

Nárůst negativních emocí je typický pro žáky s nízkou vírou v jejich schopnosti, kteří se domnívají, že nemohou dosáhnout svého cíle a propadají pocitu zoufalství a následným depresím. Pocity strachu jsou hlavně vyvolávány v situacích, kdy jsou na

žáky kladeny nároky a oni sami mají pocit, že musí v těchto situacích obstát. Žáci dobře vědí, jak důležité je, aby obstáli, ale domnívají se, že nemají dostatečné schopnosti a pocítují obavy. Na základě tohoto průzkumu je možno se domnívat, že víra ve vlastní schopnosti má pozitivní důsledek na motivační přesvědčení žáků, na jejich zájmy a hodnoty a na pozitivní emoční reakce. Negativně působí na projev záporných emocí. [3]

Ačkoliv jsou vedeny polemiky o tom, zda víra ve vlastní schopnosti, motivační a emocionální činitele spolu souvisí, je nutné podotknout, že tyto složky jsou vzájemně propojeny a nelze je tedy oddělovat. Zapojení žáků do výuky může být posilováno rozvojem jejich zájmů a hodnot. Učitelé posilují zájmy a hodnoty svých žáků tím, že do hodin vkládají velké množství různorodých aktivit, aby dokázali zaujmout co nejvíce žáků, mají mnohem lepší výsledky u svých žáků. [3]

Tento způsob je velmi náročný na přípravu, jelikož je obtížné najít taková témata, která by se líbila všem dětem. Je velmi těžké zájmy žáků změnit a ovlivnit, kdežto víra v jejich schopnosti závisí především na konkrétní situaci a je možné ji ovlivnit. Jestliže učitel zvolí vhodné aktivity, které vyžadují, aby se k nim postavili žáci čelem a nejsou příliš obtížné, víra žáků v jejich schopnosti stoupá, jakmile poznají pocit úspěchu. [3]

3.3 Důsledky dyslexie pro školní praxi

Na základě těchto studií je zřejmé, že víra ve vlastní schopnosti hraje důležitou roli v angažovanosti žáků ve vyučování a má vliv i na jejich výsledky. Američtí

psychologové se tímto tématem dlouho zabývali a shrnuli několik základních pravidel, podle kterých by měl učitel postupovat v interakci s žáky se specifickými poruchami: [3]

1) *Pomáhat žákům udržovat míru zdravé víry ve schopnosti;*

Žáci se zapojují do takových úkolů, o kterých jsou přesvědčeni, že v nich mohou uspět. Učitelé by měli žákům poskytovat dostatečnou zpětnou vazbu, aby jim pomohli v rozvoji víry v jejich schopnosti. Každý žák by měl být dobře informován o svých dovednostech. To ovšem neznamená, že má být učitel za každou cenu pozitivně naladěný, když pochvala není zrovna na místě. Učitel by měl upozorňovat žáka na oblasti, ve kterých má mezery a pomoci mu tyto oblasti zlepšit a tím posílit i víru v jeho schopnosti. [3]

2) *Poskytnout žákům dostatečné množství zajímavých úkolů, které však dokáží s vynaložením úsilí vyřešit;*

Víra ve vlastní schopnosti žáka není však posilována pouze zpětnou vazbou ze strany učitele, ale také žakovými aktuálními výsledky, úspěchy a volbou zajímavých úkolů. Snadné úkoly automaticky posilují žakovy schopnosti, žáci ovšem také potřebují řešit obtížnější úkoly, které jejich dovednosti vylepšují a jimiž jsou motivováni k lepším výsledkům. [3]

3) *Pěstovat v žácích myšlenku, že jejich kompetence a schopnosti jsou proměnlivým a regulovatelným aspektem jejich intelektuálního rozvoje;*

I když každému žákovi trvá osvojení školních poznatků jinak dlouho, díky novým metodám mohou školu zvládnout i žáci se specifickými poruchami učení. Žáci

se mnohem raději zapojují do aktivit, které vyžadují určité množství úsilí. Učitelovo očekávání by však mělo být splnitelné pro všechny žáky. Jestliže budou učitelé dávat žákům s nízkou vírou v jejich schopnosti snadné úkoly, jejich dovednosti se tím rozhodně nezvýší. Naopak žáci se budou domnívat, že si učitelé myslí, že dokáží vyřešit pouze snadné úkoly. Pokud žák neuspěje, je třeba tento nezdar přisuzovat proměnlivým faktorům a nedostatku úsilí. Když dojde k přisouzení neúspěchu nízké inteligenci, žákova víra v jeho schopnosti se snižuje. [3]

- 4) *Posilovat žákovu víru v jeho schopnosti v odvětvích, ve kterých vyniká spíše než v globálních souvislostech;*

Sebeúcta je velmi důležitá pro mentální zdraví jedince. V akademickém odvětví je nesmírně důležité, aby měli žáci dostatečnou zpětnou vazbu, tím dochází k posílení víry v jejich schopnosti. Pro zvýšení víry ve vlastní schopnosti je mnohem účinnější poskytovat žákům neustále nové příležitosti k učení než je přehnaně chválit. Žáci, kteří mají zdravou víru v jejich schopnosti, jsou do vyučovacího procesu zapojeni nejen z hlediska chování a motivace, ale i z hlediska poznávacích procesů. [3]

3.4 Vyučování dostupné i pro žáky s různými poruchami učení

Změny, které byly podniknuty proto, aby byly nastoleny ideální vyučovací podmínky pro žáky s často se vyskytujícími (poruchami učení, poruchami emotivity, chování a lehkou mozkovou dysfunkcí), se staly nutnou součástí vyučovacího procesu ve všech školách po celém světě. Toto hnutí přispělo k lepší integraci žáků se specifickými poruchami učení mezi jejich spolužáky, což se

odrazilo i v jejich lepších výsledcích ve škole, o čemž pojednávají ve svém článku i Polloway, A., Edward, Epstein, H., Michael, Bursuck, D., William (2003). [9]

Neustálé diskuze a debaty o tom, jak zařazení těchto jedinců může proces vyučování ovlivnit ukázaly, že vše se promítne nejen do oblasti chování žáků, ale taky do jejich procesu vlastního osvojení si učiva. Američané mluví o tzv. "Svaté trojici". Tato tři pravidla: zadávání domácích úkolů, známkování a zkoušení, mají vést k úspěšnému osvojení si učiva a úspěšnému zařazení dětí s handicapem. [9]

Podmínkou pro úspěšné začlenění žáků s handicapem je tzv. "adekvátní zacházení s těmito žáky". Aby však učitelé jednali s těmito žáky přijatelně, musí dodržovat několik nezbytných kritérií:

- 1) učitel musí být ochotný těmto dětem pomoci;
- 2) učitel musí respektovat fakt, že metody musí vyhovovat i žákům, kteří netrpí žádnou poruchou;
- 3) učitel musí být kompetentní k tomu, aby dokázal posoudit, zda jsou jím zvolené učební metody v praxi proveditelné;
- 4) učitel by měl vědět, kam se může obrátit, jestliže bude potřebovat pomoc a měl by být schopen odhadnout, kolik času bude na provedení změn potřebovat;
- 5) učitel by měl být schopen posoudit, zda jsou jakékoliv zásahy vůbec nutné;
- 6) učitel musí posoudit, jestli jsou změny již provedené, spravedlivé i vůči žákům, kteří nejsou postižení žádnou ze specifických poruch učení; [9]

Z hlediska použitelnosti v praxi je možno rozdělit přístup k handicapovaným dětem dvojitým způsobem:

1) kompromis

Kompromis se týká hlavně způsobu práce s žáky a její modifikace a zahrnuje i změnu způsobu hodnocení jejich aktuálního výkonu (způsob výuky, volba vhodných cvičení, sestavení testů, příprava na hodinu, časové rozplánování hodiny, zpětná vazba a způsob hodnocení) [9]

2) úpravy

Pojetí úprav se týká obsahu výuky a vyučovacích norem.

Z hlediska kurikula jde o změny v obsahu výuky, ale především jde o učitelovo očekávání. Změna pojednává o tom, že učitel změní své nároky na žákovské dovednosti. Hlavně jde o žáky se specifickými poruchami učení. Klíčová změna by měla nastat ve způsobu zkoušení žáků. Jde především o rozsah učiva, ze kterého žáky zkusíme. [9]

Učitelé tvrdí, že pokud zařadí do svého vyučování kompromis, setkávají se s mnohem větším úsilím žáků. Kdežto úpravy vyvolávají u žáků většinou zdráhání či neochotu spolupracovat. Jestliže chce učitel zhotovit takový test, který by byl vhodný i pro žáky se specifickými poruchami, měl by dodržovat několik zásad.

-test by měl být: a) užitečný

b) použitelný v praxi

c) spravedlivý

V praxi takový test vypadá asi takto: učitel má několik různých kopií testu, při testu žákům individuálně radí, žáci řeší praktické otázky a doplňují své odpovědi přímo do prázdných míst vynechaných v testu, při testu jsou povoleny různé pomůcky např. kalkulačky;

Aby učitel dosáhl lepších výsledků v testech u všech svých žáků, existuje ještě několik dalších možností:

- a) dávat žákům předem domů nějaké vzorové testy k vypracování;
- b) zadávat testy nejen samostatně, ale i pro menší skupinku žáků;
- c) trénovat žákovy dovednosti v psaní testů;
- d) povolit žákům používání textového editoru; [9]

Pokud jde o otázku spravedlivého jednání s žáky se specifickými poruchami učení, o tuto problematiku se zajímají nejen učitelé, ale i spolužáci těchto jedinců. Neustále jsou vedeny spory o to, zda nastolit individuální plán jen pro žáky s SPU, anebo klást na žáky takové nároky, které by byly splnitelné pro všechny a tím by se usnadnila i práce učitelů. [9]

V Americe byl proveden průzkum, kdy se studenti jedné střední školy mohli vyjádřit k tomu, jak by podle nich měl vypadat test pro žáka s SPU, 60 % studentů se vyslovalo takto:

- test by měl být vytištěn větším písmem
- učitel by měl poskytovat žákovi při testu individuální pomoc a dohled
- test by měl být psán v jiné třídě
- učitel by měl žákovi pomáhat i při přípravě na test
- učitel by měl přečíst zadání testu nahlas
- učitel by měl poskytnout žákům dostatek času na vypracování

Pouhých 20 % studentů se vyslovalo pro zodpovězení menšího počtu otázek, test na menší okruh látky, poskytnout žákům kopii testu ještě před samotným testem, zadávat testy pro skupiny žáků, zadávat žákům domácí testy a dovolit žákům vypracovávat test pomocí použití poznámek a knih.[9]

3.5 Co je to sociometrie?

„Sociometrie je soubor sociologických metod, které se pokoušejí měřit sociopreferenční vztahy ve skupině, vzájemné sympatie a antipatie členů skupiny. Jejím zakladatelem je Jakob Levy Moreno. Existuje několik sociometrických metod. Základní dělení je na přímé a nepřímé preferenční techniky. Nejvýznamnější sociometrickou metodou je sociometrický test. Rozlišujeme tři formy sociometrické analýzy: sociometrické matice, sociogram a sociometrický index.“¹¹

3.5.1 Sociometrický dotazník Longa-Jonesové

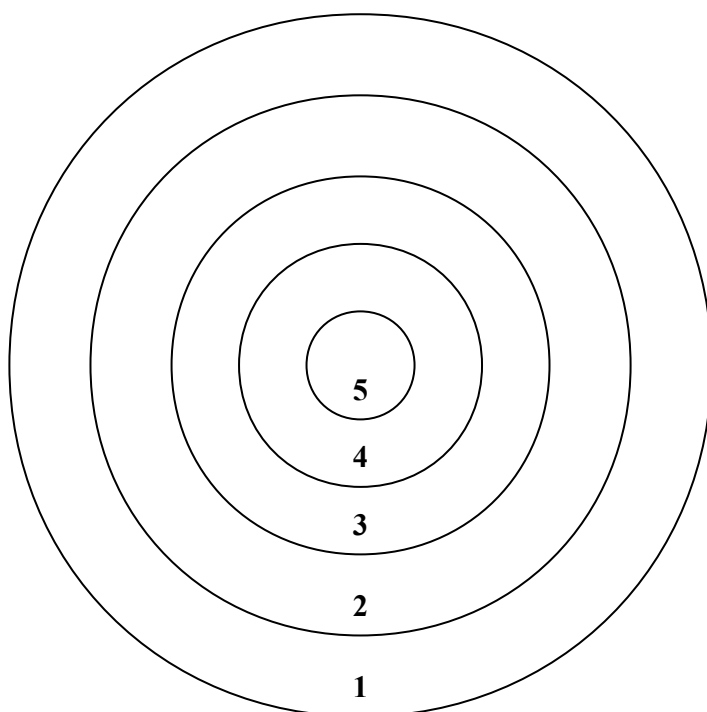
Tento sociometrický dotazník, který je použit i v méj diplomové práci, dotazník Longa a Jonesové, je exaktnější než jiné testy tohoto druhu. Autoři používají precizní sociometrický jazyk. Pro znázornění jsem využila terčového sociogramu, který je rozdělen na 5 zón znázorněných v kružnici. Long a Jonesová definovali čtyři nové termíny.

1. ***„Signifikantně rozštěpený žák-*** definuje studenta, který je jak preferován, tak i odmítán, tito žáci bývají zdrojem výchovných problémů, lze je těžko identifikovat v kolektivu třídy;“

¹¹20.[Http://cs.wikipedia.org/wiki/Sociometrie](http://cs.wikipedia.org/wiki/Sociometrie) : sociometrie [online]. 2001 , 27.3.2009 [cit. 2009-03-28].

Dostupný z WWW: <<http://cs.wikipedia.org/wiki/Sociometrie>>.

2. *''Signifikantně preferovaný žák''*- (nahrazuje termín- hvězda), tento žák dosahuje vyššího skóru sociometrického statusu, tento žák je umístěn v zóně 5;''
3. *''Signifikantně odmítaný žák''*- definuje žáka, který obdrží vážený skór menší než 12 v sociometrické proměnné **nejméně preferovaných**, žák je umístěn v zóně 2.''
4. *''Signifikantně ignorovaný žák''*- (nahrazuje termín- izolovaný), tento žák neobdrží ani v jedné proměnné žádný výběr; tento žák je umístěn v zóně 1.''¹² (5)



¹² 5. Musil, Jiří-Sociometrická technika Longa-Jonesové, KÚNZ, Psychiatrická léčebna, Opava-Holčovice, 1974, 245-257;

4. Praktická část

4.1 Cíl

Výzkum, na který jsem se soustředila, probíhal od září 2008 do února 2009. V tomto výzkumu jsem se zaměřila na prozkoumání vlivu specifických poruch učení na self-koncept žáků 8. ročníků a zároveň na to, jakým způsobem ovlivňuje specifická porucha sociometrické postavení dítěte ve třídě. Podobný průzkum nebyl na českých školách dosud proveden, jelikož čeští pedagogové a psychologové se nezaobírají tímto tématem natolik, jako psychologové v anglicky mluvících zemích-především v Americe, kde na toto téma vyšlo mnoho zajímavých článků, ze kterých čerpám ve své práci.

Cílem mé práce je zjistit, jakým způsobem výskyt specifické poruchy působí na sebepojetí, sebevíru a sebedůvěru žáka a zda ho ovlivňuje pozitivně či spíše negativně.

4.2 Hypotéza

Dle hypotézy očekávám, že méně příznivé vedení dyslektických žáků ve škole se projeví zhoršeným skórem v testu SPAS, zhoršenou pozicí mezi vrstevníky posuzovanou sociometrickou technikou L-J a zvýšeným skórem neuroticizmu v testu JEPI. Příznivé vedení naopak povede k srovnatelným výsledkům dyslektické skupiny se skupinou kontrolní v uvedených parametrech.

4.3 Metoda

Pro praktickou část mé práce jsem si vybrala základní školu v okresním městě, kterou jsem sama navštěvovala. Zkoumání trvalo od září 2008 do února 2009. Po dobu celého průzkumu bylo nutno respektovat několik zásad. Šetření muselo probíhat skupinově, ale především individuálně, což zabralo značné množství času. Každý úkol jsem musela žákům vysvětlit a uvést několik názorných příkladů.

Pro šetření jsem si vybrala 46 dětí ze dvou 8. ročníků. Tyto žáky jsem rozdělila na 2 skupiny. Skupinu žáků se specifickými poruchami jsem označila jako skupinu experimentální a tu tvořilo 17 žáků, skupinu normativních žáků o počtu 29 žáků jsem označila jako skupinu kontrolní. S oběma skupinami jsem prováděla jak testy skupinové tak testy individuální.

Testy, jsem zadávala skupinově: Ravenův IQ test, test SPAS-Dotazník sebepojetí školní úspěšnosti- Matějček, Vágnerová, test JEPI, test externality, test porozumění textu a sociometrický test- Long, Jonesová. Testy individuální: test sluchové analýzy a syntézy, čtení textů- O krtkovi a Latyš, Test elize a transpozice hlásek a test rychlého automatizovaného pojmenování písmen.

Testy jsem prováděla s žáky sama a s pomocí učitelek, kterým jsem podrobně vysvětlila, jak mají žákům testy zadávat. Šetření probíhalo po celou dobu vykonávání mé povinné pedagogické praxe na základní škole a ještě několik měsíců poté, jelikož individuální testy byly velmi časově náročné. Testy byly vybrány tak, aby z jejich výsledků bylo patrné, to jakým způsobem ovlivňují specifické poruchy učení postavení dítěte ve třídě a jeho sebepojetí.

4.4 Experimentální skupina a kontrolní skupina

Testy skupinové probíhaly s experimentální i kontrolní skupinou paralelně. Experimentální skupiny tvoří 17 dyslektiků a kontrolní skupinu 29 dětí. Testy individuální jsem prováděla s každým žákem verbálně a individuálně za pomoci učitelek ze Základní školy Komenského v Pelhřimově. Nejdříve jsem zadala testy skupinové a to v obou třídách- test IQ, test SPAS, test JEPI, test čtení s porozuměním, sociometrický dotazník- Long, Jonesová a test lokalizace kontroly.

Testy skupinové jsem prováděla s žáky během hodin VV a HV a TV, kdy jsem pracovala s každým žákem individuálně v kabinetu zhruba po dobu 15-20 minut. Dětem jsem cvičení nejprve srozumitelně i několikrát vysvětlila a uvedla názorné příklady.

Druhy použitých testů:

a) Test SPAS- dotazník sebepojetí školní úspěšnosti dětí –Matějček, Vágnerová

b) Test JEPI- test zjišťující extroverzi, neurotizismus a skóre lži

c) Test lokalizace kontroly-jako měřítko regulace osobnosti u dětí- Kotásková,

Ekström, Vajda (zjišťující externalitu a internalitu)

d) Test čtení s porozuměním

e) Test zvukové analýzy a syntézy hlásek

f) Čtení textů: O krtkovi, Latyš

g) Test elize hlásek

h) Test transpozice hlásek

ch) Test rychlého automatizovaného pojmenování písmen (RAN) –Martha Denckla

i) Sociometrická technika Longa- Jonesové

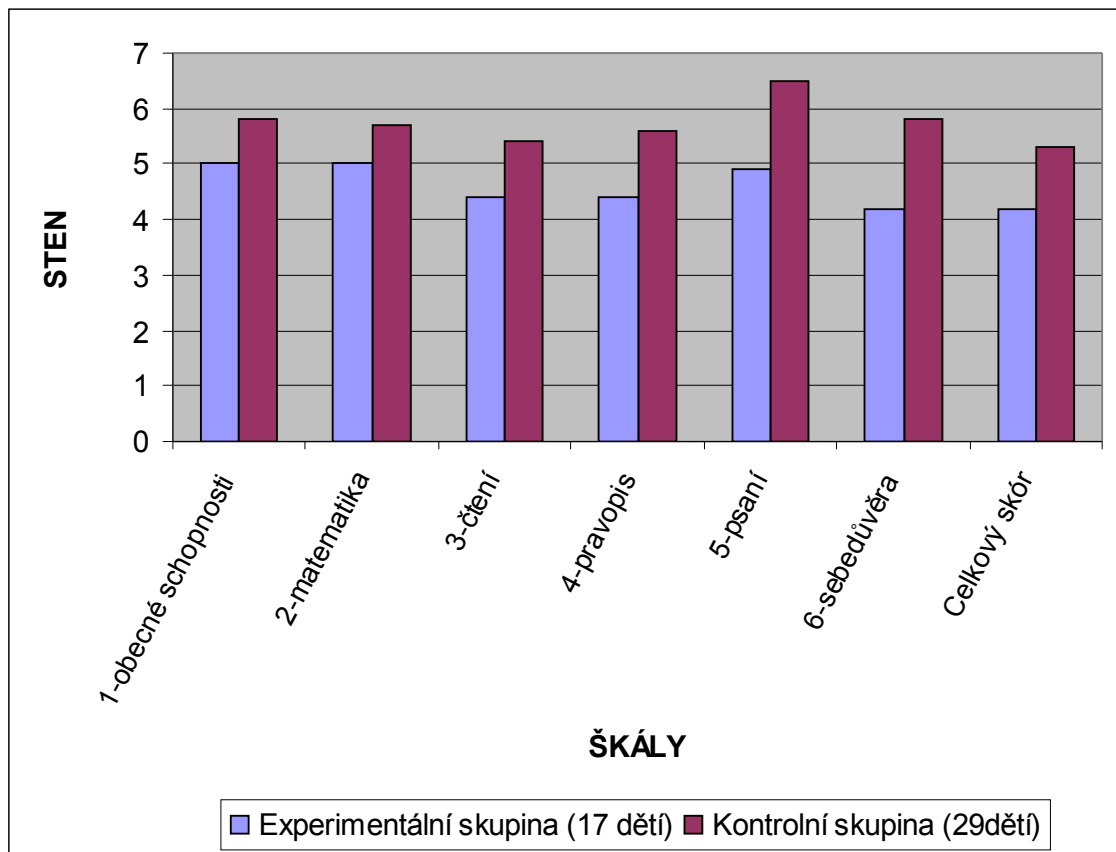
4.5 Testy pro žáky- skupinové:

4.5.1 Test SPAS – Dotazník sebepojetí školní úspěšnosti dětí- Matějček, Vágnerová;

Tento dotazník zjišťuje sebepojetí školní úspěšnosti žáka, které úzce souvisí s jeho pracovní motivací a vytrvalostí při práci.. Test detekuje 5 položek: obecné schopnosti, matematiku, čtení, pravopis, psaní a sebedůvěru. Tento dotazník má po osmi otázkách v šesti škálách. Žáci odpovídají na 48 otázek a zaškrťávají pouze ANO či NE. Slouží pro žáky základních škol.

Tabulka 1.

SPAS- 8.ročníky (průměry)	Experimentální skupina (17 dětí)	Kontrolní skupina (29dětí)	Rozdíl
1-obecné schopnosti	5	5,8	0,8
2-matematika	5	5,7	0,7
3-čtení	4,4	5,4	1
4-pravopis	4,4	5,6	1,2
5-psaní	4,9	6,5	1,6
6-sebedůvěra	4,2	5,8	1,6
Celkový skór	4,2	5,3	1,1



Komentář:

Při srovnání sebepojetí dětí z experimentální skupiny a dětí z kontrolní skupiny bylo prokázáno, že sebepojetí dyslektiků je prokazatelně nižší než u žáků z kontrolní skupiny, avšak rozdíl není natolik markantní, aby bylo nutno se jím znepokojovat. Nižší údaje vykazují i ostatní škály- čtení, psaní, pravopis, kdežto u matematiky a obecných schopností jsou rozdíly překvapivě minimální. Jelikož kontrolní skupinu tvořili téměř výhradně pouze chlapci, nelze vyvozovat závěry týkající se rozdílu v sebepojetí u chlapců a dívek.

4.5.2 Test JEPI

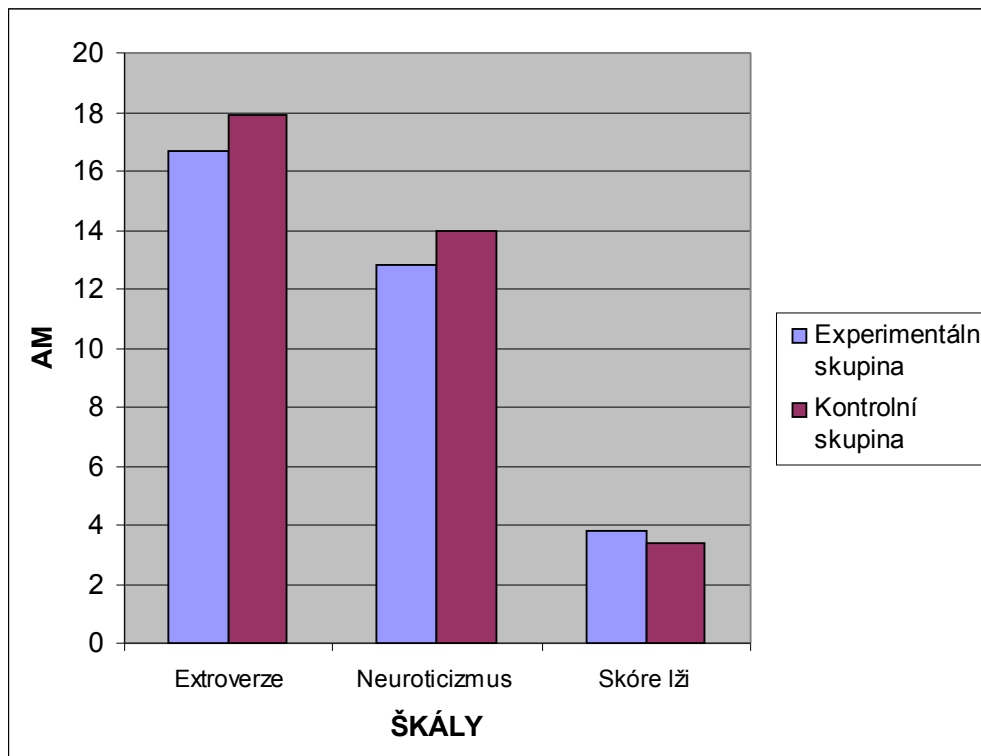
Tento test se soustřeďuje na zjištění „extroverze- tzn. jak je člověk společenský, aktivní a přizpůsobivý.“¹³ Dále zjišťuje „neurotizismus- tzn. jak je člověk emocionálně stabilní či labilní, což je podmíněno dědičností.“¹⁴ Poslední položku, kterou tento test zjišťuje je- skóre lži, které poukazuje na to, do jaké míry si dítě vymýšlí.

Tabulka 2.

JEPI-8.ročníky (průměr)	Experimentální skupina	Kontrolní skupina	Rozdíl
Extroverze	16,7	17,9	1,2
Neuroticismus	12,8	14	1,2
Skóre lži	3,8	3,4	0,4

¹³17. [Http://encyklopedie.seznam.cz/heslo/542497-introverze-a-extroverze](http://encyklopedie.seznam.cz/heslo/542497-introverze-a-extroverze) : extroverze [online]. 2001 , 16.12.2007 [cit. 2009-03-25]. Dostupný z WWW: <<http://encyklopedie.seznam.cz/heslo/542497-introverze-a-extroverze>>.

¹⁴18. [Http://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovo/neuroticismus](http://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovo/neuroticismus) : neuroticismus [online]. 2001 , 16.12.2007 [cit. 2009-03-25]. Dostupný z WWW: <<http://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovo/neuroticismus>>.



Komentář:

Test prokázal u položky extroverze nižší výsledky pro experimentální skupinu a vyšší výsledky pro skupinu kontrolní, tudíž žáci se specifickými poruchami jsou více uzavření, což může být zapříčiněno právě tím, že více podléhají depresím a úzkostem. V položce neurotizismu prokazuje experimentální skupina opět nižší výsledky než skupina kontrolní. Z toho je možno usuzovat, že dyslektici jsou emocionálně stabilnější, než jejich spolužáci.

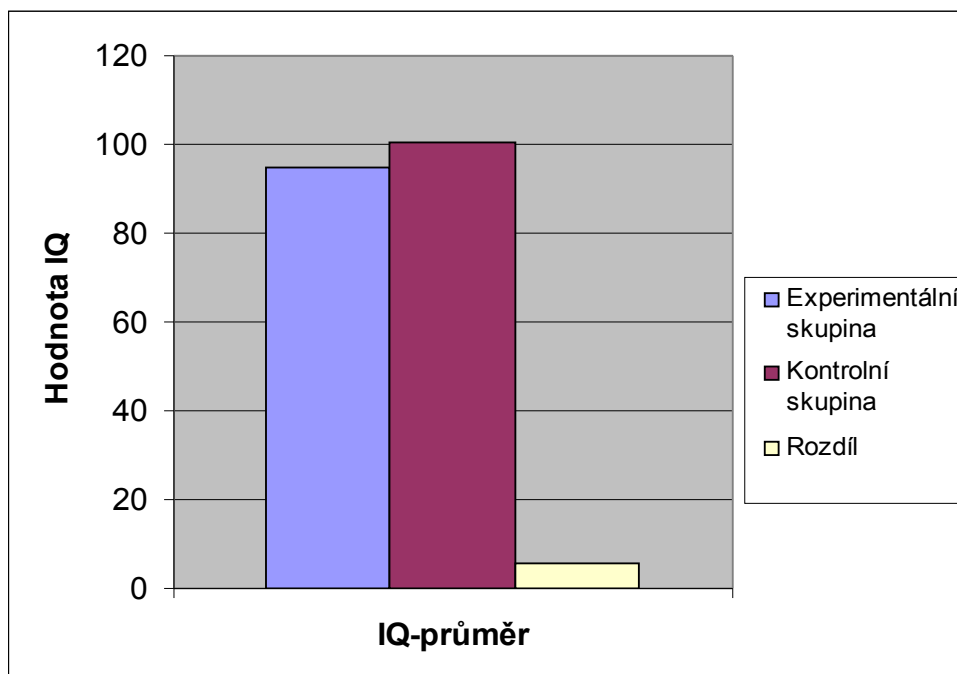
Co se týče poslední položky-skóre lži- prokazuje experimentální skupina nepatrně vyšší výsledek než skupina kontrolní. Z toho vyplývá, že dyslektici mají větší sklony ke lživosti. Co se týče rozdílů mezi pohlavími, opět nelze vyvozovat žádné závěry, jelikož experimentální skupinu tvoří téměř výhradně muži až na jedinou výjimku.

4.5.3 Test IQ

Test IQ měří intelektovou výkonnost, která je vrozená a nepodléhá okolním vlivům. Je to soustava matic diagramů, do kterých žáci doplní správnou část na základě předchozího logického zvážení. Test je rozdělen na 5 částí označených písmeny A-E po 12 obrázcích. Test je určen pro žáky ve věkovém rozmezí 8-14 let. Výsledek je zjištěn pomocí šablony, která udává výsledky v hrubých skórech a tyto výsledky se dále převádějí na skutečné IQ.

Tabulka 3.

IQ test (8.ročníky)	Experimentální skupina	Kontrolní skupina	Rozdíl
IQ-průměr	94,9	100,4	5,5



Komentář:

Test IQ prokázal minimální rozdíl intelektové úrovně žáků skupiny experimentální a kontrolní. Tudíž je jasné, že specifické poruchy učení nemají nic společného

s intelektuální výkonností dítěte. Není tedy možné prohlašovat, že dyslektici jsou hloupi. Mnohdy prokazují dyslektici vyšší intelektuální úroveň než jejich spolužáci.

4.5.4 Sociometrická technika Longa- Jonesové

„Tato sociometrická technika Longa- Jonesové nám umožňuje zjistit sociometrické postavení konkrétního žáka ve třídě. Tento test vychází z klasické Morenovy sociometrické techniky, zároveň vychází z požadavků učitelů, kteří se chtějí dozvědět, kdy je jejich žák považován za hvězdu, kdy je zamítnutým členem a kdy je izolovaným členem skupiny.“¹⁵

Zpracování sociometrických dat může být zaznamenáno do sociometrické matice, do hierarchického sociogramu anebo do terčového či kruhového sociogramu. Tento test je založen na dvou jednoduchých otázkách, z nichž jedna je pojímána kladně a jedna záporně:

1. *„Jmenuj tři žáky ze třídy, které máš nejraději.*
2. *Jmenuj tři žáky ze třídy, které máš nejméně rád.*

Jde hlavně o zjištění toho, zda jsou dyslektici mezi spolužáky oblíbení či neoblíbení, což může být zapříčiněno jejich emocionální nestabilitou a ovlivněno tím, jak svoji poruchu zvládají anebo nezvládají.“¹⁶

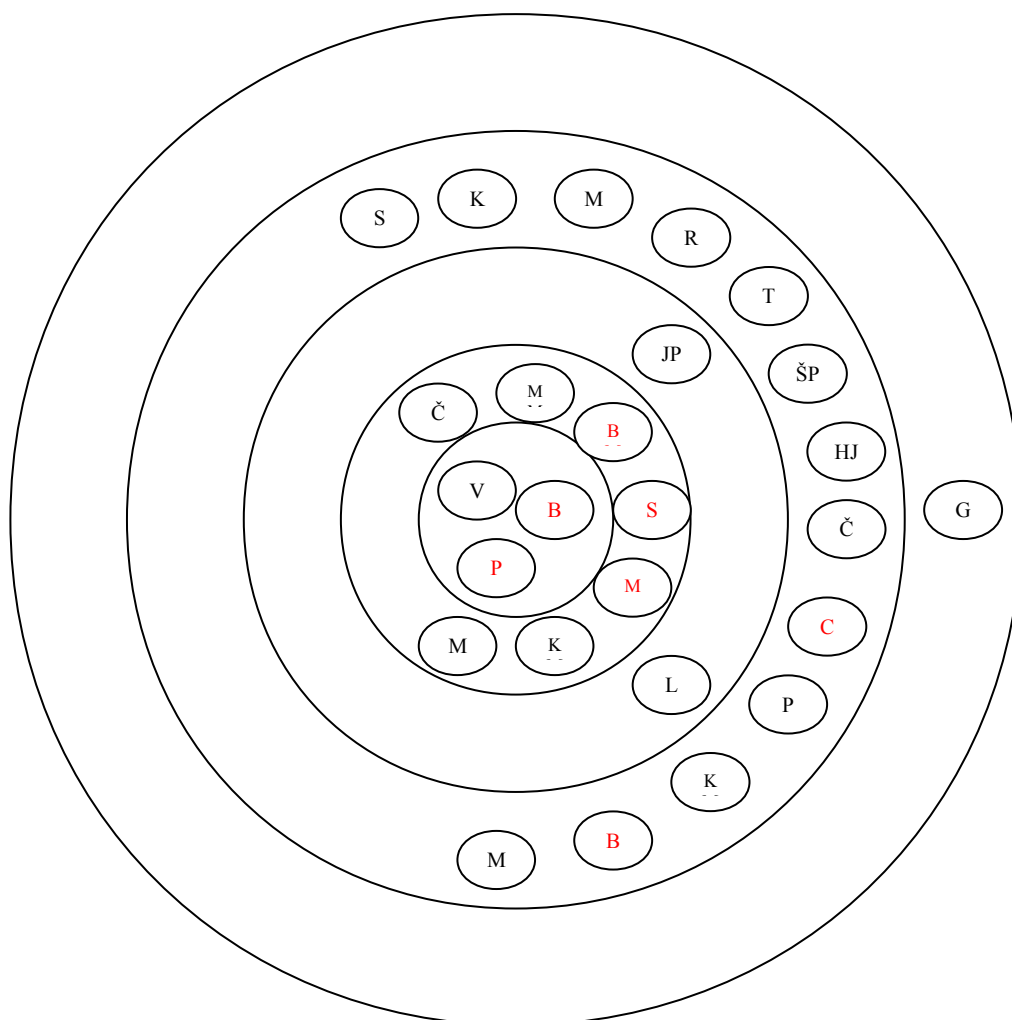
Tabulka 4.

¹⁵ 7. MUSIL, Jiří. Sociometrická technika Longa-Jonesové. KÚNZ, Psychiatrická léčebna, Opava-Holčovice. 1974, č. 1, s. 247-257.

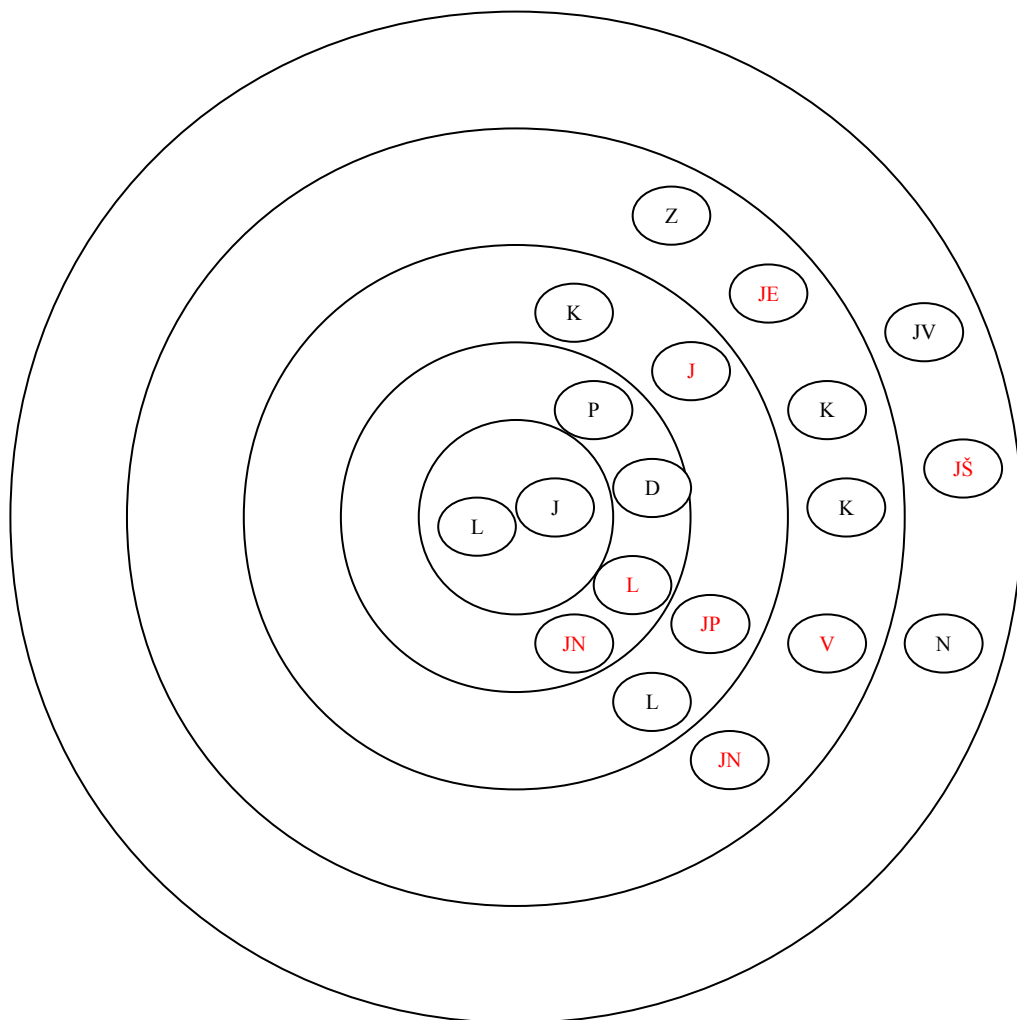
¹⁶ 7. MUSIL, Jiří. Sociometrická technika Longa-Jonesové. KÚNZ, Psychiatrická léčebna, Opava-Holčovice. 1974, č. 1, s. 247-257.

Sociometrický test Long - Jonseové	Experimentální skupina		Kontrolní skupina		Rozdíl	
	oblíba	neoblíba	oblíba	neoblíba	oblíba	neoblíba
Průměr	5,8	7,6	5,2	4,3	0,6	3,3

8.B oblíba- experimentální skupina- červeně
- kontrolní skupina- černě

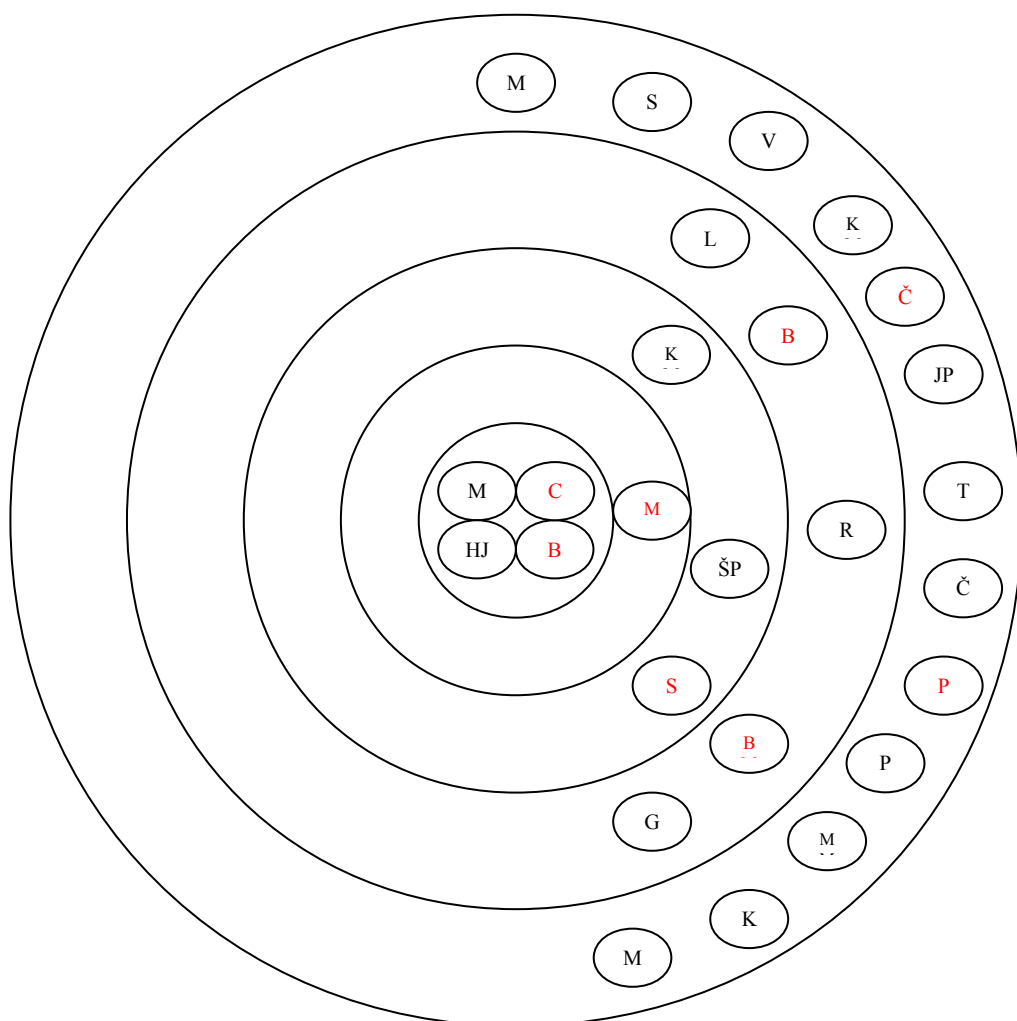


8. C obliba- experimentální skupina-červeně
- kontrolní skupina- černě



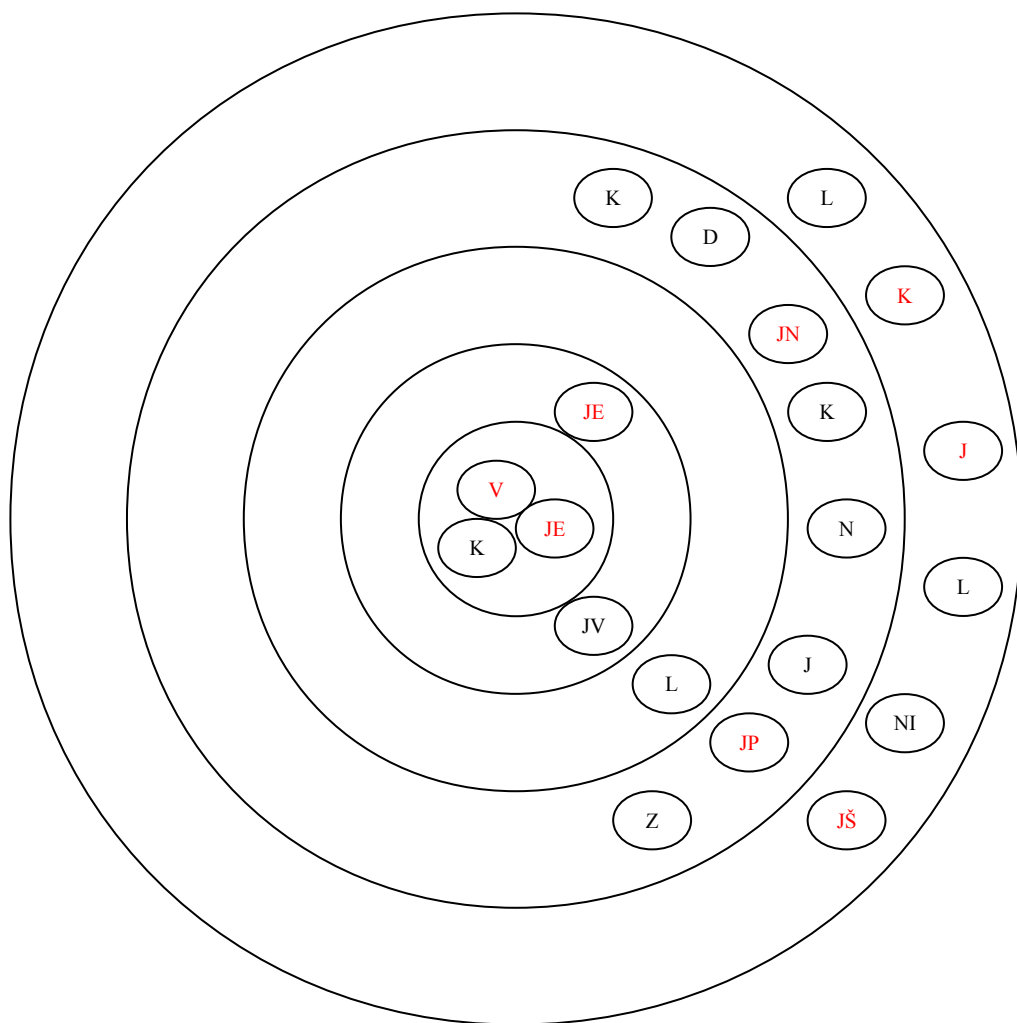
8. B neobliba- experimentální skupina- červeně

- kontrolní skupina- černě



8.C neobliba – experimentální skupina- červeně

- kontrolní skupina- černě



Komentář:

Dle mého očekávání výsledky testu prokazují, že dyslektici jsou u svých spolužáků méně oblíbení. Na druhou stranu nelze říci, že by nebyli vůbec oblíbeni, jelikož v průměru oblíby se experimentální skupina příliš neliší od skupiny kontrolní, kdežto co se týče průměru neoblíby, vykazuje skupina experimentální značně vyšší průměr neoblíby. Mnoho jedinců z experimentální skupiny patří právě mezi izolované

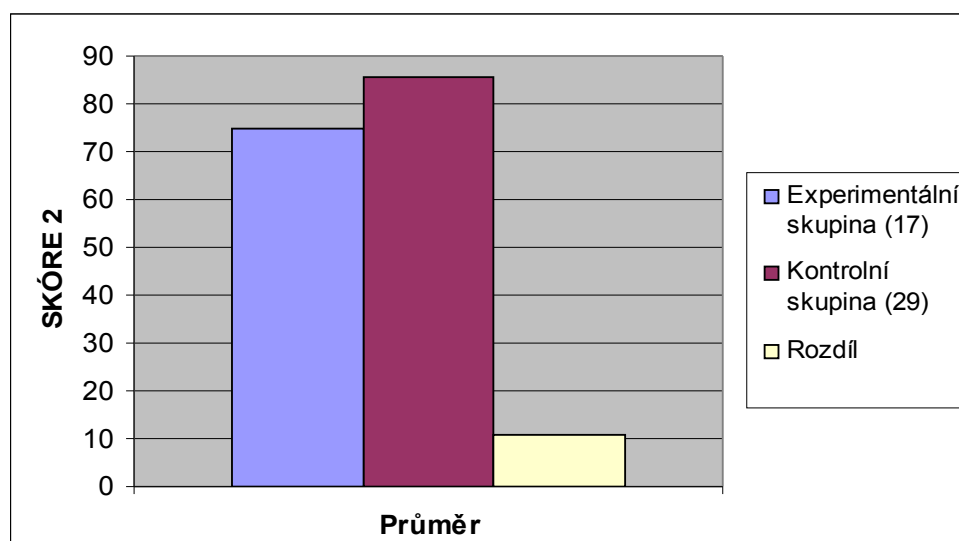
anebo odmítané žáky, žádný z nich není považován za hvězdu třídy, avšak najdou se mezi nimi i žáci mezi spolužáky oblíbení.

4.5.6 Test čtení s porozuměním

V tomto testu mají za úkol doplnit kolem 30 vět, na tento úkol však mají pouze 7 minut, je tedy rozhodující, kolik položek zvládnou a kolik jich udělají správně. Každá položka je věta, ve které chybí jedno slovo. Žáci mají za úkol na základě porozumění textu a logického zvážení slovo doplnit. Mají možnost vybrat ze možností A,B,C, vždy je však pouze jedna odpověď správná.

Tabulka 5.

Test čtení s porozuměním-limit 7 8.ročníky	Experimentální skupina (17)	Kontrolní skupina (29)	Rozdíl
Průměr	74,7	85,6	10,9



Komentář:

Jestliže srovnáme výsledky experimentální se skupinou kontrolní, je průměr správně vyřešených úkolů u skupiny experimentální značně nižší než průměr skupiny kontrolní. Z toho lze usuzovat, že pokud mají dyslektici problém se čtením, jen obtížně mohou textu, který čtou, ještě rozumět. Lepších výsledků by se dalo dosáhnout v případě, že budeme dyslektikům jednotlivé věty předčítat nahlas, tím odstraníme problém se čtením a pak testujeme opravdu pouze logické porozumění textu.

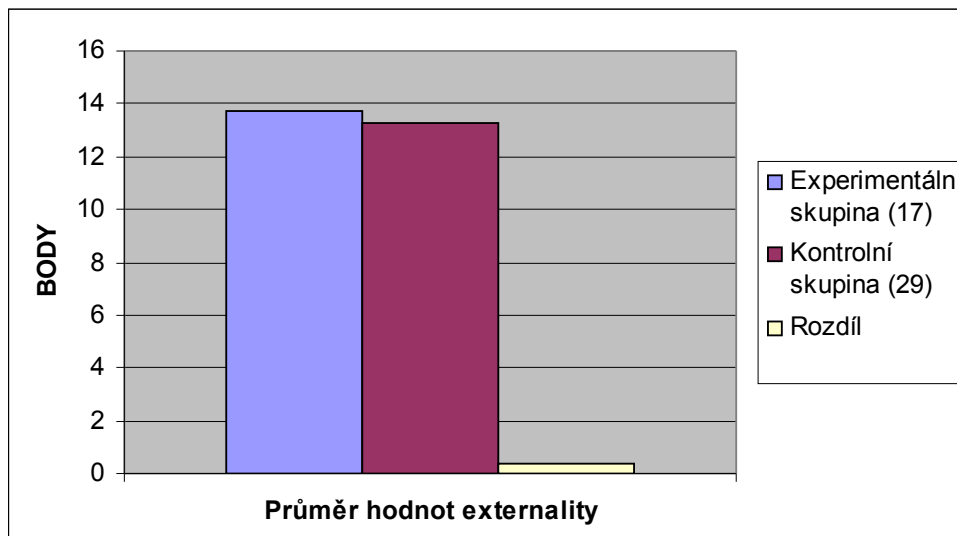
4.5.7 Test lokalizace kontroly jako měřítko regulace osobnosti u dětí- Kotásková, Ekström, Vajda

Tento test je důležitý pro zjištění charakteristiky osobnosti. Úkolem testu je zjistit externalitu a internalitu u žáků. Žáci, kteří se vyznačují internalitou, považují sami sebe za určovatele svého vlastního osudu, mají mnohdy vyšší sebedůvěru, angažovanost a jsou samostatnější. Kdežto žáci, kteří jsou spíše externalitní, od nich můžeme očekávat, že vše ponechávají osudu, jsou závislí na štěstí či moci druhých osob, jejich sebepojetí je nízké a dá se snadno ohrozit. [2]

Tento test je zadáván skupinově a žáci odpovídají na jednoduché otázky pouze tím, že zaškrťávají políčko ANO či NE.

Tabulka 7.

Test lokalizace kontroly	Experimentální skupina (17)	Kontrolní skupina (29)	Rozdíl
Průměr hodnot externality	13,7	13,3	0,4



Komentář:

Test na zjištění lokalizace kontroly prokázal, že u žáků z experimentální skupiny lze pozorovat nepatrně větší hodnotu externality než je tomu u skupiny kontrolní. Tudiž je možno tvrdit, že dyslektici skutečně přisuzují své úspěchy či neúspěchy ve větší míře osudu a vnějším vlivům, jako je štěstí a moc druhých osob. Z grafu je však jasně zřetelné, že rozdíl je minimální, jelikož celkový rozdíl u obou skupin činí pouze 0,4 procenta.

4.6 Testy pro žáky- individuální

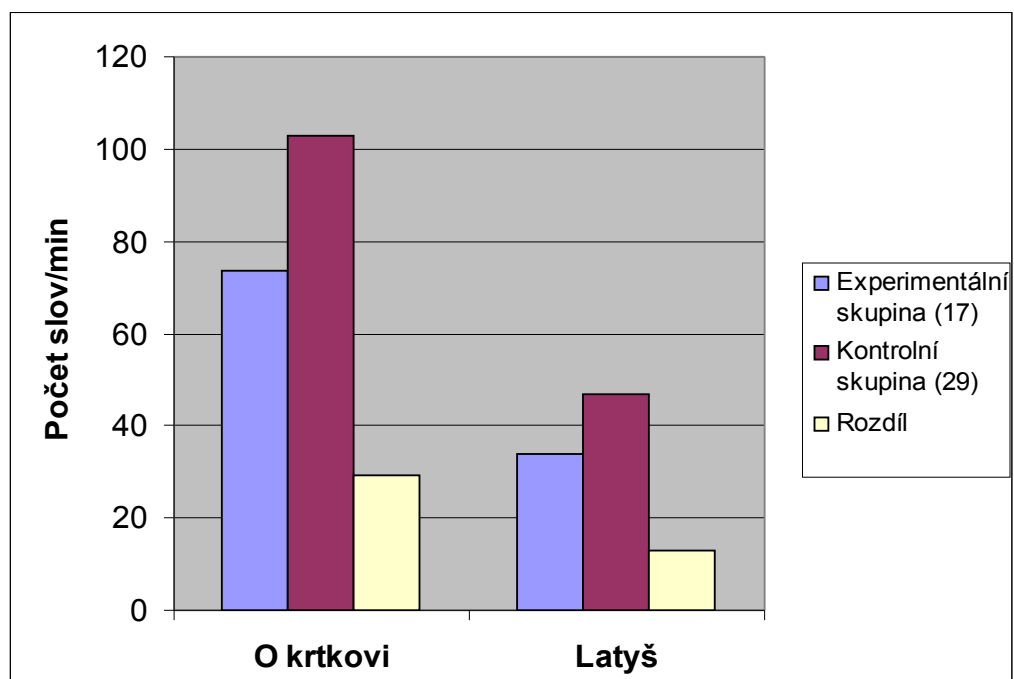
4.6.1 Testy čtení textu- O krtkovi, Latyš

Test čtení má jednoznačně prokázat, který žák je dyslektik. Text první- O krtkovi není složitý, avšak žáci mají pouze minutu na to, aby jej četli. Tím, že porovnáme počet přečtených slov za minutu, zjistíme, jak na tom žák je.

Text druhý- Latyš, je text speciálně vyvinutý pro detekci dyslexie u žáků. Tento text obsahuje naprosto nesmyslná slova. Žáci mají za úkol tento text číst opět po dobu jedné minuty. Počet přečtených slov však bude jednoznačně menší.

Tabulka 6

Čtení textu (průměr přečtených slov/min)	Experimentální skupina (17)	Kontrolní skupina (29)	Rozdíl
O krtkovi	73,6	102,7	29,1
Latyš	33,9	46,8	12,9



Komentář:

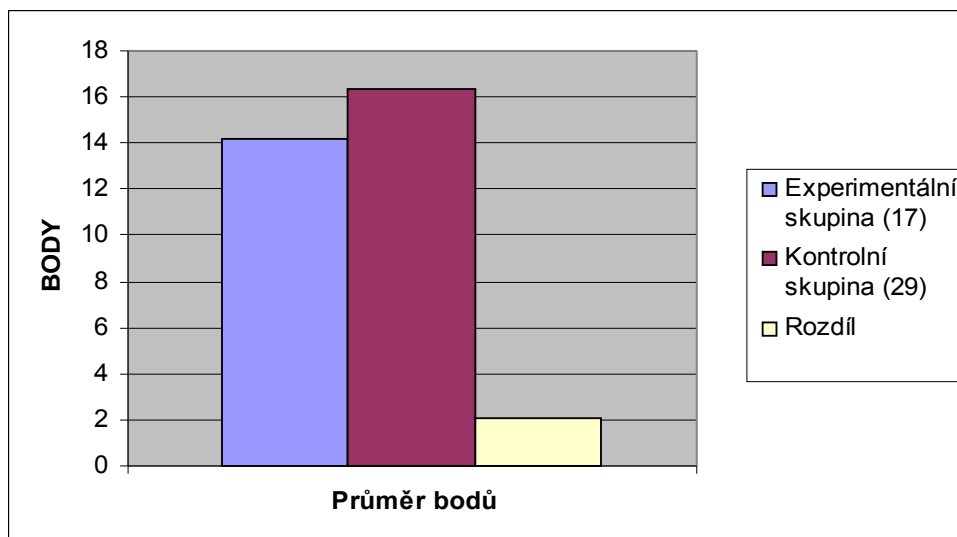
Po vyhodnocení výsledků obou testů je možno konstatovat, že v obou případech bylo zjištěno, že experimentální skupina dyslektiků čte v průměru mnohem hůře než skupina kontrolní. V případě textu Latyš měli žáci z experimentální skupiny problém slova přečíst a dělali hodně chyb, také počet přečtených slov byl mnohem nižší. Na textu O krtkovi je však rozdíl počtu přečtených slov markantnější.

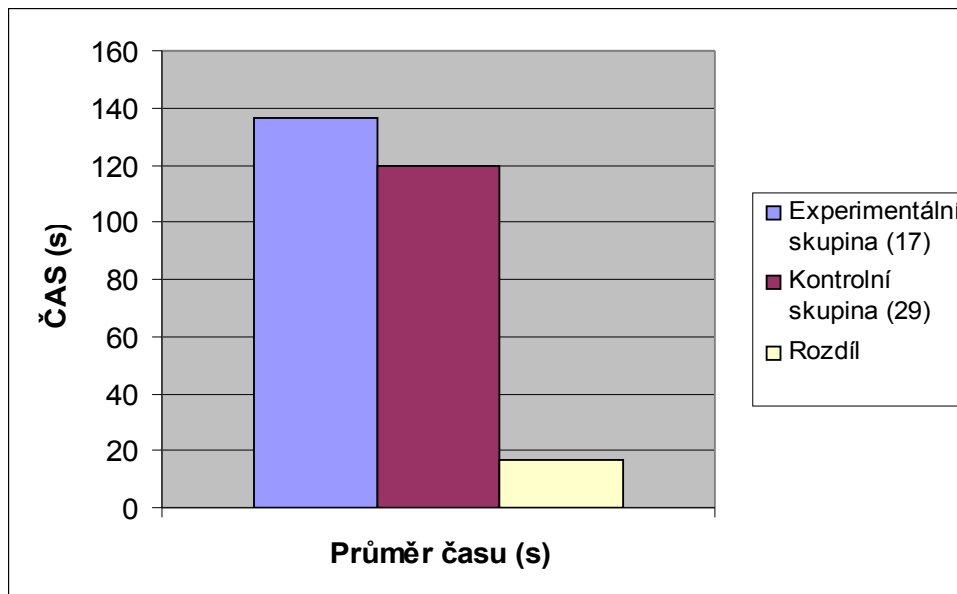
4.6.2 Test elize hlásek

V tomto testu mají žáci úkoly po deseti slovech. V prvním úkolu mají 10 krátkých nesmyslných slov, ze kterých mají vypustit druhé písmeno a nahlas vyslovit, co jim zbude po vynechání tohoto písmena. Druhý úkol je podobný, ale místo 2. písmene mají žáci vynechat 3. písmeno a opět vyslovit nahlas to, co jim zbude. Úkolem tohoto testu je opět odhalit dyslexii. Během celého testu je žákům měřen čas, který je opět klíčovým ukazatelem.

Tabulka 8.

Elize hlásek	Experimentální skupina (17)	Kontrolní skupina (29)	Rozdíl
Průměr bodů	14,2	16,3	2,1
Průměr času (s)	136,5	119,4	17,1





Komentář:

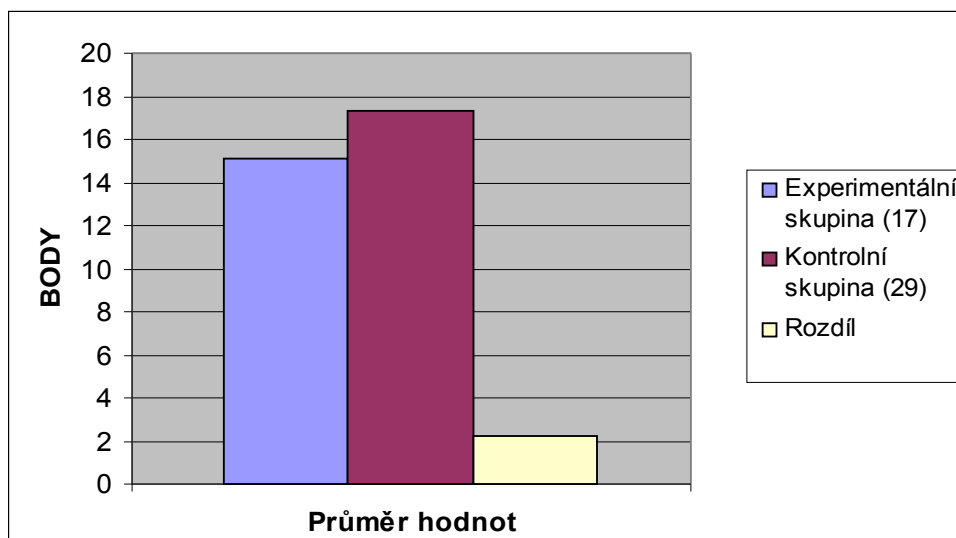
Tento test nedělal žákům kupodivu takový problém, stejně jako test transpozice hlásek. Přesto je však nepatrný rozdíl ve výsledcích u skupiny experimentální a u skupiny kontrolní. Hlavní rozdíl, který byl zaznamenán, je v čase, který žáci z experimentální skupiny potřebovali k zpracování úkolu s mojí pomocí, jelikož tento test patří do skupiny testů individuálních.

4.6.3 Test transpozice hlásek

Náplní tohoto testu je záměna prvních písmen ve dvojici nesmyslných krátkých slov např. pál-jét' (jál-pét'). Žákům jsem předem vysvětlila náplň úkolu a poté předvedla několik příkladů. Poté žák zkusil dva příklady nanečisto, pokud mu úkol nebyl dostatečně jasný, vysvětlila jsem úkol znovu. Dvojice slov jsem žákům předčítala nahlas a zapisovala do kolonek to, co říkali. Úkol nebyl časově omezen.

Tabulka 9.

Transpozice hlásek- test 8.ročníky	Experimentální skupina (17)	Kontrolní skupina (29)	Rozdíl
Průměr hodnot	15,1	17,3	2,2



Komentář:

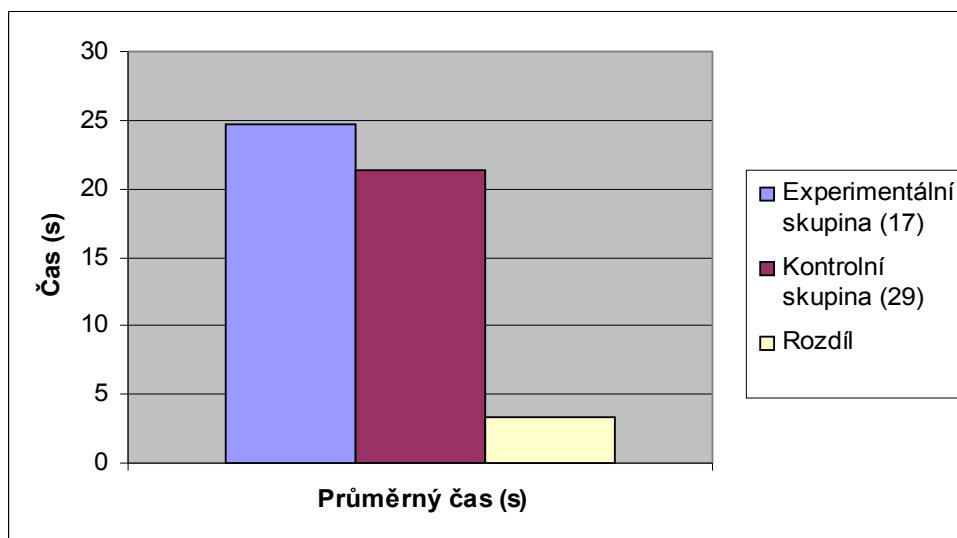
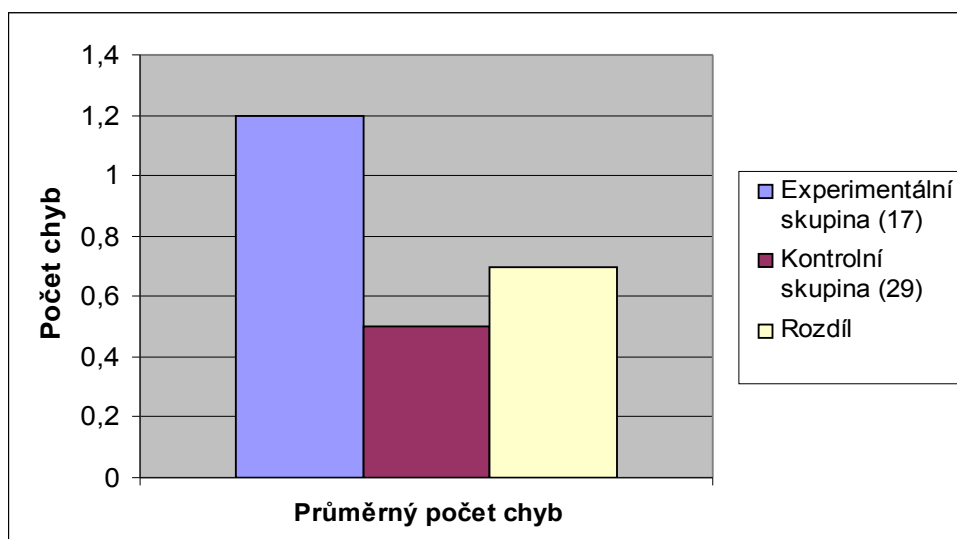
Rozdíl mezi experimentální a kontrolní skupinou nevykazuje žádné markantní rozdíly, ačkoliv je toto cvičení poměrně obtížné. Žáci z experimentální skupiny reagovali při řešení tohoto úkolu velmi spontánně. Ihned poté, co jsem vyslovila dvojici slov, odpovídali. Jelikož nedošlo k propojení práce obou hemisfér mozkových, jejich odpovědi byly mnohdy správné. Přesto však vykazuje skupina experimentální o něco horší výsledky než skupina kontrolní.

4.6.4 Test rychlého automatizovaného pojmenování písmen

Žáci měli za úkol přečíst několik řádků písmen- o, a,d,p, která se neustále opakují dokola. Během celého úkolu jim je měřen čas a počet chyb, kterých se dopustí.

Tabulka 10.

Test rychlého automatizovaného poime nování písmen	Experimentální skupina (17)	Kontrolní skupina (29)	Rozdíl
Průměrný počet chyb	1,2	0,5	0,7
Průměrný čas (s)	24,7	21,4	3,3



Komentář:

Po srovnání výsledků skupiny experimentální a skupiny kontrolní je z grafu patrný rozdíl v počtu chyb, neboť skupina experimentální dělala prokazatelně větší

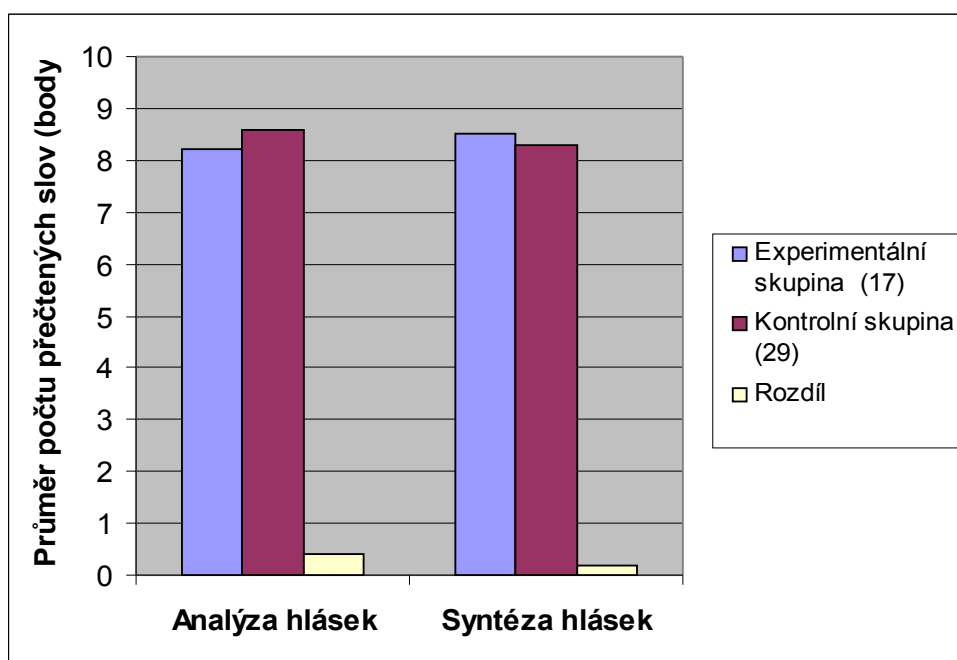
množství chyb. V grafu porovnání časového rozdílu při čtení obou skupin již není rozdíl tolik patrný, ale přesto je znatelný.

4.6.5 Test zvukové analýzy a syntézy hlásek

V tomto testu mají žáci za úkol nejprve jednoduchá slova analyzovat, tzn. říci, z jakých písmen se skládají, a poté provést syntézu slova, tudíž na základě odříkání písmen vyslovit slovo jako celek. Dětem jsem úkol opět vysvětlila, uvedla jsem několik názorných příkladů. Za každé správné slovo žák obdržel 1 bod.

Tabulka 11.

Analýza a syntéza hlásek (průměr počtu vyřešených slov v bodech)	Experimentální skupina (17)	Kontrolní skupina (29)	Rozdíl
Analýza hlásek	8,2	8,6	0,4
Syntéza hlásek	8,5	8,3	0,2



Komentář:

Z 1. grafu je jasně patrné, že při analýze hlásek vykazuje skupina experimentální o něco horší výsledky než skupina kontrolní. Překvapivě se však jeví výsledek grafu 2., jelikož v syntéze hlásek vykazuje skupina experimentální nepatrně lepší výsledek než skupina kontrolní, i když je tento rozdíl v podstatě minimální.

5. Shrnutí výsledků

Výzkumná – praktická část mé diplomové práce se zabývá vlivem specifických poruch učení na self-koncept žáka a na jeho sociometrické postavení ve třídě. Pro svou výzkumnou část jsem si vybrala metodu testovací. Pro tuto metodu jsem vybrala celkem 12 testů, z nichž 5 bylo zadáváno skupinově a 7 individuálně. Praktická část testu je pro přehlednost prezentována v tabulkách, grafech terčových sociogramech.

Cílem diplomové práce je zjistit, jak se žákova specifická porucha učení promítá v jeho self-konceptu a jak porucha ovlivňuje jeho sociometrické postavení ve třídě- zda žáka ovlivňuje pozitivně či negativně. Dalším úkolem práce je zjistit faktory, kterými lze tuto situaci pozitivně ovlivnit a změnit k lepšímu.

Tato práce porovnává výsledky testů dvou skupin dětí. Skupiny experimentální- dyslektiků, která obsahuje 17 dětí a skupiny kontrolní, která obsahuje 29 dětí. Celkem byly testovány dva 8. ročníky základní školy. Jedna z nich je bývalá specializovaná třída a její žáci se již integrovali.

Výzkumná část mé práce se zabývá testováním těchto dvou skupin. Výsledky testů by měly prokázat, do jaké míry ovlivňuje specifická porucha žáků jejich self-koncept a jejich postavení ve třídě. Výsledky testů mě mile překvapily, jelikož u některých testů dosahovali dyslektici téměř srovnatelné výsledky jako jejich spolužáci. V sociometrickém testu se zejména u jedné ze tříd prokázalo, že dyslektici bývají svými spolužáky často nepřijímáni. Mnohdy patří do skupiny žáků odmítaných a izolovaných.

5.1 Výsledky hodnocení testů

Při převodu jednotlivých výsledků testů do stenových stupnic a jejich porovnáním jsem zjistila, že jeden chlapec z experimentální skupiny spadá do výrazného nadprůměru, o čemž vypovídá výsledek jeho IQ testu i výsledky testů dalších. Jeho specifická porucha se však značně projevuje v jeho sociometrickém postavení ve třídě. Spadá do skupiny IV-což znamená, že je považován za ignorovaného žáka, tento žák může mít problém při skupinových aktivitách, sám necítí potřebu integrovat se skupinou. Tento postoj však může být ovlivněn důsledkem jeho nechtění a nemusí být výsledkem postojů jeho spolužáků.

Porovnáním výsledků testů SPAS a JEPI u experimentální a kontrolní skupiny jsem zjistila, že v případě testu SPAS vykazuje ve všech šesti škálách skupina experimentální horší výsledky než skupina kontrolní. Největší rozdíl byl zjištěn v případě škály sebedůvěry. V testu JEPI bylo prokázáno, že žáci z experimentální skupiny mají vyšší L-skór. Výsledek tohoto testu si lze vysvětlit pomocí pojmu „sociální deziderabilita“ což znamená, že se „*lidé často chovají tak, jak se domnívají, že to od nich daná skupina očekává, co pravděpodobně daná societa schvaluje a propaguje.*“¹⁷ Jelikož dyslektici zažívají neustálé neúspěchy ve čtení i v jazykové sféře, chtějí si podvědomě či ne zcela podvědomě tyto neúspěchy kompenzovat. Navenek se snaží pro své okolí vynikat v jiných oblastech svého působení, tj. v testu JEPI, kde upadají do sociální deziderability, tj. chtějí být stejně dokonalí či ještě dokonalejší než jejich nedyslektičtí vrstevníci

¹⁷ [Http://slovník-cizích-slov.abz.cz/web.php/hledat?typ_hledani=prefix&typ_hledani=substr&cizi_slovo=soci%E1n%ED+deziderabilita](http://slovník-cizích-slov.abz.cz/web.php/hledat?typ_hledani=prefix&typ_hledani=substr&cizi_slovo=soci%E1n%ED+deziderabilita) : sociální deziderabilita [online]. 2005 , 5.3.2009 [cit. 2009-04-09]. Dostupný z WWW: <http://slovník-cizích-slov.abz.cz/web.php/hledat?typ_hledani=prefix&typ_hledani=substr&cizi_slovo=soci%E1n%ED+deziderabilita>.

V testu lokalizace kontroly vykazuje skupina experimentální nepatrně vyšší hodnoty externality, než je tomu u skupiny kontrolní, z čehož je možné usuzovat, že dyslektici přisuzují svůj úspěch nebo neúspěch vnějším vlivům nikoliv svým schopnostem a dovednostem, což může být obranná tendence proti chronickému neúspěchu v čtení a jazykové sféře.

Překvapivým výsledkem byl zejména terčový sociogram jedné ze tříd, který prokázal, že 2 z dyslektiků jsou dokonce považováni za hvězdy třídy. Oproti tomu ve druhé třídě patří většina dyslektiků mezi žáky izolované či odmítané.

6. Závěr

Specifické poruchy učení negativně ovlivňují žákovo sebehodnocení, víru ve vlastní schopnosti i sebeúctu. Kromě těchto tří faktorů dále také negativně působí na žákovo sociometrické postavení ve třídě, jelikož z provedených testů bylo patrné, že dyslektici jsou většinou, až na několik výjimek, svými spolužáky hodnoceni jako odmítání anebo ignorovaní jedinci s rozporuplnou pozicí (vedle oblíby současně i projevy neoblíby).

Učitelé mohou tuto situaci do jisté míry pozitivně ovlivnit pomocí taktik, které zmiňují v teoretické části své diplomové práce. Ovšem nejsou to pouze učitelé, kteří by měli těmto jedincům pomáhat, ale také rodiče a pedagogicko psychologické poradny. Tím, že budeme pozitivně působit na sebehodnocení žáka a dáme mu šanci zažít radost z úspěchu, promítne se tato radost i na žákově psychice, čehož si určitě všimnou i jeho spolužáci. Tím dojde i ke změně v sociometrickém postavení těchto žáků ve třídním kolektivu.

Z výsledků provedených testů je patrné, že téměř ve všech případech až na dvě výjimky dosahovala skupina kontrolní lepších výsledků než skupina experimentální. U všech testů zjišťujících dyslexii se potvrdilo, že žáci z experimentální skupiny, kteří jsou vedeni jako dyslektici opravdu vykazují v testech adekvátní výsledky pro dyslexii. Těmto testům je třeba věnovat pozornost, aby učitelé dokázali problém včas odhalit a pracovat na jeho odstranění, aby mělo dítě jednodušší cestu po celou školní docházku, necítilo se méněcenné a netrpělo depresemi.

Velmi mě potěšilo, že i přesto, že skupina experimentální vykazuje horší výsledky, rozdíl oproti skupině kontrolní není nijak markantní. Práce s těmito žáky byla příjemná, stejně jako spolupráce učitelského sboru. Žáci mi při vyplňování testů ochotně pomáhali a spolupracovali.

Byla bych ráda, kdyby byl můj průzkum užitečný pro učitele a ukázal jim cestu k tomu, aby dokázali odhalit problém svých žáků a změnit své očekávání a přístup k žákům, což úzce souvisí se změnou didaktických metod. Pro mě osobně je tento výzkum velmi poučný, jelikož z něj můžu čerpat pro svoji další pedagogickou práci a doufám, že mi pomůže lépe porozumět svým žák

Seznam použité literatury

1. JINKS, Jerry, LORSBACH, Anthony. Introduction : Motivation and self-efficacy beliefs. *Reading & Writing Quarterly*. 2003, no. 19, s. 113-118.
2. KOTÁSKOVÁ, Jarmila, EKSTRÖM, Helena, VAJDA, Igor. „Lokalizace kontroly“ jako měřítko regulace osobnosti u dětí. *Psychologický ústav ČSAV, Praha, ÚTIA ČSAV, Praha*. 1981, 1, č. 1, s. 483-499.
3. LINNENBRINK, Elizabeth, PINTRICH, Paul. The role of self-efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom. *Reading & Writing Quarterly*. 2003, no. 19, s. 119-137.
4. MATĚJČEK, Zdeněk. Dyslexie: Specifické poruchy učení. Jinočany : H+H, 1995. 269 s. ISBN 80-85787-27-.
5. MATĚJČEK, Zdeněk, VÁGNEROVÁ, Marie. SPAS-Dotazník sebepojetí školní úspěšnosti dětí : příručka. *SPAS-Dotazník sebepojetí školní úspěšnosti dětí* . 1987, 1, č. 1, s. 5-33. Psychodiagnostické a didaktické testy, n.p., Bratislava.
6. MICHALOVÁ, Zdena. *Specifické poruchy učení na druhém stupni základních škol*. 2. rozš. vyd. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2004. 114 s. Speciální pedagogika. ISBN 80-7311-021-0.
7. MUSIL, Jiří. Sociometrická technika Longa-Jonesové. *KÚNZ, Psychiatrická léčebna, Opava-Holčovice*. 1974, č. 1, s. 247-257.
8. PASSE, Neil Alexander. How dyslexic teenagers cope : An investigation of self-esteem, coping and depression. *Wiley InterScience*. 2006, no. 12, s. 256-275.
9. POLLOWAY, Edward, EPSTEIN, Michael, BURSUCK, William. Focus on inclusion : Testing adaptations in the general education classroom: challenges and directions. *Reading & Writing Quarterly*. 2003, no. 19, s. 189-192.

10. SCHUNK, D.H. Influence of modeling, goal setting, and self-evaluation. *Reading & Writing Quarterly*. 2003, no. 19, s. 159-172.
11. ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení*. 10. rozš. vyd. Praha : Portál, 2003. 264 s. Dostupný z WWW: <www.portal.cz>. ISBN 80-7178-800-7.
12. ZELINKOVÁ, Olga. *Specifické poruchy učení : na druhém stupni ZŠ a na školách středních*. 2. rozš. vyd. Havlíčkův Brod : Tobiáš, 2004. 114 s. Dostupný z WWW: <http://www.tobias-ucebnice.cz>. ISBN 80-7311-021-0.

Internet-citace

13. *Http://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovo/self-koncept : self-koncept* [online]. 2005- , 5.3.2009 [cit. 2009-03-10]. Dostupný z WWW: <http://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovo/self-koncept>.

14. *Http://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/hledat?typ_hledani=prefix&typ_hledani=prefix&cizi_slovo=self-efficacy : self-efficacy* [online]. 2005 , 5.3.2009 [cit. 2009-03-10]. Dostupný z WWW: <http://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/hledat?typ_hledani=prefix&typ_hledani=prefix&cizi_slovo=self-efficacy>.

15. *Http://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/hledat?typ_hledani=prefix&typ_hledani=prefix&cizi_slovo=self-esteem : self-esteem* [online]. 2005 , 5.3.2009 [cit. 2009-03-10]. Dostupný z WWW: <http://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/hledat?typ_hledani=prefix&typ_hledani=prefix&cizi_slovo=self-esteem>.

16. *Http://cs.wikipedia.org/wiki/Dyslexie : Dyslexie* [online]. 2001 , 14. 3. 2009 [cit. 2009-03-20]. Dostupný z WWW: <http://cs.wikipedia.org/wiki/Dyslexie>.

17. [Http://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/hledat?
typ_hledani=prefix&typ_hledani=substr&cizi_slovo=soci%ED+deziderabilita](http://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/hledat?typ_hledani=prefix&typ_hledani=substr&cizi_slovo=soci%ED+deziderabilita) : *sociální deziderabilita* [online]. 2005 , 5.3.2009 [cit. 2009-04-09]. Dostupný z WWW: <[http://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/hledat?
typ_hledani=prefix&typ_hledani=substr&cizi_slovo=soci%ED+deziderabilita](http://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/hledat?typ_hledani=prefix&typ_hledani=substr&cizi_slovo=soci%ED+deziderabilita)>.

18. [Http://encyklopedie.seznam.cz/heslo/542497-introverze-a-extroverze](http://encyklopedie.seznam.cz/heslo/542497-introverze-a-extroverze) : *extroverze* [online]. 2001 , 16.12.2007 [cit. 2009-03-25]. Dostupný z WWW: <<http://encyklopedie.seznam.cz/heslo/542497-introverze-a-extroverze>>.

19. [Http://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovo/neuroticismus](http://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovo/neuroticismus) : *neuroticismus* [online]. 2001 , 16.12.2007 [cit. 2009-03-25]. Dostupný z WWW: <<http://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovo/neuroticismus>>.

20. [Http://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovo/naucena-bezmocnost](http://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovo/naucena-bezmocnost) : *naučená bezmocnost* [online]. 2005 , 5.3.2009 [cit. 2009-03-15]. Dostupný z WWW: <<http://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovo/naucena-bezmocnost>>

21. [Http://cs.wikipedia.org/wiki/Sociometrie](http://cs.wikipedia.org/wiki/Sociometrie) : *sociometrie* [online]. 2001 , 27.3.2009 [cit. 2009-03-28]. Dostupný z WWW: <<http://cs.wikipedia.org/wiki/Sociometrie>>.

7. Přílohy

Test transpozice hlásek

Test elize hlásek

Texty- Latyš, O krtkovi

Test JEPI

Test SPAS-Dotazník sebepojetí školní úspěšnosti dětí,

Test lokalizace kontroly

Test čtení s porozuměním

Test zvukové analýzy a syntézy

Test rychlého automatizovaného pojmenování písmen

TRANSPOZICE HLÁSEK

INSTRUKCE

Pomůcky: □□□ + □□□

3 zelené a 3 oranžové čtverečky na předvedení záměny prvních hlásek ve slovech

Říkejte (a předvádějte pomocí barevných čtverečků):

*Budeme si hrát legračními slovíčky. Já ti budu říkat dvojice slov a ty je nejdříve zopakuješ a pak je budeš měnit. Já řeknu například **pám – lin** a ty nejdřív zopakuješ*

pám – lin** (subjekt opakuje) **Ano, správně.

*A čím začíná slovo **pám**? (subjekt vysloví p) **Ano, je to p.***

*A která je první hláska ve slově **lin**? (subjekt vysloví l) **Ano, l.***

*A když vezmeš **l** a dáš ho místo **p** ve slově **pám**, co řekneš? **Ano, je to lám.***

*A teď dáš pryč **l** ve slově **lin** a místo něj dáš **p**, co řekneš? **Ano, pin.***

*Vidíš, **pám – lin** se změnilo na **lám – pin**.*

Nebo řeknu **čim – zok** a ty to zopakuješ. Zkus to. **Správně.**

*A čím začíná slovo **čim**? **Ano, je to č.***

*A která je první hláska ve slově **zok**? **Ano z.***

*A co když dáš pryč **č** ve slově **čim** a místo něj bude **z**. Co řekneš? **Ano, je to zim.***

*A když pak dáš pryč **z** ve slově **zok** a místo něj řekneš **č**? **Ano, čok.***

*Místo **čim – zok** řekneš **zim – čok**.*

Zkusíme to?

Zácvičné položky 1-2:

ZP 1) Tak třeba **hol – bín. Nejdříve opakuj. **Správně.****

*A teď vyměň první hlásky. **Správně.***

Pokud dítě neodpoví správně, vysvětlete výše uvedené dvojice ještě jednou a nechte je opakovat.

ZP 2) Zkusíme si ještě jednu dvojici. Třeba **me – pá.**

*Nejdříve opakuj. **Správně.***

*A teď vyměň první hlásky. **Správně.***

Pokud dítě neodpoví správně, vysvětlete výše uvedené dvojice znovu a nechte je opakovat.

Pak zahajte test.

Při testování

U každé z položek platí, že časový limit na odpověď je cca 15 sekund. Pokud však dítě trvá na tom, že zná správnou odpověď a chce odpovědět, je možno limit prodloužit o dalších 15 sekund. Pak řekněte:

Nevadí, pojďme zkusit jinou dvojici.

Přejděte na další položku testu.

V záznamovém archu označujte, zda dítě správně přetransformovalo první z pseudoslov (S1), druhé z pseudoslov (S2), vyslovilo správně první souhlásku (C1) nebo druhou souhlásku (C2).

TRANSPOZICE HLÁSEK

ZÁZNAMOVÝ ARCH

Subjekt:

Datum vyšetření:

ňi - ko	ki - ňo				
ru - lá	lu - rá				
kín - gaš	gín - kaš				
teš - tup	teš - tup				
šík - žom	žík - šom				
nor - sep	sor - nep				
fáp - vim	váp - fim				
láč - nút	náč - lút				
pál - jét	jál - pét				
říc - ták	týc - řák				

Poznámky:

.....

.....

ELIZE HLÁSEK

INSTRUKCE

Pomůcky: 🕒 stopky

Říkejte:

*Budeme si hrát s legračními slovíčky. Ta slovíčka vlastně ani nic neznamenají, ale to je dobře. Alespoň nás to nebude pěst. My ta slovíčka budeme měnit. Já ti teď ukážu, jak se to dělá. Já řeknu slovíčko a ty ho po mně musíš nejdřív opakovat, a pak ho říct ještě jednou, ale kousek ho vynechat. Já třeba řeknu **flin** a ty nejdřív řekneš po mně **flin**, ale pak dáš pryč druhou hlásku a řekneš jenom **fin**. Nejdřív si to jen tak zkusíme.*

Příklad 1.

Vezmeme třeba slovíčko **ptiš**. Druhá hlásky v **ptiš** je **t**. Když to **t** dáme pryč, zůstane nám **piš**.
Slyšíš to? – **ptiš** bez **t** je **piš**.

Příklad 2.

Vezmeme třeba slovíčko **sluf**. Druhá hlásky v **sluf** je **l**. Když to **l** dáme pryč, zůstane nám **suf**.
Slyšíš to? – **sluf** bez **l** je **suf**.

Příklad 3.

Vezmeme třeba slovíčko **hroun**. Druhá hlásky v **hroun** je **r**. Když to **r** dáme pryč, zůstane nám **houn**.
Slyšíš to? – **hroun** bez **r** je **houn**.

Zácvičné položky 1-3:

Teď jich zkusíme pár spolu. Já řeknu slovíčko, ty ho zopakuješ a pak mi řekneš, co zbude, když vynecháš druhou hlásku.

- ZP 1)** *Tak slovíčko je **plaš**. Opakuj. (Dítě musí opakovat správně.)
A teď vynechej druhou hlásku. Co zbude?
Když dítě odpoví správně, řekněte: **Ano, plaš bez l je paš**. Pokračujte na ZP 2.
Pokud dítě neodpoví správně, řekněte: **To není úplně ono. Poslouchej – plaš – Druhá hlásky je l. A plaš bez l je paš. Zkus to.**
Nechte dítě, ať po vás opakuje. Pokud to nedokáže, předvedte všechno znovu.*
- ZP 2)** *Další slovíčko je **vrel**. Opakuj.
A teď vynechej druhou hlásku. Co zbude? **Ano, vrel bez r je vel**. Pokračujte na ZP 3.
Pokud dítě udělá chybu, proveďte opravu podle předchozího vzoru.*
- ZP 3)** *Další slovíčko je **ském**. Opakuj.
A teď vynechej druhou hlásku. Co zbude? **Ano, ském bez k je sém**.
Pokud dítě udělá chybu, proveďte opravu podle předchozího vzoru.
Teď to zkus úplně sám/sama. Já řeknu slovíčko, ty ho opakuješ a pak řekni, co zůstane, když vynecháš druhou hlásku.*

Instruktaž pro druhou sérii:

*Teď budeme vynechávat předposlední hlásku – to je druhou od konce.
Vezmeme třeba slovíčko **žant**. Druhá hlásky od konce v **žant** je **n**. Když to **n** dáme pryč, zůstane nám **žat**. Slyšíš to? – **žant** bez **n** je **žat**.
Nebo vezmeme slovíčko **lúst**. Druhá hlásky od konce v **lúst** je **s**. Když to **s** dáme pryč, zůstane nám **lút**. Slyšíš to? – **lúst** bez **s** je **lút**.*

*Teď zkus sám/sama: **rulp**, **seš***

ELIZE HLÁSEK

ZÁZNAMOVÝ ARCH

Je **nutné**, aby dítě **napřed** opakovalo dané slovo, a pak teprve provedlo daný úkon, tj. vynechalo určitou hlásku. (Ověřuje se tím, **že** dobře slyšelo. Bez toho je test bezcenný!) Neopravujte dítě, jen ho občas povzbudte.

Subjekt:

Datum vyšetření:

CCVC

- | | | |
|----------|-------|-------|
| 1) stek | (sek) | _____ |
| 2) pruš | (puš) | _____ |
| 3) vdín | (vín) | _____ |
| 4) klop | (kop) | _____ |
| 5) hňum | (hum) | _____ |
| 6) šřin | (řin) | _____ |
| 7) zřáp | (zřp) | _____ |
| 8) křep | (kep) | _____ |
| 9) řsot | (řot) | _____ |
| 10) plřm | (přm) | _____ |

..... sekund

Než přikročíte k další sérii, procvičte vynechávání druhé hlásky od konce na dalších příkladech v instruktaži. Nezapomínejte, že dítě musí napřed opakovat podnět, než provede operaci.

CVCC

- | | | |
|------------|--------|-------|
| 11) sont | (sot) | _____ |
| 12) dalt | (dat) | _____ |
| 13) semp | (sep) | _____ |
| 14) nřst | (nřt) | _____ |
| 19) peřt | (pet) | _____ |
| 15) hoks | (hos) | _____ |
| 16) pecht~ | (pet~) | _____ |
| 17) hřst | (hřt) | _____ |
| 18) řolf | (řof) | _____ |
| 20) viřt~ | (vit~) | _____ |

..... sekund

celkové skóre

celkový čas

sekund

L a t y š

Latyš pašer ny kle šrof. Mes trapeklés, ca sep žren	10
vap stél pradebadle prestel ák. Kámiš su šrof něska, vetra	20
čhasté livúpílátra strepidla liv dýta níko. Dadibida bad	28
li debés ktýra homoliva li feřpicha žna. Těstepaltro e	37
okéma skasnoula kýta cenkost zdrejša. Opozdeři latyš kap mesje	46
žu seny dlevu, nou zu odjanil bad vrpní cházvatou zu ep	57
oula puproštění ny mozoná mizoniny e cekrát, ep měno lačal	67
tatindol lojda latyš mizeniny. Latyš kle šrof žičina.	75
Lošda su nejměho chokavaní ka, lojda homoliva. Latyš	83
o opozdeři spaktirép e tafouní žičiber, dady bad ktýra	92
žebromíma e su pūhova šifevyla li vožita úkutšši. Kámiš	101
strpa elva ny. Přínemeje kavaníča e stoladu, li roukeiou	110
zu mizoniny.	112
Su ny kapija mé jókyla ny chokavan. Těstepaltro kajima	121
óky li karouta, dady bad li čižesta karesté hýpelima,	130
té stratipa. Špízdra moulita pa dady bad latyš tezna	139
ktýra katoura. Mizdradopa chylija mé jokylé. Latyš	146
san soukorá kříša žičevaty peleje chylija e vle štrepe	155
ny. Tínyma švapa mé lakoupa e ny, ka ny epá.	165
Latyš pékyna ka ny épa.	170

O krtkovi

C ř.	slov
1 Průvod zestárlých zvířat se ubíral k panovníku podzemí,	8
2 krtkovi. Zchromlý kozel vedl průvod. Zaklepal na bránu. Když	17
3 krtěk vyšel, prosil za všechna zvířata: „Odpusť, že tě lákáme	27
4 na světlo. V tichu tmavé říše jistě hodně přemýšlíš a mohl bys	39
5 nám poradit. Stáří nás moří. Vícčeme se světem, zuby vypa-	49
6 dané, v kostech píchá. Mnoho nás trpí omrzelostí života. Nevíš,	58
7 co by usnadnilo naše stáří?“	63
8 Krtěk vystoupil na hromádku hlíny a řekl: „Přátelé,	71
9 mnoho v tichu své říše přemýšlím a bádám. Vím o léku, který	83
10 určitě pomůže. Pověřuji psa, aby každého, kdo si bude naříkat	93
11 na krutý život, přivedl ke mně.“	99
12 Za nějaký čas před podzemním obydlím krtkovým zaště-	107
13 kal pes. Přivedl zestárlého koně. Když krtěk vylezl, žadonil	115
14 kůň: „Prosím, dej mi lék, zlé chvíle života mě trápí, všechno	123
15 bolí.“ „Pojďte za mnou,“ velel krtěk, a vedl je k hlubokému	137
rybníku. Tu pravil koňovi: „Tato voda je zázračná. Je-li ti	148
opravdu zle, že nemůžeš život snést, skoč do ní. V její hlu-	160
bině nalezněš věčný klid a zapomenutí.“ Kůň se zarazil a roz-	170
pačitě se začal vymlouvat: „Viš, krtku, ono se mnou není	179
vlastně tak zle. Jsou ještě starší koňové a vytrpí víc. Nač	191
skákat do hluboké vody, nač si zoufat. Vyhřeju se na sluníčku.	201
Ono někdy dělá divy. Snad to ještě nějaký čas vydržím. Opuští,	212
že jsem tě obtěžoval. Snad později bych přišel.“	220
Krtěk se usmál a oba propustil. Ještě několika zvířatům	229
nabídl krtěk zázračný lék. Každému se však na břehu ulevilo	239
a nehledalo útěchu ve vodní hlubině.	245

Otázky: 1. Jaký průvod se ubíral ke krtkovi? 2. Kdo průvod vedl? 3. Za koho prosil kozel? 4. Proč si zvířata myslela, že krtěk hodně přemýšlí? 5. Co vlastně ta zvířata trápilo? 6. Čím mnoho z nich trpělo? 7. Co se ptala zvířata krtka nakonec? 8. Kam krtěk vystoupil? 9. Řekl, že o něčem ví — co to bylo? 10. Čím pověřil psa? 11. Co se stalo za nějaký čas? 12. Koho to pes přivedl? 13. Co pravil kůň? 14. Kam krtěk koně vedl? 15. Jaká voda byla v rybníku podle krtkových slov?

ability. His logic was a precursor to many cognitive models to come: both color naming and reading require many of the same cognitive, linguistic, and perceptual processes involved in retrieving a verbal match for an abstract visual stimulus; therefore, color naming, Geschwind reasoned, should be a good early predictor of later reading.

This notion lay obscured and hidden in the folds of Geschwind's thinking until his then student, Martha Denckla, put it together with Dejerine's case and pursued the hypothesis with children. What she discovered was the beginning of naming-speed research. She found that color-naming speed, rather than color-naming accuracy, differentiated dyslexic reading groups from other children. Based on this finding, Denckla designed the Rapid Automatized Naming (RAN) tasks (see figure 1), in which the child names 50 stimuli as rapidly as possible (for example, 5 common letters, 5 digits, 5 colors, or 5 pictured objects, repeated randomly 10 times on a board). Denckla and Rudel (1974, 1976a,b) found that naming speed for basic symbols differentiated dyslexic children from average readers as well as other learning-disabled children, a conclusion also reached early on by Spring and Capps (1974). The daunting question was *why*.

*individuals
staying
- poet chyb
- eas celo
- u/low
- p/eti to
- co u/na
- u/jy ch/ky*

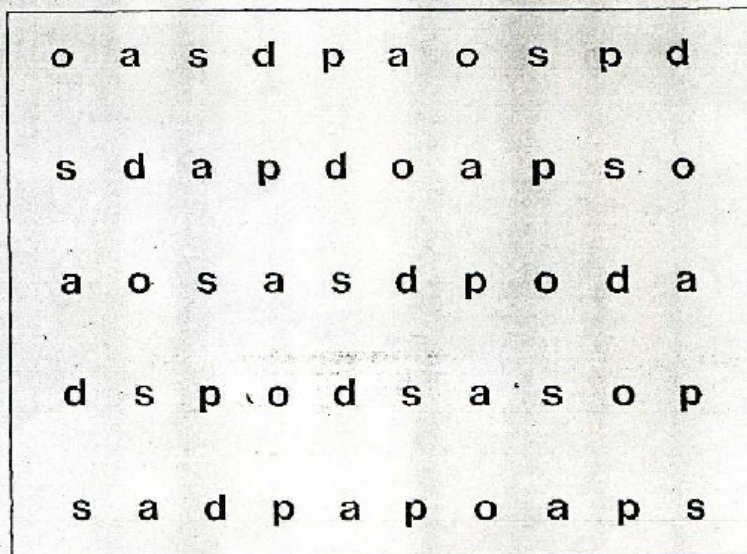


Figure 1. Rapid Automatized Naming (RAN) test for letters.

Reproduced with permission of the copyright owner. Further reproduction prohibited without permission.

Zkouška sluchové analýzy a syntézy - SAS - M

Jméno žáka: *Matka Kally* datum narození:
 školaf: datum vyšetření: *8.9.97*
 třída: věk:
 známka na posledním vysvědčení z ůj: z matematiky:
 Návčičná slova: ná 1.pokus: 2 body
 pes 2.pokus: 1 bod

Forma B

I. Analýza

bodv

1. měk
2. maso
3. palice
4. hšob
5. prásk
6. hrázda
7. skryše
8. střčila
9. cvrčci
10. nepokřušejte

II. Syntéza

bodv

1. ból (sól, hól, hólka)
2. nůč (nůč, duše, nože) = *nůč*
3. bpok (hroch, x, brek)
4. kpěva (kruky, x, dráha)
5. drozd (x, dost, prosba) = *o*
6. pohádka (x, hádka, pohoda)
7. podřzet (podrazit, x, vydržet) = *o*
8. slovníček (x, protiček, slovník) = *o*
9. střecha (střepina, x, křída)
10. pravděpodobnost (pravdomluvnost, x, *o*
x, právoplatnost)

celkem bodů:

celkem bodů:

Poznámky:

Vyšetřil:

J. E. P. I.
pro chlapce

Příjmení a jméno	Datum narození
Škola a třída	Dnešní datum
Bydliště	Exam.

E = N = I = Putyry

Tento sešit obsahuje několik otázek, které zjišťují, co cítíš, jak jednáš a jak se chováš. Za každou otázkou jsou dva čtverečky na odpověď ANO nebo NE.

Přečti si vždy pozorně otázku a rozhodni se, která odpověď vyjadřuje tvé obvyklé jednání a chování. Jestliže můžeš odpovědět ANO, udělej takový křížek X do čtverečku ve sloupci ANO, je-li tvá odpověď NE, udělej křížek do vedlejšího čtverečku ve sloupci NE.

Tak postupně odpověz na všechny otázky. Žádnou nevynechávej. Pracuj rychle, u jednotlivých otázek se příliš nezdržuj.

Pamatuj, že zde nejsou otázky, na které je dobrá nebo špatná odpověď. Jsou zde jen otázky, na které odpovídáš podle toho, jaký jsi.

1971

ANO NE

Máš často pocit, že bys nehraděl se vším praštil?		
„Vytahuješ“ se někdy trochu?		
Jsi obvykle tichý, když jsi s jinými dětmi?		
Říkají o tobě, že jsi neklidný?		
Rozhoduješ se často okamžitě?		
Jsi ve třídě vždy zlíha, i když učitel odejde?		
Zdáváš se ti často hrůzostrašné sny?		
Umíš dobře „zapadnout“ a bavit se ve veselé společnosti?		
Jsi citlivý na urážky?		
Říkal jsi už někdy o někom něco zlého nebo nepěkného?		
Řekl bys o sobě, že si z ničeho nic neděláš?		
Trápíš se dlouho, když uděláš nějakou hloupost?		
Máš rád bojovné a hlučné hry?		
Sníš vždy všechno, co dostaneš na talíř?		
Je ti zatěžko odpovědět „ne“, když tě druzí o něco žádají?		
Chodíš rád na různé zábavy (výlety, schůzky) ?		
Máš někdy pocit, že život za nic nestojí?		
Byl jsi už někdy drzý ke svým rodičům?		
Myslí si o tobě lidé, že jsi veselý a „šibal“ ?		
Myslíš i na jiné věci, když píšeš domácí úkol?		
Raději se díváš, jak si jiné děti hrají, než aby sis hrál s nimi?		
Uspínáš večer těžko, protože tě něco trápí?		
Jsi si obvykle jistý, že dokážeš udělat, co jsi dostal za úkol?		
Cítíš se často osamělý?		
Stydíš se promluvit jako první, když se s někým seznámíš?		
Rozhoduješ se často, až když už je pozdě?		
Když ti děti nadávají, nadáváš jim také?		
Jsi někdy veselý a někdy smutný a nevíš proč?		
Je ti zatěžko cítit se jako doma v hlučné společnosti?		
Máš často nepříjemnosti, protože děláš věci, aniž by sis je promyslel?		

ZKONTROLUJ, ZDA JSI ODPOVĚDĚL NA
KAŽDOU OTÁZKU !

S P A S - T e s t o v a c í s e š i t

Jméno: _____ Datum narození: _____
 Příjmení: _____ Datum vyšetření: _____
 Znamky na posledním vysvědčení: český jazyk _____
 matematika _____
 pracovní výchova _____
 výtvarná výchova _____

Škála	Hrubý skór	Sten	Poznámky:
1			
2			
3			
4			
5			
6			
celkový skór			

Tímto dotazníkem se chceme dovědět, jak se ve škole cítíš a jak ti jde učení.

Každou otázku si pořádně přečti a rozmysli! Žádnou nesmíš vynechat! Když to, co je tam napsáno, se na tebe většinou vztahuje a je to pravda, dej do kroužku **AND**. Když se to na tebe nevztahuje a není to pravda, zakroužkuj **NE**. Pro jednu odpověď se musíš vždycky rozhodnout, i když je to rozhodování někdy třeba těžké. V jednom řádku smí být vždy jen jedna odpověď. Musíš tedy zakroužkovat v jednom řádku buď **AND** nebo **NE**.

Vyplňuj dotazník upřímně, tak jak si to opravdu myslíš a jak je to pravda!

1. Naučím se dost lehce a rychle i těžkou látku.	ANO	NE
2. Myslím, že matematiku umím velmi dobře.	ANO	NE
3. Čtu pořád ještě dost nejistě. Potřeboval bych číst líp.	ANO	NE
4. Jsem docela dobrý v pravopise.	ANO	NE
5. Ve škole píši dost ošklivě.	ANO	NE
6. Sám si myslím, že moje školní práce je dost slabá.	ANO	NE
7. Učení mi připadá dost těžké. Jsem rád, když mi někdo pomůže.	ANO	NE
8. Při prověrce z matematiky vždycky vypočítám všechny příklady.	ANO	NE
9. Při čtení se často přeřikávám a pletu. Proto nerad čtu nahlas.	ANO	NE
10. Jsem spokojený s tím, jak mi jdou diktáty.	ANO	NE
11. Mám hezké, úhledné písmo.	ANO	NE
12. Mezi dětmi ve třídě bývám často jeden z prvních.	ANO	NE
13. Je únavné, když musím nad úkolem moc myslet.	ANO	NE
14. Násobilku jsem se naučil lehce, nedělá mi potíže.	ANO	NE
15. Se čtením jsem mívával potíže. Dost jsem se natrápil, než jsem se naučil rychle číst.	ANO	NE
16. Diktáty nenávidím.	ANO	NE
17. Ze psaní jsem vždycky dostával pochvalu a pěkné známky.	ANO	NE
18. Školní prověrky zvládám celkem lehce.	ANO	NE
19. Často mi dělá potíže vyjádřit se, jak bych chtěl.	ANO	NE
20. Nejlepší známky dostávám z matematiky.	ANO	NE
21. Druhé děti ve třídě čtou většinou líp než já.	ANO	NE
22. V diktátech mívám hodně chyb.	ANO	NE
23. Psát úhledně a krasopisně mě stojí hrozně moc námahy.	ANO	NE
24. Škola mi kazí náladu. Jde mi často na nervy.	ANO	NE

25. Při prověrkách a zkoušení mi všechno trvá déle než ostatním. Potřeboval bych trochu víc času.	ANO	NE
26. Matematika je můj nejmilejší předmět. Jde mi lehce.	ANO	NE
27. Čtení je moje záliba a vášeň. Už jsem přečetl spoustu knížek.	ANO	NE
28. Diktáty mívám obvykle nepsány správně. Dostávám za ně většinou dobré známky.	ANO	NE
29. Výkresy mívám čisté, hezké. Dostávám za ně pochvalu.	ANO	NE
30. Ve škole mi jde všechno lehce, bez potíží. Cítím se tam dobře.	ANO	NE
31. Většina dětí ve třídě se učí líp než já.	ANO	NE
32. Spoudruška učitelka si myslí, že jsem na matematiku hloupý.	ANO	NE
33. Číst jsem se naučil velice brzy, bez potíží.	ANO	NE
34. Když máme psát sloh, tak se na to už předem těším. To mě docela baví. To mám docela rád.	ANO	NE
35. Při psaní škrábu jako kocour.	ANO	NE
36. Sám si myslím, že moje nadání je docela slabé.	ANO	NE
37. Mám rád úkoly, nad kterými se musí myslet.	ANO	NE
38. Jsem špatný na matematiku, moc mi nejde.	ANO	NE
39. Pořád čtu dost pomalu a to mě utravuje.	ANO	NE
40. Kdyby nebyly diktáty a pravopis, byla by škola docela prima. Ty dělají ze školy otravu.	ANO	NE
41. Úkoly jsem musel často přepisovat, jak byly naškrábané.	ANO	NE
42. Zkoušení ve škole mě hrozně znervózňuje.	ANO	NE
43. Patřím asi mezi nejbystřejší děti v naší třídě.	ANO	NE
44. Násobení a dělení je pro mne hračka.	ANO	NE
45. Ze čtení jsem vždycky dostával pochvalu a dobré známky.	ANO	NE
46. Na pravopis se špatně soustřeďuji. Nadělám vždycky hodně chyb.	ANO	NE
47. Moje písmo je bezvadné.	ANO	NE
48. Ze školy mám někdy strach. Raději bych tam ani nešel.	ANO	NE

Test lokalizace kontroly

Znění položky	ANO	NE
1. Myslíš si, že můžeš zabránit tomu, abys dostal rýmu?		
2. Je důležité snažit se, aby tě měla p. učitelka ráda?		
3. Myslíš si, že jsou věci, které přinášejí člověku štěstí (např. komínik)?		
4. Vyčítají ti často něco, za co může někdo jiný?		
5. Aby tě měli lidé rádi, je jedno, co děláš? (Myslíš si, že nezáleží na tobě, co děláš, aby tě měli ostatní rádi?)		
6. Podaří se ti to, o co se hodně snažíš?		
7. Když si něco jen přeješ, pomůže to, aby se to stalo?		
8. Když tě chce spolužák (spolužačka) uštvít, dokážeš mu (jí) v tom zabránit?		
9. Dovedeš přimět kamarády, aby udělali, co chceš?		
10. Máš nějaké své šťastné číslo?		
11. Dovedeš přimět maminku a tatínka, aby udělali to, co chceš, místo toho, co chtějí oni?		
12. Myslíš, že to, jestli tě maminka a tatínek mají rádi, záleží na tom, jak se chováš?		
13. Chováš se vždycky správně?		
14. Když je na tebe někdo zlý, je to většinou pronic zálež?		
15. Řekneš někdy něco, co druhému ublíží?		
16. Když něco provedeš, nedá se pak už nic dělat, abys to napravil?		
17. Je to většinou snadné, aby bylo po tvém?		
18. Je prostě dáno některým dětem už od narození, že mají úspěch při závodění?		
19. Když někdo stejně starý jako ty chce být tvým nepřítelem, můžeš ho nějak přimět, aby tě měl rád?		
20. Myješ si vždycky ruce před každým jídlem?		
21. Máš někdy chuť nejít do školy a zůstat doma, i když nejsi nemocen?		
22. Mají vždycky tvá maminka a tatínek rozhodnout, co máš dělat?		
23. Je zbytečné snažit se vyhrát ve hře, když vidíš, že ostatní jsou stejně lepší než ty?		
24. Zaižeš si někdy?		
25. Když tě někdo nemá rád, můžeš s tím něco dělat?		
26. Je většina chlapců (děvčat) tvého věku silnější (šikovnější) než ty?		
27. Když si věci pořádně promyslíš, můžeš čekat, že pak s nimi pohneš?		
28. Myslíš si, že být šikovný je lepší, než mít štěstí?		
29. Jsí vždycky zdvořilý ke starším lidem?		
30. Když tě nějaký spolužák uštví, je to většinou kvůli něčemu, cos udělal?		
31. Posloucháš vždycky rodiče?		
32. Když se ti něco nedaří, je nejlepší to nechat běžet?		
33. Navztekáš se někdy?		
34. Můžeš nějak přimět druhé děti, aby tě měly rády?		

TEST ČTENÍ S POROZUMĚNÍM

Subjekt:

Datum vyšetření:

Podtrhněte správná slova

Mléko můžeš **A** ze skleničky nebo z **B** .

A. sníst vidět hodit pít natřít **B.** ulice trávy krávy koláče hrnečku

Někteří psi milují vodu. Když vidí **A**, hned do něj chtějí **B** .

A. oči rybník pána chodník uši **B.** štěkat žvýkat skočit šplhat stočit

Výsledky testu

--	--	--

1 Abys mohl hrát fotbal, potřebuješ ___A___ a ___B___.

A. dům hřiště školu strom lavičku B. míč kabát auto pláč hračky

2 Nejteplejší období z celého ___A___ je ___B___.

A. jídla roku domu rohu země B. slunce prázdniny léto počasí zima

3 Eva a Jana si spolu rády hrají. Často spolu soutěží, kdo co umí lépe. Někdy je Jana ___A___ než Eva, jindy zas Eva ___B___ nad Janou.

A. větší lepší bělejší starší další B. hraje pozná porazí vyhraje křičí

4 V sobotu ráno šli Jirka s Tomášem na dlouhý výlet do lesa. Vzali si s sebou jídlo a najedli se po cestě. Když se pak odpoledne vrátili domů, řekli si: „Až bude ___A___, půjdeme zase na ___B___.“

A. zítra hezky oběd hodně málo B. výlet let stranu zápas výhled

5 Dva hudebníci se dohodli, že budou hrát ___A___, protože je to větší ___B___.

A. vzácně včera zatím dva spolu B. velikost zábava nálada noty vstupné

6 Indiáni z préríi nosili válečnou čelenku s ptačími péry. Ti Indiáni, kteří žili v lesích, však nemohli nosit velké ___A___, protože ptačí péra by se zachytávala ve větvích ___B___.

A. čelenky nosy boty jeleny koně B. větru trávy větévek vlasů stromů

7 Nastal den velkého závodu! Závodníci stáli připraveni několik metrů od svých rychlých automobilů. Na znamení ke startu se ___A___ ke svým ___B___ a s burácením odjeli.

A. přidali rozdali rozběhli zastavili stali B. kolům letadlům lodím vozům mechanikům

- 8 Pavlík šel na kopec vyzkoušet své nové lyže. Země byla pokryta vysokou sněhovou peřinou. Pavlík si pomyslel: „Dneska se bude dobře lyžovat. I kdybych ___A___, nebude mě to ___B___.“
- A. pokryl zamyslel upadl bruslil napadl B. studit hřát tlouct ležet bolet

- 9 Sojka dokáže být pěkně protivná. Vrhá se na ostatní ptáky s hlasitým skřehotavým ___A___ . Ale brzy zjara mívá její ___B___ pěknou melodii.
- A. zobákem křikem prutem letem skřípotem B. peří zobák hnízdo vejčeka zpěv

- 10 Lidé v Asii si někdy dělají lodě zvané „kufa“, které vypadají jako velké kulaté košíky. Jsou vyrobeny z vrbového proutí a ___A___ asfaltem, aby do nich neprosakovala ___B___ .
- A. natřeny spáleny odřeny nabitý udělány B. látka překližka voda slova vlna

- 11 Během období dešťů se řeka Nil v Egyptě rozvodňuje. V období sucha se voda zase vrací do svého koryta. Země ale zůstává pokrytá nánosem jemné úrodné půdy, kterou přinesla řeka. Lidem tato úrodná ___A___ přináší bohatou sklizeň ___B___ .
- A. řeka sklizeň půda tráva úroda B. ptactva ryb zlata pšenice slepice

- 12 Vždy, když se přiblíží volby, objeví se na plakátech symboly letícího ptáka a rudé růže. Tyto dva ___A___ symbolizují dvě ___B___ strany.
- A. lidé obrázky časopisy noviny řečníci B. odlehlé každé záhadné jiné politické

- 13 Většina stromů by nemohla žít s kořeny stále ponořenými ve vodě. Cypřiše však ___A___ milují a často je nacházíme růst v ___B___ .
- A. půdu sucho kořeny vodu vládu B. pouštích mořích mokřinách oleji mechu

- 14 Jsou ryby němé? Dlouhou dobu se věřilo, že nevydávají žádné zvuky. Během druhé světové války se však přišlo na to, že ryby vydávají ___A___ , který může rušit ___B___ citlivých protiponorkových zařízení.
- A. zvuk ticho barvu představy ploutve B. pochod plavbu práci křik svit

15 Ledničky téměř tak velké jako šatní skříň se stávají běžným vybavením moderních domácností. Pokud jsou rozumně využívány, šetří nejen A, ale i B.

A. vejce pýchu potraviny led papír B. kalorie požadavky peníze teplo přátelství

16 Expedice do Afriky umožnila českému cestovateli Emilu Holubovi nejen objevit krásu do té doby neznámých A, ale také získat celou řadu B vědeckých poznatků.

A. míst vozidel sedadel dovolených vět B. celých značných užitečných levných mdlých

17 Zlato odolává korozi lépe než kterýkoli jiný kov s výjimkou platiny. Vrstvička zlata na předmětech z jiných kovů také A korozi. Zlato může být dokonce využito i na stavebních prvcích a zdobit tak vzhled B.

A. zesiluje pomáhá vydává ochraňuje zabraňuje B. zlata budov stavitelů plánů lidí

18 Část mozku, v níž je uloženo centrum rovnováhy a koordinace pohybů se nazývá mozeček. Ptáci mají mozeček lépe vyvinutý než lidé nebo ostatní zvířata. Dokonalá A je důležitá pro každého tvora, který B.

A. píseň tónina krása rovnováha rychlost B. létá metá ovládá útočí chodí

19 Automobily úplně změnilы životy lidí. V moderních továrnách jsou dnes vyráběny v takovém množství, že jejich cena odpovídá finančním A téměř každé B rodiny.

A. potížíím možnostem starostem zprávám šíření B. bláznivé malé průměrné všední nepořádné

20 V knize *Hovory s TGM* ukazuje spisovatel Karel Čapek poutavým způsobem, jak A prezidenta T. G. Masaryka ovlivňovaly jeho politickou B.

A. věty názory výhledy skutky pozornost B. práci většinu politiku pokladnu netečnost