

**JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH**

**PEDAGOGICKÁ FAKULTA**

**KATEDRA PEDAGOGIKY A PSYCHOLOGIE**

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

Self-concept and sociometrical position in children with  
learning disabilities

(práce je součástí rozsáhlejšího výzkumného projektu „Morfologické uvědomění  
u dyslektiků“)

**Diplomová práce**

České Budějovice 2011

Vedoucí diplomové práce:

**Mgr. Jiří Jošt, CSc.**

Vypracovala:

**Nad'a Nela Štěpánková**

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

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

29. 6. 2011

.....

## ANOTACE

Diplomová práce se zabývá problematikou, jíž byla v odborných kruzích věnována donedávna jen malá pozornost. Specifické poruchy učení představují psychickou zátěž jak pro žáky samotné, tak kladou zvýšené nároky na jejich rodiče, pedagogy a okolí. Důsledky těchto poruch se neprojevují jen po stránce jazykové, kdy se stávají komplikací při získávání školních vědomostí a dovedností. Specifické poruchy učení jsou rizikem pro socializaci lidského jedince. Práci podobného charakteru, jež by se těmito účinky zabývaly, však není dostatek a problematika dosud není dostatečně prozkoumána. Bezpochyby nejvýraznějšími autoritami v tomto oboru se stal profesor Zdeněk Matějček a jeho spolupracovnice Marie Vágnerová, z jejichž studií předložená práce čerpá nejvíce. Autorka si klade za cíl tuto oblast dále zkoumat a na základě praktického výzkumu vyvodit příslušné závěry.

Diplomová práce se v první, teoretické části, pokouší poodhalit počátky zkoumání a poznávání specifických poruch učení vůbec. Charakterizuje nejčastější specifickou poruchu učení, dyslexii, s mnohými příčinami jejího vzniku a s mnoha důsledky, které svému nositeli přináší. Hlavní pozornost je kladena na sociální aspekty specifických poruch učení, tedy jak vnímají žáka se specifickou poruchou učení vrstevníci, pedagogové, rodiče, i jak vnímá on sám sebe. Druhou, rozsáhlejší část práce, tvoří výzkum provedený autorkou práce mezi vzorkem populace žáků základní školy. Pomocí série testovacích metod dochází k výsledkům, jež potvrzují poznatky z části teoretické a které tak ukazují na skupinu žáků se specifickými poruchami učení ve srovnání s žáky bez těchto poruch jako na skupinu znevýhodněnou a rizikovou. Mezi použité metody patří test IQ, test SPAS, sociometrický dotazník Longa-Jonesové, test morfologického uvědomění, lokus kontroly, test čtení (O krtkovi) spolu s testem porozumění, elize a transpozice hlásek a test sluchové analýzy a syntézy.

Výsledky výzkumu ukazují, že skupina žáků se specifickými poruchami učení se ve srovnání s kontrolní skupinou vrstevníků vyznačuje sníženou úrovní sebehodnocení a horší schopností přijetí v kolektivu. Závěrečná diskuze se pokouší poodhalit sociální příčiny tohoto jevu. Úspěšná adaptace dítěte na mezilidské vztahy se jeví jako velice významná pro jeho další příznivý vývoj, proto tyto aspekty nelze přehlížet a je potřeba jim v procesu vzdělávání věnovat náležitou pozornost.

## ANNOTATION

This diploma thesis deals with the problematic, which has been given just a little attention in the professional circles until recently. Specific learning disabilities present both mental strain for the pupils themselves and increased requirements on their parents, pedagogues and environment. The outcome of these disabilities shows not only on the language aspect, where they present complications in knowledge and skills acquisition at school. Specific learning disabilities are a risk for socialization of human individuals. However, there is a lack of theses of similar character, addressing these consequences, and this issue is not sufficiently examined. Doubtlessly the most noticeable authorities in this field became Prof. Zdeněk Matějček and his co-worker Marie Vágnerová, whose studies are the main source for the presented thesis. The authoress' aim is to further examine this field and to make relevant conclusions based on the practical research.

The diploma thesis in its first, theoretic part, tries to reveal a bit of the origins of examining and cognition of specific learning disabilities as such. It characterizes the most common learning disability, dyslexia, with many causes of its emergence and many consequences, which it brings to its bearer. The main focus is put on the social aspects of specific learning disabilities, hence how the pupil with a specific learning disability is perceived by his peers, pedagogues, parents, and how he perceives himself. The second, more comprehensive part of the thesis comprises of research made by its authoress among a sample of elementary school population. Through a series of testing methods she gets results, which affirm the pieces of knowledge from the theoretical part and which point to a group of pupils with specific learning disabilities in comparison with pupils without them as to a disadvantaged and risk group. Among the methods used belongs IQ test, self-awareness test, sociometric questionnaire of Long and Jones, morphological awareness test, locus of control test, reading test (About the mole) along with test of understanding, elision and transposition of sounds and auditory analysis and synthesis test.

The results of the research show, that the group of pupils with specific learning disabilities in comparison with the control group of peers is distinguished by a lowered level of self-assessment and worse ability of collective acceptance. The final discussion tries to uncover social reasons of this phenomenon. Successful adaptation of a child to

interpersonal relationships appears to be very important for its further positive development, therefore these aspects may not be overlooked and it is necessary to give them appropriate attention in the process of education.

# OBSAH

## I TEORETICKÁ ČÁST

1.1	Historie zkoumání specifických poruch učení.....	1
1.2	Specifické poruchy učení a jejich stručná charakteristika.....	7
1.2.1	Dyslexie.....	10
1.2.1.1	Příčiny a výskyt dyslexie.....	12
1.2.1.2	Biologický základ dyslexie.....	14
1.2.1.3	Dílčí příznaky dyslexie – postižení jednotlivých psychických funkcí.....	15
1.3	Obecná doporučení pro reedukaci specifických poruch učení.....	17
1.4	Sociální důsledky specifických poruch učení.....	18
1.4.1	Sebehodnocení a subjektivní problémy dyslektického školáka...	18
1.4.2	Rodiče dyslektického školáka a jejich specifika.....	19
1.4.3	Učitelé dyslektického školáka.....	21
1.4.4	Spolužáci dyslektického školáka.....	21

## II PRAKTICKÁ (TVŮRČÍ) ČÁST

2.1.	Cíl práce.....	24
2.2.	Hypotéza.....	25
2.3.	Zkoumaná skupina – pokusné subjekty.....	25
2.4.	Použité testovací metody.....	26
2.4.1.	Test IQ.....	27
2.4.2.	Test SPAS.....	28
2.4.3.	Lokus kontroly.....	29
2.4.4.	Sociometrický dotazník.....	31
2.4.5.	Test morfologických schopností.....	33
2.4.6.	Test čtení.....	34
2.4.7.	Krtek – porozumění.....	34
2.4.8.	Elize hlásek.....	35
2.4.9.	Transpozice hlásek.....	36

2.4.10.	Zkouška sluchové analýzy a syntézy SAS.....	37
2.5.	Způsob zpracování dat.....	38
2.6.	Výsledky.....	38
2.7.	Kazuistiky.....	47
2.7.1.	Martin, 13 let.....	47
2.7.2.	Lukáš, 13 let.....	49
2.8.	Diskuze.....	51
2.9.	Závěr.....	58
2.10.	Seznam použité literatury.....	59
2.11.	Přílohy.....	60

# I TEORETICKÁ ČÁST

I když se objev specifických poruch učení datuje teprve na přelom 19. a 20. století, je pravděpodobné, že tyto poruchy existují již tak dlouho jako lidstvo samo. Jak uvádí Matějček (1995), teprve v padesátých letech dvacátého století začaly být chápány jako závažný a aktuální sociální problém, především z důvodu stále stoupajících nároků na vzdělání. Pro specifické poruchy učení se začal užívat také název „nemoc století“. Do popředí zájmu se dostává snaha pomoci takto postiženým dětem, aby neselehávaly v procesu vzdělávání a neocitaly se v problémových situacích jen díky svému handicapu.

Termín **specifické poruchy učení** (specific learning disabilities, užívají se zkratky SLD nebo LD) lze podle Matějčka označit jako drobné odchylky od mentálního vývoje dítěte, jež podle průzkumů postihují výrazně častěji chlapce než dívky. Těžké odchylky mentálního vývoje, např. oligofrenie, se vyskytují jen v omezeném počtu případů, přibývá však počet dětí s odchylkami lehkými. Tyto děti neprospívají ve vzdělávacím procesu nikoli z nedostatku inteligence, ale jejich výkony jsou ovlivněny nějakými vnitřními nebo vnějšími důvody, které jim v tom brání. Takto postižení nemohou svou inteligenci dostatečně projevit a uplatnit se. Z neuropsychologického hlediska bývají tyto poruchy nazývány jako lehké mozkové dysfunkce.

## 1.1 Historie zkoumání specifických poruch učení

Už samotné poznání a následné proniknutí do problematiky specifických poruch učení představovalo pro lidstvo velmi dlouhou cestu. Matějček (1974) za první poznatky o specifických poruchách učení chápe zmínky o afáziích, poruchách řeči a sdělovacího procesu, jako důsledku určitých lokalizovaných poškození mozku. O nich se zmiňuje již starověké písemnictví. První závažný přínos je přisuzován **Jacquesovi Lordatovi** (1773-1870). Jakožto profesor lékařské fakulty v Montpellier utrpěl úraz mozku a přišel o schopnost vyjadřovat se slovy i rozumět slovům psaným. Jeho stav se však po čase zlepšil, přičemž schopnost číst se mu navrátila dříve, než zmizely jeho obtíže ve vyjadřování. Svou poruchu nazval „*amnesie verbale*“, neboli ztráta slovní paměti. Další

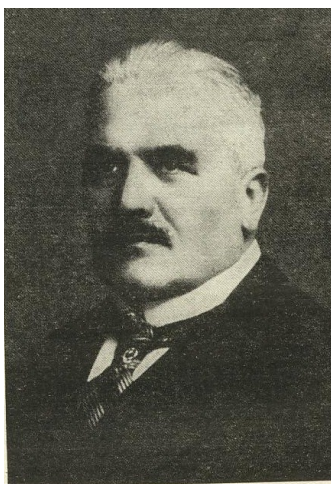


badatelé, např. **O. Wernicke** nebo **P. Broca**, ve svých studiích položili vědecké základy učení o vztahu činnosti mozku a řeči, včetně jejího přepisu do grafické podoby.

Významný německý internista **A. Kussmaul** použil poprvé ve své práci o poruchách řeči z roku 1877 termín *slovní slepota*. Pacienti, o nichž se zmiňuje, nebyli schopni číst slova navzdory přiměřené inteligenci, dobrému zraku a někdy i neporušené řeči. Poté již nezbývalo mnoho k objevení vývojové formy této poruchy, dyslexie, jak ji chápeme dnes.

Práce z roku 1867, jejímž autorem je americký lékař a správce ústavu pro slabomyslné děti v New Yorku **H. B. Wilbur**, pokládá za „afatické“ některé děti, které by v dnešním pojetí byly označeny spíše za dyslektické než za duševně opožděné. Skutečný objev vývojové dyslexie byl však uskutečněn v Anglii několika autory současně nezávisle na sobě.

Matějček ve své knize (1974) dále popisuje, jak **Pringle Morgan**, praktický lékař, ve své práci z r. 1896 popisuje případ čtrnáctiletého chlapce a jeho neschopnost naučit se číst. Tuto poruchu nazval „vrozená slovní slepota“ (congenital word blindness). Ve stejném roce se uplatnil se svou esejí *School hygiene, in its mental, moral and physical aspects* (Školní hygiena a její duševní, mravní a tělesná hlediska) i **James Kerr**, který se díky ní stal průkopníkem školní hygieny a jehož mnohé zásady jsou dodnes platné. Případy z praxe, kazuistikami dětí se specifickými poruchami čtení, se zabýval ve své monografii *Letter, Word and Mind-Blindness* (Slepota pro písmena, slova a pojmy, 1900) také **J. Hinshelwood**. Vyjadřuje zde přesvědčení, že případů vrozené slovní slepoty existuje daleko více než by se dříve mohlo zdát. Upozorňuje také, že pokud nedojde včas ke zjištění příčin a charakteru poruchy, budou takovéto děti označovány jako imbecilní. Jeho druhá monografie na toto téma, *Congenital Word Blindness* (Vrozená slovní slepota) z roku 1917, uzavírá první historickou etapu poznání a výzkumu této poruchy a zároveň představuje shrnutí dosavadních poznatků o ní. Prokazuje, že dyslexie existují, popisuje jejich projevy a mluví o jejich příčinách. Následující, druhá etapa vývoje, vychází z těchto základů a v podstatě trvá až do dnešní doby.



Obr. 1. MUDr. Antonín Heveroch (Matějček, 1974)

Jak dále Matějček uvádí, významnou osobou tohoto oboru u nás se stal docent chorob nervových a duševních, **MUDr. Antonín Heveroch**. V roce 1904 zveřejnil svůj článek *O jednostranné neschopnosti naučiti se čísti a psáti při znamenité paměti* v pedagogickém časopise Česká škola. Inspiroval se rovněž případem z praxe – jedenáctiletou dívkou, která mu byla poslána na vyšetření a která do této doby zvládla pouze prvopočátky čtení a psaní. V ostatních školních vědomostech ovšem nezaostávala. Své vyšetření Heveroch uzavírá konstatováním, že se jedná o případ alexie.

Tato schopnost však nebyla porušena jako vyvinutá, po v časném dětství prodělané encefalitidě byly porušeny již samotné předpoklady pro vývoj schopnosti číst a psát. Poruchu Heveroch vykládá jako „*neschopnost naučiti se čísti a psáti, při vývoji duševním dostatečném, aspoň do toho stupně, že neschopnost tu bychom nečekali – kde tudíž překvapuje. Schopnost čísti a psáti nepochybně zakrněla proti ostatním schopnostem.*“<sup>1</sup>

Největší přínos tohoto badatele spočívá podle Matějčka v Heverochově konstatování, že se jedná o neschopnost naučit se číst a psát u dítěte, které se jinak zcela normálně vyvíjí. Svým po neurologické i psychologické stránce dokonalým rozborem případu vývojové dyslexie i následným zobecněním a vytvořením definice dyslexie Heveroch předstihl i anglické badatele. Vývojovou dyslexii tedy objevil zcela sám a bez závislosti na cizích pramenech.

Zájem o problematiku poruch čtení u nás však zůstal v pedagogické literatuře tímto objevem nepoznamenán, jak autor dále připomíná.

Již zmíněný **J. Hinshelwood** v práci z r. 1917 hovoří o dvou zcela zásadních aspektech, určujících směr dalšího bádání o této problematice. Za prvé mluví o tom, že často se podobné případy vývojové dyslexie objevují v těžce rodině, za druhé porovnává příznaky poruch čtení dětí a poruch u dospělých po určitých poraněních mozku a konstatuje, že v mnohých směrech se tyto příznaky navzájem podobají.

Ve 30. letech se objevuje směr zahrnující především činnost pedagogických psychologů. **A. Bronnerová a L. Hollingworthová** jsou autorkami prací, jež jsou považovány za

1 MATĚJČEK, Zdeněk. Vývojové poruchy čtení. SPN, 1974, s. 17.

první psychologické příspěvky k této problematice. Mluví o účasti řady mentálních funkcí při procesu čtení a o silně individuální povaze projevů poruchy. L.

Hollingworthová zdůrazňuje také úlohu motivace a prostředí.

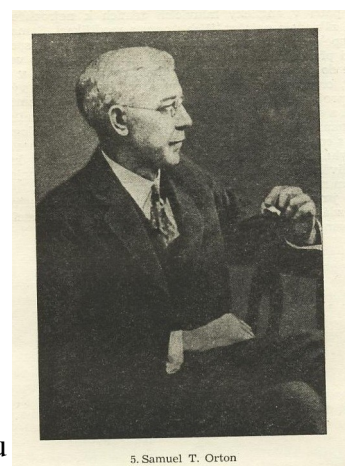
**H. Robinsonová** se svou studií (1946) představuje vrcholné období tohoto proudu. Podrobně se zabývá jednotlivými kategoriemi příčin – zdravotními, psychickými, motivačními, sociálními, materiálními, smyslovými aj. Autorka vidí poruchu čtení jako ničím se nelišící a obvyklé školní „neumění“ a možnost nápravy chápe jako schopnost či neschopnost pedagoga využít vhodnou vyučovací metodu.

Dle Matějčka (1974) nejvýznamnějším novodobějším představitelem s významným vlivem i na současný teoretický a praktický náhled na výzkum dyslexie se stal **Samuel T. Orton** (1879-1948). Jako ředitel psychiatrické nemocnice na univerzitě v Iowě sestavil pracovní týmy, shromažďující rozsáhlý klinický materiál tohoto oboru. Převážné procento získaných materiálů tvořili žáci, které jejich učitelé označili jako mentálně defektní jen proto, že měli velké obtíže při nácvičce čtení. Na základě těchto výzkumů vydává Orton svou první studii. Ale až jeho následující práce pojednávají o vztahu vývojových poruch čtení a nejasně vyjádřené dominanci jedné mozkové hemisféry nad druhou. V této oblasti se významně uplatnilo tzv. *Ortonovo krédo*, jehož hlavní princip - individuální pomoc dětem postiženým poruchou čtení - se stal prvním skutečným podnětem ke snaze po nápravě tohoto stavu.

Ortonovy myšlenky měly velký vliv na vznik prvních nápravných metod (např. autorek Gillinghamové – Stillmanové).

Matějček (1995) dále popisuje domácí tradici nápravy vývojových poruch čtení, kterou zahájil **dr. J. Langmeier** v Dětské psychiatrické léčebně v Havlíčkově Brodě. Později se tato praxe přesunula do léčebny v Dolních Počernicích, která se stala na dlouhý čas jediným zařízením tohoto typu u nás. Již v roce 1952 zde byla na základě podnětů z praxe klinických psychologů zahájena náprava prvních případů dyslexie a stala se i střediskem metodiky pro otázky dyslexie.

Co se týče dalšího vývoje zkoumání dyslexie na vědeckém základě, v USA vznikla **Ortonova dyslektická společnost** fungující dodnes a sdružující odborné i laické



5. Samuel T. Orton

Obr. 2. Samuel T. Orton  
(Matějček, 1974)

zájemce o tuto problematiku. Jejím významným počinem je vybudování laboratoře, kde dochází ke zkoumání mozků mrtvých i žijících dyslektiků. Na základě svých výzkumů organizace každý rok vydává rozsáhlou publikaci obsahující nejnovější poznatky a připojuje rovněž doporučené metody nápravy a péče o dyslektiky.

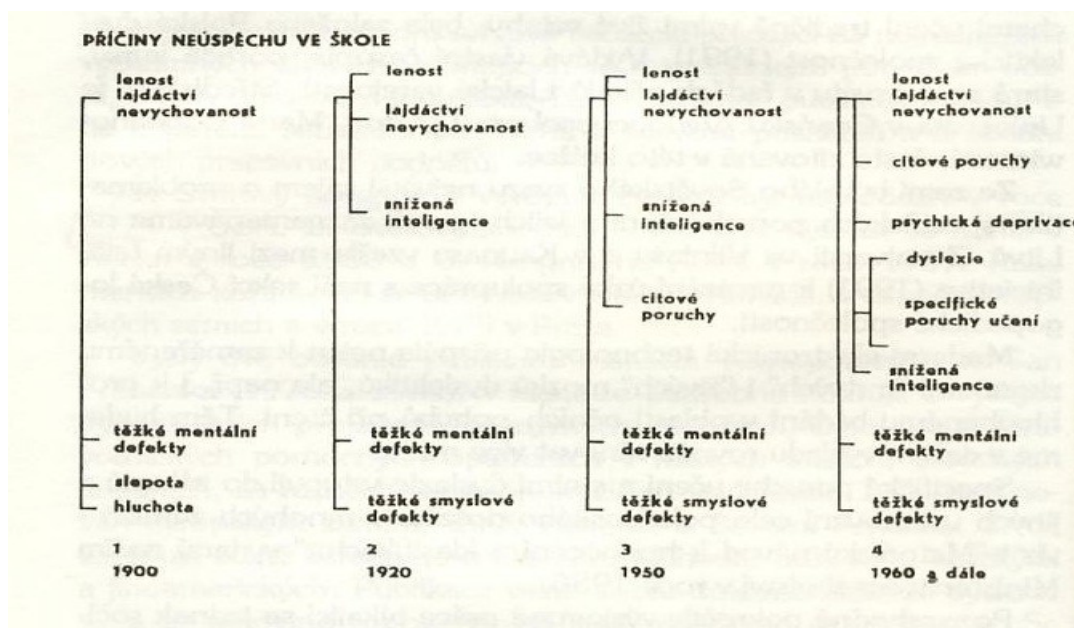
Vzniká rovněž i **Mezinárodní akademie pro výzkum poruch učení** sdružující nejlepší světové vědce.

Mezi akce mezinárodního významu podle autora nepochybně patří **tři světové kongresy o vývojové dyslexii**: první se konal v USA v roce 1974, druhý v Řecku v roce 1983, třetí v roce 1987 na Krétě. Dále proběhla řada menších kongresů, např. v Kanadě, v USA a roku 1989 i v Praze.

Fakt, že se výzkum dyslexie ve druhé polovině 20. století stává záležitostí celosvětovou, dobře dokumentují i dvě rozsáhlé publikace manželů **Tarnopolových** (San Francisco, 1976 a 1981) mapující výskyt, typické projevy a nápravné metody vývojových poruch čtení. Stoupající vzdělanost i v rozvojových zemích představuje stále vyšší nároky její kvalitu a odstraňování objevivších se poruch.

Na otázky výuky čtení, dyslexie i jiných poruch čtení především v rozvojových zemích se zaměřila i konference svolaná roku 1976 Světovou zdravotnickou organizací v Ženevě. Jejím hlavním záměrem úkolem měla být prevence chyb, kterým se v této oblasti hospodářsky vyspělé země dříve nevyhnuly.

Jak Matějček (1995) zdůrazňuje, trendem poslední doby se v oblasti výzkumu těchto lehkých odchylek od mentálního vývoje stává zájem o sociální důsledky, které dětem jejich odlišnost přináší a zároveň o jejich tzv. sebepojetí a jeho vliv na sociální komunikaci. Často je kladena otázka, jak takto postižení svou vadu prožívají a jak ji sami v sobě zpracovávají.



Obr. 3 Vývoj diferenciální diagnostiky školních neúspěchů dětí (Podle McLeoda, 1982) (Matějček, 1995)

Specifické poruchy učení byly v historii zpočátku ztotožňovány s leností, neochotou se učit, poruchami inteligence, emočními poruchami či dysfunkcemi rodinnými. Teprve ve druhé polovině 20. století se začaly postupně oddělovat diferenciálně diagnosticky jako diagnostická kategorie sui generis.

## 1.2 Specifické poruchy učení a jejich stručná charakteristika

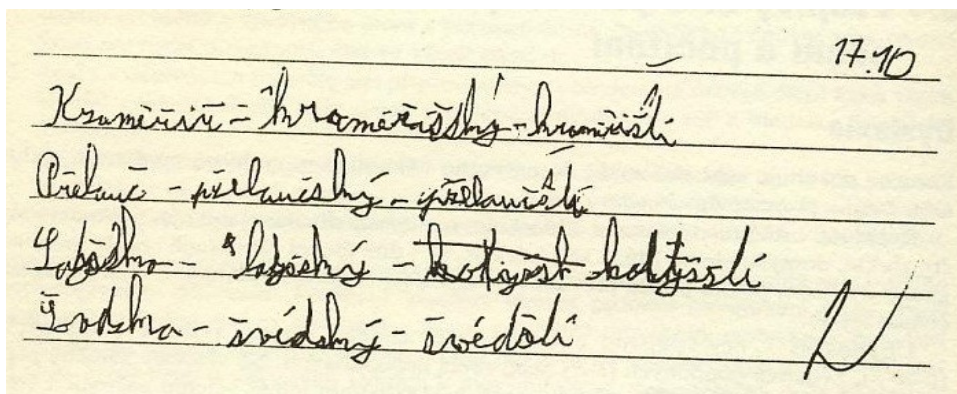
Podle toho, jakou oblast postihují, rozlišujeme dle Zelinkové (2003) tyto specifické poruchy učení:

### ■ *Dyslexie – porucha osvojování čtenářských dovedností*

Ze všech poruch učení je poruchou nejznámější, koncentrace se na ní byla zaměřena z toho důvodu, že nejvíce ovlivňovala úspěšnost dítěte ve vzdělávání. Má vliv na elementární aspekty čtenářského výkonu, a to rychlost, správnost, techniku čtení a porozumění čtenému textu.

### ■ *Dysgrafie – porucha osvojování psaní*

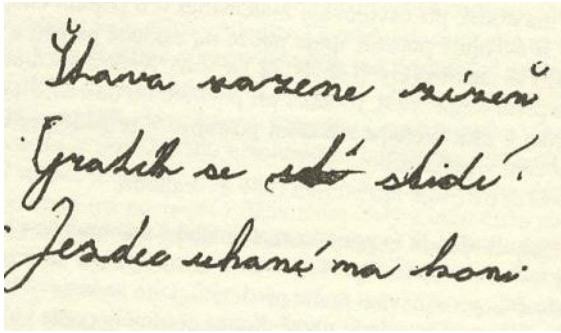
Porucha postihuje grafickou stránku písemného projevu, jeho čitelnost a úpravu.



Obr. 4 Ukázka dysgrafie (Zelinková, 2003)

### ■ *Dysortografie – porucha osvojování pravopisu*

Porucha působí v oblasti tzv. specifických dysortografických jevů. Druhotně postihuje osvojení a aplikaci gramatických pravidel.



Obr. 4 Ukázka dysortografie (Zelinková, 2003)

■ *Dyskalkulie – porucha osvojování matematických dovedností*

Postižený žák má výrazné obtíže v chápání číselných pojmů a v chápání a provádění matematických operací.

■ *Dyspraxie*

Tato porucha postihuje osvojení a poté plánování a provádění volných pohybů.

V cizojazyčné literatuře se pro ni užívá řada jiných označení, např. vývojová verbální dyspraxie, vývojová artikulační dyspraxie, minimální mozková dysfunkce, vývojové poruchy koordinace a další.

■ *Dysmúzie – porucha v osvojování hudebních dovedností*

Michalová (2001) rozšiřuje toto dělení ještě o

■ *Dyspinxii – specifická porucha kreslení*

Typická je pro ni nízká úroveň kresby a neschopnost adekvátně věku zobrazit určité jevy a předměty.

Mezi tzv. dys-poruchy Zelinková (2003) nezahrnuje případy:

- kdy si žák dovednosti číst, psát a počítat osvojuje pomalu z důvodu vývojové nezralosti;
- problémy dětí s nízkou úrovní rozumových schopností;

- kdy se vyskytuje pouze jeden z projevů poruch učení, např. záměna krátkých a dlouhých samohlásek nebo záměny jednotlivých písmen (nejčastěji **b-d-p**).

**Specifické vývojové poruchy učení (SPU) představují** souhrnný název pro všechny výše uvedené poruchy.

*„Poruchy učení je termín označující heterogenní skupinu obtíží, které se projevují při osvojování a užívání řeči, čtení, psaní, naslouchání a matematiky. Tyto obtíže mají individuální charakter a vznikají na podkladě dysfunkcí centrální nervové soustavy.“<sup>2</sup>*

Uvedené poruchy se dle autorky neprojevují pouze v oblasti, kde defekt působí nejvýrazněji. Naopak se u nich vyskytuje řada projevů společných. Ve větší či menší míře se objevují poruchy řeči, poruchy pravolevé a prostorové orientace, potíže se soustředěním, častá je nedostatečná úroveň zrakového a sluchového vnímání aj.

Jak již bylo zmíněno, specifické poruchy učení představují poruchou vývojovou – jejich projevy zahrnují narušení vývoje určitých dovedností a schopností. Označují souhrnné takové výukové problémy, vznikající následkem dílčích dysfunkcí, které jsou potřebné pro osvojení pro osvojování rozmanitých školních dovedností. Nezpůsobuje je zrakové či sluchové postižení, postižení motorické, psychické, mentální retardace, ani nepříznivé vlivy prostředí (dle Matějčka, 1995).

Zelinková (2003) připomíná, že pojem dyslexie se začal užívat jako první, postupně se vydělily pojmy další. Pokud není třeba blíže specifikovat, používáme pro tyto poruchy souhrnné označení **dyslexie**.

---

2 ZELINKOVÁ, Olga. Poruchy učení. Praha: Portál, 2003. s. 10.



### 1.2.1. Dyslexie

Pojem dyslexie byl odvozen z řeckého slova „lexis“, znamenající slovní vyjadřování, řeč, jazyk, předpona „dys-“ pak, jak popisuje Matějček (1995), označuje něco nedokonalého, špatného či porušeného. Tento pojem tedy charakterizuje potíže se slovy nebo poruchu práce s nimi – v přeneseném významu narušení vyjadřování psanou řečí i zpracování psané řeči, tedy čtení.

Tato porucha náleží do kategorie specifických poruch řeči a jazyka. Označuje množinu různých způsobů, kdy došlo k narušení rozvoje čtenářských dovedností. Mezi nejzákladnější znak dyslexie patří problémy při dekódování tištěného textu, kdy se objevují chyby či nápadná pomalost při jeho reprodukci, a zároveň i potíže s porozuměním textu čtenému.

Mezinárodní dyslektická asociace a Národní institut zdraví a vývoje dítěte v USA definovala roku 2002 dyslexii takto: „Dyslexie je specifická porucha učení neurobiologického původu. Je charakterizována obtížemi v přesném a/nebo plynulém rozpoznávání slov, nedostatky v hláskování a rozlišovacích schopnostech. Příčinou těchto potíží je deficit fonologické komponenty jazyka, který není vzhledem k úrovni dalších kognitivních schopností a výukových možností očekáván. Sekundárními následky jsou problémy v chápání čteného textu a omezená zkušenost se čtením, které mohou bránit dalšímu rozvoji jazykových schopností a vzdělání.“<sup>3</sup>

Tato definice vychází z poměrně specifických problémů anglicky mluvících školáků, pro něž je při osvojování jazyka kladen mnohem větší důraz na hláskování než u žáků českých. Důsledkem toho je pro něj závažnější i fonologické povědomí o jazyku. Čeština je jazykem transparentním, proto se ani u dyslektiků neprojevují tak velké potíže při dekódování textu.

Podle Matějčka lze dyslexii stručně definovat jako neschopnost naučit se číst na požadované úrovni, i přesto, že dítě má přijatelné rozumové schopnosti a dostává se mu potřebná výchovná a výuková péče a v ostatních předmětech tak velkými problémy netrpí.

Závažnost dyslektických potíží může být různá. Jejich rozšíření v populaci lze přirovnat

---

3 MATĚJČEK, Zdeněk – VÁGNEROVÁ, Marie. Sociální aspekty dyslexie. Univerzita Karlova v Praze: Karolinum, 2006, s. 7- 8.

k dolní části Gaussovy křivky: závažných forem je výrazně méně než lehkých.

Uplatňuje se zde pravidlo nepřímé úměrnosti, tedy čím závažnější forma postižení, tím se v populaci objevuje řidčeji.

Dyslexie představuje nejčastější specifickou poruchu učení a často se spojuje s dalšími obtížemi, např. s jinými poruchami učení, poruchami pozornosti (ADD, ADHD syndrom) či narušením exekutivních funkcí.

U mladších žáků se dyslexie projevuje zpravidla hned na začátku školní docházky a to podstatně horší známkou ze čtení a z českého jazyka vůbec. Starší školáci mívají celkově zhoršený prospěch, protože úspěšnost ve většině dalších předmětů závisí na schopnosti učit se za pomoci čtení. Zároveň se jako důsledek jejich školních neúspěchů dostavuje ztráta motivace a rezignace na školní práci.

Pro diagnostiku dyslexie je podle Matějčka (1995) důležité srovnání úrovně čtení a výsledků z dalších předmětů s úrovní jejich inteligence – ta bývá podstatně vyšší než jejich čtenářské schopnosti. Rozložení rozumových schopností u dyslektiků je podobná rozložení v běžné populaci – tvoří Gaussovu křivku. Avšak u dyslektiků s vyšší úrovní inteligence se jako důsledek snahy vyrovnat se s problémy častěji rozvíjí různé mechanismy, jak svůj handicap ve čtení kompenzovat (např. jak se učit bez nutnosti číst).

Na školní úspěšnost dyslektiků mívají velký vliv i další důsledky poruchy, jako problém rychle porozumět instrukci, ať už ve formě mluvené či psané, případně i s krátkodobou verbální pamětí.

Ovlivňují ji i vrozené temperamentové vlastnosti dítěte, případně v kombinaci s nějakou poruchou emotivity, vyplývající ze specifického neurobiologického postižení. Jde např. o dráždivost, labilitu, tendenci k impulzivním reakcím. Všechny tyto aspekty jsou omezením pro dítě, aby dosáhlo přijatelné kompenzace jeho nedostatků při školní práci, mají ale zároveň neblahý vliv i na jeho sociální pozici a snižují jeho přijatelnost jak pro spolužáky, tak i pro učitele a v neposlední řadě i pro rodiče. Snižuje se tím i míra tolerance k jeho chování a ochota pomoci mu a podpořit jej.

### 1.2.1.1. Příčiny a výskyt dyslexie

Dyslexií a jejími důsledky jakožto nejčastější poruchy učení trpí dle údajů Matějčka (1995) přibližně 3 % českých dětí, většina z nich pak potřebuje k překonání potíží odbornou pomoc. Michalová (2001) uvádí výskyt až u 5,6 % školních dětí (údaje z let 1998-2000). Výskyt problémů závisí na charakteru jazyka, jak již bylo zmíněno. Postižení se častěji týká chlapců než dívek, minimální poměr je u Matějčka 2-3 : 1, Michalová uvádí opět již hodnotu vyšší a to takovou, že chlapců – dyslektiků je 4-10 krát více než dívek.

„U nás se za dostačující k diagnostické úvaze o dyslexii tradičně pokládá rozdíl mezi inteligenčním kvocientem a čtenářským kvocientem (je-li obojí měřeno standardizovanými testy) nejméně 25 bodů. Dyslektikem tedy bude dítě, které při inteligenčním kvocientu 100....., bude mít čtenářský kvocient naměřený našimi čtecími testy 75 nebo nižší...“<sup>4</sup>

Autor označuje vývojovou dyslexii za syndrom heterogenní, různorodý. Různorodé mohou být jak dílčí symptomy dané individualitou jedince, tak i etiologie. Obvykle se na vzniku této poruchy podílí více faktorů.

Prvním výrazným rysem je podle Matějčka a Vágnerové (2006) možnost **genetické podmíněnosti** poruchy. Dědičné dispozice mohou velkou měrou přispět k rozvoji poruchy. Celková míra dědivosti má hodnotu 0.58.

Různě působící vnější vlivy pak mají významný vliv na vznik definitivní podoby každé psychické vlastnosti či funkce.

Výzkumy posledních let potvrdily existenci několika genů, jež přispívají k rozvoji dyslektických potíží a jež pravděpodobně nepůsobí izolovaně. Jedná o geny lokalizované na 2., 3., 6., 7., 15. a 18. chromozomu.

Podle výzkumů má na rozvoj dyslexie největší vliv gen lokalizovaný na krátkém raménku 6. chromozomu. Má za následek problémy v rychlém postřehnutí podnětů, ať už tištěnou formou či ústního sdělení, zároveň ovlivňuje také rozvoj poruch pozornosti. Vznik této poruchy se často spojuje s problémy rovnováhy obou mozkových hemisfér, s menší vyhraněností jejich jednotlivých funkcí.

---

4 MATĚJČEK, Zdeněk. Dyslexie – specifické poruchy čtení. Jinočany: H&H, 1995, s. 21.

Genetické faktory, jak popisuje Matějček s Vágnerovou, mají zásadní vliv **na vývoj centrální nervové soustavy (CNS)**. Ten probíhá zráním, jehož průběh je určen geneticky, zároveň jej však mohou narušovat různé vnější vlivy. To se pak projeví vzrůstem vzájemného propojení jednotlivých oblastí a nárůstem komplexity. V prenatálním i postnatálním období prochází CNS různými fázemi, v nichž probíhají různé strukturální i funkční změny nervové tkáně. Tyto změny mohou pak vést k odlišnému vývoji funkcí, podmiňujících vývoj čtenářských dovedností.

Počátek prenatálního období charakterizuje přeměna nerozlišených neuroblastů v neurony. Tito dva autoři popisují, že mezi 4. a 6. měsícem pak mozkové buňky putují do různých cílových oblastí mozkové kůry i podkoří, v důsledku čehož dochází k jejich funkčnímu rozlišení. Pokud dojde k narušení časového programu migrace nebo přesnosti cílové lokalizace, mohou se tvořit atypická spojení a později se tak mohou rozvinout různé potíže, např. specifické poruchy učení. Nejznámější odchylkou jsou **kortikální ektopie** (=výskyt určité tkáně mimo její obvyklé místo). Ukázalo se, že u dyslektiků je výskyt těchto ektopií mnohem vyšší než u lidí, kteří problémy se čtením nemají, a to zejména v jazykové oblasti levé mozkové hemisféry. Ektopie se často nesprávně propojují s dalšími oblastmi mozku a tím dochází k narušení integrace CNS. V další fázi dochází k diferenciaci funkcí neuronů poté, co se nervové buňky dostanou do cílové oblasti. Tento proces probíhá především v prenatální fázi vývoje jedince. Postupně dochází ke změnám ve vzájemném propojení neuronů, jež zajišťují **synapse**. Tento proces pokračuje rychlým tempem i po narození. Nejsou-li jednotlivé oblasti propojeny standardně, mozek nefunguje koordinovaně, jako u specifických poruch učení.

Co se týče zrání mozku, už v prenatální fázi dochází k diferenciaci obou mozkových hemisfér a k jejich funkční specializaci, jež pokračuje i po narození. Pokud toto u levé hemisféry neproběhne normálním způsobem, může docházet ke vzniku neurobiologicky podmíněných problémů v oblasti jazyka a řeči obecně, tedy i ve čtení.

Zrání mozkových struktur má rychlejší průběh u dívek, mozkové hemisféry u nich jsou méně specializované. Dívčí mozek funguje pomocí většího množství propojení a zároveň globálnější způsobem, což je např. pro rozvoj čtení výhodné.

Mozek chlapců vykazuje asymetričtější uspořádání. Jeho zrání u chlapců probíhá

pomaleji, dochází v něm k časnější a jednoznačnější funkční diferenciaci. Chlapci tudíž mohou zvládat obtížnější ty úkoly, pro které je důležitá větší souhra obou hemisfér. Vznik dyslexie mohou podle Matějčka a Vágnerové zapříčinit i **exogenní (vnější) faktory**. Ty mohou působit prenatálně, perinatálně či postnatálně a jejich následkem může být poškození struktury či funkce mozku. Zejména se to týká těch oblastí, s nimiž souvisí vznik dyslektických potíží. Dyslexie může vznikat i později, často následkem onemocnění nebo postižením CNS. I přes jednoznačnou genetickou příčinu dyslexie nelze opomíjet vliv vnějších faktorů. Rodiče – dyslektici jak svým dětem, tak i sami tak často nečtou a neslouží tudíž dětem jako vzor. Dle mnoha studií má na rozvoj čtenářských dovedností i jazykové podnětné domácí prostředí, podpora zájmu o knihy a čtení vůbec již od raného věku dětí. Zlepšení úrovně fonologického uvědomí napomáhá i pokud rodiče dětem čtou.

#### **1.2.1.2 Biologický základ dyslexie** (dle Matějčka a Vágnerové, 2006)

Tato specifická porucha učení má, jak již bylo řečeno, neurobiologický původ. Mozek dyslektických dětí vykazuje specifické znaky, jež tvoří drobná postižení různých oblastí CNS, odchylky ve struktuře a funkci, stejně tak i poruchy koordinace nebo integrace těchto funkcí. Důsledkem toho nastává omezení rozvoje dílčích kompetencí nezbytných pro osvojení čtení. Pro počáteční výuku čtení mají velký význam pravohemisférové funkce, zralost vizuální percepce, umožňující dítěti snadno a rychle odlišovat tvary jednotlivých písmen, aniž by ještě znalo jejich význam. Jakmile jej začne chápat a skládat z nich slabiky, začne se na zpracování těchto informací stále více podílet levá hemisféra. Nezbytností pro zvládnutí dovedností čtení je koordinace funkcí obou hemisfér. V průběhu automatizace čtenářských dovedností definitivně nabývá významu levá hemisféra.

K rozvoji potíží se čtením může přispívat narušení procesu specializace každé hemisféry či symetričnost jejich fungování a jejich vzájemného propojení.

Výzkumy poslední doby věnovaly mnoho pozornosti významu **mozečku** pro učení a jeho vlivu na rozvoj dyslexie. V mozečku dochází ke kognitivnímu zpracování informací různého typu. Dojde-li k narušení jeho funkcí, může to vést k nedostatečnému zautomatizování čtení. To se pak projevuje velmi pomalým a nedostatečně plynulým

tempem čtení, stojí je také více úsilí a vyžaduje více pozornosti. Mozečkové dysfunkce ovlivňují také vývoj některých dovedností, např. přesnosti artikulace.

K potížím s percepcí mohou přispívat i změny v oblasti **magnocelulárních drah**. Jde o sensorická spojení, umožňují rychlý přesun informací z vnitřního ucha či z oka do mozku. Narušení těchto drah se projeví problémy v rychlém zpracování krátkodobých, případně rychle za sebou jdoucích a proměnlivých stimulů, což je pro rozvoj čtenářských dovedností nezbytné.

### **1.2.1.3 Dílčí příznaky dyslexie – postižení jednotlivých psychických funkcí**

Zvládnutí čtení jakožto komplexní dovednosti závisí na dobré úrovni a propojení jednotlivých psychických funkcí. Matějček (1995) zmiňuje šest oblastí, v nichž jsou tato postižení patrná.

#### **A) Fonologické povědomí a poruchy zpracování fonologických informací**

Podmínkou fonologického povědomí je pochopení skutečnosti, že slova tvoří různě znějící hlásky, tj. fonémy, mající nějaký význam. Nedostatky se mohou projevit v narušení fonologické diferenciaci nebo fonologické analýzy a syntézy. Porucha fonologické diferenciaci zahrnuje potíže v rozlišování různých hlásek, slabik či slov, především navzájem foneticky podobných. U dětí s takovou poruchou se často opoždí vývoj řeči, nebo u nich přetrvávají artikulační problémy. V případě poruchy fonologické sekvenční analýzy je narušeno zpracování posloupnosti jednotlivých fonémů. Postižení mají problém správně určit pořadí hlásek nebo umístění určité hlásky ve větě. Zároveň dokážou jen obtížně vnímat a reprodukovat rytmus a stejně tak rozlišovat dlouhé a krátké slabiky, často i při vlastním mluveném projevu.

#### **B) Problémy ve zpracování ortografické informace a rozvoji morfologického povědomí**

Jedinci s dyslexií si pro usnadnění orientace v textu vytváří různé strategie, jak svou poruchu kompenzovat. Činí jim problém převést fonologické charakteristiky (počet, identita a pořadí fonémů ve slově) na grafémy. Obtížně si zafixovávají spojení vizuální podoby písmene a znění této hlásky. Patří sem i porucha ortografické diferenciaci, kdy

dítě nevnímá rozdíly v tvaru či detailů písmen, nedokáže rozlišovat obrácené a otočené tvary (např. B a d, p a b), a vizuální diference textu, projevící se pomalejším čtením. Problémy v oblasti postřehování, neboli rychlosti zpracování ortografických informací, mohou být způsobeny narušením již zmíněného magnocelulárního systému. I proto také dyslektikům trvá luštění textu mnohem déle.

### **C) Spojení dyslexie a jiných poruch vývoje jazyka a řeči**

Proces čtení charakterizují dvě složky, dekodování a porozumění. Dyslexie představuje problém nepřesně a / nebo příliš pomalu rozeznávat slova a obtížně je dekodovat, s čímž souvisí i nedostatečné porozumění obsahu čteného textu. Důsledkem toho je pomalé a nepřesné čtení, nedostatečná plynulost. Přesnost čtení závisí na fonologickém dekodování, plynulost ukazuje míru zautomatizování, kdy se čtenář více či méně může soustředit na porozumění textu.

Mnohé dyslektické děti trpí i dalšími jazykovými problémy nebo narušením vývoje mluvené řeči, např. vývojovou dysfázií, projevující se závažným opožděním vývoje jejich řeči i řečového projevu.

Mezi jejich další potíže mohou patřit jak problémy vnímat a porozumět mluvené řeči a aktivně mluvit, tak i osvojit si psaní a pravopisné normy.

### **D) Dyspraktické potíže a narušení motorické koordinace**

Mezi tyto potíže lze zahrnout především poruchu koordinace očních pohybů a narušení artikulační obratnosti.

Tyto děti nejsou schopné sledovat řádek, snadno se v textu ztratí, přeskočí slovo nebo část textu, především na začátku řádku, a text dovedou vnímat jen po omezenou dobu, to vše z toho důvodu, že se jejich oči neustále nekoordinovaně a nesmyslně pohybují. Artikulační neobratnost charakterizuje poruchu koordinace pohybů mluvidel.

Dyslektičtí žáci pak nezvládají výslovnost složitějších slov obsahujících souhláskové skupiny, pomaleji artikulují.

### **E) Odlišnost ve způsobu uvažování a zpracování informací**

U dyslektiků se vyskytuje nápadně pomalejší či kolísající tempo zpracování informací i značně snížená schopnost adekvátně reagovat na rychle se měnící podněty. Setkáme se

u nich i s odlišným způsobem myšlení. Často volí nestandardní způsoby uvažování, např. nápadný je rozvoj v oblasti symbolického uvažování. Neobvyklé bývají i jejich strategie učení a řešení problémů, volí náhodná řešení a úkony, často bohužel také preferují méně účelné způsoby osvojování učiva, organizace práce, plánování a kontroly výsledků.

Nesystematičnost v jakékoli činnosti bývá laickou veřejností hodnocena jako lajdáctví a tendence rychle úkol odbýt.

#### **F) Poruchy exekutivních funkcí**

Osoby trpící dyslexií znevýhodňuje také např. nedostatečná kapacita slovní paměti, pomalu se rozvíjející schopnost eliminovat vliv nežádoucích podnětů a aktivit, dále i menší flexibilita, pomalost a nedostatečná plynulost při výkonu různých činností.

Narušení vizuální paměti, projevující se neschopností vštípit si tvary písmen, slabik a typické znaky pro jejich seskupení ve slovech brání zautomatizování procesu čtení.

Jedinci postižení jakoukoli specifickou poruchou učení zažívají výrazně častěji než jejich vrstevníci školní neúspěchy. Tyto zkušenosti mohou změnit jejich postoj ke čtení a ke vzdělávání vůbec. Michalová (2001) zdůrazňuje, že přítomnost těchto dětí v běžné školní třídě klade na učitele zvýšené nároky, neboť s těmito žáky je nutné pracovat specifickými metodami a formami práce.

Jak uvádí Vágnerová a Matějček (2006), v této situaci hraje důležitou roli i podpora rodiny a vrstevnické skupiny, stejně tak přístup učitelů a odborná pomoc. I přes veškerou snahu však bohužel některé problémy přetrvávají, především pomalejší tempo nebo potíže v písemném projevu.

### **1.3 Obecná doporučení pro reedukaci**

#### **specifických poruch učení (dle Zelinkové, 2003)**

Důležité je, aby reedukace vycházela z rozboru příčin a byla založena na diagnostice odborného pracoviště.

Tento proces vyžaduje ohled na individualitu každého jedince, návaznost na konkrétní dosaženou úroveň dítěte bez ohledu na jeho věk nebo učební osnovy. Na počátku je



nutná výrazná motivace a zaměření na celou osobnost dítěte. Osvědčuje se tzv. multisenzoriální přístup s využitím všech lidských smyslů a reálné zhodnocení výsledků reedukace. Důležité je rovněž pozitivní a účelné působení na psychiku jedince, podpora žákova okolí, aby se naučil s poruchou žít a vytvořil si adekvátní koncept sebe sama. Michalová (2001) zdůrazňuje vytvoření vztahu partnerství a spolupráce mezi rodiči a učitelem, resp. školou.

## **1.4. Sociální důsledky specifických poruch učení**

Už S. Orton si všiml rostoucí frustrace dyslektiků, kteří selhávali v učebním procesu. Velmi často je spojena s tím, že nejsou schopni plnit očekávání, jaké do nich druzí vkládají. Tyto děti bývají, jak ve své knize uvádí Kocurová (2002), fyzicky i sociálně nedostatečně zralé, nejsou schopny adekvátně vystupovat v sociálních situacích, což vede k problémům s přijetím vrstevníky a následně i sebe sama.

### **1.4.1 Sebehodnocení a subjektivní problémy dyslektického školáka**

(dle Vágnerové a Matějčka, 2006)

Specifické poruchy učení často ovlivňují prožívání a chování dítěte, stává se totiž stresem, s jehož zátěží se každé dítě nedokáže správně vyrovnat. I přes zvýšené úsilí, které učení a školní přípravě věnují, nejsou schopny dosahovat stejných výsledků jako vrstevníci, vyrovnat se jim. V mladším školním věku určuje výklad vlastních neúspěchů hodnocení ostatních lidí, především autorit – rodičů a učitelů. Pokud je dítě za svůj výkon či chování hodnoceno pozitivně, podporuje to jeho sebedůvěru, sebeúctu a víru ve vlastní možnosti.

Názor na vlastní schopnosti si dítě buduje již v předškolním věku, kdy jej do značné míry ovlivňují představy a očekávání rodičů. V době školní docházky jej pak pozměňuje či potvrzuje výkon a jeho hodnocení, který dítě podává. Dítě se stává kritičtější, snaží se naplnit požadavky a očekávání dospělých, v pozdější době i svých vrstevníků, a následně očekává ocenění svého výkonu. Je-li dítě v dosahování stanovených cílů a žádoucí úrovně neúspěšné, obzvláště ještě ve srovnání se spolužáky, výrazně se zhoršuje jeho sebedůvěra. Vliv dětské skupiny, kterou představuje ve většině případů

školní třída, má na sebehodnocení jedince výraznější vliv než hodnocení jednotlivcem. Spolu s rozvojem myšlení a přibývajícými zkušenostmi (kolem devátého roku dítěte) dochází k uvědomování si, že dítě v nějaké oblasti nedosahuje tak dobrých výsledků jako ostatní. Znalosti spolužáků a jejich výsledky v dané oblasti umožňují srovnání sebe sama a vymezení jeho pozice ve třídě. Střední školní věk přináší fixaci sebehodnocení, včetně jeho negativních složek, což může posilovat nedůvěru ve vlastní schopnosti a pocity méněcennosti.

Ještě citlivější situace nastává v pubertě, kdy vlivem lability a snížené sebejistoty může být každé znevýhodnění prožíváno jako velká překážka v dosažení přiměřené míry sebeúcty. Zde má svou nezastupitelnou roli **bazální sebedůvěra**, vytvořená v průběhu života a ovlivněná vlastními školními výsledky. Dyslektik může své potíže v rámci obrany bagatelizovat nebo různě kompenzovat, např. způsobem osvojování učiva, na něž porucha nebude mít vliv.

Pokud prožívá svou zátěž jako nadměrnou a nezvládnutelnou, může rezignovat a pochybovat o své schopnosti situaci změnit. Dítě se přestává snažit. Tento vývoj nazýváme naučená bezmocnost.

To, jaký postoj jedinec ke svým učebním problémům zaujme, závisí na mnoha faktorech – individuálních osobnostních vlastnostech, odolnosti snášet zátěž, ale i podpoře rodiny, učitelů, sociální pozici ve třídě apod. Právě nápadné emoční prožívání, jako úzkostnost, labilita, výkyvy nálad, citlivost k neúspěchu apod. bývá u dyslektických dětí častější.

Opakovaný neúspěch u těchto dětí vede k frustraci, pocitům smutku, nejistoty, ponížení, negativnímu pohledu na svět, ale i ke zlosti nebo vzteku. O tom, jaké pocity převládnu, tedy podstatným způsobem rozhoduje škola, třídní klima a přístup učitele i rodičů.

Ačkoli žáci se specifickými problémy v učení vykazují horší sebehodnocení na rozdíl od vrstevníků, může se stát, že své neúspěchy budou přičítat něčemu jinému než svým schopnostem, např. učiteli a jejich seběvědomí školní prospěch tedy nijak neovlivní.

Podle autorů působí na sebehodnocení a emoční vyrovnanost dítěte se specifickými poruchami učení pozitivně, pokud je umístěno do specializované třídy či školy mezi „své“, kde se necítí odlišně, a pod vliv učitele s potřebnými zkušenostmi a znalostmi.

#### 1.4.2 Rodiče dyslektického školáka a jejich specifika

Pro všechny rodiče je dítě součástí jejich identity. Pokud zjistí, že je potomek ve škole

neúspěšný, hledá příčiny a způsoby, jak neúspěch odstranit. Diagnózu dyslexie mohou pak chápat různým způsobem: podceňovat její význam a důsledky, bagatelizovat ji, či ztotožňovat s nedostatkem inteligence dítěte či snahy o nápravu, což se ukazuje asi jako nejhorší možnou reakcí. Na základě poučení od speciálního pedagoga či psychologa též mohou tuto poruchu správně pochopit jako problém kognitivní, jako důsledek nedostatků poznávacích schopností a zvolit správnou cestu nápravy potíží.

Většina rodičů prožívá poruchu svého dítěte, a to různým způsobem. Mohou se dostat do stresu díky nutnosti pravidelně dohlížet na přípravu a nápravnou péči, aniž by byla očividně odměněna úspěchem. Dítěti nejsou schopni sami nějak pomoci, frustruje je zklamané očekávání, které do dítěte vkládali. Někdy tato zátěž vyústí i ve vztek na učitele nebo odborníky jakožto „neschopným“ autoritám. To vše má bohužel vliv jak na sebehodnocení dítěte, tak i vztah rodičů k dítěti.

Schopnost rodiny odolávat zátěži, překonávat potíže a celkově zvládat zátěžové situace je označována jako **resilience**. Toto překonání a zvládnutí problémů může rodině sloužit i jako prostředek rozvoje. Autoři uvádí různé metody zvládání stresu pro rodiče s dítětem se specifickou poruchou učení:

► **Strategie zaměřená na redukci působení stresorů** – hledat řešení, které problémy zredukuje či omezí jejich výskyt (např. změnit školu, kam dyslektické dítě dochází).

► **Strategie zaměřená na získávání dalších zdrojů opory a pomoci**. V tomto případě jde o schopnost požádat o pomoc, neizolovat se se svými problémy, tedy např. návštěva pedagogicko-psychologické poradny, nebo pomoc členů rodiny.

► **Strategie zaměřené na pochopení a přijatelný způsob interpretace problému**. Pro zachování psychické pohody bývá účelné přisoudit vznik potíží vnějším faktorům, ne přijetí vlastní viny. Zároveň se považuje za přínosný celkový optimismus v přístupu než postoj rezignace.

► **Strategie zaměřené na zvládnutí negativních pocitů a uvolnění přetrvávajícího psychického napětí**. Rodina by měla dítěti kompenzovat školní neúspěchy hledáním oblastí, v nichž se může uplatnit a zažít úspěch, proto je pro celou rodinu velmi

přínosný vliv volnočasových aktivit a příjemných zážitků obecně.

### **1.4.3 Učitelé dyslektického školáka**

Na počátku školní docházky si dítě ke svému učiteli často vytváří osobní vztah. Jeho hodnocení jakožto autority je pro něj důležité, poskytuje mu adekvátní zpětnou vazbu o jeho schopnostech. Často se ale musí vyrovnávat i s nepříjemnými informacemi, pokud v učebním procesu není tak úspěšný jako jeho spolužáci. Již na samém začátku docházky se stává klíčovým moment, jak se učitel zachová, zda dítě bude učitele chápat jako jistotu a zdroj pomoci a podpory, nebo ohrožení.

Jakmile se dítě dostává do středního školního věku, názor učitele už pro něj není tak osobně důležitý, stále více se stává pouze informací. Jak Matějček s Vágnerovou uvádějí, pro děti je nejdůležitějším aspektem v tomto věku naprostá spravedlnost a respektování daných pravidel, proto učitel svůj individuální přístup k dyslektikovi musí ostatním žákům dostatečně vysvětlit. V době dospívání žáci svůj vztah k učitelům mění ještě více. K jeho požadavkům i názorům se staví stále kritičtěji a i spolužák se specifickou poruchou učení nebývá považován za jedince hodného jakýchkoli privilegií. Velmi záleží na učiteli, jak dítě motivuje ke snaze o lepší výsledky, jaký vliv bude mít na žákovo chápání svého postavení ve třídě i jeho učebního a čtenářského výkonu. Takový žák bohužel často bývá označen jako problémový. Pedagog nikdy nesmí dopustit, aby svým přístupem nebo hodnocením dyslektika jakkoli vyčleňoval ze skupiny. Mezi správný přístup nepatří přísnost, i když třeba dobře míněná, ani přehlížení a bagatelizace žákovy poruchy, stejně tak jeho nadměrné zvýhodňování a ochraňování.

Učitelé žáků se specifickou poruchou učení se bohužel často dostávají do určitého stresu – na jedné straně se škola snaží o inkluzi takových žáků, na straně druhé rodiče i samotní žáci vyžadují individuální přístup, což bývá často neslučitelné. Rovněž množství času, které takový učitel musí strávit přípravou na výuku, a často i jeho nedostatečné znalosti o dané problematice, mohou působit jako stresový faktor.

### **1.4.4 Spolužáci dyslektického školáka**

Mladší žáci si pomalu všímají, zda jim nebo spolužákům jde např. čtení lépe či hůře, aniž by věděli příčinu. Starší děti už uvažují samostatněji, hodnocení se již více řídí

pravidly skupiny. Dospívající pak posuzují své vrstevníky na základě dvou hledisek, podle vlivu a oblíbenosti, tedy podle toho, jak dobré školní výsledky mají a za jak dobré kamarády je považují. Jejich zájem se tolik nezaměřuje na aktuální chování spolužáků. Pokud dyslektický žák ve skupině vrstevníků nebude kromě potíží se čtením vybočovat ani svým chováním, bude přijímán bez větších problémů.

Děti většinou při svém hodnocení nepovažují za důležité školní úspěšnost nebo některé projevy chování. Zároveň však akceptují hodnocení dospělých v oblastech, které by je samotné nezaujaly.

Vrstevnická skupina hraje pro školáka stěžejní roli, především ve středním školním věku jedinec touží být akceptován a vyrovnat druhým. Čte-li žák s dyslexií výrazně špatně, může se však stát terčem posměchu nebo jiných nežádoucích projevů, protože vybočuje, což vede k jeho podrážděnosti, úzkostnosti, pocitům bezmoci až k agresivitě. Co se týká postavení jednotlivce ve skupině vrstevníků, autoři připomínají, že jej ovlivňují určité osobnostní vlastnosti a kompetence každého žáka. Obecně zavrhaná bývá uzavřenost, zakřiknutost, podivnost, sklon k negaci. Takto však často bohužel reagují školáci se specifickou poruchou učení na své neúspěchy a stávají se tak jedinci opomíjenými a izolovanými, na okraji skupiny, nebo s kontakty pouze na podobně znevýhodněné jedince.

Specifické poruchy učení se sice jeví jako rizikový faktor i z hlediska socializace, mnohem více však záleží na individuálních vlastnostech, osobnosti dítěte a jeho chování ve skupině.

Velmi podobné znaky a specifika dětí se specifickými poruchami učení popisuje ve své knize Pokorná (2001). Potvrzuje, že tyto děti se ocitají v náročných sociálních situacích, jelikož jednak musí prožívat svůj vlastní neúspěch a v jeho důsledku pak nejsou dostatečně kladně přijímáni svými spolužáky.

Zmiňuje zahraniční výzkumy, které sledovaly postoje rodičů, učitelů a spolužáků k dyslektikům a zároveň i postoj k sobě samým.

**Situace v rodině** – bylo zjištěno, že tyto děti bývají častěji trestány tělesně, necítí se doma tak dobře jako vrstevníci, častěji se vztekají, odporují a mají méně času na hraní. Rodiče vykazují značnou nespokojenost se školními výkony svých dětí, zároveň i svůj

strach a obavy o další školní a profesní uplatnění svých dětí. Jejich výchovný způsob lze nejčastěji označit jako autoritativní.

**Názor učitelů** – děti se specifickou poruchou učení pedagogové často hodnotí jako málo nadané, s nedostatečnou schopností vyjadřování, těžkopádným chápáním a pomalým myšlením. Dětem přičítají málo zájmu o školní práci, nepozornost, lenost, nepořádnost při psaní úloh, následkem čehož jejich výkony klasifikují hůře.

Děti samy hodnotí své učitele jako netrpělivé a obávají se, že ostatním dětem nadržují.

**Postoje spolužáků** – tyto výzkumy hovoří o tom, že dyslektické děti se často stávají obětmi posměchu, bývají druhými uráženy, častěji trpí pocity osamělosti. Mluví o tom, že mají velké množství nepřátel a málo přátel.

**Postoje dětí se specifickou poruchou učení k sobě samým** – vyslovují přesvědčení, že mají častěji smůlu než vrstevníci. Brzy pocítují únavu a smutek, především je trápí tresty rodičů. Školní úkoly hodnotí jako těžké, zároveň připouštějí, že se snadno rozzlobí a vztekají a že jejich vztahy se spolužáky nejsou vždy ideální. Na základě hodnocení učitelů i rodičů samy sebe a své schopnosti hodnotí nepříznivě.

Pokorná zdůrazňuje, že nejdůležitějším výchovným úkolem pro rodiče by mělo být vytváření vztahu důvěry ke svému dítěti a také emoční podpory při neúspěších svého dítěte. Vidí nutnost v rozlišování hodnocení neúspěchu a hodnocení samotného dítěte. Dyslektik potřebuje jistotu, že rodiče stojí i přes jeho vzdělávací neúspěchy vždy za ním.

## II PRAKTICKÁ (TVŮRČÍ) ČÁST

### 2.1. Cíl práce

Problematikou sociálních vztahů i pojetí sebe sama, self-konceptu dětí se specifickou poruchou učení se autoři a jejich studie hlouběji zabývají až v posledních letech. Informací však stále není dostatek, a to zejména v oblasti domácích výzkumů. Ukazuje se, že specifické poruchy učení, z nichž nejrozšířenější je právě dyslexie, nepřináší důsledky pouze do oblasti jazykového vzdělávání a nebrání jen v nabývání znalostí a dovedností potřebných pro úspěšné studium, ale objevují se i neméně závažné důsledky v sociální oblasti. Stále silnější snaha odborníků i učitelů takovým dětem pomoci i v této stránce má své těžiště v silicím individualizačním přístupu k žákům. Dosavadními výzkumy zjištěná emocionální a sociální specifika těchto dětí mohou přispívat k diskuzím o správnosti zařazování takových jedinců do prostředí běžné školy. U dětí trpících závažnější poruchou učení vidí Pokorná jako nejvhodnější řešení jejich zařazení do specializovaných tříd, jež jim poskytují lepší podmínky pro korekci této poruchy a měly by přinášet i uspokojivější výsledky týkající se oblasti sociální. Tato práce se v následující části pokusí přispět k dalšímu poznání specifík školní socializace dětí s poruchami učení různého stupně inkludovanými právě do běžných českých škol. Nachází děti se specifickými potřebami dostatek opory a chápavého přístupu jak u spolužáků, tak u svých pedagogů? Cítí se takoví žáci ve školním prostředí uznávaní a docenění? Jaký vliv má funkčnost rodiny na školní úspěšnost dítěte se specifickou poruchou učení? Chápou tyto děti sami sebe jako schopné a rovnocenné svým spolužákům, nebo jejich sebedůvěra a víra ve vlastní schopnosti a možnosti klesá přímo úměrně se závažností jejich poruchy? Na tyto otázky a na otázky socializace a vnímání sebe sama se bude snažit na nadcházejících stránkách odpovědět výzkum provedený na vzorku dětí základní školy.

## 2.2 Hypotéza

Prof. Matějček chápe přítomnost specifické poruchy učení jako rizikový faktor pro začlenění dítěte do kolektivu vrstevníků. Za důležitější však v tomto procesu považuje osobnostní vlastnosti dítěte a jeho chování ve skupině. Časté učební neúspěchy však bohužel způsobují, že tyto děti trpí nízkou sebedůvěrou a sebehodnocením a ze své neurobiologické podstaty bývají celkově negativně emočně laděné, labilní, impulzivní, což vede k nepřátelským pocitům okolí a dítě se ve třídě stává jedincem opomíjeným, izolovaným. V závislosti na věku se sebehodnocení těchto školáků zhoršuje a tím se snižuje i jejich sebedůvěra. Někdy také své neúspěchy přičítají smůle, tedy vnějším vlivům, které nemohou ovlivnit. Pro svou práci jsem vyšla z nálezů, ke kterým dospěl prof. Matějček a spolupracovníci, a formulovala následující hypotézu: dyslektici se budou vyznačovat sníženým sebehodnocením a zhoršenou sociální pozicí mezi vrstevníky-spolužáky

## 2.3 Zkoumaná skupina – pokusné subjekty

Pro posouzení úrovně sebehodnocení a sociometrické pozice žáků se specifickou poruchou učení jsem realizovala výzkum mezi žáky na 2. stupni základní školy nalézající se ve střediskové obci v jižních Čechách.

Výzkum proběhl na vzorku 24 osob, žáků 6. - 9. třídy. Výzkumná skupina byla co se týče pohlaví vyrovnána – polovinu tvořily žákyně, druhou polovinu žáci. V každé třídě byli vybráni ti jedinci, u nichž pedagogicko-psychologická poradna diagnostikovala specifickou poruchu učení a k nim byl přiřazen žák odpovídající věkem a pohlavím. Materiály z poradny zapůjčila k nahlédnutí výchovná poradkyně školy po dohodě s ředitelem školy. Ředitel rovněž průběh celého výzkumu schválil a po jeho skončení si navíc vyžádal stručnou interpretaci výsledků. Všichni žáci velice dobře spolupracovali a požadavky plnili dle svých možností a schopností.



Rozložení účastníků výzkumu:

Skupina žáků se specifickou poruchou učení (SPU)	Kontrolní skupina (K)
6. ročník: 4 osoby; 1 ♀, 3 ♂	6. ročník: 4 osoby; 1 ♀, 3 ♂
7. ročník: 3 osoby; 2 ♀, 1 ♂	7. ročník: 3 osoby; 2 ♀, 1 ♂
8. ročník: 3 osoby; 1 ♀, 2 ♂	8. ročník: 3 osoby; 1 ♀, 2 ♂
9. ročník: 2 osoby; 2 ♀, 0 ♂	9. ročník: 2 osoby; 2 ♀, 0 ♂

## 2.4 Použité testovací metody

Pro testování obou zkoumaných skupin jsme užili následujících testů:

- test IQ
- test SPAS
- lokus kontroly
- sociometrický dotazník
- test morfologického uvědomění
- test čtení – O krtkovi
- elize hlásek
- transpozice hlásek
- test sluchové analýzy a syntézy

### 2.4.1 Test IQ

V každém ročníku byl žákům hromadně zadán test posuzující hodnotu IQ z testovacího sešitu *Ravenove standardné progresívne matice*. Tento test tvoří pět setů úloh s označením A-E, každý set obsahuje 12 testových úloh (ukázka viz *Příloha č.1 a 2*). Úkolem žáků bylo v každé úloze doplnit výřez v příslušném obrázku jednou ze šesti nabízených variant. Zadání úlohy proběhlo ústně. Své odpovědi žáci zapisovali do předtištěné tabulky.

Každý žák postupoval individuálně, podle svých schopností a vlastním tempem. Časový limit neměli žáci stanovený, všichni, včetně jedinců, u nichž byla diagnostikována specifická porucha učení, test bez větších problémů zvládli s dostatečnou časovou rezervou během jedné 45-ti minutové vyučovací hodiny. Tito jednotlivci, zejména v nižších ročnících, vyžadovali více času než jejich vrstevníci a také častěji kladli dotazy k úloze a požadovali zopakování zadání. Příloha č. 3 obsahuje tabulku pro záznam žákovských odpovědí.

Vyhodnocení testu proběhlo podle přiloženého klíče správných řešení. Převod na hodnoty inteligenčního kvocientu proběhl podle Tabulky 9, v níž byl vztažen Počet správných odpovědí (hrubý skóre) k věku dítěte v letech a měsících s přesností na půl roku věku.

### 2.4.2 Test SPAS

Pro tento test jsme využili dotazník *Sebepojetí školní úspěšnosti dětí*, který u nás restandardizovali Zdeněk Matějček a Marie Vágnerová (viz *Příloha č. 4, 5 a 6*). Na následujících dvou stranách ve 48 otázkách, na něž odpovídalo kroužkováním buď ANO či NE, se žák vyjadřoval k otázkám hodnotícím subjektivně jeho vlastní školní schopnosti a dovednosti, jako je čtení, psaní, počty. Představuje zrcadlo jeho představy o vlastní výkonnosti, o svém postavení v konkurenci ostatních. Test obsahuje osm položek v šesti oblastech, jež označujeme Obecné schopnosti, Matematika, Čtení, Pravopis, Psaní a Sebedůvěra.

Ani zde nebyla práce žáků časově limitována, žáci pracovali samostatně a dá se říci, že i zodpovědně. Vyplnění testu většinou netrvalo více než 15 minut. V některých případech žáci kladli otázky a obtížně se přikláněli k jedné z dvou krajních variant.

Vyhodnocení testu probíhalo podle tzv. stenových norem.

Hypotéza: předpokládáme, že skupina žáků se specifickou poruchou učení bude vyznačena ve srovnání s žáky kontrolní skupiny nižší celkovou úrovní sebehodnocení, které měříme testem SPAS.

### 2.4.3 Lokus kontroly

Julian Rotter, psychoterapeut a experimentální psycholog, začal v 50. letech 20. století pohlížet na lidskou osobnost pod vlivem sociálního učení. Na základě svých výzkumů rozdělil lidské jedince podle jejich očekávání úspěchu či neúspěchu v úkolu. Vypracoval test, který zkoumá, nakolik člověk vnímá odměnu nebo její nepřítomnost jako výsledek vlastního chování nebo jako něčeho, co svým chováním nemůže nijak ovlivnit. Tyto vlastnosti nazval interní a externí lokus kontroly. Interní kontrola se vyskytuje u osob, jež věří, že mají svůj život pevně ve svých rukou a že mnohé věci v životě mohou sami ovlivnit. Spoléhají častěji sami na sebe. Naopak externí lokus kontroly vykazují jedinci s názorem, že jejich vliv na události, jež se stanou, není vůbec žádný nebo jen nepatrný. Lidé s vysokým skórem tohoto loku kontroly připisují své úspěchy a neúspěchy osudu, náhodě a moci druhých lidí. Jedinci mající vysoký skóre interního loku kontroly naopak své úspěchy a neúspěchy připisují vlastní inteligenci, práci, snaze apod. Výzkumy na toto téma dospěly k zajímavým výsledkům. Např. lidé s interní kontrolou více pečují o své zdraví, chodí na preventivní prohlídky. Na druhou stranu tito lidé nepříznivěji prožívají své neúspěchy. Zdravá osobnost by však měla být vyvážená: o to dobré se člověk zaslouží sám, o to špatné vyšší moc. Výzkumy ukázaly i na tzv. sebeznevýhodňování. Objevuje se u lidí, kteří se bojí neúspěchu, a tak konají tak, aby případný neúspěch bylo možné připsat viz major. Stejně je tomu u tzv. naučené bezmocnosti. Jedná se o přesvědčení, že se v dané situaci stejně nedá nic vykonat. Další autor, M. Seligman, hovoří ještě o tzv. explanačním stylu každého jedince; týká se základního vyladění, buď optimistického nebo pesimistického. Optimismus prokazatelně vede k většímu úspěchu než pesimismus, případný neúspěch je v jeho případě považován pouze za dočasný či za důsledek smůly.

Zadání tohoto testu proběhlo současně se zadáním testu předcházejícího – testu SPAS. Každá zkoumaná skupina opět kroužkovala odpověď ANO či NE dle svého subjektivního úsudku na své vlastní schopnosti a zvyklosti, v mnoha případech na otázky značně osobního charakteru.

Testo test má schopnost rozlišit dle příslušných odpovědí tři typy charakteristik: tzv. **interní lokus kontroly**, tj. vlivy nebo schopnosti, které umožňují dotyčnému ovlivňovat

dění vlastním konáním, dále **externí lokus kontroly**, tedy děje a zákonitosti, jež naopak dle jeho názoru není schopen sám nijak ovlivnit či změnit, a tzv. **lži-skór**, projevující se tzv. dezideribilitou, neboli podvědomou tendencí hodnotit se před okolím lépe než jaká je skutečnost, tedy jednat tak, jak se od něj podle jeho mínění očekává a co sám považuje za správné, aniž by tomu muselo jeho konání odpovídat.

Lži - skór tento test rozpoznává u odpovědí ANO/NE zvýrazněných kapitálkami, na externalitu poukazuje střední sloupec odpovědí (viz *Příloha č. 7*).

Kontrolní skupina vyplňovala test samostatně a hromadně, členové skupiny se specifickou poruchou učení individuálně. U mladších žáků této skupiny se ukázalo jako vhodnější a přínosnější jednotlivé otázky předčítat a dohlížet na zapsání odpovědí.

Hypotéza: skupina žáků se specifickými poruchami učení bude ve srovnání s žáky kontrolní skupiny vyznačena nižší úrovní interního loku kontroly a vyšší úrovní lži-skóru.

#### 2.4.4 Sociometrický dotazník

Ke svému výzkumu jsem zvolila dotazník, jehož autory jsou Long a Jonesová (Musil, 1977). Dotazník byl zkonstruován podle tradiční sociometrické techniky. Zkoumanou proměnnou představuje sociální preference či sociální obliba. Autoři jeho vytvořením reagují na požadavky učitelů po zjištění sociometrické pozice jednotlivých žáků ve třídě. Ztotožňují se se dvěma autory: s Bronfenbrennerem (1945) a s Campbellem (1959). Campbell, stejně jako Long a Jonesová, používá pro své zkoumání test o třech výběrech. Využívají i metodu vážených výběrů, především díky práci Jonesové, v níž se ovšem od Campbella poněkud odlišují. Jonesová tímto modifikuje terčový sociogram M. L. Northwayové. Tento terčový diagram obsahuje pět soustředných zón, do jedné z nichž zkoumaná osoba náleží. Střední (třetí) úroveň autoři označili jako očekávanou úroveň. Tato úroveň předpokládá, že každý žák ve třídě má možnost získat stejný počet výběrů jako sám vysílá, tedy získat po jednom první, druhý i třetí výběr, stejně tak i jiný ekvivalent váženého skóru 6. Pokud se jeho obdržené volby pohybují mezi hodnotami 6 a 13, jeho skóre převyšuje očekávanou úroveň a zařazuje jej do zóny 4. Převyší-li tento skóre hodnotu 13, náleží do zóny 5 a skóre jeho statusu se významně liší od statusu ostatních. Naopak pokud šetřená osoba získá skóre v rozmezí hodnot 1-5, dotazník ji tak umístí do zóny druhé, tedy do nižší než očekávané úrovně. V zóně 1 se umístí osoba, jež nezíská žádnou volbu a opět se ve skupině vyznačuje významnou odlišností. Autoři tohoto dotazníku považují za nejvhodnější, aby jej zadával přímo třídní učitel. Ke zkoumání malé sociální skupiny, jež byla utvořena nově, doporučují provádět zkoumání nejdříve po čtyřech týdnech jejího fungování. Sociometrický nálezní Long a Jonesová vykládají následovně:

1. významně rozštěpený žák – je jednak významně preferovaným, tak i odmítaným členem.
2. významně preferovaný žák – nahrazuje dosavadní termín *hvězda* a je umístěn v zóně 5.
3. významně odmítaný žák – nachází se v zóně 2, obdrží totiž vážený skóre nižší než 12 v proměnné nejméně preferovaných
4. významně ignorovaný žák – nahrazuje pojem *izolovaný žák*. Takový jedinec

neobdržel žádný výběr.

Do předtištěného formuláře (viz *Příloha č. 8*) všichni žáci zapisují nejprve tři spolužáky, které mají osobně nejraději (1. pozice = největší obliba), a dále pak tři spolužáky, které mají nejméně rádi. Dotazník může být administrován jako anonymní, či neanonymní v závislosti na povaze zkoumaného úkolu a ochotě účastníků. Podle počtu voleb, jež každý jedinec v souhrnu celé třídy obdrží, následuje posouzení jeho obliby či neobliby podle terčového diagramu (viz *Příloha č. 9*).

Je důležité, aby zadavatel dbal na soukromí respondentů, resp. aby dodržoval etické zásady. Žáci nesmí svou volbu komentovat ani jinak zveřejňovat, zejména v druhé části týkající se neobliby.

Hypotéza: budeme předpokládat, že skupina žáků se specifickými poruchami učení bude ve srovnání se žáky kontrolní skupiny vyznačena nižší oblíbou a případně i vyšší neoblíbou, kterou vyjádříme v termínech testu L-J.

#### 2.4.5 Test morfologických schopností

Pro tuto metodu jsme použili *Test morfologického uvědomění* (viz Přílohy č. 10 - 14). Byl navržen a vyvíjen vedoucím mé práce. Test funguje jako klinická zkouška, nebyl dosud standardizován a užíváme jej k měření morfologických schopností žáků v českojazyčném prostředí. Test obsahuje několik typů úloh: jak úlohy s výběrem správné odpovědi z několika možností, tak s otevřenou odpovědí, nebo tvorbou odpovědi podle zadaného vzoru. Povaha testu umožnila skupinové zadání, neboť práci na jeho vyplnění lze hodnotit jako poměrně náročnou na čas i koncentraci a vyžadovala prostor více než jedné vyučovací hodiny. Pracovní nasazení dyslektiků však bylo v mnoha případech nutné podpořit pomocí zadavatele z toho důvodu, že pro tyto žáky představovalo značné obtíže už jen samotné pochopení zadání úlohy. Ve dvou konkrétních případech musel být test morfologického uvědomění řešen individuálně a v prostoru mimo vyučovací třídu, neboť tito žáci opakovaně nezvládali bez soustavného vedení při skupinové práci vyplnit více než několik nahodilých úloh celého testu.

Vyhodnocení tohoto testu proběhlo podle předvyplněného vzoru pro vyhodnocení, za každou správnou odpověď mohl žák získat plusový bod. Úspěšnost ve srovnání s vrstevníky ukázalo porovnání dosažených celkových bodových součtů.



#### 2.4.6 Test čtení

Následující testovací metody jak u skupiny žáků se specifickou poruchou učení, tak u kontrolní skupiny probíhaly zásadně individuálně. Pro hodnocení úrovně čtenářských dovedností obou skupin byl užít test *O krtkovi* (Matějček, 1995; viz *Příloha č. 15*). Žákovi jsme předložili textovou předlohu a vyzvali jej k jejímu přečtení nahlas. Zároveň jsme sledovali jeho čtení na svém záznamovém listu. Při tomto testování lze rozlišit dva aspekty: rychlost čtení a chybovost. Znормován byl čtenářský výkon v první minutě čtení. Další minuty slouží pro posouzení vyrovnanosti čtenářského výkonu. Rychlost začínáme měřit v okamžiku, kdy žák přečte nadpis textu. Hrubý skóre zjistíme tak, že od počtu slov, jež žák za sledovaný časový interval přečte, odečítáme počet chybně přečtených slov, která žák spontánně neopravil.

#### 2.4.7 Krtek - porozumění

Tato část vyšetření přímo navazuje na předcházející. Ihned po přečtení textu se ptáme na obsah právě přečteného, a to pomocí souboru 22 otázek (viz *Příloha č. 16 Otázky k porozumění*). Odpovědi dítěte zaznamenáváme, ať již jsou jakékoli. Pokud dítě odpoví přesně podle textu, odpověď podtrhneme a dítě získává 1 bod za správnou odpověď. Za částečně správnou nebo ne zcela přesnou odpověď získá ½ bodu. Pokud si odpověď vymýšlí, zapisujeme jeho odpověď doslova. V případě, že neví nebo si nevzpomíná, zapíšeme N (=neví). Ve všech těchto případech nezískává žádné bodové ohodnocení.

#### 2.4.8 Elize hlásek

Pro tento test byl užit arch *Elize hlásek* ze souboru *Baterie diagnostických testů gramotnostních dovedností* (autoři M. Caravolas a J. Volín, Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR; viz Příloha č. 17). Nejdříve proběhlo uvedení žáka do úlohy a názorná ukázka vzorového úkolu na příkladech. Následovala série tzv. zacvičných položek, na nichž si žák pomocí opakování vyzkoušel, že půjde o vynechávání určité hlásky ve slově. Jakmile došlo k ujištění, že porozuměl principu úlohy, aby nebyl znevýhodněn neporozuměním úloze, následovala ostrá série deseti slov. Žák měl vynechat druhý foném v pořadí, na což byl předem upozorněn. Zkoušející přečte slovo, žák jej zopakuje a pak vysloví jeho podobu po vynechání příslušné hlásky. Celý tento proces předčítání a zodpovídání měříme na stopkách a spolu s odpověďmi zapisujeme do záznamového archu čas, který zkoušený žák potřeboval pro zvládnutí této série slov. Žáka však při chybném zodpovězení neopravujeme. Poté následuje další zacvičení a trénink, tentokrát při vynechání třetí hlásky v pořadí ve slově, což po jeho zvládnutí ověříme naostro na druhé sérii slov, opět za pomoci stopek. Na závěr zapíšeme celkový čas, potřebný ke zvládnutí obou cvičení a také celkové dosažené skóre, přičemž každou správně zodpovězenou sekvenci hodnotíme jedním bodem.

### 2.4.9 Transpozice hlásek

Na podobném principu i za využití materiálu ze stejného zdroje jako v předchozím případě proběhl i test Transpozice hlásek (viz *Příloha č. 18*). Jako pomůcku pro názorné vysvětlení úlohy jsme použili barevné čtverečky. Po uvedení dítěte do problematiky testu a po vysvětlení požadavků následoval opět zkušební úkol a názorná demonstrace záměny prvních hlásek ve slovech. Nejprve tazatel vyřkl dvojici slov, které žák nejdříve zopakoval a po uvědomění si, která hláska se v každém slově nachází na prvním místě, vyslovil finální podobu dvojice, v níž počáteční hlásky vzájemně prohodil. K nacvičení posloužily opět zácvičné položky a po nich série deseti dvojic „slov“, nebo spíše seskupení hlásek, na nichž žák vysvětlené pravidlo již měl uplatnit. Tyto odpovědi jsme zapisovali do záznamového archu, nyní již bez měření času. Na zodpovězení výsledné podoby každé upravené dvojice slov byl stanoven limit cca 15 sekund, pokud dítě vyloženě netrvá na tom, že správnou odpověď zná. V takovém případě lze limit pro odpověď prodloužit o dalších 15 sekund.

Vyhodnocení transpozice hlásek proběhlo jednoduše, podle toho, zda žák danou dvojici slov zodpověděl správně nebo nikoliv. Za správnou odpověď mohl získat 1 bod, za nesprávnou žádný, celkový počet dosažených bodů (max. 10) opět zkoušející zapsal na závěr záznamového archu.

#### 2.4.10 Zkouška sluchové analýzy a syntézy SAS

Při zkoušce analýzy tazatel dítěti předčítal jednotlivá slova a žádal, aby je rozložilo na hlásky v pořadí tak, jak jdou za sebou. Tuto dovednost si vyzkoušelo na zácvičných slovech. Pokud se ukázalo, že úlohu pochopilo, přistoupil k vlastní ostré zkoušce, která opět proběhla za měření časového úseku, jenž ke zvládnutí úkolu potřebovalo. Ten začíná momentem, kdy vyslovujeme slovo, s nímž dítě pracuje, a končí okamžikem, kdy vysloví poslední ze série zkoumaných slov. Při sluchové syntéze byly žákovi ve vteřinových intervalech předčítány jednotlivé hlásky slova a jeho úkolem se stalo vyslovení spojitě podoby tohoto slova. I toto si nacvičil na zkušebních slovech.

Výkon hodnotíme takto: pokud dítě slovo rozložilo nebo v případě syntézy složilo na první pokus správně, získá 2 body, pokud až na druhý pokus po zopakování tohoto slova, 1 bod. Není-li ani nyní úspěšné, nezíská žádné bodové ohodnocení a přecházíme k dalšímu slovu. Vše zapisujeme do tabulky, včetně celkového dosaženého bodového skóre a času, potřebného zvláště pro analyzování a zvláště pro syntetizování slov.

Test Zkouška sluchové analýzy a syntézy SAS viz *Příloha č. 19*.

## 2.5 Způsob zpracování dat

Všechny zjištěné výsledky a data byly statisticky zpracovány za pomoci programu Statgraphics.

## 2.6 Výsledky

Tabulka č. 1 uvádí srovnání obou skupin, tj. žáci se specifickou poruchou učení a žáci skupiny kontrolní, podle intelektové úrovně měřené testem Ravenovy matice. Jako test významnosti rozdílů byl užit Wilcoxonův neparametrický test.

**Tabulka 1. Výsledky v testu Ravenovy matice.**

	SPU	K
M	97	107
SD	11,9	10,8

SPU = žáci se specifickou poruchou učení, K = žáci kontrolní skupiny, M = průměr,

SD = standardní odchylka

W=112,5      p=0,021

Intelektová výkonnost měřená neverbálním testem Ravenovy matice byla vyšší u žáků kontrolní skupiny a rozdíl mezi oběma skupinami žáků se ukázal být jako statisticky významný.

Tabulka č. 2. uvádí srovnání obou skupin, tj. žáci se specifickými poruchami učení a žáci skupiny kontrolní, podle dosažené stenové hodnoty měřené testem SPAS.

**Tabulka 2. Výsledky v testu SPAS.**

	SPU	K
M	3,3	6,1
SD	1,7	0,99

SPU = žáci se specifickou poruchou učení, K = žáci kontrolní skupiny, M = průměr,

SD = standardní odchylka

W=132,0      p=0,0002

Nález lze v tomto případě označit jako nenáhodný a statisticky významný, mezi SPU- a K-skupinou se objevují zcela zásadní rozdíly. U skupiny žáků se specifickými poruchami učení se vyskytuje výrazně snížené sebehodnocení.

Tabulka č. 3 uvádí srovnání obou skupin, tj. žáci se specifickými poruchami učení a žáci skupiny kontrolní, podle dosaženého počtu bodů, měřeného testem Test morfologického uvědomění.

**Tabulka 3. Výsledky v testu Test morfologického uvědomění.**

	SPU	K
M	56	66,5
SD	11,6	7,9

SPU = žáci se specifickou poruchou učení, K = žáci kontrolní skupiny, M = průměr,  
SD = standardní odchylka

W=111,5      p=0,012

Zjištěná hladina rozdílů mezi skupinou se specifickými poruchami učení a skupinou kontrolní je opět statisticky významná, nález lze označit jako nenáhodný. Ukázalo se, že úroveň morfologických schopností u žáků se specifickými poruchami učení se jeví jako významně nižší než u intaktních vrstevníků.

Tabulka č. 4 uvádí srovnání obou skupin, tj. žáci se specifickou poruchou učení a žáci skupiny kontrolní, podle dosaženého počtu voleb, měřeného testem Sociometrický test Longa-Jonesové.

**Tabulka 4. Výsledky v testu Sociometrický test Longa-Jonesové – obliba.**

	SPU	K
M	3	7,1
SD	2,3	3,9

SPU = žáci se specifickou poruchou učení, K = žáci kontrolní skupiny, M = průměr,









výsledku kontrolní skupiny je zřejmá. Nález můžeme hodnotit jako pozitivní.

To znamená, že i žáci, které mají prokázanou přítomnost specifické poruchy učení v našem testu vnímali a zpracovávali obsah textu. Žáci mohli v testu porozumění dosáhnout bodového zisku až 22 bodů, k této hranici se však ani jedna skupina vůbec nepřiblížila.

Tabulka č. 10 uvádí srovnání obou skupin, tj. žáci se specifickou poruchou učení a žáci skupiny kontrolní, podle dosaženého počtu bodů měřeného testem *Zkouška sluchové analýzy a syntézy SAS*.

**Tabulka 10. Výsledky v testu SAS – analýza.**

	SPU	K
M	18,9	19,4
SD	1,2	0,8

SPU = žáci se specifickou poruchou učení, K = žáci kontrolní skupiny, M = průměr,

SD = standardní odchylka, HS = hrubý skór

W=89,0

p=0,151

Statistické posouzení neprokázalo rozdílnost výsledků obou skupin, nález je proto náhodný a nevýznamný.

Tabulka č. 11 uvádí srovnání obou skupin, tj. žáci se specifickými poruchami učení a žáci skupiny kontrolní, podle dosaženého počtu bodů měřeného testem *Zkouška sluchové analýzy a syntézy SAS*.

**Tabulka 11. Výsledky v testu SAS – syntéza.**

	SPU	K
M	18,7	19,2
SD	2,1	1,7

SPU = žáci se specifickou poruchou učení, K = žáci kontrolní skupiny, M = průměr,

SD = standardní odchylka, HS = hrubý skór

W=80,5

p=0,297

I v případě zkoušky sluchové syntézy testu SAS nebyl prokázán statisticky významný

rozdíl mezi výsledky obou zkoumaných skupin, nález označujeme proto opět jako náhodný. Oba výsledky se liší jen velmi nepatrně.

Tabulka č. 12 uvádí srovnání obou skupin, tj. žáci se specifickými poruchami učení a žáci skupiny kontrolní, podle dosaženého počtu bodů měřeného testem *Elize hlásek*.

**Tabulka 12. Výsledky v testu Elize hlásek.**

	SPU	K
M	17,1	19,7
SD	2,5	0,7

SPU = žáci se specifickou poruchou učení, K = žáci kontrolní skupiny, M = průměr,

SD = standardní odchylka, HS = hrubý skór

$M_{SPU} < M_K$

W = 124,0

p = 0,0008

Výsledky tohoto testu lze pokládat za významné a nenáhodné. Ukazuje se větší rozdíl mezi průměrem dosaženého bodového ohodnocení skupiny dětí se specifickou poruchou učení, která se v tomto výzkumu jeví jako citlivější na přítomnost svého znevýhodnění, a mezi skupinou kontrolní. Obtížná manipulace s podobou slov, ztížené povědomí o lokalizaci jednotlivých hlásek ve slově apod., je označována jako jeden z projevů dyslexie, jejíž přítomnost u žáků z SPU-skupiny můžeme jen předpokládat. K maximálnímu počtu 20 bodů, jež bylo možné v tomto cvičení získat, se kontrolní skupina velmi těsně přiblížila.

Tabulka č. 13 uvádí srovnání obou skupin, tj. žáci se specifickou poruchou učení a žáci skupiny kontrolní, podle dosaženého počtu bodů měřeného testem *Transpozice hlásek*.

**Tabulka 13. Výsledky v testu Transpozice hlásek.**

	SPU	K
M	6	7,9
SD	2,6	1,5

SPU = žáci se specifickou poruchou učení, K = žáci kontrolní skupiny, M = průměr,

SD = standardní odchylka, HS = hrubý skór

W=103,5

p=0,034

Také tento test dopadl pozitivněji pro skupinu kontrolní. Rozdíl mezi skupinami lze označit jako statisticky významný a nenáhodný. Výsledek poukazuje opět na lepší fonologické povědomí a schopnost pracovat se slovy, aniž by je dítě vidělo napsané, u žáků bez specifických poruch učení. Z maximálního počtu bodů, které v tomto testu bylo možné získat, tj. 10, získala K-skupina v průměru téměř o 20% více bodů než SPU-skupina.

Tabulky č. 14 a 15 ukazují na vzájemné vztahy mezi sledovanými proměnnými; tyto vztahy vyjadřujeme pomocí Spearmanových korelačních koeficientů. Pokoušíme se vysvětlit možné podklady našich dosavadních nálezů, tj. zhoršených sociometrických nálezů, zhoršených nálezů týkajících se sebehodnocení a loku kontroly ve skupině žáků se specifickými poruchami učení v kontrastu se skupinou kontrolní.

**Tabulka 14. Výsledky Spearmanových pořadových korelací s výsledky v testu SPAS a Sociometrii (oblíba, neoblíba) - SPU-skupina**

Spearmanovy pořadové korelace příslušných proměnných s výsledky v testu SPAS (sten) a Sociometrii (oblíba, neoblíba)												
pro skupinu žáků se specifickými poruchami učení												
			SPAS / sten	SM - oblíba	SM - neoblíba							
proměnná												
IQ			-0,28	0,61	-0,64							
Morf. test			-0,26	0,61	-0,68							
SM - oblíba			-0,26		-0,77							
SM - neoblíba			0,36	-0,77	-0,09							
Lokus kontroly:												
•Lž-skór			0,11	-0,26	-0,09							
•Internalita			0,09	0,34	-0,07							
•Externalita			-0,09	-0,34	0,07							
Čtení: porozumění			-0,24	0,31	-0,2							
Čtenářský kvocient			-0,48	0,65	-0,59							

Tučně vyznačené hodnoty jsou statisticky významné.

**Tabulka 15. Výsledky Spearmanových pořadových korelací s výsledky v testu SPAS a Sociometrii (oblíba, neoblíba) – kontrolní skupina**

Spearmanovy pořadové korelace příslušných proměnných s výsledky v testu SPAS (sten) a Sociometrii (oblíba, neoblíba)												
<i>pro K-skupinu</i>												
			SPAS / sten	SM - oblíba	SM - neoblíba							
proměnná												
<b>IQ</b>			-0,18	-0,05	-0,19							
<b>Morf. test</b>			0,32	-0,02	-0,16							
<b>SM - oblíba</b>			0,15		<b>-0,77</b>							
<b>SM - neoblíba</b>			-0,35	<b>-0,77</b>								
<b>Lokus kontroly:</b>												
• <b>Lži-skór</b>			-0,14	<b>-0,63</b>	<b>0,64</b>							
• <b>Internalita</b>			0,06	0,42	-0,38							
• <b>Externalita</b>			-0,06	-0,42	0,38							
<b>Čtení: porozumění</b>			0,33	0,09	-0,06							
<b>Čtenářský kvocient</b>			0,13	-0,12	-0,12							

Tučně vyznačené hodnoty jsou statisticky významné.

## 2.7 Kazuistiky

Následující dvě případové studie se pokusí naznačit další možné příčiny a okolnosti vzniku specifických poruch učení a také vliv rodičovské péče a prostředí, v němž dítě vyrůstá, na jeho další rozvoj.

### 2.7.1 *Martin, 13 let*

Martin pochází z rodiny, kde spolu žijí pohromadě dvě generace – prarodiče a jejich dcera, Martinova matka, s rodinou. Chlapec má ještě mladší sestru, nyní ve 3. třídě, která se zpočátku jevila jako bezproblémové dítě, ale postupně začíná zapomínat úkoly a neplnit své školní povinnosti. Martinův otec ihned po revoluci začal s podnikáním, to však bylo neúspěšné, následovalo obvinění z daňových úniků. Nyní se ukrývá neznámo kde, tudíž s rodinou nežije. Na rodinný majetek byla uvalena exekuce. Matka vychovává děti sama. I díky absenci mužského prvku v rodině se stal dominantní osobou Martinův dědeček – chlapec ho velmi obdivuje, ač nevede zrovna příkladný život a v minulosti byl dokonce podezřelý z vraždy, to se ale neprokázalo. Dědův vzor se odráží i v Martinově školní práci – do písemných úloh, v nichž figuruje libovolná osoba, dosazuje zásadně svého prarodiče.

Martinova matka se o školní přípravu a výsledky svých dětí příliš nezajímá, syna nezvládá. Martinovo vzdělávání narušil hned na začátku první třídy vážný, život ohrožující úraz hlavy, způsobený nepozorností jeho i rodičů. Léčbou a následnou rehabilitací strávil více než polovinu 1. třídy. Žádné pórakové následky v jeho osobních listech ovšem zmíněny nejsou. Po rekonvalescenci na konci 1. třídy Martin neuměl číst, psát ani počítat, matka, ač se za to zavázala, s ním zřejmě doma dostatečně nepracovala a on už pak nikdy tuto ztrátu nedohnal. Třídní učitelka u něj navrhovala opakování ročníku, ale matka odmítla: údajně proto, aby to citlivého chlapce neranilo. Na naléhání matky a jejích vydatných slibů domácí přípravy Martin postoupil do 2. třídy. Od této doby má prakticky stále problémy s kázní, nesoustředí se, neposlouchá, nenásleduje pokyny učitele. Zatímco ostatní žáci pracují, on se během vyučovací hodiny věnuje např. rozebírání svých přezůvek nebo psacího náčiní. Jedné vyučující se před hodinou schoval do skříně a až na konci vyučovací hodiny, kdy si všimla jeho nepřítomnosti,

svůj úkryt opustil. Martin zásadně neplní domácí úkoly, slíbí, že úkol udělá, ale nikdy se tak nestane apod. Spolupráce s rodinou už prakticky neexistuje, matku nelze telefonicky kontaktovat. Ač se asi ve dvou případech na pozvání ředitele do školy dostavila, nic, na čem se spolu domluvili (dohled nad plněním synových školních povinností, kontrola domácích úkolů apod.), nedodržela.

Po množství problémů během 5. třídy matka na žádost školy souhlasila s vyšetřením v pedagogicko-psychologické poradně. Při jednání s psychologem ovšem ze všech Martinových problémů obvinila školu, do níž dochází. Jeho vyšetření dle dokumentů z pedagogicko-psychologické poradny zaznamenalo intelekt v pásmu podprůměru, organické postižení CNS, hyperaktivitu, impulzivitu a syndrom ADHD, dále nepozornost, psychomotorický neklid, rychle nastupující mentální únavu a neschopnost plného zaměření a udržení pozornosti. Od 4. do konce 5. třídy byl proto veden jako integrovaný žák a vzděláván podle Vzdělávacího programu zvláštní školy, vzdělávání bylo realizováno formou individuálního vzdělávacího plánu. S přechodem Martina na 2. stupeň základní školy se nyní situace dále zhoršuje. Prakticky žádný vyučující jej nepřiměje k soustavnější a smysluplné činnosti. Hrozí mu nedostatečná téměř ze všech hlavních předmětů. Nepřizpůsobivý je i co se týče vztahů se spolužáky. Vyhledává konflikty, ubližuje slabším. Pokud učitel zasáhne, tvrdí, že on žádnou vinu nenese, ale naopak se označuje za oběť. V 6. třídě proběhlo zrušení jeho školní integrace a ročník musel opakovat. Od 5. ročníku byl každé pololetí kázeňsky potrestán sníženou známkou z chování o jeden stupeň, a to za neplnění školních povinností a nekázeň. Nyní, v 6. třídě dokonce o dva, bude potrestán i za svou agresivitu a krádež peněz spolužákovi. Jeho agrese, především vůči mladším žákům, se stupňuje a začíná mít podobu šikany, projevuje se však už i mimo prostředí školy – vandalismem. Za své školní „úspěchy“ byl před nedávnem prarodiči „odměněn“ motorkou a svou riskantní jízdou bez řidičského oprávnění ohrožuje své okolí. V poslední době se také přidal k partě starších žáků s asociálními sklony.

Nezájem o spolupráci a řešení situace se školou ze strany rodiny vyúsťuje až ke slovní agresi vůči jednotlivým učitelům i řediteli školy. Tento vzorec od své rodiny postupně přebírá i Martin. Co se týče jeho spolužáků ze současné i minulé třídy: ti, kteří z něj nemají strach, jeho chování odsuzují, stěžují si na něj a neakceptují jej, neboť nepříjemným způsobem narušuje každou hodinu výuky.

### 2.7.2 *Lukáš, 13 let*

Lukášova rodina patří v místě bydliště ke starousedlíkům. Na Lukáše a situaci v jeho rodině má do určité míry podíl problematická osoba jeho otce. Prakticky po celou dobu jeho školní docházku jej vychovávala matka sama, jeho otec z pracovních důvodů nebyval doma. Po většinu této doby se řešila jeho zvýšená agrese vůči ženám, běžně sníženou známkou z chování. I tak byl však nezvladatelný, což vyústilo v jeho dodnes přetrvávající a všeobecně známé problémy s alkoholem a z toho plynoucí agresivitu. Již několik let Lukášova matka a zřejmě i zbytek rodiny čelí jeho agresi.

Se školou otec vůbec nekomunikuje, nikdy se o prospěch svých dětí nezajímal. S rodinou škola spolupracuje pouze prostřednictvím matky. Ta se Lukášovi velmi věnuje, co se týče vypracovávání domácích úloh, vždy je velmi patrné její pečlivé vedení a péče, kterou synovi věnuje, ačkoli nepřináší žádné viditelnější výsledky. Lukášova matka již mnohokrát chtěla od manžela odejít, ale jeho rodiče, kteří s nimi žijí pod jednou střechou, se snaží dělat vše proto, aby jí její situaci alespoň trochu ulehčili a rodinu udrželi pohromadě.

Již ve 2. třídě Lukáš pro evidentní opoždění ve vývoji obdržel ze strany školy doporučení na vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně. Vyšetření dle dostupných dokumentů ukázalo, že jeho intelektová kapacita spadá do pásma lehké mentální retardace. Nejvýrazněji má Lukáš oslabenou grafomotoriku, početní a prostorovou představivost, sluchovou a číselnou paměť. Dále se ve zprávě z vyšetření hovoří o organickém postižení CNS, o výrazném oslabení mimointelektových funkcí a o dyslexii, dysgrafii a dyskalkulii těžkého stupně. Jeho pracovní pozornost je v důsledku toho všeho jen krátkodobá, těkavá, je pro něj těžké pracovat podle přesných pokynů, plnit úkoly. Rád však hovoří na volné téma. I při jeho velké snaze lze úroveň jeho školních dovedností označit jako výrazně opožděnou. Píše s námahou, jeho levoruký úchop je neobratný. Velmi se však snaží o úhlednost - píše téměř krasopisně, stihne však za stejný časový úsek napsat zhruba desetinu toho, co ostatní žáci. Čte velice pomalu a se značnými obtížemi. Při práci ve třídě je Lukáš velice nesamostatný, vyžaduje pomoc a stálý dohled vyučujícího. I jeho verbální projev lze přirovnat k projevu mnohem mladšího dítěte.

Ve skupině spolužáků je Lukáš často přehlížen a do jisté míry izolován, přesto mu



většina ostatních žáků v případě potřeby dokáže pomoci a v rámci možností jej respektuje. Projevuje se velmi plaše, nekonfliktně a uzavřeně. Lukáš si svůj handicap zřejmě uvědomuje více než by bylo vhodné, neboť pokud je dotazován na nějakou vědomost, často rovnou odpoví, že neví, aniž by se vůbec zamyslel.

## 2.8 Diskuze

Sociální aspekty specifických poruch učení jsme v této práci posuzovali pomocí testu SPAS (hodnotícího self-koncept dětí) a testu sociometrického (hodnotícího základní dimenzi oblība-neoblība). V obou těchto kritériích jsou nálezy méně příznivé pro skupinu dětí se specifickými poruchami učení ve srovnání s dětmi bez těchto poruch (dětmi typicky se vyvíjejícími). Rozdíly mezi oběma skupinami jsou statisticky významné.

Self-koncept dětí se specifickými poruchami a jejich oblība se ukazují jako zjevně nižší než u dětí bez nich; aktivně vyjádřená neoblība dětí se specifickými poruchami učení výrazně převyšuje neoblību dětí bez těchto poruch učení. Nálezy potvrzují závěry, k nimž dospěli prof. Matějček et al. (Matějček, Vágnerová et al., 2006): specifické poruchy učení představují potenciální riziko pro socializaci dítěte. Nemusí však nutně vést ke zhoršenému self-konceptu či zhoršené sociální pozici dítěte, avšak vytvářejí riziko, z něhož se může vyvinout odchylka v socializaci. V předcházejících kazuistikách bylo možné sledovat rozdíl v sociální pozici ve skupině vrstevníků, i v pojetí sebe sama chlapce s inteligencí v pásmu podprůměru s celou řadou přidružených projevů poruch učení i chování, které mají až devastující vliv na jeho okolí, a chlapcem uzavřeným, tichým a znevýhodněným již nepříznivým rodinným prostředím. Agresivita a impulsivita žáka z prvního příběhu z něj vytváří neoblíbeného a v kolektivu vrstevníků nepřijímaného jedince, ale naopak akceptovaného ve skupině starších a asociálně se projevujících členů. Jeho agresivní projevy a zároveň neschopnost racionálního náhledu na vlastní jednání z něj činí žáka problémového a učiteli velmi rozporupně přijímaného. Škola, rodinou absolutně nepodporována ve snaze o nápravu chlapcových projevů, nemůže být úspěšná ani v jeho začlenění do kolektivu, ve změně chápání sebe sama, ani v jeho vzdělávání. Na druhé straně chlapec, výrazně podporovaný péčí matky i prarodičů, nedosahuje sice výraznějšího zlepšení svého stavu a svého sebehodnocení, ale jak spolužáky, tak i vyučujícími bývá v rámci svých možností a projevů akceptován a není chápán jako obtěžující. Na tato fakta má zřejmě nepochybný vliv rozdílnost v emočním ladění obou žáků, tak i povaha jejich poruchy a v neposlední řadě povaha jejich rodinného zázemí.

Socializace má vždy alespoň dva rozdílné kořeny: neurobiologické determinanty a vlivy zevního, zejména sociálního či socio-kulturního prostředí. Oba druhy determinant spolu interagují, vzájemně se prolínají, tak že je obtížné, a patrně nemožné jednu od druhé oddělit a studovat izolovaně. V této práci nebylo možné detailně kontrolovat vlivy neurobiologické. Ideálem, a pro tuto práci nedosažitelným, pro porovnávání neurobiologických vlivů a vlivů prostředí by se stala identická dvojčata vyrůstající v odlišném socio-kulturním prostředí. Práce se soustředila na srovnání náhodně vybraných dětí se specifickými poruchami učení s dětmi tzv. typicky se vyvíjejícími, tj. bez specifických poruch učení. Obě skupiny se od sebe nelišily v základní neurobiologii, tj. byly schopné vyvíjet se v podmínkách základní školy, v rámci jedné a téže třídy. Jemnější rozdíly neurobiologické mohly ovšem uniknout kontrole a intervenovat do rozdílů v jednotlivých nálezech.

Pro hlubší porozumění sociálním aspektům specifických poruch učení jsme self-koncept dětí a jejich sociometrickou pozici korelovali s IQ-testem, testem Lokus kontroly a jazykovým a čtenářským výkonem. Pro vzájemné korelace self-koncept dětí s poruchou učení v našich nálezech nekoreloval významně s žádnou ze sledovaných proměnných. Self-koncept se choval nezávisle na úrovni čtení, jeho tempu a porozumění čtenému. Samotná úroveň čtení tedy neurčuje stav self-konceptu, což můžeme hodnotit jako pozitivní nález. Záporné znaménko u korelačního koeficientu testu SPAS s ČQ značí, že s poklesem ČQ roste pravděpodobnost zvyšování skóru v testu SPAS. Jestliže budeme ČQ považovat za míru hloubky specifické poruchy učení, pak pro sociální aspekt této poruchy je to příznivý nález; značí, že hloubka SPU není nutně spojována s poklesem self-konceptu. Hodnota koeficientu (tj.  $-0,483$ ) ovšem nedosahuje v rámci daného výběru statistické významnosti ( $p = 0,109$ ) a je proto pravděpodobněji, že vztah lze označit za náhodný.

Ve skupině dětí se specifickými poruchami učení skór obluby v sociometrickém testu L-J negativně koreluje se skórem neobluby; hodnota koeficientu je statisticky významná ( $-0,773$ ;  $p = 0,010$ ). Znamená to, že s růstem obluby nenáhodně vzrůstá pravděpodobnost poklesu neobluby. Nález můžeme hodnotit jako příznivý, neboť vylučuje závažný

sociopatický rys v sociálním vývoji sledovaného vzorku dětí s poruchami učení: autoři testu, N. Long a Evelyn Jonesová (viz Musil, 1977) mluví o tzv. signifikantním rozštěpu či signifikantně rozštěpeném žákovi, který je vyznačen jak preferencí, tak současně i odmítáním. Takoví žáci patří k vysoce problémovým, ve škole jsou zdrojem mnohých výchovných problémů, zejména poruch chování (od dissociálních, přes asociální až k antisociálním, vč. šikany). Protože na signifikantním rozštěpu se významně podílí i sociální prostředí, můžeme říci, že žáci sledovaného vzorku dětí se specifickými poruchami učení nebyli zatíženi krajně nepříznivými vlivy prostředí, mj. i působením školy.

Skór obliby u dětí s poruchami učení významně koreluje s ČQ (0,653;  $p = 0,031$ ) a zrovna tak i skór neobliby významně negativně koreluje s ČQ (-0,588;  $p = 0,050$ ). To znamená, že s růstem čtenářské úrovně, resp. růstem ČQ se nenáhodně zvyšuje pravděpodobnost růstu obliby a poklesu neobliby; obráceně se dá říci, že s poklesem čtenářské úrovně vyjádřené ČQ nenáhodně vzrůstá pravděpodobnost poklesu obliby či růstu neobliby. Nález je v souladu se základní českou prací na tomto poli (Matějček, Vágnerová et al., 2006): specifické poruchy učení představují potenciální riziko pro socializaci dítěte. Vztah mezi oblíbou (neoblíbou) a specifickými poruchami učení lze vyjádřit pravděpodobnostně a nedosahuje úrovně kauzality, tj. korelační koeficienty jsou menší než 100 %. I když u našeho vzorku může být část obliby (neobliby) sycena z jiného zdroje než jako sociální důsledek specifických poruch učení, např. z osobnostních dispozic, jež mohly rozhodnout o oblíbě (neoblíbě) dítěte apriori, nezávisle na rozvoji specifických poruch učení, přesto můžeme uvedený nález považovat za závažný jakožto sociální dopad těchto poruch učení na sociální pozici. Zde lze diskutovat o postavení tzv. výkonové motivace ve škole: pozitivně bývají hodnoceny děti s dobrou výkonností a naopak. Čtení, resp. specifická porucha učení, vrhá dítě zcela přirozeně do vrstvy žáků se sníženou výkonností a latentně je proto spojuje v očích vrstevníků se špatným hodnocením. Pro tuto interpretaci hovoří těsnější vztah mezi prospěchovým výkonem a sociální pozicí žáků, zejména na 1. stupni ZŠ. Tento vztah je oslabován v dalším školním vývoji a obliba či neobliba dítěte ve starším školním věku či adolescenci je určována osobnostními vlivy (mravním charakterem, empatií, soucítěním, smyslem pro humor). Uvedenou tendenci nemůžeme

v našem vzorku sledovat či prokázat, protože vzorek je příliš malý.

Vztah výkonové motivace a oblíby (neoblíby) se patrně projevil i v korelaci IQ a sociometrického nálezu: výkon v testu IQ významně koreluje s oblibou (0,605;  $p = 0,045$ ) a neoblíbou (-0,638;  $p = 0,034$ ). Čili, s růstem IQ roste nenáhodně i pravděpodobnost oblíby, či nenáhodně klesá pravděpodobnost neoblíby. Vedle výkonové stránky je možné též uvažovat i o sociálně-emocionálním aspektu inteligence, kterou Ravenův test IQ přímo nezachycoval, nicméně můžeme zde vysledovat jistou pravděpodobnost spřažení: aspekt analytické inteligence je do jisté, byť omezené míry spojen s aspektem sociálně-emocionální inteligence. U dětí inteligentnějších pak můžeme očekávat i zvýšenou pravděpodobnost, že budou schopny se lépe orientovat i v sociálním prostoru, v mezilidských vztazích než děti s nižší inteligencí. Tato schopnost se pak stává i zdrojem vyšší oblíby či snížené neoblíby.

Těsný vztah sociometrického nálezu a výsledku v morfologickém testu u dětí se specifickými poruchami učení jsme očekávali – není překvapením, i když na první pohled jde o dva různé testy. Morfologický test zachycuje schopnost orientovat se v morfémech a odečítat význam, který je v nich zakódován. Prakticky totéž se děje i v sociální komunikaci, která pracuje s úrovní verbální (řeč, její slova a modulace) i neverbální (gestika, mimika, posturace). I zde se uplatňuje schopnost dítěte číst mezi řádky, číst gesta, mimiku, posturaci, číst v intonaci, či dekodovat jejich významy a dle toho se pak orientovat a chovat k druhým.

Vztah testu Lokus kontroly k sociometrickému nálezu je volný ve skupině dětí s poruchami učení. Hodnota tzv. lži-skóru koreluje negativně s oblibou (-0,257), což je tendence žádoucí: s růstem lži-skóru klesá oblíba. Hodnota koeficientu je však nevýznamná a nálezu proto interpretujeme jako náhodný. Obdobné to je u internality: tendence je žádoucí, tj. pozorujeme-li u dítěte vlastnosti jako houževnatost, ochotu poprat se s osudem, vzít jej do vlastních rukou, nečekat na náhodu, vlastnost autoregulace atp., pak u téhož dítěte vzrůstá i jeho oblíba. Ovšem hodnota koeficientu je nízká a statisticky nevýznamná (0,342). Je možné, že na vyšších věkových, resp. vývojových úrovních bude tento vztah již výraznější.

V kontrolní skupině jsme pozorovali obdobné vztahy testu SPAS k studovaným proměnným jako u skupiny dětí se specifickými poruchami učení. Self-koncept zde vystupuje jako relativně nezávislá charakteristika na IQ, morfologických schopnostech, na proměnných v testu Lokus kontroly a na čtení.

V sociometrickém testu jsme u kontrolní skupiny, stejně jako u skupiny dětí se specifickými poruchami učení, našli negativní a statisticky významnou korelaci mezi oblíbou a neoblíbou ( $-0,769$ ;  $p = 0,011$ ). Nález hodnotíme jako vysoce žádoucí, obdobně jako u skupiny dětí se specifickou poruchou učení, neboť vylučuje, resp. snižuje pravděpodobnost výskytu vysoce nežádoucího nálezu signifikantního rozštěpu (viz Musil, 1977); jestliže kontrolní skupinu můžeme do jisté míry považovat za normotvornou, pak shodný vztah oblíba vs. neoblíba u skupiny dětí se specifickými poruchami učení se skupinou kontrolní mluví ve prospěch normality u dětí s těmito poruchami.

U kontrolní skupiny jsme nenalezli těsnější vztah mezi sociometrickým nálezem a čtením, na rozdíl od skupiny dětí se specifickou poruchou. Čtení má patrně v kontrolní skupině menší vliv na sociometrickou pozici než ve skupině dětí se specifickými poruchami učení. Srovnání obou skupin ovšem ukázalo, že čtení vykonává svůj vliv na sociometrickou pozici, a to pravděpodobně při nenormálním, zjevně opožděném vývoji, jak jsme jej pozorovali u dětí s poruchami učení (rozdíl v ČQ obou skupin byl statisticky významný).

Oblíba (neoblíba) u dětí kontrolní skupiny významně korelovala s lži-skórem v testu Lokus kontroly. S poklesem lži skóru rostla pravděpodobnost oblíby ( $-0,633$ ;  $p = 0,035$ ) či klesala pravděpodobnost neoblíby ( $0,641$ ;  $p = 0,033$ ). Nález hodnotíme jako žádoucí, svědčící o vyspělosti žáků kontrolní skupiny: oblíbení jsou ti, kteří nelžou, na nic si nehrají, do ničeho se nestylizují, což jsou charakteristiky, které zahrnuje tzv. lži-skór. Jestliže tento nález budeme považovat za znak normality, pak platí, že u dětí se specifickou poruchou učení jsme pozorovali obdobný žádoucí projev, ovšem méně výrazný (tendence byla pouze naznačena, avšak korelace nedosáhla statistické

významnosti). Skupina kontrolní se také lišila od skupiny dětí se specifickými poruchami učení nevýznamnými korelacemi sociometrického nálezu s výkonem v testu IQ a rovněž s výkonem v testu čtení (ČQ). Ze všech těchto rozdílů mezi kontrolní skupinou a skupinou dětí s poruchami vyvozujeme tentativní hypotézu, podle níž byla kontrolní skupina na vyšší vývojové úrovni než skupina dětí se specifickými poruchami učení. Tato vyšší vývojová úroveň se vyznačovala hodnotovou orientací, kterou můžeme charakterizovat vyšším oceňováním mravního charakteru, vůle, autoregulací, nezávislostí na tzv. vyšší moci aj. vlastnostmi, jež se soustředily do indexu internality a byly zachyceny testem Lokus kontroly, resp. jeho lži-skórem a skórem internality. Současně v této hodnotové orientaci poklesla tzv. výkonová motivace a charakteristiky vyjadřující vztah k výkonu – v našem případě k výkonu intelektovému a čtenářskému. V rámci této hypotézy můžeme usuzovat, že skupina dětí se specifickými poruchami učení byla do jisté míry blokována ve svém sociálním vývoji a že tímto blokem byla právě tato porucha učení.

Mezi oběma skupinami jsme pozorovali rozdíl v IQ. Tento rozdíl by měl být kontrolován sofistikovanější statistickou procedurou (např. hierarchickou regresní analýzou), kterou však v rámci této práce nebylo možno realizovat. Proto jsme vliv IQ alespoň do jisté míry kontrolovali korelacemi IQ se sledovanými proměnnými (testem SPAS a sociometrickým testem) v rámci jednotlivých skupin. Tyto korelace však můžeme označit jako zanedbatelné a zcela nevýznamné v rámci kontrolní skupiny a významné se ukázaly být ve skupině dětí se specifickými poruchami učení, tj. pouze u poloviny dětí celého zkoumaného vzorku. Vliv IQ na self-koncept a sociometrickou pozici proto pravděpodobně nehrál tak významnou roli v hodnotě těchto sociálních parametrů. Kromě toho rozdíl deseti bodů IQ-skóru mezi průměry obou skupin (97 bodů pro děti se specifickou poruchou učení a 107 bodů pro kontrolní skupinu) nedosahuje ani jedné směrodatné odchylky a vymezuje pásmo „slabšího“ průměru a „lepšího“ průměru, které je běžné v populaci základního školství.

Pro další ověření dosažených výsledků a hypotéz se jeví jako žádoucí provádět další a pokud možno ještě přesnější výzkumy, zaměřené na právě na tuto oblast. Burden (2008)

také poukazuje na nutnost dalšího zkoumání vztahu mezi vývojovými poruchami učení a způsoby, jakými mohou ovlivňovat self-koncept takového dítěte i jeho celý další život. Hovoří mimo jiné i o tom, že už tak dosti nízké sebehodnocení žáků se specifickými poruchami učení se ještě více zhoršuje s přechodem na vyšší stupeň školy. Většina shromážděných výsledků výzkumů i podle jeho názoru svědčí o jasném vztahu mezi specifickými poruchami učení a nízkým sebehodnocením ve vzdělávání. Existují však náznaky, že tento vztah nemusí být zcela neměnný.



## 2.9 Závěr

Výsledky této studie podporují testovanou hypotézu, podle níž vývoj dětí se specifickou poruchou učení probíhá méně příznivě ve srovnání s dětmi skupiny kontrolní. Skupina žáků se specifickými poruchami učení se ukázala být jako méně oblíbená mezi svými spolužáky a jejich celkové sebehodnocení snižené.

Neurobiologický charakter specifických poruch učení sám o sobě představuje potenciální riziko, které se aktualizuje, jestliže se dotyčný jedinec setká se sociálně méně příznivými aspekty ve svém prostředí. Správným a citlivým přístupem a vedením však může být jedinec s poruchami učení naopak ovlivněn i pozitivním směrem a snížením dopadu tohoto handicapu na svůj budoucí život a začlenění do společnosti. Pokud dojde ke včasnému rozpoznání specifické poruchy učení, ulehčí se situace všem zúčastněným. Vysvětlí se tím žákovy nedostatky v procesu vzdělávání a nastupuje možnost pracovat s ním odpovídajícím způsobem.

Velký význam lze přičíst vytvoření individuálního vzdělávacího programu takového žáka. Může postupovat vlastním tempem, dochází k lepšímu využití jeho předpokladů, nestresuje jej srovnání se spolužáky. Do školní přípravy dítěte se zapojují i rodiče. Jak zdůrazňují Matějček a Vágnerová (2006), rodiče by se měli snažit být dítěti oporou, udržovat jej v emoční pohodě a rozvíjet jeho sebevědomí. Neúspěchy, které dítě zažívá při vzdělávání, je dobré kompenzovat příjemnými zážitky ve volném čase dítěte, rozptýlit jeho pochybnosti o svých schopnostech a umožnit mu zažít úspěch v některé jiné oblasti, např. ve sportu. Spolupráce rodičů se školou pro ně může představovat zdroj napětí, ale i opory a kvalifikované péče o jejich potomka. I z tohoto důvodu se ukazuje jako nezbytná dostatečná odborná průprava pedagogických pracovníků v oboru specifických poruch učení. Dobrá spolupráce poradenských psychologů, rodičů a učitelů velmi ulehčuje situaci žáka se specifickou poruchou učení. Konflikty s rodiči totiž pro vyučující představují nadměrnou psychickou zátěž a jen s obtížemi následně zvládají objektivní posouzení celé situace. Pouze za souhry všech těchto faktorů může žák se specifickou poruchou učení pracovat způsobem odpovídajícím jeho možnostem a také jeho sebehodnocení se spolu se vztahem k instituci školy postupně vylepšuje.

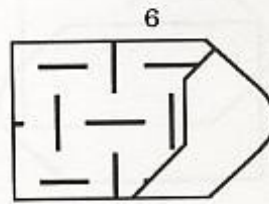
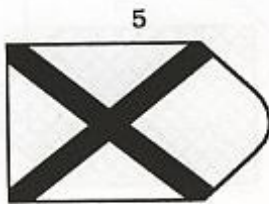
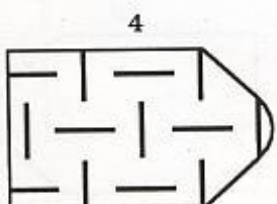
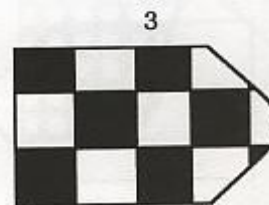
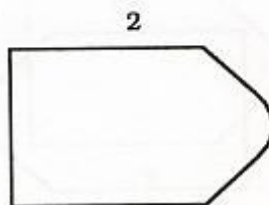
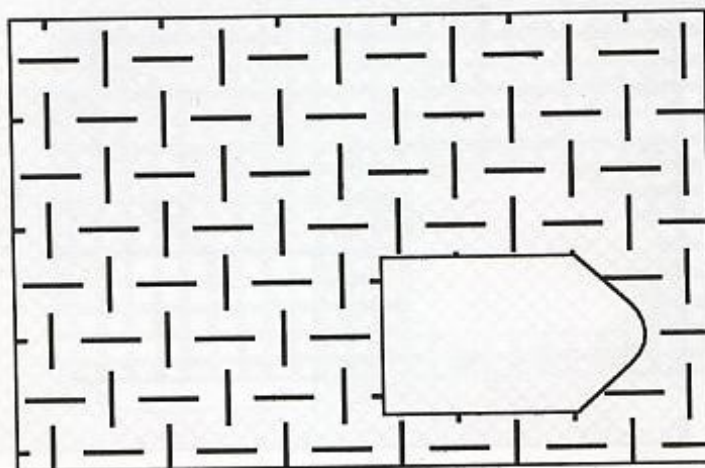
## 2.10 Seznam použité literatury

- BURDEN, Robert. *Is Dyslexia Necessarily Associated with Negative Feelings of Self-worth? A Review and Implications for Future Research*. In: *Dyslexia*, 2008, 14, s. 188-196.
- CARAVOLAS, M., VOLÍN, J. *Baterie diagnostických testů gramotnostních dovedností*. Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR.
- KOCUROVÁ, Marie. *Komunikační kompetence jako téma inkluzivní školy*. Dobrá Voda u Pelhřimova: Aleš Čeněk, 2002, 416 s. ISBN 80-86473-23-6.
- MATĚJČEK, Zdeněk. *Vývojové poruchy čtení*. Praha: SPN, 1974, 243 s.
- MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie. Specifické poruchy čtení*. Jinočany: H&H, 1995, 269 s. ISBN 80-85787-27-X.
- MATĚJČEK, Zdeněk, VÁGNEROVÁ, Marie. *Dotazník sebepojetí školní úspěšnosti dětí*, Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy, n.p., 1987.
- MATĚJČEK, Zdeněk, VÁGNEROVÁ, Marie. *Sociální aspekty dyslexie*. Univerzita Karlova v Praze: Karolinum, 2006, 271 s. ISBN 80-246-1173-2.
- MICHALOVÁ, Zdena. *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních*. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2001, 102 s. ISBN 80-7311-000-8.
- MUSIL, Jiří Václav. *Sociometrická technika Longa-Jonesové*. In: *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 1977, roč. XII, č. 3, s. 247-258.
- POKORNÁ, Věra. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Praha: Portál, 2001, 333 s. ISBN 80-7178-570-9.
- RAVEN, John C. *Ravenove štandardné progresívne matice*. Psychodiagnostika, spoločnosť s r.o., 1991.
- ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení*. Praha : Portál, 2003. 263 s. ISBN 80-7178-800-7.

## **2.11 Přílohy**

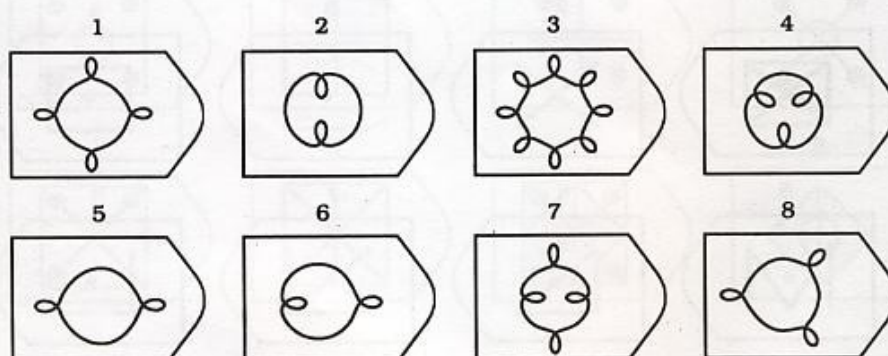
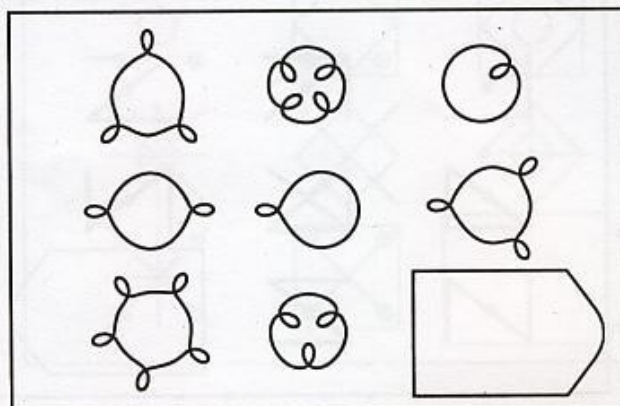
# SET A

A1



Příloha č. 1: Ukázka testovací úlohy posuzující hodnotu inteligenčního kvocientu ze souboru Ravenove standardně progresivne matice (Psychodiagnostika, spoločnosť, 1991).

E12



*Příloha č. 2: Ukázka testovací úlohy posuzující hodnotu inteligenčního kvocientu ze souboru Ravenove standardné progresívne matice (Psychodiagnostika, spoločnosť, 1991) - obtížnější varianta*

Madsen Esterba Jméno:

A	
1	4 ✓
2	5 ✓
3	7 ✓
4	2 ✓
5	6 ✓
6	3 ✓
7	6 ✓
8	2 ✓
9	7 ✓
10	3 ✓
11	4 ✗
12	8 ✗

B	
1	2 ✓
2	6 ✓
3	7 ✓
4	8 ✓
5	7 ✓
6	3 ✓
7	5 ✓
8	4 ✗
9	4 ✓
10	8 ✗
11	8 ✗
12	8 ✗

C	
1	8 ✓
2	2 ✓
3	3 ✓
4	8 ✓
5	7 ✓
6	4 ✓
7	5 ✓
8	1 ✓
9	7 ✓
10	6 ✓
11	4 ✗
12	8 ✗

D	
1	3 ✓
2	4 ✓
3	3 ✓
4	7 ✓
5	8 ✓
6	7 ✗
7	8 ✗
8	4 ✓
9	7 ✓
10	2 ✓
11	6 ✗
12	7 ✗

E	
1	7 ✓
2	6 ✓
3	5 ✗
4	8 ✗
5	8 ✗
6	8 ✗
7	8 ✓
8	8 ✗
9	4 ✗
10	7 ✗
11	8 ✗
12	8 ✗

39b.

Příloha č. 3: Ukázka tabulky pro odpovědi v testu IQ -žák s diagnostikovanou specifickou poruchou učení

S P A S - T e s t o v a c í s e š i t

Jméno: *Zuzka Rychtářová*

Datum narození: *14. 12. 1995*

Třída: *9.*

*Datum:* *21. 10. 2010*

Známky na posledním vysvědčení: český jazyk 2  
matematika 2  
pracovní výchova 1  
výtvarná výchova 1

Škála	Hrubý skór	Sten	Poznámky:
1	<i>1+1=2</i>	<i>4</i>	
2	<i>1+1=2</i>	<i>4</i>	
3	<i>0+1=1</i>	<i>2</i>	
4	<i>0+1=1</i>	<i>3</i>	
5	<i>1+2=3</i>	<i>3</i>	
6	<i>2+1=3</i>	<i>5</i>	
celkový skór	<i>12</i>	<i>2</i>	

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 **ANO**. 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 **ANO** nebo **NE**.

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

© Psychodiagnostické a didaktické testy, n.p., Bratislava, 1987

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

Příloha č.5: Záznamový arch pro test SPAS - 2. strana



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

Jméno a třída: *L. Rychlářová, 9. tř.*

Žakroužkuj svou odpověď

Myslíš si, že můžeš zabránit tomu, abys dostal rýmu?	ano	<input checked="" type="radio"/>	
Je důležité snažit se, aby Tě měli učitelé rádi?	ano	<input checked="" type="radio"/>	
Myslíš si, že jsou věci (třeba čtyřlístek, kominík), které přinášejí štěstí?		<input checked="" type="radio"/>	ne
Vyčítají Ti často něco, za co může někdo jiný?		ano	<input checked="" type="radio"/>
Myslíš si, že nezáleží na Tobě, co děláš, aby Tě měli ostatní rádi?		ano	<input checked="" type="radio"/>
Když se o něco hodně snažíš, dosáhneš toho, podaří se Ti to?	<input checked="" type="radio"/>	ne	
Když si něco prostě jen přeješ – a nemusíš se moc snažit, pomůže to, aby se to stalo?		ano	<input checked="" type="radio"/>
Když tě chce spolužák (spolužačka) uhodit, dokážeš mu (jí) v tom zabránit?	<input checked="" type="radio"/>	ne	
Dovedeš přimět kamarády, aby udělali, co chceš?	ano	<input checked="" type="radio"/>	
Máš nějaké své šťastné číslo?		ano	<input checked="" type="radio"/>
Dovedeš přimět své rodiče, aby udělali to, co chceš, místo toho, co chtějí oni?	ano	<input checked="" type="radio"/>	
Myslíš si, že to, jestli Tě rodiče mají rádi, záleží na tom, jak se chováš?	ano	<input checked="" type="radio"/>	
Chováš se vždycky správně?		ANO	<input checked="" type="radio"/>
Když je na Tebe někdo zlý, je to většinou pronic zanic?		ano	<input checked="" type="radio"/>
Řekneš někdy něco, co druhému ublíží?	<input checked="" type="radio"/>	NE	
Když něco provedeš, nedá se pak už nic dělat, abys to napravil?		ano	<input checked="" type="radio"/>
Je to většinou snadné, aby bylo po Tvém?	ano	<input checked="" type="radio"/>	
Je prostě dáno některým dětem už od narození, že jsou úspěšné?-		<input checked="" type="radio"/>	ne
Když někdo stejně starý jako Ty je Tvým nepřítelem, můžeš ho přimět, aby Tě měl rád?	ano	<input checked="" type="radio"/>	
Myješ si vždycky ruce před každým jídlem?		ANO	<input checked="" type="radio"/>
Máš někdy chuť nejít do školy a zůstat doma, i když nejsi nemocen?	<input checked="" type="radio"/>	NE	
Mají vždycky Tvoji rodiče rozhodnout, co máš dělat?		ano	<input checked="" type="radio"/>
Je zbytečné snažit se vyhrát ve hře, když vidíš, že ostatní jsou stejně lepší než Ty?		ano	<input checked="" type="radio"/>
Zalžeš si někdy?	<input checked="" type="radio"/>	NE	
Když tě někdo nemá rád, můžeš s tím něco dělat?	<input checked="" type="radio"/>	ne	
Je většina chlapců (děvčat) Tvého věku silnější nebo šikovnější než Ty?		<input checked="" type="radio"/>	ne
Když si věci pořádně promyslíš, můžeš čekat, že pak s nimi pohneš?	<input checked="" type="radio"/>	ne	
Myslíš, že být snaživý je lepší, než mít štěstí?	<input checked="" type="radio"/>	ne	
Jsi vždycky zdvořilý a slušný ke starším lidem?		<input checked="" type="radio"/>	NE
Když Tě nějaký spolužák (spolužačka) uhodí, je to většinou kvůli něčemu, cos udělal?	<input checked="" type="radio"/>	ne	
Posloucháš vždycky rodiče?		ANO	<input checked="" type="radio"/>
Když se Ti něco nedaří, je nejlepší nechat toho?		ano	<input checked="" type="radio"/>
Vztekáš se někdy?	<input checked="" type="radio"/>	NE	
Můžeš nějak přimět druhé děti, aby Tě měly rády?	<input checked="" type="radio"/>	ne	

L: 1  
I: 16  
E: 10

Příloha č. 7: Dotazník pro test lokus kontroly - výběr ve středovém sloupci značí externalitu, odpovědi ve formě kapitálek lži-skór.

Jméno: Martin Prokop

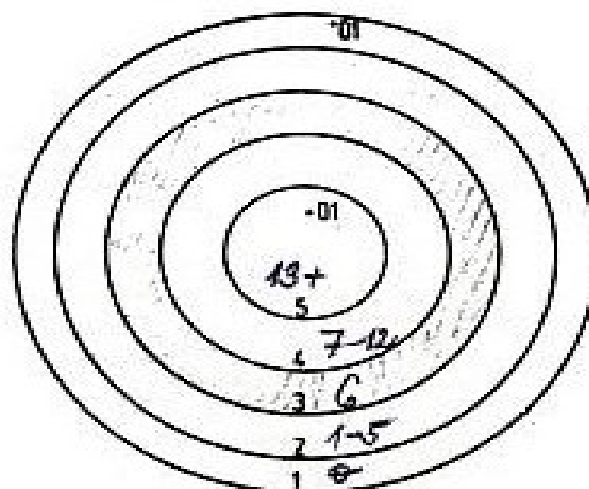
Napiš jména tří žáků ze své třídy, které máš nejraději:

1. Jan Marek
2. Jan Kolář
3. Jan Hroch

Napiš jména tří žáků ze své třídy, které máš nejméně rád:

1. Jana Lisická
2. Martin Jurečka
3. Sabina Levíčková

Příloha č. 8: Sociometrický dotazník.



T. S.  
 Datum šetření:  
 SM v. krit.:  
 Sejmul:  
 Zprac.:  
 Skup. indexy:  
 Kohese:  
 Koherence:  
 Expansivity:  
 Integrace:  
 Isolace:

Skupina  
 N (Z + M):  
 Z/D [o]:  
 M/H [Δ]:  
 Oboustr. v. +:  
 Oboustr. v. -:  
 Jednostr. v. +:  
 Jednostr. v. -:  
 M-Z v.: +, -  
 Z-M v.: +, -  
 Opom. os.:  
 Isol. os.:

(Poloměry všech kružnic vymezujících jednotlivé zóny jsou převzaty z originální osnovy L—J sociogramu.)

Příloha č. 9: Terčový diagram pro vyhodnocení Sociometrického dotazníku Longa-Jonesové. Jednotlivá pásma oblíby s rozpětím počtu dosažených voleb v sociometrickém dotazníku.

596.

Test morfolického uvědomění 6

Jméno: Jan Klajb  
třída: 9. třídy

1. Jsou užívané tyto ženské protějšky k mužským jménům? Odpověď zakroužkuj:

Vzor: učitel → učitelka  ANO  NE

+ dělník → dělnice  ANO  NE

+ Rus → Rusice  ANO  NE

+ kapitán → kapitánka  ANO  NE

+ lev → levka  ANO  NE

2. Uprav podle vzoru: člověk, který nemá cit, je bezcitný

0 jednání, v kterém není lest, je pravdivé člověk, který nemá zásady, je —

3. Uprav podle vzoru: (myšlivec) domek myšlívčiv

1 (babička) kočka babičky kočka (otec) rozhodnutí otcův rozhodnutí +

4. Uprav podle vzoru: (sokol) mládě sokolí

1 (včela) úl včelí  úl + (kráva) mléko kraví mléko —

5. Zakroužkuj vhodné tvary množného čísla:

3 řeče  řeči +  lodě + lodi věce  věci +

6. Uprav podle vzoru: do (muzeum) muzea

0 bez tohoto (datum) datum — vybočit z daného (téma) téma —

7. Uprav podle vzoru: Máš (tentýž) tyž nápady jako já.

0 dojit k (týž) tyž — výsledkům myslet na (táž) těž — věc

Příloha č. 10: Test morfolického uvědomění - 1. list.

8. Vyber vhodný tvar a zakroužkuj jej:

3 Zvykl si pravidelně jíst - sníst). Neustále (tloustne - ztloustne). Slibuji, že se dnes (holím - oholím).

9. Vyber vhodný tvar a zakroužkuj jej.

3 Vše je (zaplatěno - zapláceno). Byl jsem (pohostěn - pohoštěn). Hráč byl (nahraděn - nahrazen).

10. Převed' do rozkazovacího způsobu: pracovat pracuj!

2 jíst jež! + provést (rozkaz) prověz! + vědět viď! -

11. Jaké slovo je ukryto v následujících tvarech? Vzor: YŠAT šaty

6 ÁKDIV ADIVÁK + DIVÚ VÍPI + ADLODIV DIVADLO +  
DIVOB OBDIV + IZNADIV DIVIZNA + DIVNÁKA NA DIVKA +

12. Z uvedených tvarů sestav co nejvíce slov a napiš je. Můžeš použít dvou i více tvarů, např. ÚVOD. V novém slovu se tvar již použitý může opakovat, např. ÚVODNÍK.

3 LOV / EK / Ú / VY / EC / KYNĚ / IT / lov, loví, lovit, loví, loví

13. Uved' slova do správného pořadí a označ je číslicemi

3 1 4 2  
Vzor: do! děti! školy / jdou

4 7 7 3 2 7 7 hlavně hraje fotbal na hřišti  
fotbal / kluci / na / hrají / hřišti

1 7 5 7 7 9 3 7 7 v naší lesi napáchala škoda  
loňská / napáchala / škody / velké / lesích / v / vichřice / našich  
vychvěla naše škola

14. Zakroužkuj slova, která spadají pod slovo dané.

Vzor: pečivo: rohlík - tvaroh - máslo - chleba

ryba: kapr - voda - štika - rybník

2 nářadí: míč - pílník - kladivo - postel

15. Uprav slovo tak, aby vyjadřovalo děj, který trvá v přítomnosti

Vzor: zasádit rodit

3 zaspívat zpívat + vztyčit vztyčil + zesílit sílit +

16. Najdi k danému slovu slovo příbuzné.

Vzor: sadař: saze - přesadit - sázka

rybář: rybník - kapr - voda

1 hvězdář: Slunce - dalekohled - hvězda

17. Co je společné těmto slovům?

Vzor: lepidlo - lepit - nálepka - polepený lep

2 přístroj - strojník - nástroj - strojovna stroj +

výhra - hračka - prohra - hračkářství hra +

18. Jakou úlohu má písmeno „u“ ve slově „uletět“ a jak se liší od téhož písmene ve slově „unavit“?

0

19. Uprav podle vzoru: Navštivte (my) nás

3 Těšíme se na (vy) vás + Přijďte k (my) nás + Stojím při (ty) tebe +

20. Zakroužkuj slova, která vyjadřují neurčitý počet. Např. „málo lidí“ je neurčitý počet, naproti tomu „pět lidí“ je počet určitý.

2 dva - několikrát mnoho sedmý stokrát několik oba mnohokrát

21. Zakroužkuj správný tvar:

Ve škole jsem si mohl vybrat angličtinu nebo němčinu - vybral jsem si (dva - oba) jazyky. Slyší dobře

5 na (dvě - obě) uši. Umí házet (dvěma - oběma) rukama. Na (dvou - obou) rukou měl obvazy.

S (dvěma - oběma) rodiči si dobře rozumím. V lavicích sedíme po (dvou - obou). Dobrý fotbalista má umět kopat (dvěma - oběma) nohama. Učí se (dva - oba) cizí jazyky.

22. V jednom indiánském jazyce se „jedna“ řekne UVA. „Dva“ je DUVA. „Tři“ je TULU. „Čtyři“ je UPAT. „Deset“ se řekne KA, viz následující přehled:

1 = UVA  
2 = DUVA  
3 = TULU  
4 = UPAT

10 = KA

Z toho se odvodí „jedenáct“: KA UVA.

2 Jak je 12? *KA DUVA* +

Jak je 14? *KA UPAT* +

Dvacet se řekne DUVA KA.

0 Jak je 30? *KA DUVA KA* -

Jak je 40? *DUVA KA DUVA KA* -

Dvacet jedna se řekne DUVA KA UVA.

1 Odvod' už samostatně: 24 *DUVA KA UPAT* +

31 *DUVA KA DUVA KA* -

23. V jednom africkém jazyce se „slon“ řekne JUMBO a slonice se řekne JUMBA. Lev se řekne KIPO a lvice KIPA.

Odvod' podle uvedeného vzoru jména ženského rodu:

2 tygr = guro

tygřice = *guro* +

vlk = lupu

vlčice = *lupu* +

24. Slon v africkém jazyce se řekne JUMBO. Sloni se řekne JUMBOR. Jedna slonice je JUMBA, ty slonice jsou JUMBAR.

Převod' podle uvedeného vzoru do množného čísla:

2 býk = bulo

býci = *bulor* +

kráva = bula

krávy = *bulor* +



25. V africkém jazyce se naučíme časovat slovesa. „Číst“ se řekne LEGAN.

čtu = LEGAN JE  
čteme = LEGANU JE  
čti! = LEGA!  
čtěte! = LEGA VO!

Odvod:

psát = KIRAN

4 píš KIRANJE + píšeme KIRANVJE + piš KIRAI + pište! KIRAVOI +

26. „Moře“ se v africkém jazyce řekne MARE. Výraz „v moři“ se řekne: I MAREM.

Odvod:

2 jezero = PONE v jezeře = IPONEM + řeka = NILE v řece = INILEM +

27. Přelož větu:

0 V jezeře lovíme slony. IPONEM LOVANJE JUMBOR.  
(jezero = pone, lovit = lovan, slon = jumbo)

Jméno dítěte *Adam Jirovec 6. k.*  
*2. 11. 2010*

O krtkovi

Průvod zestárlých zvířat se ubíral k panovníku podzemí, krtkovi.	9
Zchromlý kozel vedl průvod. Zaklepal na bránu. Když krtěk vyšel,	19
prosíl za všechna zvířata: „Odpusť, že tě <sup>lákám</sup> <u>lákáme</u> na světlo.“	29
V tichu tmavé říše jistě hodně přemýšlíš a mohl bys nám poradit.	41
<sup>stáří</sup> <u>Stáří nás moří</u> . Vlečeme se světem, zuby <sup>vypadané</sup> <u>vypadané</u> , v <sup>kostech</sup> <u>kostech</u> píchá.	52
Mnoho nás trpí <sup>omrzelostí</sup> <u>omrzelostí</u> života. Nevíš, co by usnadnilo naše stáří?“	63
Krtěk vystoupil na hromádku hlíny a řečnil: „Přátelé, mnoho v tichu	74
své říše přemýšlím a bádám. Vím o léku, který určitě pomůže. Pověřuji	86
psa, aby každého, kdo si bude naříkat na <sup>průvod</sup> <u>krutý život</u> , <u>přivedl</u> ke mně.“	99
Za nějaký čas před podzemním obydlím krtkovým zaštěkal pes.	108
Přivedl zestárlého koně. Když krtěk vylezl, žadonil kůň: „Prosím, dej mi	119
lék, <sup>zlé</sup> <u>zlé</u> chvíle života mě trápí, všechno bolí.“ „Pojďte za mnou,“ velel krtěk	132
a vedl <sup>je</sup> <u>je</u> k hlubokému rybníku. Tu pravil koňovi: „Tato voda je zázračná.	145
Je-li ti opravdu zle, že nemůžeš život snést, skoč do ní. V její hlubině	160
nalezneš věčný klid a zapomenutí.“ Kůň se zarazil a rozpačitě se začal	172
vymlouvat: „Víš, krtku, ono se mnou není vlastně tak zle. Jsou ještě starší	185
koňové a vytrpí víc. Nač skákat do hluboké vody, nač si zoufat.	197
Vyhřeju se na sluníčku. Ono někdy dělá divy. Snad to ještě nějaký čas	210
vydržím. Odpusť, že jsem tě obtěžoval. Snad později bych přišel.“	220
Krtěk se usmál a oba <sup>propustil</sup> <u>propustil</u> . Ještě <sup>několika</sup> <u>několika</u> zvířatům nabídl krtěk	231
zázračný lék. Každému se však na břehu ulevilo a nehledalo útěchu	242
ve vodní hlubině.	245

*02:11*

Příloha č. 15: Test čtení - O krtkovi; se záznamem chyb a vyznačením časové dotace, potřebné k přečtení jednotlivých úseků i celého textu.

A. Jironec

Krtek – porozumění

- 1/2 1. Jaký průvod se ubíral ke krtkovi?  
/zestárých zvířat; při odpovědi „ průvod zvířat“ se ptáme: Jakých zvířat? / starý rožáda
- 0 2. Čím byl krtek v podzemí?  
/panovníkem/ /krtek/
- 0 3. Kdo průvod vedl?  
/zchromlý kozel; odpoví-li dítě „kozel“, ptáme se: Jaký byl kozel? /krtek
- 1 4. Na co kozel zaklepal?  
/na bránu/ /na kopeček
- 0 5. Kdo vyšel, když kozel zaklepal?  
/krtek/ /ta
- 1 6. Za koho prosil kozel?  
/za všechna zvířata/
- 0 7. Proč si zvířata myslela, že krtek hodně přemýšlí?  
/je v tichu - či tichu tmavé říše/ /aby se zvířata nehránila
- 1/2 8. Čím zvířata trpěla?  
/stáří - zuby vypadané - v kostech pichá - omrzlostí života/ /slým životem, bolestí
- 0 9. Co se ptal kozel krtka nakonec?  
/zda-li neví, co by usnadnilo jejich stáří/ N
- 1/2 10. Kam krtek vystoupil?  
/na hromádku hlíny/ /na hru
- 0 11. Řekl, že o něčem ví? – co to bylo?  
/o léku/ /o myšlence
- 0 12. Čím pověřil psa?  
/aby každého, kdo si bude naříkat na krutý život, přivedl k němu/ /aby zvířata se vedli k
- 1/2 13. Co se stalo za nějaký čas?  
/před podzemním obydlím krtkovým zaštěkal pes/ /přšel ps/ /myšlence
- 1 14. Koho pes přivedl?  
/zestárlého koňe/
- 0 15. Co pravil kůň?  
/dej mi lék – zlé chvíle života mně trápi – všechno bolí/ /aby byl něco zdravý
- 1 16. Kam krtek koňe vedl?  
/k hlubokému rybníku/
- 1 17. Jaká voda byla v rybníku dle krtka?  
/zázračná/
- 1 18. Co radil krtek koňovi?  
/skoč do ní – 1 bod, event. proč? nalezeš tam věčný klid a zapomenutí – 1 bod/
- 1 19. Co udělal kůň?  
/zarazil se a začal se vymlouvat/ /nechtěl
- 1 20. Nač se kůň začal vymlouvat?  
/ono se mnou není tak docela zle – jsou ještě starší koňové a vytrpí víc – nač skákat do hluboké vody – vyhrěju se na sluníčku – ono někdy dělá divy – snad ještě nějaký čas vydržím – odpusť, že jsem tě obtěžoval – snad později bych přišel/ /1  
za každou položku 1 bod, tj. celkem 8 bodů.
- 0 21. Co udělal krtek, když kůň odmítl jeho radu?  
/usmál se a oba propustil/ /nemohl
- 0 22. Jak se zachovala další zvířata, když jim krtek nabídl svůj lék?  
/každému se na břehu ulevilo a nehledalo útěchu ve vodní hlubině/

10.b.

nedočtil, dělal

Príloha č. 16: Test porozumění - O krtkovi - včetně předvyznačných správných odpovědí, odpovědi žáka a bodového ohodnocení.

# 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: *Adam Jirovec*

Datum vyšetření: *12.11.2010*

## CCVC

1) sfek	(sek)	_____
2) pruš	(puš)	_____
3) vďín	(vín)	_____
4) klop	(kop)	_____
5) hňum	(hum)	_____
6) šťín	(šin)	_____
7) zráp	(záp)	_____
8) křep	(kep)	_____
9) fsot	(fot)	_____
10) plím	(pím)	_____

*10b*

01:05  
... 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) nást	(nát)	_____
19) pešt	(pet)	_____
15) hoks	(hos)	_____
16) pecht	(pet)	_____
17) hýst	(hýt)	_____
18) šolf	(šof)	_____
20) višt	(vit)	_____

*10b*

53  
... sekund

*2:02*

*20b*

Příloha č. 17: Záznamový arch pro test Elize hlásek.

## TRANSPOZICE HLÁSEK ZÁZNAMOVÝ ARCH

Subjekt: Adam Jirovec

Datum vyšetření: 12.11.2010

ňi - ko	ki - ňo	<del>ko - ni</del>			
ru - lá	lu - rá	✓			
kín - gaš	gín - kaš	✓			
teš - tup	teš - tup	✓			
šík - žom	žík - šom	✓			
nor - sep	sor - nep	<del>sep - nor</del>			
fáp - vim	váp - fim	✓			
láč - nút	náč - lút	✓			
pál - jět	jál - pět	✓			
říc - ták	týc - řák	<del>říc</del>			

Poznámky: .....

Příloha č. 18: Záznamový arch pro test Transpozice hlásek.

A. Jironec

Zkouška sluchové analýzy a syntézy SAS  
Jméno dítěte

Ve zkoušce sluchové analýzy dítěti předřikáváme jednotlivá slova a žádáme, aby je rozložilo na hlásky (či písmenka), tak jak jdou za sebou. Nacvičíme to na zácvičných slovech MÁ a PES. Dítě musí odpovědět: M – Á, P – E – S.

Je-li jasné, že dítě úlohu pochopilo, přistoupíme k vlastní zkoušce. Zmáčkne stopky a řekneme dítěti první slovo, tj. „sám“. Čas měříme až do posledního slova – vyslovíme je a dítě slovo analyzuje:

buď napoprvé správně a hned poté mačkáme stopky a celkový čas zapíšeme do posledního řádku ve sloupci „analýza“;

anebo chybně a v takovém případě slovo znovu řekneme a čekáme na druhý pokus dítěte. Jakmile dítě skončí, bez ohledu na správnost či nesprávnost, mačkáme stopky a končíme s časovým měřením. Celkový čas zapíšeme.

Výkon hodnotíme takto: jestliže dítě slovo rozložilo správně na první pokus, dostává 2 body. Jestliže při prvním pokusu selhalo, slovo mu ještě jednou zopakujeme. Podaří-li se mu slovo správně rozložit na tento druhý pokus, dostává 1 bod. Selže-li i při tomto pokuse, skórujeme 0 a přecházíme k dalšímu slovu.

Ve zkoušce sluchové syntézy dítěti říkáme ve vteřinových intervalech jednotlivé hlásky daného slova a úkolem dítěte je říci, co je to za slovo. Nacvičíme opět na slovech MÁ a PES. Postup, časové měření a hodnocení jsou stejné jako u sluchové analýzy.

ANALÝZA		SYNTEZA	
	body		body
sám	2	s-á-l	2
voda	2	k-o-s-a	2
cibule	2	r-a-m-e-n-a	2
drak	2	m-r-a-k	2
náplast	2	z-á-p-l-a-t-a	2
petrolej	2	p-e-t-r-ž-e-l	2
strašidlo	2	b-r-a-t-ř-i-č-e-k	2
soustrast	2	b-o-u-r-a-č-k-a	0
pstruzi	2	s-t-ř-i-b-r-n-ý	0
nenapodobitelný	0	n-e-s-p-r-a-v-e-d-l-n-o-s-t	0
bodů celkem	18	bodů celkem	14
čas	01:10	čas	01:43

snaha  
o slabiky