

JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH  
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

KATEDRA PEDAGOGIKY A PSYCHOLOGIE

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

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

Diplomová práce

České Budějovice 2011

Vedoucí diplomové práce:  
Mgr. Jiří Jošt, CSc.

Vypracovala:  
Markéta Štanglová

## Prohlášení

Prohlašuji, že jsem předkládanou diplomovou prací vypracovala zcela samostatně a výhradně s použitím citované a použité 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.

Datum.....

.....

Podpis studenta

## Poděkování

Děkuji vedoucímu diplomové práce Mgr. Jiřímu Joštovi, CSc. za ochotné vedení mé diplomové práce a také za všechny jeho rady, názory, připomínky a metodické vedení práce.

Poděkování patří také ZŠ, panu řediteli, učitelům i žákům, za jejich ochotu, vstřícnost a spolupráci.

## **Anotace**

V dnešní době je cílem speciální pedagogiky podchytit SPU u dětí co nejdříve, aby se dítě tolik nestresovalo a ulehčilo se mu v oblasti, ve které má problémy. Existuje mnoho publikací o reedukaci, projevech a příčinách SPU, ale sociální stránkou těchto žáků se věnuje minimum odborné literatury. Tato práce by mohla pomoci při dalším bádání a zjišťování sociální stránky dětí s SPU.

Cíl diplomové práce je: prozkoumat dítě se specifickou poruchou učení z hlediska jeho sociální stránky, převážně jak se začleňuje do společnosti a jak hodnotí sám sebe. Hypotéza této práce zní: „self-koncept dyslektiků i jejich sociometrická pozice budou srovnatelné se self-konceptem a sociometrickou pozicí nedyslektiků.“

Teoretická část je na začátku zaměřena na celkový pohled na dyslexii, na její projevy, dále na reedukaci, kompenzaci, integraci a hodnocení žáků s poruchou SPU. Ve druhé části se práce zabývá socializací dětí s SPU. Konkrétně se podrobně rozebírá komunikace a sociální vztahy mezi dětmi s dyslexií a jejich vrstevníky, učiteli a rodiči, neméně důležitý je i pohled člověka na jeho osobnost.

V praktické části je cílem zjistit jaký je self-koncept dítěte a dopad na jeho sociometrickou pozici. K tomuto účelu jsou použity testové metody, které jsou zpracované v tabulkách a grafech. Nezbytnou součástí jsou účastníci, kteří byli podrobeni zkoumání. Byli vybráni žáci 3. -5. ročníků základní školy. Jedná se o 20 dětí- 10 dětí dyslektických a 10 dětí nedyslektických (kontrolních).

Výsledky u dyslektiků v testu Lokus- kontroly a v sociometrii se výrazně neliší od výsledků skupiny kontrolní. V testu SPAS už jsou mírné odchylky. Hypotéza tedy není úplně potvrzena. První část hypotézy, že dítě dyslektické bude mít srovnatelný self-koncept s kontrolní skupinou, je vyvrácena. Druhá část, že sociometrie bude v obou skupinách podobná, byla na základě testů potvrzena.

## **Annotation**

Nowadays, the aim of the Special Education is a detecting of Specific Learning Disabilities (SLD) as soon as possible to be children without stress and to make it easy for them in an sphere, where they have problems. There are many publications about a re-education, symptoms and causes of the SLD, but a minimum of the professional literature is devoted to a social aspect of these students. This dissertation could assist in a further researching and looking into a social aspect of children with the SLD.

The main aim of the dissertation is a studying of the child with a specific learning disability in terms of his social aspect, mainly which way it integrates into society and how it evaluates himself. The hypothesis of this work is about a self-concept of dyslectics and about their sociometric position of none-dyslectics.

The beginning of the theoretical part is focused the overall view of the dyslexia, its symptoms, further the re-education, the compensation, the integration, and an assessment of pupils with the SLD. The next part of the work occupies with the socialization of children with the SLD. Specifically, it analyses a communication and social relationships among children with a dyslexia and their peers, teachers and parents, equally important is a view of the man on his personality.

The main aim of the practical part is the self-concept of the child and its impact on the socio-metric position. For this purpose were used test methods, which were made in tables and graphs. The indispensable part are participants, who were tested to the research. Pupils from 3rd to 5th class of the primary school were chosen. There are 20 children in my research – 10 dyslectic children and 10 nonedyslectic children (control children).

There are no marked differences between results for dyslectics in the Lokus Control test and in sociometry and results for the control group. And there are slight differences in the SPAS test. The hypothesis was not completely confirmed. The first part of the hypothesis, the dislectic child will have the comparable self-concept with the control group, is disproved. The second part of the hypothesis, the sociometry will be similar in both groups, was confirmed on the base of tests.

# Obsah

Úvod.....	8
TEORETICKÁ ČÁST .....	9
1 Specifické poruchy učení.....	9
1.1 Vznik a vývoj SPU.....	9
1.1.1 Biologicko- medicínská rovina.....	10
1.1.2 Kognitivní rovina.....	10
1.1.3 Behaviorální rovina.....	11
1.2 Vymezení pojmu- Dyslexie .....	12
1.3 Diagnostika specifické poruchy čtení .....	12
1.4 Projevy dyslexie.....	13
1.5 Prevence SPU .....	14
1.6 Reedukace a kompenzace.....	14
1.6.1 Zásady při reedukaci .....	14
1.6.2 Oblasti reedukace.....	15
1.6.3 Chyby při reedukaci.....	16
1.6.4 Kompenzace poruchy.....	17
1.7 Integrace nebo segregace .....	17
1.8 Hodnocení dětí s SPU .....	17
2 Socializace dětí s SPU .....	19
2.1 Komunikace jedinců s SPU .....	19
2.2 Sociální vztahy .....	19
2.2.1 Dyslektik a spolužák .....	20
2.2.2 Dyslektik a učitel .....	21
2.2.3 Dyslektik a rodina .....	23
2.2.4 Dyslektik a jeho já .....	24
2.2.5 Rozdíly mezi dívkami a chlapci .....	26
3 Budoucnost dyslektika.....	26
3.1 Dítě na druhém stupni ZŠ.....	26
3.2 Dítě a jeho profesní kariéra .....	27
3.3 Dospělost.....	27

PRAKTICKÁ ČÁST .....	28
1. Cíl .....	28
2. Hypotéza .....	28
3. Metoda .....	29
3.1. Účastníci .....	29
3.2. Testy .....	30
3.2.1. Standardizovaný test čtení O krtkovi .....	30
3.2.2. Sluchová analýza a syntéza: .....	31
3.2.3. Fonologické testy Elize a transpozice hlásek: .....	32
3.2.4. Morfologický test .....	33
3.2.5. Inteligenční test Ravenovy matice .....	34
3.2.6. Sociometrický test Longa- Jonesové .....	35
3.2.7. Lokus kontroly: posuzuje internalitu – externalitu kontroly .....	36
3.2.8. Test SPAS .....	37
3.3. Postup .....	38
4. Výsledky .....	39
5. Diskuse .....	57
Závěr .....	63
Seznam použité literatury .....	64
Seznam tabulek a grafů .....	65
Seznam příloh .....	67

## Úvod

Specifické poruchy učení jsou v dnešní době velice sledovanou problematikou na každé základní škole. Žáci, u kterých byl tento handicap zjištěn, mají ve škole úlevy, což má veliký dopad na jejich prospěch. Otázkou však je, zda to nemá opačný vliv na začleňování dětí mezi vrstevníky.

Existuje mnoho odborných literatur a teoretiků, kteří se zabývají obecnou problematikou specifických poruch učení, jejími projevy, příčinami i reedukací. Ale studie o tom, jak se žáci cítí při začleňování do společnosti, je na počátku svého víceletého bádání. Cílem mé diplomové práce je nahlédnout do této problematiky specifických poruch učení a jejich vlivu na self- koncept a sociometrickou pozici dítěte ve třídě. V teoretické části bych se chtěla zaměřit na obecnou charakteristiku dyslexie, převážně na socializaci dyslektiků. Část praktická bude stěžejní mé diplomové práce. Budou provedeny testy se skupinou dyslektiků a kontrolní skupinou, zaměřené na sebehodnocení. Výsledky budou mezi sebou porovnávány a vyhodnoceny.

K této problematice se váže mnoho otázek, na které lze odpovědět přímo, anebo se lze o tom jen domnívat. Jak se asi cítí dyslektik, když ví, že se hůře učí, než ostatní? Jak ho mezi sebe berou ostatní spolužáci? Jaký přístup k dyslektikovi mají rodiče či učitelé? Jelikož si myslím, že je pro dyslektiky velice obtížné snažit se být stále lepší a něco dokázat ostatním, proto mě zajímá, jestli jde udělat něco, jak jim pomoci i v této oblasti socializace. Život není jen o učení, ale i o navazování kontaktů a začleňování do společnosti a tyto dvě oblasti spolu v dnešní době souvisí a navzájem se podmiňují.



# TEORETICKÁ ČÁST

## 1 Specifické poruchy učení

Specifické poruchy učení, jsou někdy upřesněné jako specifické vývojové poruchy učení, což znamená, že je narušen od samého počátku vývoj určitých schopností a dovedností.<sup>1</sup>

Pojem specifické poruchy učení zahrnuje různorodé skupiny poruch, které se projevují značnými obtížemi při osvojování a užívání takových dovedností, jako je řeč, naslouchání, psaní, čtení, matematické usuzování a počítání. Nejsou však způsobeny postižením zraku, sluchu, mentální retardací či citovou deprivací nebo jinými nepříznivými vlivy prostředí. Podle toho, jakou oblast postihují, můžeme specifické poruchy učení členit v na jednotlivé poruchy - Dyslexie ( Porucha osvojování čtenářských dovedností), Dysgrafie (porucha osvojování psaní), Dykalkulie (porucha osvojování matematických dovedností), Dypraxie (porucha osvojování koordinačních pohybů), Dymúzie (porucha osvojování hudebních dovedností), Dyspinxie (porucha osvojování výtvarných dovedností).<sup>2</sup>

Uvedené poruchy mají spoustu společných projevů, a nejen v oblasti, kde je postižení nejvýraznější. Objevují se obtíže soustředit se, problémy v pravolevé a prostorové orientaci a mnoho dalších příbuzných projevů jednotlivých typů poruch učení.<sup>3</sup>

### 1.1 Vznik a vývoj SPU

Závažnost této problematiky se projevuje až v tomto století. První zmínky se objevily v roce 1877, kdy byla zachována inteligence u pacienta, ale byla ztracena schopnost číst. Tento jev byl nazván jako „slovní slepota“. Však objevení dyslexie je připísáno až do roku 1896. Publikace na toto téma byla vydaná v roce 1900. V roce 1962 byla nově otevřena dyslektická třída v Brněnské škole. První dyslektická škola byla roku 1971 otevřena v Karlových Varech.<sup>4</sup>

Příčiny jsou stále předmětem výzkumu, nicméně vládne přesvědčení, dle kterého etiopatogenetický mechanismus SPU je neurobiologický. Nejčastějšími příčinami, které

---

<sup>1</sup> MATĚJČEK, Z., VÁGNEROVÁ, M., kol.: *Sociální aspekty dyslexie*. 2006, s. 7.

<sup>2</sup> ZELINKOVÁ, O.: *Poruchy učení*. 2003, s. 9- 10.

<sup>3</sup> ZELINKOVÁ, O.: *Poruchy učení*. 2003, s. 10.

<sup>4</sup> KOCUROVÁ, M.: *Specifické poruchy učení a chování*. 2002, s. 36.

jsou uváděny, je fonologický deficit, výrazné problémy v časovém uspořádání procesů a v rychlosti provádění určitých postupů. Však tyto abnormality se vyskytují u každého jedince v různé míře. Tato skutečnost je jednou z důvodů, proč nejdou stanovit jednotné optimální metody pro všechny.

Uta Frith shrnul příčiny, které byly doposud objeveny, do tří rovin: Biologicko - medicínská, kognitivní, behaviorální.<sup>5</sup>

### **1.1.1 Biologicko - medicínská rovina**

Genetická výbava člověka je tvořena 30- 50 tisíci geny. Neexistuje pouze jeden gen, který ovlivňuje různé vývojové poruchy, nýbrž geny, které působí v kombinaci s jinými faktory, např. vliv prostředí, přispívají ke vzniku dyslexie. Ukázalo se, že existuje několik genů, které pravděpodobně nějakým způsobem přispívají k rozvoji dyslektických obtíží. Tyto geny nepůsobí izolovaně, však jejich podíl je znatelný. Jedná se především o geny na 2., 3., 6., 7., 15. a 18. chromozomu.<sup>6</sup>

Několik výzkumů se zabývalo přenosem této genetické informace, která má vliv na dyslexii. Však do této doby nejsou objasněny mechanismy těchto projevů, i přesto že je známo, že geny a dyslexie se neprojevují u všech lidí stejně.<sup>7</sup>

Vědecké výzkumy objevily anatomické odlišnosti mozku jedince s dyslexií a mozku jedince bez této poruchy. Tyto změny jsou totožné s funkčními rozdíly v neurologických studiích. Je zřejmé, že tyto odlišnosti mozku mohou vznikat již v prenatálním období. V tomto období dochází také k diferenciaci mozkových hemisfér. Hemisféry se vyvíjí v různé dynamice, pravá hemisféra se vyvíjí plynule, kdežto levá hemisféra probíhá ve skocích. Levá hemisféra podmiňuje jazykové schopnosti, mluvené a psané řeči.<sup>8</sup>

Je tedy velká pravděpodobnost, že při výskytu poruch v rodině se u dítěte objeví obtíže ve čtení. Pokud budeme brát ohled na výskyt poruchy v rodině, lze rozlišovat dyslexii získanou a vývojovou.

### **1.1.2 Kognitivní rovina**

Podle řady autorů se jedinci s SPU projevují oslabením řeči, a to v různé míře, například v oblastech fonologické, morfologické, syntaktické, gramatické a dalších. Ve

---

<sup>5</sup> ZELINKOVÁ, O.: *Poruchy učení*. 2003, s. 21.

<sup>6</sup> MATĚJČEK, Z., VÁGNEROVÁ, M., kol.: *Sociální aspekty dyslexie*. 2006, s. 13.

<sup>7</sup> ZELINKOVÁ, O.: *Poruchy učení*. 2003, s. 22.

<sup>8</sup> MATĚJČEK, Z., VÁGNEROVÁ, M., kol.: *Sociální aspekty dyslexie*. 2006, s. 16.

fonologické oblasti převažují problémy ve fonologickém uvědomění, kdy dochází k nedostatečnému zvládnutí hláskové stavby (analýzy a syntézy) a může být i ovlivněna nesprávnou výslovností. V rovině morfologické jsou znatelné obtíže při pochopení stavby slova (předpony, přípony, kořeny) a dále nejsou dyslektici schopni pochopit princip příbuznosti slov.

Dále se u SPU vyskytuje opožděný vývoj nebo nedostatečný vývoj sluchové percepce, zrakové percepce, prostorové orientace, paměti, v procesu automatizace, koncentrace pozornosti, odchylky v sebehodnocení. (Zelinková, 2006) V paměti jsou označovány 3 stupně podle trvání paměťových stop a to paměť krátkodobá, pracovní a dlouhodobá. Problém v krátkodobé paměti může způsobit obtíže při zapamatování pokynů a úkolů. Oslabení nastává tehdy, pokud se objeví úkoly, které by měly probíhat automaticky, neboť jsou potřebné k zvládnutí složitějších úkolů.<sup>9</sup>

Další obtíže nalezneme v oblasti vizualizace, kdy dyslektici mají problémy v identifikaci hlásek. Z hlediska neuritického vyšetření jsou zaznamenány smyslové informace, které spadají do dvou systémů. Parvocelulární systém se podílí na vnímání detailů a barev a magnocelulární systém se zaměřuje na oční pohyby při čtení.<sup>10</sup>

Při pečlivém sledování čtenáře při čtení lze spatřit střídání trhavých pohybů vpřed s lidnými okamžiky. Pokud se trhavé pohyby projevují zpětnými pohyby (zprava doleva), jedná se o tzv. regrese. Při čtení se oči pohybují tak, že oči přeskakují ze slova na slovo, popřípadě se vrací zpět. Těmto pohybům se říká sakadické pohyby.<sup>11</sup>

### 1.1.3 Behaviorální rovina

Do této roviny zařazujeme rozbor procesu čtení, psaní a chování při činnostech v běžných denních situacích.<sup>12</sup> Rozbory jsou pořádané výzkumy čtení, které jsem zařadila do praktické části. Při sledování úrovně čtení lze použít zkušební texty O. Horáka, na kterého v pozdějších letech navazoval Z. Matějček. V 90. letech byly tyto testy restandardizovány a byla potvrzena platnost norem. Zkouška zahrnuje 8 textů se zvyšující se obtížností. Nejsnazším textem je Zajíček, obtížnější slova obsahovaly texty Smrk a Krtek. Test Latyš je poslední text, který je tvořen nesmyslnými slovy. Při těchto testech se sleduje rychlost čtení, technika čtení a chybovost.<sup>13</sup>

<sup>9</sup> ZELINKOVÁ, O.: *Poruchy učení*. 2003, s. 30.

<sup>10</sup> ZELINKOVÁ, O.: *Poruchy učení*. 2003, s. 27.

<sup>11</sup> POKORNÁ, V.: *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. 2001, s. 106.

<sup>12</sup> ZELINKOVÁ, O.: *Poruchy učení*. 2003, s. 32.

<sup>13</sup> VÁGNEROVÁ, M., KLÉGROVÁ, J.: *Poradenská psychologická diagnostika dětí a dospívajících*. 2008, s.

## 1.2 Vymezení pojmu - Dyslexie

Dyslexie je odvozená z řeckého slova „lexis“, které znamená slovní vyjádření, a z předpony „dys-“, což označuje něco, co je špatné, nedokonalé. V doslovném překladu tedy toto slovo znamená nedokonalost ve slovním vyjádření, poruchu v práci se slovy.<sup>14</sup>

Dyslexie je specifická porucha učení, která se projevuje neschopností naučit se číst, přestože má dítě přiměřenou inteligenci a dostává se mu běžného výukového vedení. Základním znakem této poruchy jsou obtíže při dekódování tištěného textu, jeho chybovost, nápadnou pomalost a následné neporozumění čteného.<sup>15</sup>

Přesnou definicí, která byla uznávána Mezinárodní dyslektickou asociací a Národním institutem zdraví a vývoje dítěte v USA: *„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.“*<sup>16</sup>

Dyslexie je hlavní představitel mezi poruchami učení. Je známé, že dyslexie není pouze jedna a že se u dítěte projevuje pokaždé jinak. Každé dítě má jiné projevy a proto se liší i nápravná cvičení.<sup>17</sup>

## 1.3 Diagnostika specifické poruchy čtení

*„Diagnostika specifických poruch učení je systémově zaměřený poznávací proces, který je bezprostředně odvislý od současné úrovně poznávací problematiky.“* *Může probíhat v různých úrovních, disponuje s různými metodami, ale cíleně je směřován k odhalení problému dítěte, ke stanovení diagnózy, prognózy a optimálního nápravného postupu.“*<sup>18</sup>

Diagnostickým „nepřímým“ zdrojem, kdy záleží na osobním vztahu toho, kdo diagnostikuje, je rozhovor s rodiči, s učitelem a s dítětem. „Přímé“ zdroje diagnostických informací získáváme za pomoci speciálních testů, které zjišťují školní

---

<sup>14</sup> MATĚJČEK, Z.: *Dyslexie- specifické poruchy čtení*. 1993, s. 18.

<sup>15</sup> MATĚJČEK, Z., VÁGNEROVÁ, M., kol.: *Sociální aspekty dyslexie*. 2006, s. 8.

<sup>16</sup> MATĚJČEK, Z., VÁGNEROVÁ, M., kol.: *Sociální aspekty dyslexie*. 2006, s. 7- 8.

<sup>17</sup> VALENTA, M. a kol.: *Přehled speciální pedagogiky a školská integrace*. 2003, s. 114-115.

<sup>18</sup> KOCUROVÁ, M. *Specifické poruchy učení a chování*. 2002, s. 47.

výkony dítěte v jednotlivých percepčních oblastech. Mezi přímé zdroje patří hodnocení výkonu ve čtení, hodnocení písemných prací, porozumění čtenému textu, ...<sup>19</sup>

Pokud se provádí diagnostika, tak se také pozoruje žák a jeho chování při čtení. Chování dítěte může být různé, ať se jedná o projevy klidu a uvolnění při čtení, anebo nepravidelné dýchání, vzdychání dítěte při čtení textu, nebo neklidné chování (šoupání nohou, potrhávání ramen,...). Při pozorování by neměly uniknout ani návyky, kterými si dítě při čtení pomáhá, jako je třeba ukazování prstem dopředu... Tato skutečnost by mohla pomoci při diagnostice obtíží, popřípadě následných náprav u dítěte.<sup>20</sup>

Základními testy čtenářských dovedností je test čtení s porozuměním a test rychlého čtení, u kterého se měří ČQ (čtecí kvocient). U těchto dětí se také musí provádět test inteligence, aby se vyloučilo, že chyby, kterých se žák dopouští, nepochází s nízkého IQ.<sup>21</sup> Testy, které lze při diagnostice použít, jsou popsány v praktické části.

## 1.4 Projevy dyslexie

Porucha ovlivňuje základní čtenářské dovednosti, jako je rychlost, správnost, technika čtení a porozumění čtenému textu.

- Rychlost - hláskuje, dlouho slabikuje, domýšlí slova
- Správnost - záměny tvarově podobných písmen (b/d/p, n/u, m/n), zvukově podobných písmen (v/f, b/m), vynechávání, přidávání, přesmykování písmen
- Technika čtení - čte tzv. dvojím čtením, častým přeřikáváním písmen, časté zarážky s problémy identifikace písmen
- Porozumění textu - předešlé problémy mají za následek špatné odhalení obsahu.<sup>22</sup>

Některé děti se soustředí na jednu z těchto dovedností a ostatní jim unikají. Může se stát, že dítě čte dobře i rychle, ale kvůli tomu, že se soustředí převážně na dekódování čteného, tak jim uniká podstata a obsah textu.<sup>23</sup>

---

<sup>19</sup> POKORNÁ, V.: Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování. 2001, s. 196-199.

<sup>20</sup> POKORNÁ, V.: Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování. 2001, s. 206.

<sup>21</sup> VÁGNEROVÁ, M., KLÉGROVÁ, J.: *Poradenská psychologická diagnostika dětí a dospívajících*. 2008, s. 353.

<sup>22</sup> ZELINKOVÁ, O.: *Poruchy učení*. 2003, s. 41-42.

<sup>23</sup> ZELINKOVÁ, O.: *Cizí jazyky a specifické poruchy učení*. 2005, s. 14.

## 1.5 Prevence SPU

Nejllepší nápravou je těmto poruchám předcházet. V dnešní době existuje mnoho publikací, které se věnují preventivnímu odhalování poruch učení. Knihy jsou doporučené učitelům v mateřské škole, kde jsou úkoly procvičovány formou her. Knihy jsou zaměřené na motorické a kognitivní dovednosti, na sociální chování, ...<sup>24</sup>

Prevence se dělí na primární, sekundární a terciální. Primární prevence by se měla soustředit na činnosti, které ovlivní čtení a psaní. U této prevence je důležitý časný nástup, nejlépe v předškolním vzdělání. Sekundární prevencí se rozumí projekty, které se zaměřují na stimulaci poznávacích funkcí dítěte. Tyto programy jsou vhodné provádět s dětmi, které mají odklad školní docházky. Terciální prevence jsou zaměřeny na emocionálně sociální souvislosti poruch učení. Poruchu nelze u člověka včas odstranit a to bezesbytku, ale lze zmírnit dopady na jeho osobnost.<sup>25</sup>

## 1.6 Reedukace a kompenzace

Reedukace je základní speciálně- pedagogickou metodou. Jedná se o utváření návyků a dílčích dovedností. Při reedukaci by se mělo postupovat od nedostatečně vyvinutých psychických funkcí k rozvíjení dovedností bez ohledu na dosavadní výuku.

### 1.6.1 Zásady při reedukaci

Při reedukaci jsou dodržovány určité zásady. Pokud tomu tak není, nejedná se o reedukaci, nýbrž o doučování nebo nahodilá cvičení. Právě ta vedou ke ztrátě motivace k učení a negativně působí na sebedůvěru jedince. Jednou ze zásad je, že reedukace probíhá jako individuální proces. Jedná se tedy o to, že je učení přizpůsobeno individuálním potřebám. Lze výuku provádět ve skupinách dětí na stejné úrovni se stejnými potřebami, pokud to nikomu nedělá problém, nebo lze provádět zcela individuálně.<sup>26</sup>

Důležitou zásadou je, přesně určit diagnostiku problémů daného dítěte. Pokud nebude správně diagnostikována porucha, je možné, že u dítěte budeme procvičovat oblasti, které dítě zvládá, na úkor těch, které by žák potřeboval procvičit. Nejen že se ztrácí čas, ale může dojít i k narušení a zkomplikování jevů, které žák již před tím chápal.<sup>27</sup>

---

<sup>24</sup> POKORNÁ, V.: Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování. 2001, s. 232.

<sup>25</sup> KOCUROVÁ, M. *Specifické poruchy učení a chování*. 2002, s. 57-58.

<sup>26</sup> ZELINKOVÁ, O.: *Poruchy učení*. 2003, s. 72-74.

<sup>27</sup> POKORNÁ, V.: Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování. 2001, s. 234.

Další zásadou je, že reedukace navazuje na dosaženou úroveň dítěte, nikoliv na jeho věk a učební osnovy. Vývoj dítěte probíhá v etapách, pokud však jsou etapy přeskokovány, dochází k přetrvání obtíží. Je však známé, že k úspěchu lze dojít vhodnou motivací. Pokud dítě získává pocit prvního úspěchu, je to počáteční krok k tomu, aby reedukace měla svůj úspěšný průběh. Motivace je vhodná také tím, že se pozornost upře na to, jaké má dítě zájmy, o co se zajímá. Metoda, která se preferuje je multisenzoriální přístup, to znamená, že při osvojování učiva jsou využity všechny smysly.<sup>28</sup>

Reedukace vychází z diagnostiky pedagogicko-psychologického centra. Reedukační přístup by se měl zaměřit na celou osobnost. Nejen to, co doporučí odborné pracoviště, ale v úvahu by se měl brát i zdravotní stav, prostředí, které dítě ovlivňuje (rodina, škola), ale jde i o vzájemné sympatie mezi učitelem a žákem, pedagogem a rodiči.<sup>29</sup>

### 1.6.2 Oblasti reedukace

Reedukace je zařazena do tří oblastí. Všechny tři oblasti se navzájem prolínají při určité práci. První oblast je reedukace funkcí, které jsou poruchou ovlivněny, a je třeba rozvíjet tyto funkce. Vždy se dbá na již zmíněnou zásadu, zásadu přiměřenosti, vzhledem k věku a úrovni, na které jedinec prozatím je. Je třeba využívat vhodných pomůcek a metod k odstranění daných poruch.

Reedukace znovu utváří dovednosti správně číst, psát i počítat. Jde o navrácení do etapy, kterou jedinec zvládal, s cílem postupovat tempem, který žákovi vyhovuje. Rychlý postup se u dětí s obtížemi nedoporučuje, poněvadž u nich nedochází k tak rychlé automatizaci.

Třetí oblastí, na kterou reedukace zaměřuje svou pozornost, je psychika jedince. Přesněji řečeno, je potřeba, aby nebyla jedinci dávána pouze reedukační pozornost, ale i psychická podpora. Cílem je, aby se jedinec naučil s poruchou žít a uměl řešit problémy bez pomoci dospělých, aby docházelo u něj k rozvoji zdravého sebevědomí a sebehodnocení.<sup>30</sup>

#### Rozvoj poznávacích funkcí

- Sluchová diferenciacie řeči
- Zraková percepce

<sup>28</sup> ZELINKOVÁ, O.: *Poruchy učení*. 2003, s. 73.

<sup>29</sup> ZELINKOVÁ, O.: *Poruchy učení*. 2003, s. 75.

<sup>30</sup> ZELINKOVÁ, O.: *Poruchy učení*. 2003, s. 75- 77.

- Prostorová orientace
- Návuk sekvencí, posloupnosti
- Koncentrace pozornosti
- Paměť
- Rozvoj pohotovosti mluvidel
- Rozvoj slovní zásoby

#### Techniky návuku čtení

- Čtení s okénkem
- Metoda dublovaného čtení
- Metoda globálního čtení
- Metoda Fernaldové

31

### 1.6.3 Chyby při reedukaci

Během reedukace lze učinit mnoho chyb, proto je potřeba těmto chybám předcházet. Chybná reedukace může jedinci spíše ublížit, nežli nějak pomoci.

Chování rodičů, spolužáků i učitelů může ovlivnit vztah jedince k učení a také k sobě samému. Všechny negativní proměnné, které se při reedukaci objeví, mohou vést k zápornému vztahu k úspěchu, k pocitům méněcennosti, k zatvrzelosti nad školou, a dalším jiným problémům. Nyní zde uvedu nejběžnější chyby, které se při reedukaci objevují:

- Neúměrné kladení nároků na žáka- časté psaní diktátů, čtení dlouhých textů, které jsou pro žáka složité.
- Přehlížení specifických chyb- záměna a vynechávání písmen, problémy související s nedostatečně rozvinutým sluchovým vnímáním.
- Nadměrné kárání- hubování, vyčítání, zdůrazňování úspěchu ostatních vrstevníků.
- Zvolené nesprávné učební postupy- dítě se učí látku bez pochopení a bez automatizace, pouze se učivo naučí zpaměti.<sup>32</sup>

<sup>31</sup> POKORNÁ, V.: Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování. 2001, s. 240- 253.

<sup>32</sup> ZELINKOVÁ, O.: *Poruchy učení*. 2003, s. 77.



#### 1.6.4 Kompenzace poruchy

Pokud se při reedukaci nedostaví výsledky v takové míře, jako by bylo potřeba, je důležité, aby dítě neztratilo motivaci a zároveň dokázalo vnímat to, co čte, orientovat se v textu, ... Existují kompenzační techniky, kterými si vypomůže.<sup>33</sup>

### 1.7 Integrace nebo segregace

Integrace se rozumí soužití postižených s intaktními lidmi ve společnosti. Antonymum ke slovu integrace je segregace, což je tzv. odloučení postižených od intaktní společnosti.<sup>34</sup>

V dnešní době se upřednostňuje integrace. Dříve byli specializované třídy, obecně nazývané třídy dyslektické. Dítě v této třídě je v izolaci od skupiny intaktních dětí. Výhodou těchto tříd je menší počet dětí ve třídě, dostatečný počet speciálních pomůcek, individuální tempo v jednotlivé skupině. Později však začaly spekulace, zda dokáže dítě takto zabezpečit i v další vývojové etapě. Nepřirozené prostředí, ve kterém se dítě nachází v „dyslektické třídě“, nepřipraví dítě na jeho sociální život do budoucna.<sup>35</sup> Nyní se od těchto tříd upouští a děti jsou začleněny do běžných základních škol. Mnoho odborníků vedlo diskuzi, co je pro děti s SPU lepší. Při integraci může docházet k několika problémům. Děti s SPU mají zvláštnosti v komunikaci, a potřebují více času, upravené prostředí, ... Tyto komunikativní dovednosti u dětí s SPU musí být průběžně zdokonalovány.

Problematika socializace a sebepojetí dítěte se vyvíjela ve specializované třídě lépe, však při návratu do běžné třídy se vyskytl problém. V současnosti je důležité připravit žáka na budoucí život.<sup>36</sup>

Pro správnou integraci jsou důležité faktory, které ovlivňují úspěšnost školní integrace. Mezi základní faktory řadíme rodinu, školu, učitele, prostředky speciálně-pedagogické podpory, poradenství a diagnostiku a spousty dalších faktorů.<sup>37</sup>

### 1.8 Hodnocení dětí s SPU

Hodnocení je důležitou součástí pedagogické práce, kdy úkolem je klasifikovat průběžné pokroky daného jedince. Je třeba zvažovat, jak budeme žáka hodnotit, protože

---

<sup>33</sup> ZELINKOVÁ, O.: *Poruchy učení*. 2003, s. 97.

<sup>34</sup> KOCUROVÁ, M. *Specifické poruchy učení a chování*. 2002, s. 7.

<sup>35</sup> VALENTA, M., A KOL. *Přehled speciální pedagogiky a školská integrace*. 2003, s. 121.

<sup>36</sup> KOCUROVÁ, M. *Specifické poruchy učení a chování*. 2002, s. 60-61.

<sup>37</sup> VALENTA, M., A KOL. *Přehled speciální pedagogiky a školská integrace*. 2003, s. 34.

nepřiměřené oznámkování se může projevit na jeho psychice. Nadbytečné známkování nedostatečnou vede ke ztrátě motivace, a opačně lehko získávané dobré známky vedou ke ztrátě energie do učení a k zneuctění známkování.<sup>38</sup> Je tedy nutné, aby byla respektována motivační a diagnostická funkce hodnocení. Dále u hodnocení je jisté, že by učitel měl přistupovat ke každému dítěti individuálně. Každému dítěti vyhovuje jiný typ hodnocení. Hodnocení slovní je konkrétnější, kdežto klasifikační známka v sobě označuje více druhů problémů a není známo přesněji, čeho se to týká. Může se zdát, že dyslektikům vyhovuje spíše klasifikační stupeň, kdy se jeho specifické chyby odrazí v mírnější známce.<sup>39</sup>

V dnešní době se doporučuje hodnotit slovně a přiblížit tuto problematiku hodnocení ostatním dětem. Pokud se učitel rozhodne slovně hodnotit žáka, musí s tím rodič souhlasit. Lze převést slovní hodnocení na běžné klasifikační stupně, kdy klasifikační stupnice umožňuje snadnější porovnání výsledků.<sup>40</sup>

Širší hodnocení není pouze převedení klasifikačního stupně, nýbrž se jedná o konkrétní vyjádření učitele o tom, co žák v daném učivu zvládl a čeho dosáhl.

---

<sup>38</sup> ZELINKOVÁ, O.: *Poruchy učení*. 2003, s. 215.

<sup>39</sup> NOVOTNÁ, M., KREMLÍČKOVÁ, M.: *Kapitoly ze speciální pedagogiky pro učitele*. 1997, s. 36.

<sup>40</sup> ZELINKOVÁ, O.: *Poruchy učení*. 2003, s. 215-217.

## 2 Socializace dětí s SPU

Podle Matějčka „*Proces socializace znamená celoživotní vývoj člověka ve společenskou bytost. Není to ovšem jen pasivní vrůstání člověka do společnosti nebo jednostranné ovlivňování člověka prostředím, nýbrž tvořivý proces, na kterém se člověk sám aktivně podílí.*“<sup>41</sup>

Tato kapitola bývá mnohými autory opomíjená. Přičemž je stejně důležitá, jako náprava a kompenzace specifických poruch učení. U mnohých dyslektiků dochází k frustraci a stresu, ale i přesto tato témata nejsou v žádných publikacích více rozebírána.

### 2.1 Komunikace jedinců s SPU

Komunikace je důležitým životním principem. Specificky lidským znakem komunikace je sociální komunikace, která není pouze verbální, ale i nonverbální a dále existuje komunikace činem. U dětí s SPU se objevují problémy v komunikaci. Snaží se získat pozornost negativními způsoby- pokřikují, atd... Mají velice nízký zájem o komunikaci, nepotřebují získat informace prostřednictvím dotazování a preferují nonverbální komunikaci. Negativní přístup se ukázal i při zdravení, kdy koukají mlčky. Pokud potřebují pomoc, čekají, nedokáží se vyjádřit, co potřebují, co jim schází. Tyto a spousty dalších projevů se odráží v jejich začleňování do společnosti.

Důležité je, aby učitelé věnovali pozornost nejen obtížím ve čtení, psaní a počítání, ale měli by se zaměřit také na utváření komunikačních dovedností. Měli by si položit některé otázky, jako například: Rozumí žák otázkám? Umějí žáci vzájemně naslouchat? Umí žák klást otázky? A tak podobně se zamyslet nad dalšími otázkami, které by mohly ovlivnit žákovu komunikaci.

Důležitým činitelem je i zpětná vazba. Ta může být taktéž verbální i nonverbální. V zásadě by měla být stručná a jasná, aby nezpůsobila u dítěte zmatek v pochopení a tak i obtíže v komunikaci.

### 2.2 Sociální vztahy

Sociální rozvoj osobnosti je na základě soužití s ostatními lidmi. Důležitými aspekty pro rozvoj osobnosti jsou názory a postoje k různým lidem. Tyto názory se

---

<sup>41</sup> VÁGNEROVÁ, M.: *Úvod do psychologie*. 2002, s. 183.

vytvářejí na základě zkušeností, a to, jak člověk vnímá své okolí, jak se dokáže adaptovat a jak mu rozumí.<sup>42</sup>

### 2.2.1 Dyslektik a spolužák

Z dotazníků, které Niemeyer rozdal dětem, vyšlo, že děti s SPU jsou mnohem častěji terčem posměchů, než je tomu u dětí bez této poruchy.<sup>43</sup>

Školáci zvládají přijímat pouze ty informace, kterým rozumí a zpracují je pouze tak, jak dokáží. V tomto věku jsou žáci vázáni na informace spojené s realitou, tedy přímo na zkušenosti s danými spolužáky. To je ukázkou toho, že pokud se dítě setká se spolužákem, který špatně čte a bude mít s ním nepříjemné zážitky, například, že bude spolužák agresivní, od té doby bude považovat všechny děti, které špatně čtou, za agresivní.

V každém věku se pohled na kamarádství mění. V mladším školním věku dokáží určit, zda jde spolužákovi čtení lépe než matematika nebo vlastivěda, ale už nedokáží říct, proč se to tak děje. V tomto věku jsou hodně ovlivňováni dospělými, proto se jejich názor rovná názoru dospělých.

U školáků středního věku se tento pohled na spolužáka mění a dokáže se odvíjet od názoru učitele nebo rodiče. Postoj ke spolužákovi se více ubírá směrem k posuzování podle pravidel a norem ve skupině. Školáci v tomto věku posuzují spolužáky a jejich výkon spíše celistvě. Pro žáky středního věku je čtení jako přirozená věc, kterou zvládnou všichni. Špatné čtení je pro ně důkazem jejich neschopnosti a mnohdy to berou jako šaškování a předvádění před ostatními.

U dospívající mládeže je v první řadě důležité, jaký daný člověk je, pozornost se přenáší ze sledovaného chování na osobní vlastnosti spolužáka. Pokud je v tomto věku dítě přehlíženo ostatními, je možné, že nejsou schopné charakterizovat jeho osobnost.

Posuzování a soužití ve třídě je ovlivněno dospělými, ať už je to hodnocení učitele, který vyjadřuje své hodnocení veřejně před ostatními, a nebo vysvětluje, proč se dané dítě, které je znevýhodněno, chová tak a tak. Nebo to jsou rodiče, kteří říkají své subjektivní hodnocení. Důležité je, aby ratolesti plnily všechny dané požadavky a nedělaly ve škole a ve společnosti potíže. Pro dospělé je prioritní školní výkon a prospěch svého dítěte a ostatních žáků. Podle toho, jak moc je toto hledisko upřednostňováno, je ovlivněn pohled dítěte na spolužáka i za předpokladu, že by toto

---

<sup>42</sup> VÁGNEROVÁ, M.: *Psychologie osobnosti*. 2010, s. 243.

<sup>43</sup> POKORNÁ, V.: *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. 2001, s. 122.

hledisko pro dítě nebylo prioritní. To jak je dítě ve skupině přijímáno, je občas důsledkem toho, jak se dítě chová. Pokud je ve skupině přehlíženo a učitelem často kritizováno, stává se to, že dítě má pocit méněcennosti, stává se agresivním nebo úzkostným, nebo dokonce se projevují další poruchy, jako je porucha pozornosti a hyperaktivita.

Mnohdy se dyslektici chovají uzavřeně, zakřiknutě, úzkostně, jsou podivní a někdy i protivní. Takto projevující se děti jsou ve skupině neoblíbení. Žáci, kteří jsou označováni jako dyslektici, jsou izolováni a jsou označováni jako méně sociálně přizpůsobiví. Kamarádů mají méně než ostatní děti a ve většině případů jsou to děti stejně „postižení“, vrstevníci nebo mladší žáci.

Není však pravidlem, že všichni dyslektici musí být ve skupině odmítáni a zavržováni. Záleží na emočním chování všech dětí ve skupině, které mohou mít několik příčin, ať už se jedná o následky stresu nebo o symptomy neurobiologického postižení.

Pro děti je důležitý kamarádský vztah, který jim dodává takovou sílu a oporu, jakou jim dospělí neposkytnou.

### **2.2.2 Dyslektik a učitel**

Učitel je pro žáky autoritou, a proto jeho názor a hodnocení je pro žáky důležité. V dnešní době se stává hodnocení objektivnější a podstatně tvrdší, než poskytují žákovi jeho rodiče. Učitel tedy poskytuje žákovi zpětnou vazbu, i když někdy to je nepříjemná informace, se kterou se žák musí vyrovnat. Však všechny skutečnosti o svém výkonu bere žák vážně. Záleží na vztahu učitel versus žák, jelikož učitel ovlivňuje žáka i kladně a to podporou a povzbuzováním.<sup>44</sup>

Vztah mezi žákem a učitelem je rozdílný v určitých školních obdobích. Na počátku školní docházky vnímá žák učitele jako přirozenou autoritu a vytváří si k učiteli osobní vztah. V tomto období dochází k problémům v učení a je důležité, zda bude žák vnímat u učitele pocit jistoty a bezpečí nebo učitele bude chápat jako zdroj ohrožení.

V období středního školního věku mizí už osobní vztah k učiteli a objevuje se touha po spravedlnosti. V tomto období je tedy důležité, aby učitel dokázal vysvětlit, proč mají dyslektici určitá zvýhodnění. Pokud k tomuto vysvětlení nedojde, může se objevit nepochopení ze strany intaktních spolužáků, kteří v hodnocení nebudou vidět spravedlnost.

---

<sup>44</sup> MATĚJČEK, Z., VÁGNEROVÁ, M., kol.: *Sociální aspekty dyslexie*. 2006, s. 180.

V období dospívání dochází více ke kritickému pohledu na učitelovo hodnocení. V tomto období přetrvává touha po spravedlnosti, i když ve středním školním věku jsou žáci více tolerantnější k hodnocení učitele, ale musí jim učitel vysvětlit, proč ho takto hodnotí.<sup>45</sup>

Učitel má veliký vliv na to, jakou bude mít žák sebedůvěru. Záleží na tom, jak bude komentovat a hodnotit žáka před celou třídou. Učitel je pro žáky autoritou a to i v oblasti jeho názoru. Pokud tedy nebude učitel na žákovy nedostatky upozorňovat a bude žáka podněcovat k lepším výkonům a hodnotit jeho malé pokroky, zvedne se jeho sebehodnocení a chuť ke čtení. Nepřiměřené hodnocení před třídou může vést u dítěte ke stresu ze školy a hlasitého čtení, a hlavně dochází ke ztrátě sebedůvěry. Důležité je, jaký přístup k žákovi má učitel zvolit. Pokud bude na žáka klást příliš velké nároky, bude přísný a necitlivý, nebo naopak pokud učitel bude žáka příliš zvýhodňovat nebo ochraňovat, tyto způsoby nejsou nijak přínosné. Naproti tomu pokud učitel bude brát na zřetel jeho individualitu a použije přiměřené slovní hodnocení před spolužáky, povede to k pocitu spravedlnosti ve třídě.

Učitel, pokud má ve třídě takového žáka, musí mít o této problematice dostatek informací. Měl by nastudovat informace, co se týče učení a přístupu k dítěti po stránce vzdělávací, ale také by měl adekvátně přizpůsobit postoj k těmto žákům. Dokázat s nimi soucítit, politovat je a povzbudit, to jsou věci, kterých si žáci na učiteli dokáží vážit.

Žáci s těmito poruchami jsou často pro učitele zátěží, učitel musí vynaložit veškeré úsilí do jeho vzdělávání a to mnohé učitele vyčerpává. Děti potom dostávají označení „problémový žák“.

Je mnoho teorií několika badatelů, kteří se domnívají, že by měli učitelé pracovat se svými postoji a chováním k dyslektickým dětem. Pokud se naučí, jak správně přistupovat k těmto dětem, bude jejich socializace s vrstevníky přínosnější, nežli je tomu doposud. Tato problematika nebyla doposud cíleně zkoumána, i když je osobnostní rozvoj dyslektika pro budoucnost důležitý.<sup>46</sup>

Niemeyer označuje tyto děti jako nenadané, neumí se vyjadřovat, mají zpomalené myšlení a neprojevují zájem o školní práci. Nechut' k učení graduje, až dochází k averzi vůči učitelům. Často také mají negativní vztah k učitelům z toho důvodu, že mají pocit, že učitelé ostatním dětem nadržují.<sup>47</sup>

---

<sup>45</sup> MATĚJČEK, Z., VÁGNEROVÁ, M., kol.: *Sociální aspekty dyslexie*. 2006, s.180- 181.

<sup>46</sup> MATĚJČEK, Z., VÁGNEROVÁ, M., kol.: *Sociální aspekty dyslexie*. 2006, s.181- 186.

<sup>47</sup> POKORNÁ, V.: *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. 2001, s. 122.

### 2.2.3 Dyslektik a rodina

Nikdo z dospělých, rodiče ani učitelé, nemůže před nástupem do školy přesně říci, že dítě se ve škole bude projevovat jako dyslektické. V předškolním věku se dítě projevuje stejně jako jeho vrstevníci, používají svůj mateřský jazyk, dokáží se začlenit do kolektivu, jsou zvědaví, atd. Proto není divu, že rodiče často plánují budoucnost svého dítěte, aniž by věděli, že jejich budoucnost se může odehrávat úplně jiným směrem.<sup>48</sup>

Podle Niemejera, který se zabýval postoji členů rodiny, učitelů a spolužáků k dětem, je zřejmé, že děti s SPU jsou doma často trestány, odmítají rodičům a je jim neustále vyčítán školní neúspěch. Ze strany rodičů je výchova převážně autoritativní, mají starosti o prospěch svých ratolestí a o jejich budoucí život. U dyslektických dětí se rodiče bojí o prospěch tolik, že jim pomáhají při plnění domácích úkolů a to rodiče mnoho zaměstnává.<sup>49</sup>

Rodiče mají určitá očekávání, co se týká prospěchu jejich dětí. Snaží se vkládat do svých ratolestí vlastní zkušenosti, naděje i obavy spojené se školním prostředím. Pokud tato očekávání nejsou naplněna, znamená to, že oni jako rodiče zklamali a snaží se najít nějaké příčiny, které způsobily jejich neprospěch. Jako jednu z příčin určí žákovu lenost a nevyspělost vůči škole. *„Jestliže dítěti nejde jenom něco, rodiče tento fakt chápou jako potvrzení přijatelné úrovně obecné inteligence a řeší situaci zvýšenou přípravou a tlakem na dítě.“*<sup>50</sup>

Však pokud rodič v předškolním věku bude důvěřovat schopnostem svého dítěte, bude u něj i vytvářet předpoklady pro jeho vlastní sebedůvěru. Potom dítě vnímá školu jako něco pozitivního, těší se do školy a z budoucnosti necítí žádné obavy. Cítí, že se v jeho životě odehrává něco důležitého.<sup>51</sup>

Pokud děti trpí SPU potřebují od rodičů pomoc s učením již v prvním pololetí první třídy. To rodiče, které jsou naplněni pozitivním očekáváním, velice zklame. Nedokáží pochopit, kde je chyba, když většina dětí v jejich věku nemají problémy. Další zklamání dochází, když si s dítětem několik hodin denně opakují a výsledky se

---

<sup>48</sup> POKORNÁ, V.: *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. 2001, s. 23.

<sup>49</sup> POKORNÁ, V.: *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. 2001, s. 122.

<sup>50</sup> MATĚJČEK, Z., VÁGNEROVÁ, M., kol.: *Sociální aspekty dyslexie*. 2006, s. 117.

<sup>51</sup> POKORNÁ, V.: *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. 2001, s. 23.

nedostavují. U rodičů se potom dostávají pocity bezmoci, napětí až stres, se kterými si už nevědí rady.<sup>52</sup>

Rodina se většinou bojí toho, že jejich dítě bude označené jako dyslektik, což u někoho to může znamenat označení pro dítě, které je neschopné. Proto se někteří rodiče staví k tak závažnému problému odmítavě a popíravou reakcí. Nelze zaměňovat nedostatek inteligence se specifickými poruchami učení. Rodiče nedokáží pochopit, jak je možné, že zrovna čtení se nemohou naučit, když ku příkladu počítání jim nedělá problémy. Rodiče nedokáží poruchu čtení pochopit, zdá se jim, že si žák vymýšlí, že to není možné, aby nedokázalo přečíst jedno slovo, které se v článku opakuje několikrát. Rodiče vkládají do přípravy se svými dětmi tolik energie a přitom mají pocit, že to není nic platné. U některých dochází k obrané reakci a popírání závažnosti dyslexie.<sup>53</sup>

NICHOLS popisuje několik variant, jak lze chápat dyslexii. Od odborníků se rodiče seznámí s dyslexií jako s kognitivním problémem, což lze vysvětlit jako nedostatek v poznávacích procesech (poruchy pozornosti, paměti, zrakové a sluchové analýzy,...). Dalším variantou je, že tato porucha je podmíněna vývojově a rodiče se často uklidňují, že to bude jen dočasné. Poslední možností, ve kterou jsou rodiče přesvědčeni je motivace, lenost dítěte a jeho nechut' k učení, však tato možnost přetrvává pouze na počátku zjištění SPU, postupem času rodiče zjistí, že to tak není.<sup>54</sup>

#### 2.2.4 Dyslektik a jeho já

Úspěšnost dítěte nezáleží pouze na tom jaké má schopnosti a výsledky ve škole, nýbrž veliké procento úspěšnosti ovlivňuje jeho sebepojetí a sebedůvěra.

Dyslektici se cítí osamoceni. Mnohdy jsou přesvědčeni, že mají větší smůlu než ostatní spolužáci. Nepovažují se za líné a nezpůsobilé, ale jsou více unavitelné a smutné. Však velice nepříznivě hodnotí své výkony a své vědomosti.<sup>55</sup> Dyslektici nejsou schopni dosáhnout stejných úspěchů jako jejich vrstevníci, i přes to, že věnují přípravě do školy veškeré úsilí. Do nahlížení vlastního sebepojetí dítěte často vstupují rodiče se svými ambicemi. Jak už jsme zmínili v předešlé kapitole, záleží na dospělých, jak k dětem přistupují.<sup>56</sup>

---

<sup>52</sup> POKORNÁ, V.: *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. 2001, s. 23.

<sup>53</sup> MATĚJČEK, Z., VÁGNEROVÁ, M., kol.: *Sociální aspekty dyslexie*. 2006, s. 118.

<sup>54</sup> MATĚJČEK, Z., VÁGNEROVÁ, M., kol.: *Sociální aspekty dyslexie*. 2006, s. 119.

<sup>55</sup> POKORNÁ, V.: *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. 2001, s. 25.

<sup>56</sup> MATĚJČEK, Z., VÁGNEROVÁ, M., kol.: *Sociální aspekty dyslexie*. 2006, s. 42.



Děti mladšího školního věku přijímají názory přirozených autorit, především se jedná o názory rodičů a učitelů. Záleží tedy na nich, jak přistoupí k problému a jak se jejich dítě bude cítit. Zda ho povzbudí k další práci, či jeho snažení utlumí.

Ve středním školním věku dochází k přesnějšimu a komplexnějšimu sebehodnocení. Děti dokáží ocenit vlastní schopnosti a dokáží si uvědomit své silné a slabé stránky a dokáží porovnat, v čem se liší od ostatních dětí.<sup>57</sup>

U dospívajících dochází ke změně v pojetí sebe samého, dochází ke snížení sebehodnocení. Za následek této změny nemůžeme obviňovat vysoké nároky ve škole, nýbrž důvodem je objektivnějši pohled na vlastní schopnosti.<sup>58</sup> Dětská identita se stává labilnějši a často zranitelnou. Tento problém mohou dyslektici nahrazovat třeba fyzickým ubližováním. Právě u dyslektických dětí je časté sledování traumatického a labilního chování. Dyslexie je neurobiologicky podmíněnou poruchou a mohou být k této poruše ještě přidruženy další poruchy (ADHD, labilita,...) Nejčastějši emoční poruchou je úzkost, nejistota a strach, ale také zlost a vztek.<sup>59</sup>

Největšim traumatizujícím emočním prožíváním na počátku své docházky je, když zklamou své rodiče. Vnímají to negativně, že jim rodiče přestávají důvěřovat a proto se to odrazí i v jejich sebehodnocení. Pocity štěstí a radosti, které dřívě v rodině pociťovali, se při dosahování neúspěchů ve škole vytrácí a nahrazuje se pocity úzkosti, méněcennosti,... Pokud je v rodině ještě sourozenec, který je úspěšný, bývá dítě s SPU s ním srovnáván a mnohdy označován za méně inteligentního, či pomalejšiho. V tomto případě dítě potom reaguje dvěma způsoby: přizpůsobí se a přijme hodnocení rodičů nebo se brání svým nápadným chováním.<sup>60</sup>

Podle Niemeyera a jeho dotazníků jsou dyslektici přesvědčeni, že mají většii smůlu. Cítí se častějši unavení a smutní. Svě výkony ve škole hodnotí velice nepříznivě.<sup>61</sup>

---

<sup>57</sup> MATĚJČEK, Z., VÁGNEROVÁ, M., kol.: *Sociální aspekty dyslexie*. 2006, s. 42- 44.

<sup>58</sup> VÁGNEROVÁ, M., KLÉGROVÁ, J.: *Poradenská psychologická diagnostika dětí a dospívajících*. 2008, s. 402.

<sup>59</sup> MATĚJČEK, Z., VÁGNEROVÁ, M., kol.: *Sociální aspekty dyslexie*. 2006, s. 46-47.

<sup>60</sup> POKORNÁ, V.: *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. 2001, s. 25.

<sup>61</sup> POKORNÁ, V.: *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. 2001, s. 122.

### 2.2.5 Rozdíly mezi dívkami a chlapci

Mezi dívkami a chlapci jsou rozdíly. Tyto vývojové odchylky se projevují ve vývoji jejich osobnosti. Znatelné rozdíly jsou již v novorozeneckém věku. Dívky v tomto období jsou zdravější a jejich vývoj je rychlejší, mají lepší pohybovou koordinaci, ale jsou citlivější a drobnější. Chlapci mají větší svalovou sílu, jsou pohybově aktivnější, neudrží oční kontakt. V řečovém vývoji jsou vyspělejší dívky, které začínají mluvit daleko dříve. V pozdějším věku, kolem 11.- 13. roku, mají chlapci lépe vyvinutou vizuálně prostorovou představivost a dívky dosahují lepších výsledků v testech verbálních schopností.<sup>62</sup>

Sociální chování je také rozdílné. Dívky v předškolním věku vyhledávají skupinky menší, 2-3 děvčat, a chlapci větší skupinky, 4-5 chlapců. Hra obou pohlaví je také odlišná. Zatímco dívky mají různorodý rozsah zájmů- kreslení, knížky, tak chlapci se zabývají konstruktivními hrami. Výrazné rozdíly v socializaci se ukázaly ve vztahu k mladším dětem. Dívky se chovají k mladším dětem konejšivě a ochránářsky, kdežto chlapci svůj vztah projevují agresivitou.<sup>63</sup>

Pokud bychom se zaměřili na rozdíly mezi pohlavím v oblasti čtení a porozumění čteného textu, tak bychom zjistili, že dívky v tomto směru jsou na vyšší úrovni. Postupem věku dívky ve čtení vyžívají a jsou tedy schopnější v dekódování a porozumění textu, kdežto chlapci mají problémy již v identifikaci písmen.<sup>64</sup>

## 3 Budoucnost dyslektika

### 3.1 Dítě na druhém stupni ZŠ

Problémy přetrvávají i na druhém stupni a to v různé míře. Žáci i nadále čtou pomalu nebo příliš rychle a nerozumí tomu. Takže je jasné, že je neustále třeba přemíra energie. Přetrvává dvojí čtení, někteří si slova domýšlejí nebo komolí,... Tento fakt, že nedokonale čtou se snaží maskovat určitými mechanismy (smějí se bez důvodu, odkašlávají, vrtí se,...).<sup>65</sup>

---

<sup>62</sup> LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D.: *Vývojová psychologie*. 1998, s. 199.

<sup>63</sup> LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D.: *Vývojová psychologie*. 1998, s. 200.

<sup>64</sup> KUCHARSKÁ, A.: *Specifické poruchy učení a chování*. 1997-98, s. 38.

<sup>65</sup> ZELINKOVÁ, O.: *Poruchy učení*. 2003, s. 179-180.

Na konci školní docházky se rozhoduje o volbě povolání. Dyslektici nedokáží zcela kompenzovat své potíže, nepatří proto do středoškolské skupiny. Jejich sebevědomí je nižší, a proto se i v budoucnosti chtějí vyhýbat negativním zážitkům.<sup>66</sup>

### 3.2 Dítě a jeho profesní kariéra

Mnoho dětí s SPU se hlásí na učňovské obory s nadějí, že nebudou tolik středem pozornosti a jejich školní neúspěchy se vykompenzují s jejich praktickými dovednostmi. Na mnohých středoškolských učebních oborech nejsou učitelé, kteří by se SPU zabývali a proto jsou někde stanoveny kritéria pro přijetí na tyto obory. Na většině oborů přihlížejí na předchozí prospěch na základní škole.<sup>67</sup>

Existují ale i střední školy, kde ředitel povolí přijetí dětí s SPU. Jedná se převážně o děti, u kterých projevy poruch nejsou tak znatelné. Přestože si žák s poruchou učení vybere střední školu, musí být jasné, že jeho úsilí se vyrovnávat úspěšným spolužákům nekončí. V těchto případech dochází síly i rodičům, kteří už nestačí na to, aby svému dítěti pomáhali.<sup>68</sup>

Výběr školy ovlivní i pozdější výběr povolání. Je důležité, aby si děti vybíraly takový obor, který je bude uspokojovat a ne ten, u kterého nebudou muset tolika přemýšlet, protože taková volba oboru by je v pozdějších letech velice nudila.<sup>69</sup>

### 3.3 Dospělost

Na otázku, zda se dá dyslexie vyléčit, jestli v dospělosti zcela zmizí, se autoři liší. Někteří zastávají názor, že správnou reedukací lze dosáhnout úplné nápravy. Existuje však i názor, že dyslexii lze kompenzovat, ale zcela vyléčit nelze. Však otázkou dyslexie v dospělosti se mnoho autorů více nezabývá. Pozornost je věnována převážně mladšímu školnímu věku. V dnešní době se častěji setkáváme s nárůstem dyslektiků na vysoké škole. Nejsou však standardizované testy, které by přesně diagnostikovali dyslexii u tak vyspělých jedinců.<sup>70</sup>

---

<sup>66</sup> MATĚJČEK, Z., VÁGNEROVÁ, M., kol.: *Sociální aspekty dyslexie*. 2006, s. 39- 40.

<sup>67</sup> POKORNÁ, V.: *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. 2001, s. 20.

<sup>68</sup> POKORNÁ, V.: *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. 2001, s. 21.

<sup>69</sup> POKORNÁ, V.: *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. 2001, s. 21.

<sup>70</sup> KUCHARSKÁ, A.: *Specifické poruchy učení a chování*. 1997-98, s. 54 -55.

## **PRAKTICKÁ ČÁST**

### **1. Cíl**

Cílem diplomové práce je prozkoumat účinek, jaký má SPU/dyslexie na socializaci dítěte v podmínkách 1. stupně ZŠ. Zajímala mě otázka, jaký bude self-koncept dyslektického dítěte a jeho sociometrická pozice mezi spolužáky. K tomuto účelu jsem porovнала skupinu dyslektiků se skupinou nedyslektiků (skupinou kontrolní).

### **2. Hypotéza**

Podle hypotézy očekávám, že self-koncept dyslektiků i jejich sociometrická pozice budou srovnatelné se self-konceptem a sociometrickou pozicí nedyslektiků (kontrolní skupiny). Rozdíly mezi oběma skupinami dětí budou v příslušných testech self-konceptu a sociometrické pozice náhodné.

### 3. Metoda

#### 3.1. Účastníci

Žáci byli vybráni v rámci jedné maloměstské školy na Vysočině. Dyslektická skupina byla obsazena dětmi, u kterých byla diagnostikována v pedagogicko-psychologické poradně dyslexie. Kontrolní skupinu tvořily intaktní děti, u kterých nebyly pozorovány projevy SPU.

Kontrolní skupina měla 10 členů, 5 členů bylo ženského pohlaví a 5 mužského pohlaví. Skupina byla vyvážená s ohledem na pohlaví i vzhledem k věku a prospěchu. Děti byly ve věku od 8 let do 11 let, průměrný věk se rovnal 9,74.

Dyslektická skupiny měla také 10 členů, 6 členů bylo mužského pohlaví a 4 ženského pohlaví. Mírná převaha chlapců v dyslektické skupině tví v tom, že se SPU projevují spíše v mužské populaci. Abychom tedy nenarušili celistvost těchto skupin, což znamená, aby všechny děti navštěvovaly jednu ZŠ, museli jsme přistoupit k mírné nevyváženosti dle pohlaví. Věkové rozmezí dyslektické skupiny bylo stejné jako u kontrolní skupiny, tj. od 8 do 11 let, průměrný věk se rovnal 9,51.

Děti, které byly testovány, nebyly pouze dyslektici, ale měly i další poruchy učení. Některé byly lehké a u některých se objevily závažnější problémy. Všichni dyslektici byli integrováni a měli svůj individuální vzdělávací plán. Na škole jim věnují navíc hodinu týdně, kdy probíhá tzv. náprava. Dostávají domácí úkoly na procvičování. Důležitá je kontrola rodičů a spolupráce se školou.

Tab. 1: Základní údaje o dyslektické skupině

DYSLEKTICKÁ SKUPINA				
žák	pohlaví	věk	ročník	diagnostika
I. A	D	9,1	3.	dysortografie, dyslexie, dysgrafie
II. A	D	8,1	3.	dyslexie, dysgrafie
III. A	D	9,9	4.	dyslexie, dysgrafie, dysortografie
IV. A	D	10,1	5.	dyslexie, dysgrafie, dysortografie
V. A	CH	8,9	3.	dyslexie, dysgrafie, dysortografie
VI. A	CH	9,9	4.	dyslexie, dysgrafie, dysortografie
VII. A	CH	9,7	4.	dyslexie, dysortografie
VIII. A	CH	9,7	4.	dyslexie, dysgrafie
IX. A	CH	10,8	5.	dyslexie, dysgrafie, dysortografie
X. A	CH	11,2	5.	dyslexie, dysgrafie, dysortografie

## 3.2. Testy

Zvolila jsem následující testy, které jsem administrovala převážně individuálně.

### 3.2.1. Standardizovaný test čtení O krtkovi.

Test měří rychlost čtení, jeho chybovost a porozumění čteného textu.

Pokyny pro učitele: Čas se začne měřit až po přečtení nadpisu. Chyby, které žák udělá, se zaznamenávají do záznamového archu, tak, že nad slovo napíšeme, jak to žák přečetl. Pokud se žák sám od sebe neopraví, slovo podtrhneme, pokud se opraví, slovo necháme nepodtržené a s popisem, jak to vyslovil. Po každé minutě je nutné udělat čáru za slovem, které žák zrovna přečetl. Celkový čas přečteného článku se napíše k poslednímu slovu. Za chyby se nepovažuje výslovnost v důsledku vady řeči. Pokud dítě přeskočí řádek, vrátíme ho na původní, který měl číst.

Porozumění textu navazuje ihned na přečtený článek. Pokud dítě odpoví stejně jako předepsaný text v záznamovém listě, tak se tato slova podtrhnou. Pokud odpoví jinak, dopíšeme vedle otázky doslovně.

Pokyny pro žáka: Text začne číst od nadpisu a nahlas.

Hodnocení: Hodnotí se počet správně přečtených slov v první minutě, k lepší orientaci poslouží počet slov zaznamenaných na konci každého řádku. Dále od celkového počtu slov odečteme slova chybně čtená, počet se zaznamená na konec textu.

U každé otázky v testu Krtk- porozumění textu, je počet bodů, který má být udělen. Na konci se body sečtou.

### **3.2.2.Sluchová analýza a syntéza:**

**Test analýza** požaduje, aby žák dokázal rozložit slova na hlásky (série 10 slov):

sám, voda, pstruzi, ...

Pokyny pro učitele: Na počátku vyzkoušet na slovech MÁMA, PES. Stopky začnou měřit čas při vyslovení prvního slova učitelem a stopnutí času je, až když dítě slovo analyzuje.

Hodnocení: Jde o čas a správnost vyslovených slov. Jestli dítě rozložilo slovo správně, získá 2 body, pokud slovo řeklo chybně a opravilo se na 2. pokus, získává 1 bod, jestliže řeklo chybně i druhý pokus, zapíšeme do archu 0 a přejdeme k dalšímu slovu.

**Test syntéza** očekává sklad slova z předem vyslovených hlásek. Jedná se o taktéž sérii deseti slov.

Pokyny pro učitele: Měří se čas a správnost vyslovených slov. Učitel říká dítěti hlásky ve stejných intervalech a úkolem dítěte je říct, co to je za slovo. Opět se to nacvičuje na jednoduchých slovech.

Hodnocení: Hodnocení je stejné jako u sluchové analýzy.

### 3.2.3. Fonologické testy Elize a transpozice hlásek:

**Test Elize** požaduje na dítěti analyzovat slovo, ve kterém je důležité vypustit určenou hlásku.

Pokyny pro učitele: Nejprve dítě slova opakuje, teprve potom provede daný úkol (vynechá v první sérii druhou hlásku, v druhé sérii předposlední hlásku). Dítě se neopravuje, pouze se povzbudí k další aktivitě. Na začátku vyzkoušet na slovech: SLUF- druhé písmenko vynecháme, zbyde SUF,...

Hodnocení: Za každou správnou odpověď se počítá jeden bod. U tohoto testu se považuje za správnou odpověď, pokud dítě dodrží hláskové složení slov (fsot- správně tedy FOT nikoliv VOT). Tento test je měřen. Měří se každá série zvlášť, poté je sečtena a vyjádřena ve vteřinách.

**Test transpozice** obsahuje dvě slova, která dítě rozloží a mezi sebou zamění 1. hlásku.

Pokyny pro učitele: Správná odpověď je odměněna jedním bodem. Správnou odpovědí se rozumí, byla-li přenesena první souhláska, nehledě na to, zda byl zbytek slabiky zkomolen. Jeden bod získává, pokud s danou souhláskou přenesl i samohlásku. Na pořadí vyslovených slov nezáleží. Jako pomůcku lze použít dvojici slov napsanou na barevných čtverečkách a názorně jim to předvést. Na začátku s nimi vyzkoušet na slovech: PÁM- LIN (přeměněné na LÁM- PIN), ČIM- ZOK,...

Hodnocení: U každé dvojice slov je časový limit max. 15 sekund. Dítě může získat max. 20 bodů.



### 3.2.4. Morfologický test

Tento test je určen k posouzení morfologických schopností dítěte. Test jsem obdržela od vedoucího své práce. Test požaduje na dítěti, aby manipulovalo s morfologickými pravidly a materiálem: přechylováním mužského rodu k ženskému, odvozováním přídavných jmen, skládáním slovosledu ve větách, seřazováním písmen do slov, zvolením vhodného tvaru slova ve větě, vybíráním slov souřadných, podřadných, příbuzných, určením předpony, kořene... Druhá část je založena na vymyšleném jazyce, kdy od dítěte se očekává pochopení systému hry se slovy. Tvary nesmyslných slov přetvářet do potřebných tvarů. Morfémy jsou elementárními nositeli významu v jazyce.

Pokyny pro učitele: Rozdílné zadávání testu u dyslektiků a u kontrolní skupiny.

Kontrolní skupině lze zadat test skupinově. Pokud něčemu nerozumí, tak se mu to individuálně dovysvětlí. Test není limitován, čas se měří pouze orientačně.

U dyslektické skupiny je důležité dělat test s dětmi individuálně. Předčítání a zapisování místo dítěte šetří čas a sílu dyslektiků a předejde se tomu, aby dyslektik otázky zkomolil. Zapisuje se přesně to, co řekl, pokud se opravil, opravíme to i v testu. Dítěti se nikterak nenapovídá, a pokud je nejisté, musí se rozhodnout sám.

Hodnocení: Pokud dítě odpoví správně, značíme otázku +. Nesprávnou odpověď zapíšeme a hodnotíme znaménkem -. Chybné jsou všechny odpovědi, které se neshodují s vzorem (vzor pro vyhodnocení).

### **3.2.5. Inteligenční test Ravenovy matice**

Test je rozdělen do 5 subtestů A, B, C, D, E o 12 úlohách, kdy se náročnost postupně zvyšuje. Úlohy představují vzorek různých problémů. Jsou zaměřené na vizuální proměny prvků, které mají určitá pravidla, které musí žák odhalit. Test je možný předkládat dětem skupinově.

Pokyny pro učitele: Na začátek ukázat na prvních dvou úkolech. Pokud dítě ukáže, že tento test pochopilo, tak pokračuje sám. Důležité je, aby si kontrolovalo, jestli výsledek zapisuje do správného okénka.

Hodnocení: Záznamový arch se zkontroluje podle tabulky správného řešení. Dále podle toho, kolik dítěti je let a podle získaných roků v tomto testu se v další tabulce vyhledá jaké IQ dítě má.

### 3.2.6. Sociometrický test Longa- Jonesové

Tento test pracuje s klasickou dimenzí oblība – neoblība. Jedná se o modifikovaný klasický Morenův test. V tomto testu je vyšší exaktnost, snaha o zavedení stabilních kritérií.

Pokyny pro žáka: Napiš jména tří žáků ze tvé třídy, které máš nejraději. A další úkol napiš jména tří žáků ze tvé třídy, které máš nejméně rád.

Hodnocení: Používá se metoda vážených skóřů, kdy žák napsaný na 3. místě dostane 1 bod, žák na 2. místě dostane 2 body a žákovi na 1. místě zapíšeme 3 body. Body se sečtou. Kdo má více bodů, ten je více oblíben, nebo negativně nenáviděn.

### **3.2.7. Lokus kontroly: posuzuje interalitu – externalitu kontroly.**

Interní lokus odpovídá tomu, že žák řídí sám svůj osud a je zřejmé, že zde bude větší sebedůvěra, angažovanost, samostatnost a více se bude zapojovat do řešení různých problémů.

Externalista vnímá sociální realitu jako neovladatelnou, nebo- li osudovou. Žák se spoléhá na štěstí nebo na moc druhých. U těchto lidí lze očekávat nižší sebepojetí, defenzivní postoje a jsou snadno ohrožitelné.

Pokyny pro žáka: Zakroužkuj vždy u otázky ANO nebo NE. Odpověz na každou otázku a žádnou nesmíš vynechat.

Pokyny pro učitele: Dyslektickým žákům to lze předčítat, pro usnadnění orientace v textu a ulehčení při čtení.

Hodnocení: Internalita se změří tím, že se spočítá počet malých tiskacích „ano“ v prvním sloupci a malých tiskacích „ne“. Externalita se posuzuje, pokud spočítáme počet malých tiskacích „ano“ a „ne“ v prostředním sloupci. Dále se spočítá počet odpovědí zakroužkovaných v prostředním sloupečku s velkým tiskacím písmem, což označuje L- skór, který naznačuje, jak se žák podřizuje autoritám.

### 3.2.8. Test SPAS

Test, který u nás restandardizoval prof. Matějček, se zaměřuje na sebehodnocení školní úspěšnosti žáka.

Test obsahuje 6 škál: celkové hodnocení vlastních schopností, sebehodnocení v oblasti matematiky, čtení, pravopisu, psaného projevu, hodnotí míru sebedůvěry a postavení mezi ostatní žáky.

Pokyny pro žáka: Žádnou otázku nesmíš vynechat, čti pozorně a vždy si odpověď pořádně přečti. Vyplň dotazník pravdivě, jak to opravdu u tebe je.

Pokyny pro učitele: Dyslektickému žákovi je to lepší předčítat.

Hodnocení: Vyhodnocení podle tabulek. Je rozhodující věk. Podle předkreslené šablony se počítají body, pokud je s předlohou shodná odpověď započítává se jeden bod. U určitých oblastí se počítají nejdříve hrubé skóry a z těch podle tabulek steny. Na závěr se spočítá celkový skór a sten.

Pro porovnání existují normy:

- pásmo nízkého výskytu, je 0. – 3. sten
- pásmo průměru je 4. – 7. sten
- pásmo vysokého výskytu je 8. – 10. sten.

### **3.3. Postup**

Nejdůležitější bylo na počátku této práce schválení od rodičů, že mohu s jejich dětmi dělat testy potřebné pro diplomovou práci. Bohužel, ne všichni rodiče to povolili, proto jsem měla menší problémy vyvážit skupinu dyslektiků se skupinou kontrolní, ale nakonec se to podařilo.

Testy, které jsem měla naplánované, byly prováděny s dětmi během 14 dnů. Byla mi poskytnuta jedna učebna v jejich základní škole, kde žáci měli dostatečný prostor a klid na práci. Dítě nedělalo všechny testy najednou, testy byli rozvržené tak, aby dítě nebylo jednostranně přetěžováno. Testy byly se žáky prováděny v době jejich vyučování, kdy žáci byli vždy uvolněni pouze na jednu hodinu denně. Vždy byli seznámeni s tím, co potřebují s sebou a co je bude čekat. Všichni učitelé i děti spolupracovali.

V průběhu mé práce byly respektovány zásady etické práce a zásady hygienické.

## 4. Výsledky

Ve standardizovaném testu čtení O Krtkovi, který jak jsme se již zmínili, měří rychlost čtení, chybovost a porozumění.

V tab. 2. je znatelné, že skupina dyslektiků má opravdu značné problémy. Pokud se zaměříme na celkový měřitelný čas, tak až překvapující je u dyslektické skupiny maximální čas, který byl naměřený.

Ve srovnání s kontrolní skupinou je rozhodující i počet slov přečtený za jednu minutu. Zde je naopak u dyslektiků značný rozdíl v minimální hodnotě. Průměrně jsou dyslektici o polovinu horší než-li skupina kontrolní.

Zajímá nás i srovnání v porozumění textu. Zde dyslektická skupina překvapila. Maximální počet bodů u dyslektického dítěte je o 4 body větší nežli u skupiny kontrolní.

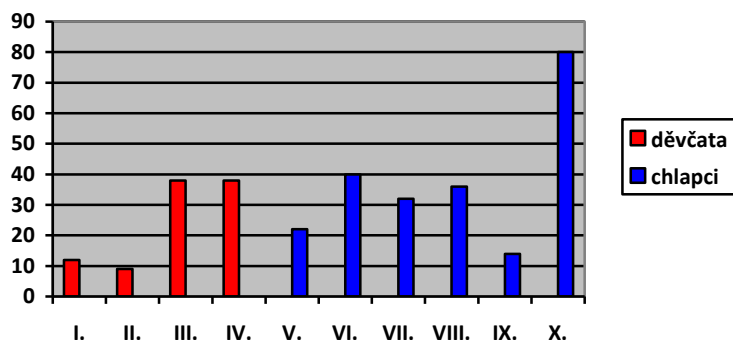
Tab. 2. Porovnání dyslektické skupiny a kontrolní skupiny v testu Krtek

TEST	Dyslektická skupina			Kontrolní skupina		
	min.	max.	průměr	min.	max.	průměr
Krtek						
Celkový čas	2:44	13:49	7:20	2:04	5:33	3:37
Slov za min	9	80	32	39	108	66,9
Slov celkově	212	238	223	229	242	235
Porozumění	4	19	12	6	15	11,2

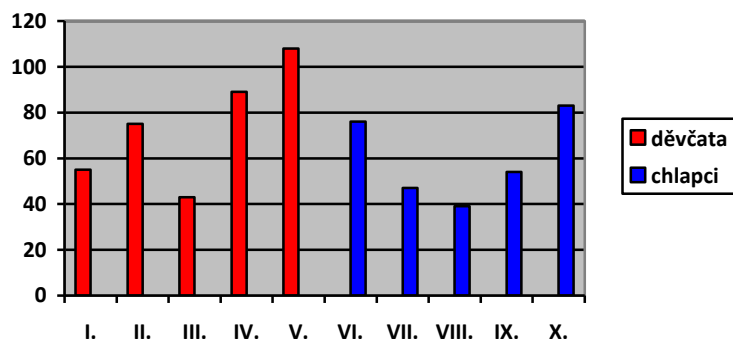
Nyní porovnáme dívky a chlapce. V teoretické části jsme se zmínili, že čtení jde lépe děvčatům. Pokud se podíváme na Graf 1. Tak uvidíme, že výrazně ovlivňuje průměrnou hodnotu žák X. Ale i tak je viditelné, že dívky moc ve čtení nevynikají.

Pokud se zaměříme na kontrolní skupinu, tak zde je už vidět jak dívkám čtení jde lépe než chlapcům. Zde můžeme potvrdit teoretické definice o rozdílech mezi dívkami a chlapci.

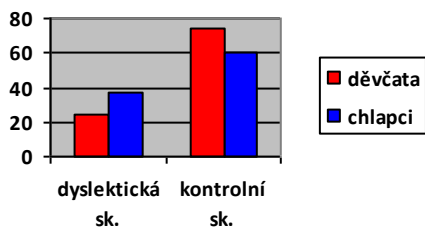
Graf 1. Test čtení O Krtkovi u děvčat a u chlapců v dyslektické skupině- Slova za 1 minutu



Graf 2. Test čtení O Krtkovi u děvčat a u chlapců v kontrolní skupině- Slova za 1 minutu



Graf 3. Porovnání obou skupin v testu Krtk- Slova za 1 minutu





Sluchová analýza a syntéza dělá větší problémy dětem s dyslexií, to je znatelné i v Tab. 3. V obou skupinách byla pro děti náročnější sluchová syntéza, která klade na děti větší nároky na sluchovou paměť. Pokud bychom se zaměřovali pouze na maximální a minimální dosažené body a čas, tak jak je vidět, dyslektická skupina si vedla lépe než skupina kontrolní. Ale pokud se zaměříme na celkovou skupinu, kde je zaznamenán průměr získaných dat, tak je znatelné, že dyslektici mají větší problémy.

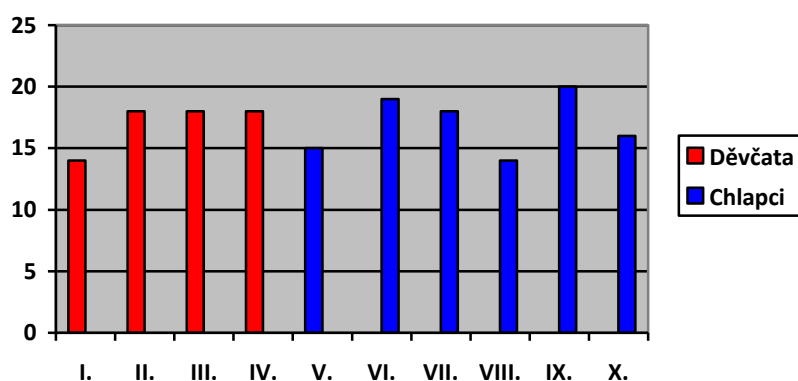
Ve sluchové analýze je vše jednoznačné, že dyslektici s tím mají problémy, ale rozdíly nejsou tak markantní. Znatelné je, že na škole, kterou žáci navštěvují, mají pravidelnou reedukaci a této oblasti se věnují.

Tab. 3: Porovnání dyslektické skupiny a kontrolní skupiny v testu SAS

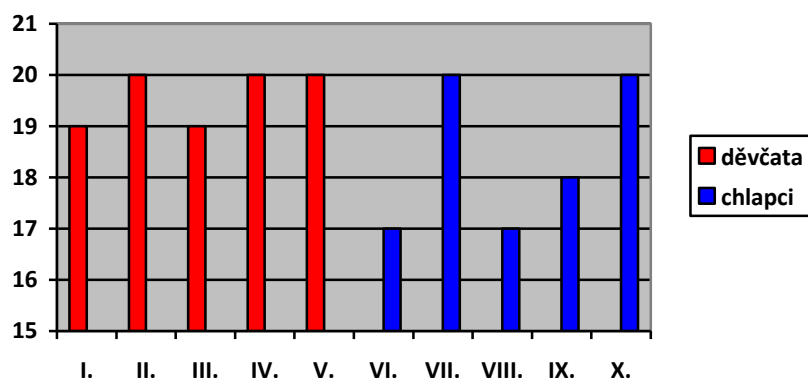
TEST	Dyslektická skupina			Kontrolní skupina		
	min.	max.	průměr	min.	max.	průměr
Sluchová analýza						
body	14	20	17	17	20	19
čas	0:48	2:09	1:28:10	0:41	1:48	1:13:20
sluchová syntéza						
body	7	20	13,6	4	20	16
čas	0:43	3:30	2:15:30	0:38	3:42	1:53:00

Zaměřila jsem se na rozdíl mezi děvčaty a mezi chlapci v testu sluchové analýzy a syntézy. Jak je vidět na Grafu 4. veliké kolísání u dyslektické skupiny není, kdežto na Grafu 5. je viditelné, že dívky jsou na tom lépe ve sluchové analýze, než-li chlapci. Což je potvrzeno i v Grafu 6. Dívky z kontrolní skupiny se vyvyšují nad všechny ostatní.

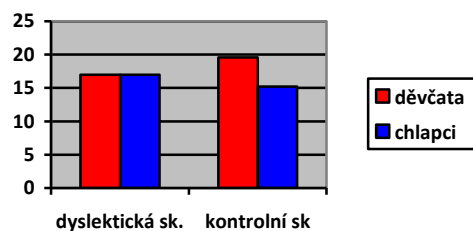
Graf 4. Sluchová analýza u děvčat a u chlapců v dyslektické skupině



Graf 5. Sluchová analýza u děvčat a u chlapců v kontrolní skupině



Graf 6. Porovnání obou skupin v testu Sluchová analýza



Elize hlásek je velice náročný test i pro kontrolní skupinu. V tab. 4. jsou vidět rozdíly mezi dyslektickou skupinou a kontrolní skupinou. Znatelné rozdíly jsou v minimálních dosažených bodech, což se odrazilo i na průměru těchto dat. Čas, který byl zaznamenán u dětí s dyslexií, je podstatně horší, než byl změřen u kontrolní skupiny. Čím více se děti nad tím zamýšlejí, tím více se do toho zamotávají a dělají více chyb.

Transpozice hlásek byla velice náročný test časově. Čas v tomto testu není podstatný. Děti se snažily, aby byl výsledek správný, proto jim to trvalo déle, než vyslovily konečný výsledek. V tab. 4 je zajímavý výsledek průměru všech získaných bodů. Předpokládané obtíže se dostavili u dětí s dyslexií, kde ztrácí nad kontrolní skupinou 4, 8 bodů.

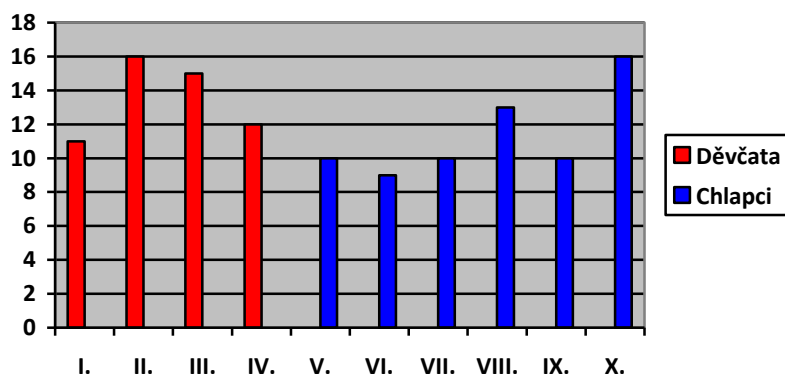
Tab. 4. Porovnání dyslektické skupiny a kontrolní skupiny v testu elize a transpozice hlásek

TEST	Dyslektická skupina			Kontrolní skupina		
	min.	max.	průměr	min.	max.	průměr
Elize hlásek						
body	9	16	12,2	15	19	17,3
čas	3:04	7:21	6:07:30	2:00	5:38	3:13:20
Transpozice hlásek	8	17	11,9	10	20	16,7

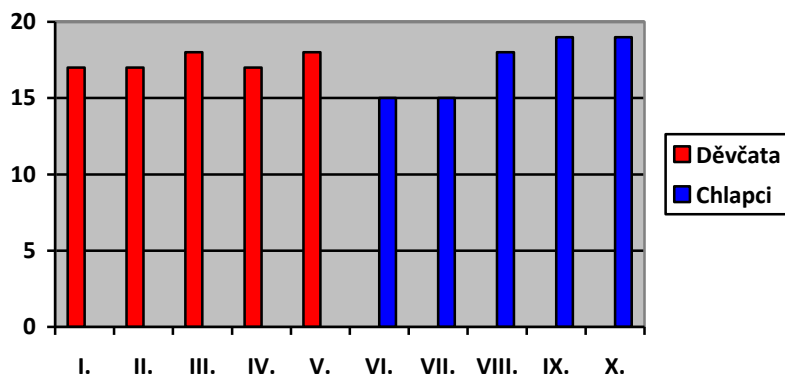
V tomto testu je viditelné, že dyslektická děvčata lépe vnímají hru se slovy. U skupiny kontrolní jsou tyto hodnoty srovnatelné. U skupiny dyslektiku je vidět na Grafu č.7, jak výsledky kolísají. V porovnání chlapci versus děvčata je vidět, že chlapcům hry se slovy dělají větší potíže než u děvčat.

Skupina kontrolní s elizí slov takové problémy neměla. V grafu 8. jsou hodnoty vyrovnané jak mezi dívkami, tak i mezi chlapci.

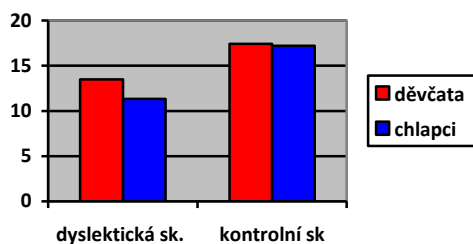
Graf 7. Elize u děvčat a chlapců v dyslektické skupině



Graf 8. Elize u děvčat a chlapců v kontrolní skupině



Graf 9. Srovnání obou skupin v testu Elize



Test Morfologie je velice náročný časově a pro dyslektiky to znamená, že na konci testu již soustředěnost podstatně ubývá. Přesto všichni test úspěšně dokončili.

Pokud se podíváme na tab. 5., tak zjistíme, že porovnání těchto dvou skupiny se průměrem liší o necelých 8 bodů. Veliký rozdíl je také viděn i u minimální dosažené hodnoty. Tento jev není šokující, jelikož se u takto členěných skupiny dal očekávat.

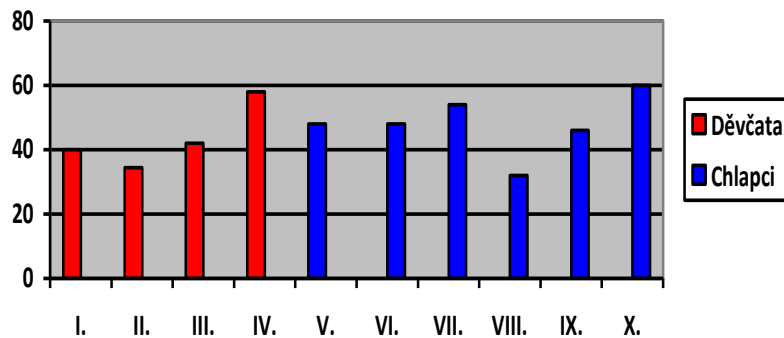
Mladší žáci měli větší problémy, protože u některých otázek nevěděli co dělat, kdežto ty starší danou látku již probírali, takže to neslyšeli poprvé.

Tab. 5: Porovnání dyslektické skupiny a kontrolní skupiny v testu Morfologie

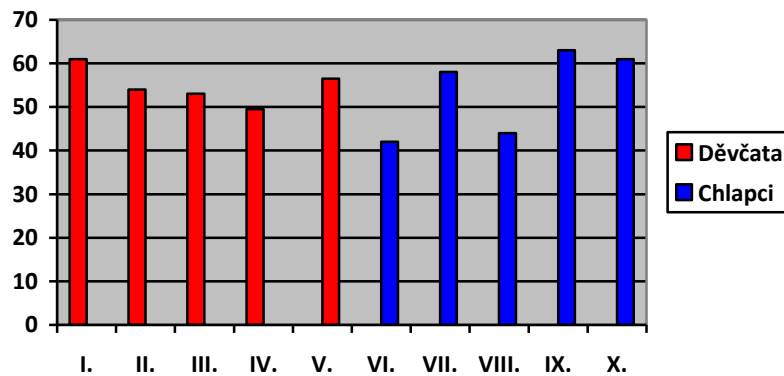
TEST	Dyslektická skupina			Kontrolní skupina		
	min.	max.	průměr	min.	max.	průměr
Morfologie	32	60	46,25	42	63	54,2

V grafickém znázornění je v Grafu 10. u dyslektické skupiny viditelné znatelné kolísání. Ve srovnání chlapců a dívek. Pokud však porovnáme výsledky těchto dvou skupin, tak bychom se měli zaměřit na Graf č. 12., kde jsou znatelné rozdíly mezi kontrolní skupinou a dyslektickou skupinou a to převážně u dívek. Dívky z kontrolní skupiny jsou na tom průměrově o více než 10 bodů lépe. Chlapci rozdíl mezi těmito dvěma skupinami minimalizovali.

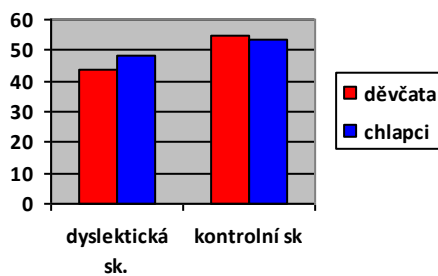
Graf 10. Test morfologie u děvčat a chlapců v dyslektické skupině



Graf 11. Test morfologie u děvčat a chlapců v kontrolní skupině



Graf 12. Porovnání obou skupin v testu Morfologie



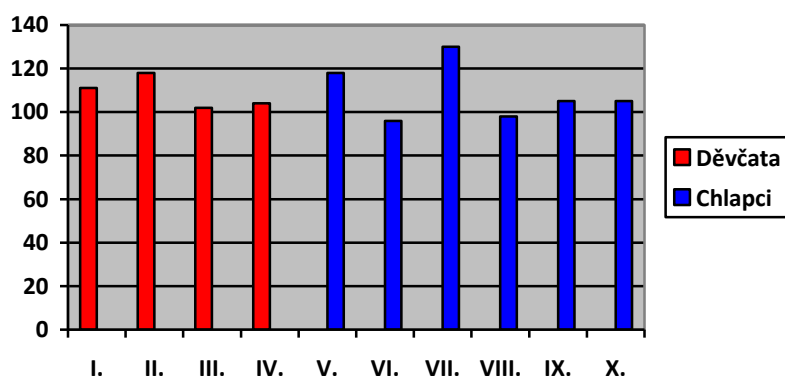
Intelligenční test Ravenovy matice byl zadán individuálně. Děti dyslektické i děti ze skupiny kontrolní neměly problémy s pochopením zadání testu. V tabulce 6. je viditelné, že veliké rozdíly mezi skupinami nevznikly. Maximální hodnota je stejná a minimální hodnota je rozdílná s tím, že kontrolní skupina zaostává za skupinou dyslektickou. Ale i přes to je průměrná hodnota ovlivněna prostředními výkony.

Tab. 6: Porovnání dyslektické skupiny a kontrolní skupiny v testu IQ

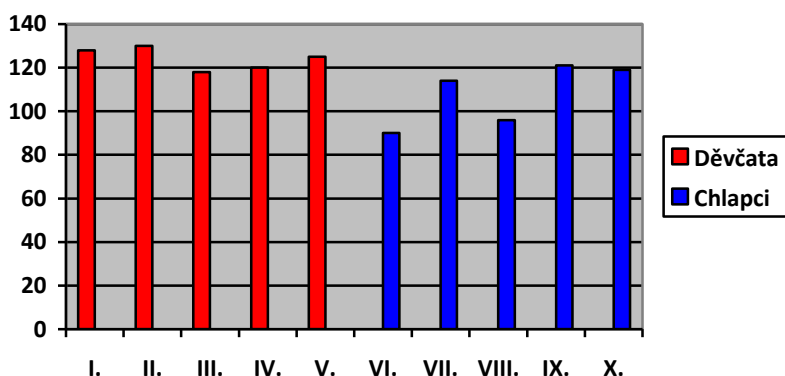
TEST	Dyslektická skupina			Kontrolní skupina		
	min.	max.	průměr	min.	max.	průměr
IQ	96	130	108,7	90	130	116,1

Pokud se zaměříme na rozdíly mezi chlapci a dívkami v dyslektické skupině, tak znatelné je z grafu č. 13., že výsledky jsou podobné, což je potvrzené i v grafu č. 15. Průměrně jsou na tom stejně chlapci i dívky. Kdežto u skupiny kontrolní je viditelná převaha IQ u dívek. U chlapců to průměr ovlivňuje účastník číslo VI. a VIII.

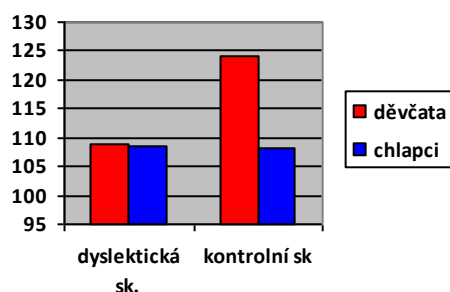
Graf 13. IQ u děvčat a chlapců v dyslektické skupině



Graf 14. IQ u děvčat a chlapců v kontrolní skupině



Graf 15. Porovnání obou skupin v testu IQ





Test sociometrie je důležitý pro učitele, aby zjistil, jaké vztahy panují v jeho třídě. Když byl tento test vyhodnocován, mezi neoblíbené děti patřily spíše chlapci, ale nejednalo se o dyslektické děti, ale spíše o děti, které mají problémy v chování a narušují klidný průběh hodin.

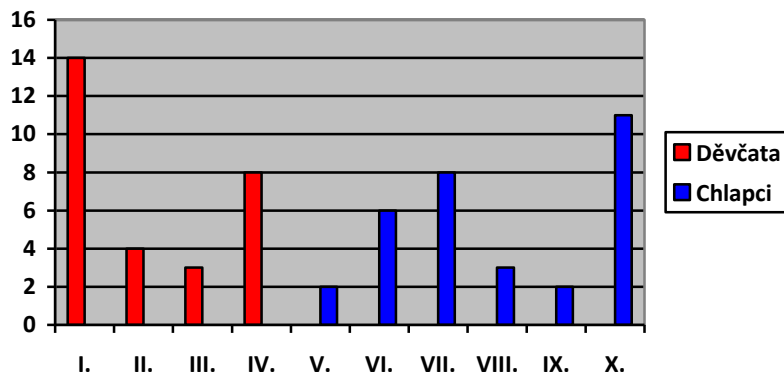
Děti, které byly zařazeny do skupin dyslektiků a nedyslektiků, tak výrazně nevyčnívaly nad ostatními. Ani skupiny průměrově se mezi sebou výrazně nelišily, viz tabulka 7. Zajímavá čísla jsou u Sociometrie- neoblíba. Kontrolní skupina dosáhla větší maximální hodnoty než dyslektická skupina, ale průměrná hodnota zůstala stejná. Tento test bude zajímavé pozorovat v grafu č. 19 a 20.

Tab. 7: Porovnání dyslektické skupiny a kontrolní skupiny v testu Sociometrie

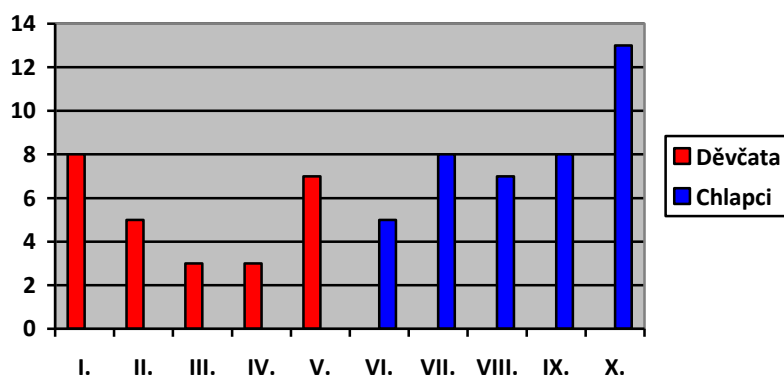
TEST	Dyslektická skupina			Kontrolní skupina		
	min.	max.	průměr	min.	max.	průměr
Sociometrie- oblíba	2	14	6,1	3	13	6,7
Sociometrie- neoblíba	0	11	3,9	0	20	3,9

Mohli bychom pozorovat v grafech 16. a 17., jak průměrné hodnoty ovlivňují výkyvy hodnot jednotlivých žáků. Zajímavé je, pokud se podíváme na graf 18., že u dyslektiků jsou oblíbenější chlapci nežli dívky a ve skupině kontrolní je tomu naopak.

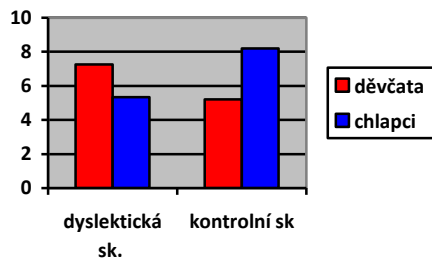
Graf 16. Sociometrie- obliba u děvčat a chlapců v dyslektické skupině



Graf 17. Sociometrie- obliba u děvčat a chlapců v kontrolní skupině



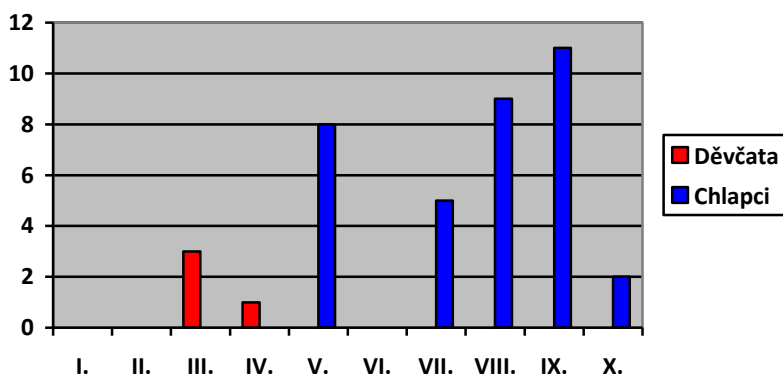
Graf 18. Porovnání obou skupin v testu Sociometrie- obliba



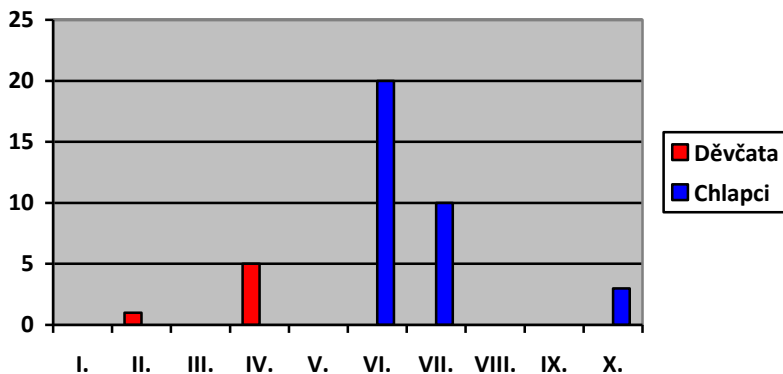
V testu Societizace- neobliba se objevilo mnoho nulových hodnot. Zřetelné to je v grafech 19. a 20. Děvčata většinou dosahují nulové hodnoty a chlapci mají hodnoty vyšší. U skupiny kontrolní je výrazné ovlivnění průměru zvláště kvůli žákovi VI. Jinak by dyslektická skupina měla vyšší hodnoty než kontrolní skupina.

V grafu 21. jsou vidět, že nejméně oblíbení jsou chlapci. Ti se ve skupině více projevují, a proto tento test takto dopadl.

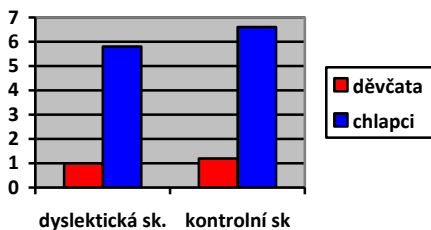
Graf 19. Sociometrie- neobliba u děvčat a chlapců v dyslektické skupině



Graf 20. Sociometrie- neobliba u děvčat a chlapců v kontrolní skupině



Graf 21. Porovnání obou skupina v testu Sociometrie- neobliba



Test Lokus kontroly byl proveden v obou testovaných skupinách. Průměrné výsledky v externalitě i internalitě nebyly nijak rozdílné. V tab. 8. Jsou průměrné výsledky v L- skóru, který se liší mezi sebou jednou desetinou.

Pokud se zaměříme na minimální a maximální hodnoty interního a externího lokusu, tak ve srovnání mezi oběma skupinami, tak bude zřejmé, že průměrný stav ovlivní prostřední hodnoty. Tento fakt je naznačen v grafu 22 a 23

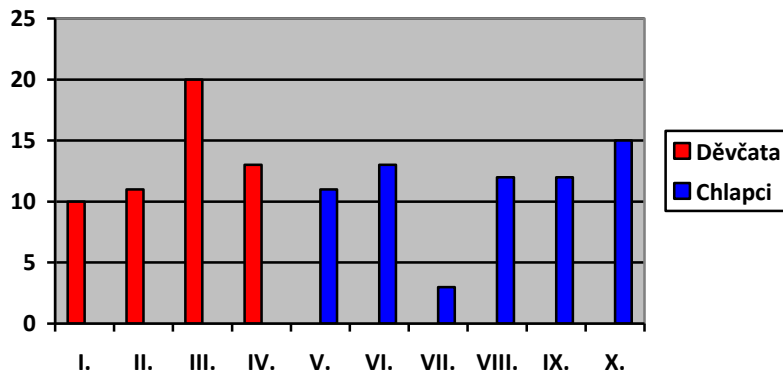
Tab. 8: Porovnání dyslektické skupiny a kontrolní skupiny v testu Lokus kontroly

TEST	Dyslektická skupina			Kontrolní skupina		
	min.	max.	průměr	min.	max.	průměr
Lokus kontroly						
Interní	6	23	14	12	18	15,1
Externí	3	20	12	8	14	10,9
L- skór	2	8	4,3	0	7	4,2

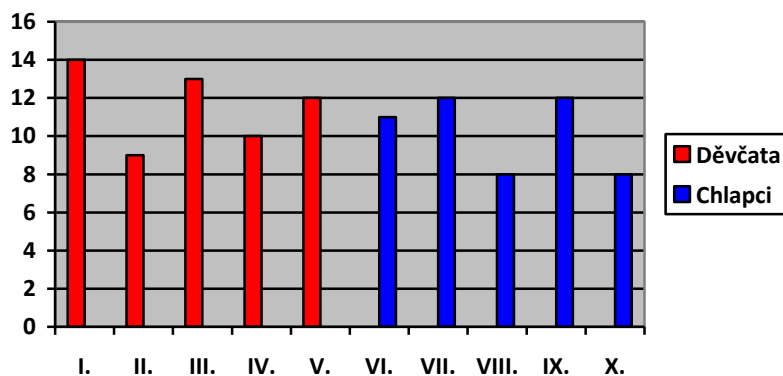
Pokud se podíváme na grafy 22. a 23. tak podle porovnání by na tom určitě byla skupina dyslektiků. Pokud by však jejich průměr nezachraňoval žák III., tak jejich průměrná hodnota byla podstatně nižší.

V celkovém průměrném porovnání chlapců a dívek, dosahují dívky vyšších výsledků než-li chlapci, ale rozdíly nejsou výrazné.

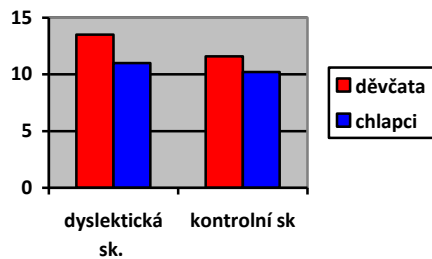
Graf 22. Test Lokus kontroly- externí u děvčat a chlapců v dyslektické skupině



Graf 23. Test Lokus kontroly- externí u děvčat a chlapců v kontrolní skupině



Graf 24. Porovnání obou skupin v testu Lokus kontroly



U testu SPAS se zjišťují steny a skóry. V tab. 9. Je rozdíl viděn u minimálních dosažených hodnot. Průměr, který lze porovnat u obou skupin je velice výrazný. U stenů takové výrazné rozdíly už nejsou, ale mírné odchylky jsou vidět.

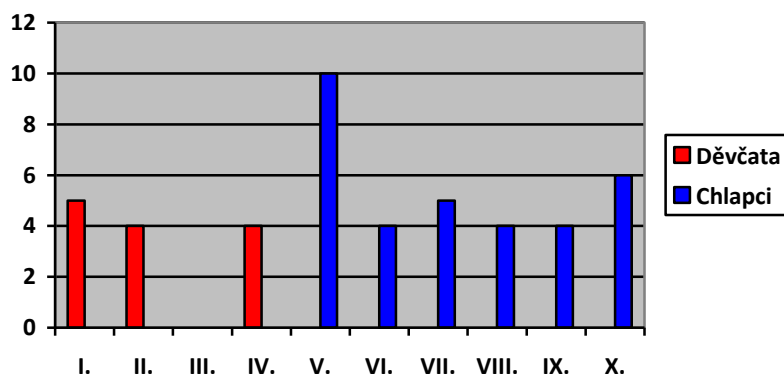
Tab. 9: Porovnání dyslektické skupiny a kontrolní skupiny v testu SPAS

TEST	Dyslektická skupina			Kontrolní skupina		
	min.	max.	průměr	min.	max.	průměr
Spas						
Celkový skór	0	42	18,7	6	47	30,5
Sten	0	10	4,6	2	10	6,5

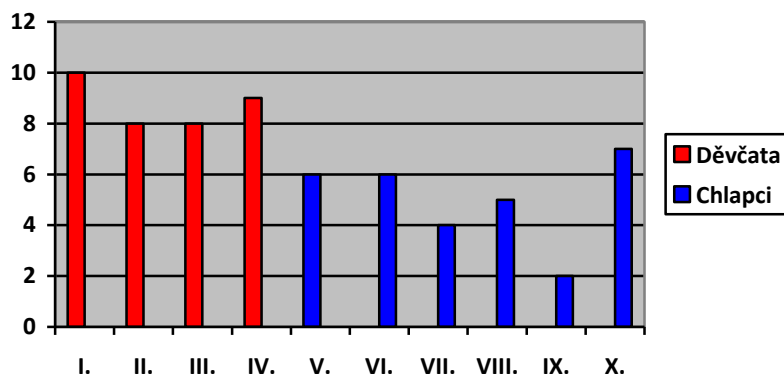
Jak jsem se již zmínila, u stenu takové výrazné rozdíly nejsou, tak pokud se podíváme na graf 25. a 26. Tak je zřetelné, že pokud bychom vynechali žáka číslo V., tak by se rozdíly v průměrných hodnotách výrazně změnily.

Pokud bychom porovnali dívky a chlapce, tak v grafu 27. Je vidět, že chlapci v dyslektické skupině dosáhli lepších výsledků nežli děvčata, kdežto u skupiny kontrolní tomu je naopak. U skupiny kontrolní jsou rozdíly mezi chlapci a děvčaty výraznější.

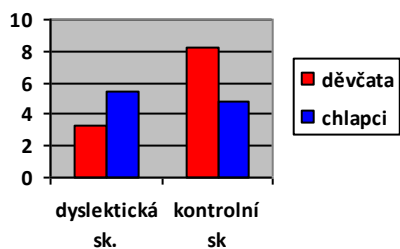
Graf 25. SPAS- sten u děvčat a chlapců v dyslektické skupině



Graf 26. SPAS- sten u děvčat a chlapců v kontrolní skupině



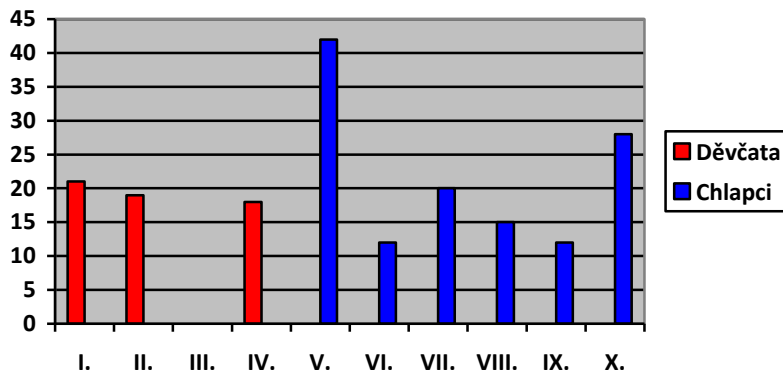
Graf 27. Porovnání obou skupin v testu SPAS- sten



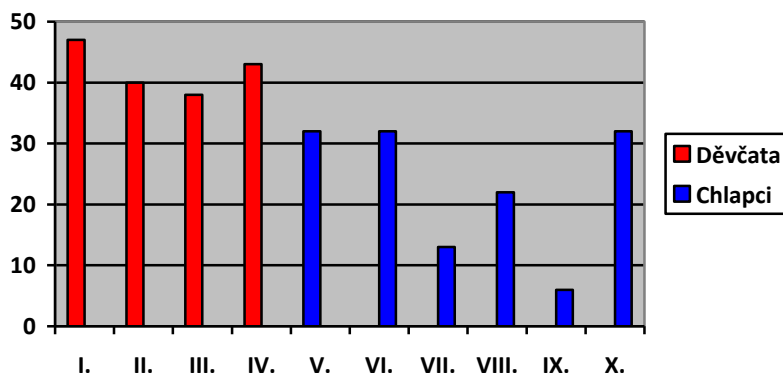
Celkový skór v testu SPAS u dyslektiků a u skupiny kontrolní dosáhl vysokých rozdílů. Opět u skupiny dyslektiků vyčnívá žák číslo V., jak je vidět v grafu č. 28.

V grafu č. 30. v porovnání obou skupin jsou na tom nejlépe děvčata z kontrolní skupiny a nejhůře děvčata z dyslektické skupiny. Chlapci v obou skupinách jsou vcelku vyrovnání.

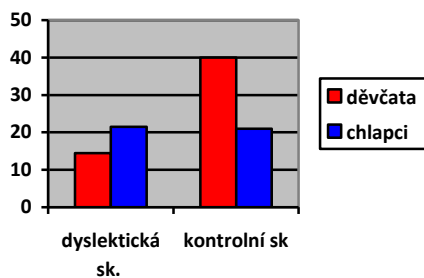
Graf 28. SPAS- celkový skór u děvčat a chlapců v dyslektické skupině



Graf 29. SPAS- celkový skór u děvčat a chlapců v kontrolní skupině



Graf 30. Porovnání obou skupin v testu SPAS- celkový skór





Tabulka 12: Vyhodnocení testů kontrolní skupiny- 1. Část

KONTROLNÍ SKUPINA												
JMÉNA	KRTEK				ELIZE HLÁSEK		TRANSPOZICE	SLUCHOVÁ ANALÝZA		SLUCHOVÁ SYNTÉZA		MORFOLOGIE
	za 1 min. (slov)	Celý text (slov)	Čas (min)	Porozumění textu	Body	Čas (min)	Body	Body	Čas (min)	Body	Čas (min)	Body
I. B	55	242	3:27	15	17	4:16	20	19	1:45	18	2:57	61
II. B	75	239	3:04	15	17	4:23	20	20	0:57	16	1:46	54
III. B	43	233	4:28	5	18	5:38	11	19	1:11	20	0:46	53
IV. B	89	230	2:34	6	17	2:18	19	20	0:47	13	1:54	49,5
V. B	108	229	2:04	11,5	18	2:55	17	20	0:51	20	0:39	56,5
VI. B	76	234	3:54	7	15	3:02	10	17	1:48	4	3:42	42
VII. B	47	236	4:56	8,5	15	4:11	19	20	1:27	18	2:00	58
VIII. B	39	233	5:33	15	18	4:21	12	17	1:38	17	2:22	44
IX. B	54	236	3:37	13,5	19	3:38	20	18	1:27	14	2:06	63
X. B	83	240	2:28	15	19	2:00	19	20	0:41	20	0:38	61

Tabulka 13: Vyhodnocení testů kontrolní skupiny- 2. část

JMÉNA	SPAS							IQ				SOCIOMETRIE	
	1. sten	2. sten	3. sten	4. sten	5. sten	6. sten	Celkový sten		In	Ex	L- skór	pozitivní	negativní
I. B	10	7	8-10	8-10	8-10	8-10	10	128	12	14	6	8	0
II. B	8	7	8-10	7	6	7	8	130	17	9	6	5	1
III. B	5	7	8-10	7	8-10	6	8	118	13	13	7	3	0
IV. B	9	7	7	7	8-10	7	9	120	16	10	6	3	5
V. B	7	6	6	4	6	7	6	125	14	12	5	7	0
VI. B	7	8-10	4	5	6	6	6	90	15	11	3	5	20
VII. B	1-2	6	3	6	5	3	4	114	14	12	3	8	10
VIII. B	1-2	6	5	7	6	5	5	96	18	8	3	7	0
IX. B	3	2	3	1-2	4	3	2	121	14	12	0	8	0
X. B	7	4	8-10	8	8	8	7	119	18	8	3	13	3

Tabulka 10: Vyhodnocení testů dyslektické skupiny- 1. část

DYSLEKTICKÁ SKUPINA												
JMÉNA	KRTEK				ELIZE HLÁSEK		TRANSPOZICE	SLUCHOVÁ ANALÝZA		SLUCHOVÁ SYNTÉZA		MORFOLOGIE
	za 1 min. (slov)	Celý text (slov)	Čas (min)	Porozumění textu (body)	Body	Čas (min)	Body	Body	Čas (min)	Body	Čas (min)	Body
I. A	12	214	12:27	6	11	4:47	8	14	1:39	10	3:29	40
II. A	9	213	13:49	7	16	5:05	16	18	1:36	11	3:30	34,5
III. A	38	232	5:06	4	15	5:00	13	18	1:22	16	1:51	42
IV. A	38	212	5:17	18	12	3:50	17	18	0:56	20	0:43	58
V. A	22	226	8:40	9,5	10	6:01	9	15	1:30	7	3:05	48
VI. A	40	226	5:24	15	9	5:47	9	19	1:08	17	1:53	48
VII. A	32	218	5:43	18	10	4:35	9	18	1:14	14	1:46	54
VIII. A	36	215	5:23	12	13	7:21	12	14	2:09	11	3:03	32
IX. A	14	236	8:48	19	10	5:39	9	20	0:48	18	1:08	46
X. A	80	238	2:44	17	16	3:04	17	16	2:05	12	2:01	60

Tabulka 11: Vyhodnocení testů dyslektické skupiny- 2. Část

JMÉNA	SPAS (škála)							IQ				SOCIOMETRIE	
	1. sten	2. sten	3. sten	4. sten	5. sten	6. sten	Celkový sten		In	Ex	L- skór	pozitivní	negativní
I. A	3	8-10	4	4	6	3	5	111	16	10	2	14	0
II. A	4	4	4	3	8-10	5	4	118	15	11	8	4	0
III. A	1-2	1	1-2	1	1-2	1-2	0	102	6	20	3	3	3
IV. A	5	2-3	4	4	6	5	4	104	13	13	3	8	1
V. A	7	8-10	8-10	8	9	8	10	118	15	11	8	2	8
VI. A	3	6	1-2	3-4	5	5	4	96	13	13	3	6	0
VII. A	4	5	3	6	8	6	5	130	23	3	4	8	5
VIII. A	5	5	3	3-4	6	4	4	98	14	12	2	3	9
IX. A	4	6	1-2	5	5	1-2	4	105	14	12	4	2	11
X. A	6	6	7	7	9	5	6	105	11	15	6	11	2

## 4. Diskuse

Pokud se podíváme zpět na výsledky daných testů, může se nám zdát, že skupina dyslektická nemá o tolik horší výsledky jako skupina kontrolní. Pokud se zaměříme na testy týkající se práce s textem, morfologické uvědomění, sluchovou analýzu a syntézu, tak některé může zarazit, jak je možné, že to je dyslektik a přitom v tom výrazné problémy nemá? Všechny dyslektické děti byly vyšetřeny pedagogicko-psychologickou poradnou a všechny byly integrovány do běžné ZŠ. Je možné, že nemusí mít problémy zrovna v té oblasti, kterou jsme testovali. Další možností je, že po „nápravných cvičeních“, která jsou na té ZŠ běžná, mají děti znatelné pokroky. To vše mohlo ovlivnit výsledky těch testů.

ZŠ, která mi umožnila výzkum s žáky udělat, přistupuje k dětem velice citlivě a snaží se přiblížit problematiku dyslektiků ostatním dětem. Tím ubývá nenávisti, odstupu a agrese vůči dyslektikům. Tento fakt je viděn i v testu sociometrie- oblība, neoblība. Ale co se týče self konceptu a testu SPAS, tak se značné problémy u dyslektiků objevily. Jak dítě vnímá svět, jde jen těžko posoudit, však díky těmto testům se dá alespoň malinko nahlédnout, jak se cítí a jak se koukají na svět.

Jedná-li se o sociometrii, kterou jsme testovali u dětí dyslektických i nedyslektických, tak ta je v tomto věkovém období v normě. Otázkou je, zda tomu tak bude i na druhém stupni a posléze i v dalších etapách života. Záleží zcela na daném žákovi, jak se bude projevovat a kam bude směřovat. Pokud se dítě setká v životě s velkou překážkou, jako je například výběr nevhodné střední školy, může se stát, že jí těžko překoná. Ať se jedná o dyslektické dítě, či nikoli, může u něj dojít ke snížení sociálního citění a zhoršení sebehodnocení.

Z vlastní zkušenosti jsem se setkala s dívkou z dyslektické skupiny (III.A), která byla výrazně slabá. V testu SPAS dosáhla nulového ohodnocení (viz grafy č. 19, 22). Tato dívka má problémy ve všech předmětech, které vyžadují soustředění. Nejoblíbenějším předmětem je tělocvik. U dívky je na první pohled vidět, že má narušené sebehodnocení. Spolužáci jí opovrhují, ne že by jim vyloženě vadila, ale kontakt s ní nevyhledávají. Dívka je samotářská, citlivá a často plačtivá. Je možné, že právě takovéto chování ovlivní u dětí chování k té dívce.

Velice zajímavá otázka je: Jsou-li nějaké rozdíly mezi dívkami a chlapci? Mají odlišné chování v sociálních aspektech? Po stránce teoretické nějaké rozdíly jsou a v praxi jsme se přesvědčili, že rozdíly opravdu jsou, ale výrazné rozdíly se objevovaly spíše u skupiny kontrolní. Jestli je ovlivněna skupina dyslektiků opravdu specifickými poruchami učení, nebo jestli to je pouze náhoda výběru? Prof. MATĚJČEK a prof. VÁGNEROVÁ<sup>71</sup> svými testy potvrdili, že dyslektické dívky jsou k sobě mnohem kritičtější než- li chlapci.

---

<sup>71</sup> MATĚJČEK, Z., VÁGNEROVÁ, M., kol.: *Sociální aspekty dyslexie*. 2006, s. 60.

## **Závěr**

Na závěr bych chtěla stručně shrnout, že hypotéza, kterou jsem si vytyčila na počátku mé práce, byla potvrzena pouze z části. Dyslektici opravdu mají v sociometrii srovnatelné výsledky jako skupina kontrolní, ale co se týče self- konceptu, tak se prokázaly značné rozdíly. Je možné, že na jiných školách by tento výzkum dopadl úplně odlišně. Z vlastní zkušenosti vím, že na této základní škole vedou děti k toleranci vůči ostatním, a že pokud jsou problematické děti, tak hlavním důvodem nejsou poruchy v učení, nýbrž poruchy v charakteru člověka nebo v nižší inteligenci.

V dnešní době dyslektických dětí přibývá, a proto by se mělo více zaměřit na to, jak tomu dítěti pomoci, ať se jedná o péči při reedukaci nebo při začleňování do kolektivu a tím spíše zmírnění stresových situací ve škole i mimo ni.

Pokroky ve vědě i dalších studiích jsou nápomocí při lepším poznávání socializačních problémů. Ne nadarmo se říká, že učitel se učí celý život. Pokud se setká s dyslektikem, jako že si myslím, že když je trend integrace, tak se s dyslektikem setká každý učitel, tak by měl studovat jak k takovému dítěti přistupovat a jak mu lépe porozumět. Jasně je, že každé dítě potřebuje individuální přístup, ale podstata chování je u všech stejná.

## Seznam použité literatury

- 1 JOŠT, J. *Čtení a dyslexie*. České Budějovice: Grada Publishing, a.s., 2011. 384 s. ISBN 978-80-247-3030-1
- 2 KOCUROVÁ, M. *Specifické poruchy učení a chování*. Plzeň: Tiskové středisko ZČU, 2002. 96 s. ISBN 80-7082-705-X
- 3 KUCHARSKÁ, A. *Specifické poruchy učení a chování*. Praha: Portál, s.r.o., 1998. 184 s. ISBN 80-7178-244-0, ISBN 1211-670X
- 4 MATĚJČEK, Z. *Dyslexie- specifické poruchy čtení*. Praha: H&H, 1993
- 5 MATĚJČEK, Z., VÁGNEROVÁ, M., kol. *Sociální aspekty dyslexie*. Praha: Karolinum, 2006. 272 s. ISBN 80-246-1173-2
- 6 MUSIL, J. V. Sociometrická technika Longa-Jonesové. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 1977, č. 3, s. 247-258. ISSN 0555-5574.
- 7 NOVOTNÁ, M., KREMLIČKOVÁ, M. *Kapitoly ze speciální pedagogiky pro učitele*. Praha: SPN, 1997, 116 s. ISBN 80-95937-60-3
- 8 POKORNÁ, V. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Praha: Portál, s.r.o., 2001. 336 s. ISBN 80-7178-570-9
- 9 VÁGNEROVÁ, M. *Psychologie osobnosti*. Praha: Karolinum, 2010. 468s. ISBN 978-80-246-1832-6
- 10 VÁGNEROVÁ, M., KLÉGROVÁ, J. *Poradenská psychologická diagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Karolinum, 2008
- 11 VÁGNEROVÁ, M. *Úvod do psychologie*. Praha: Karolinum, 2002. 211s. ISBN 80-246-0015-3
- 12 VALENTA, M. a kol. *Přehled speciální pedagogiky a školská integrace*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2003. 324 s. ISBN 80-244-0698-5
- 13 ZELINKOVÁ, O. *Cizí jazyky a specifické poruchy učení*. Havlíčkův Brod: TOBIÁŠ, 2005. 168 s. ISBN 80-7311-022-9
- 14 ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. Praha: Protál, s.r.o., 2003



## **Seznam tabulek a grafů**

Tabulka 1: Základní údaje o dyslektické skupině

Tabulka 2: Porovnání dyslektické skupiny a kontrolní skupiny v testu Krtek

Tabulka 3: Porovnání dyslektické skupiny a kontrolní skupiny v testu SAS

Tabulka 4: Porovnání dyslektické skupiny a kontrolní skupiny v testu elize a transpozice hlásek

Tabulka 5: Porovnání dyslektické skupiny a kontrolní skupiny v testu Morfologie

Tabulka 6: Porovnání dyslektické skupiny a kontrolní skupiny v testu IQ

Tabulka 7: Porovnání dyslektické skupiny a kontrolní skupiny v testu Sociometrie

Tabulka 8: Porovnání dyslektické skupiny a kontrolní skupiny v testu Lokus kontroly

Tabulka 9: Porovnání dyslektické skupiny a kontrolní skupiny v testu Spas

Tabulka 10: Vyhodnocení testů dyslektické skupiny- 1. část

Tabulka 11: Vyhodnocení testů dyslektické skupiny- 2. část

Tabulka 12: Vyhodnocení testů kontrolní skupiny- 1. část

Tabulka 13: Vyhodnocení testů kontrolní skupiny- 2. část

Graf 1: Test čtení O Krtkovi u děvčat a u chlapců v dyslektické skupině- Slova za 1 minutu

Graf 2: Porovnání obou skupin v testu Krtek- Slova za 1 minutu

Graf 3: Test čtení O Krtkovi u děvčat a u chlapců v kontrolní skupině- Slova za 1 minutu

Graf 4: Sluchová analýza u děvčat a u chlapců v dyslektické skupině

Graf 5: Sluchová analýza u děvčat a u chlapců v kontrolní skupině

Graf 6: Porovnání obou skupin v testu Sluchová analýza

Graf 7: Elize u děvčat a chlapců v dyslektické skupině

Graf 8: Srovnání obou skupin v testu Elize

Graf 9: Elize u děvčat a chlapců v kontrolní skupině

Graf 10: Test morfologie u děvčat a chlapců v dyslektické skupině

Graf 11: Porovnání obou skupin v testu Morfologie

Graf 12: Test morfologie u děvčat a chlapců v kontrolní skupině

Graf 13: IQ u děvčat a chlapců v dyslektické skupině

- Graf 14: Porovnání obou skupin v testu IQ
- Graf 15: IQ u děvčat a chlapců v kontrolní skupině
- Graf 16: Sociometrie- oblība u děvčat a chlapců v dyslektické skupině
- Graf 17: Porovnání obou skupin v testu Sociometrie- oblība
- Graf 18: Sociometrie- oblība u děvčat a chlapců v kontrolní skupině
- Graf 19: Sociometrie- neoblība u děvčat a chlapců v dyslektické skupině
- Graf 20: Porovnání obou skupin v testu Sociometrie- neoblība
- Graf 21: Sociometrie- neoblība u děvčat a chlapců v kontrolní skupině
- Graf 22: Test Lokus kontroly- externí u děvčat a chlapců v dyslektické skupině
- Graf 23: Test Lokus kontroly- externí u děvčat a chlapců v kontrolní skupině
- Graf 24: Porovnání obou skupin v testu Lokus kontroly
- Graf 25: SPAS- sten u děvčat a chlapců v dyslektické skupině
- Graf 26: Porovnání obou skupin v testu SPAS- sten
- Graf 27: SPAS- sten u děvčat a chlapců v kontrolní skupině
- Graf 28: SPAS- celkový skór u děvčat a chlapců v dyslektické skupině
- Graf 29: Porovnání obou skupin v testu SPAS- celkový skór
- Graf 30: SPAS- celkový skór u děvčat a chlapců v kontrolní skupině

## **Seznam příloh**

1. Ukázka záznamového archu testu elize hlásek
2. Ukázka záznamového archu testu transpozice hlásek
3. Ukázka záznamového archu testu Lokus kontroly
4. Ukázka záznamového archu testu sociometrické techniky
5. Ukázka zkoušky hlasitého čtení u dyslektického žáka č. II. A
6. Ukázka porozumění textu dyslektického žáka č. II. A
7. Ukázka záznamového archu testu SPAS

# 1. Ukázka záznamového archu testu elize hlásek

Baterie diagnostických testů gramotnostních dovedností  
pro žáky 2. až 5. ročníku ZŠ

## ELIZE HLÁSEK ZÁZNAMOVÝ ARCH

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

Subjekt: .....

Datum vyšetření: .....

### CCVC

1) sřek	(sek)	_____
2) pruš	(puř)	_____
3) vdřin	(vřin)	_____
4) klop	(kop)	_____
5) hřum	(hum)	_____
6) řřin	(řin)	_____
7) zřáp	(zřp)	_____
8) křep	(kep)	_____
9) řsot	(řot)	_____
10) plřm	(plřm)	_____

Čas: 1. série  
..... sekund

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

### CVCC

11) sont	(sot)	_____
12) dalt	(dat)	_____
13) semp	(sep)	_____
14) nřst	(nřt)	_____
19) peřt	(pet)	_____
15) hoks	(hos)	_____
16) peřtř	(petř)	_____
17) hřst	(hřt)	_____
18) řolf	(řof)	_____
20) viřtř	(vitř)	_____

Čas: 2. série  
..... sekund

Celkové skóre: \_\_\_\_\_

Celkový čas: \_\_\_\_\_

sekund

2. Ukázka záznamového archu testu transpozice hlásek

Baterie diagnostických testů gramotnostních dovedností  
pro žáky 2. až 5. ročníků ZŠ

**TRANSPOZICE HLÁSEK**  
**ZÁZNAMOVÝ ARCH**

Subjekt: .....

Datum vyšetření: .....

podnet	odpověď	S1	S2	S3	S4
ňi - ko	ki - ňo				
ru - lá	lu - rá				
kín - gaš	gín - kaš				
teš - tup	teš - tup				
šík - žom	žík - šom				
nor - sep	sor - nep				
fáp - vim	váp - fim				
láč - nút	náč - lút				
pál - jét	jál - pět				
říc - ták	týc - řák				

Skóre (S)  / 24 Skóre (C)  / 24

Poznámky: .....

.....  
.....

### 3. Ukázka záznamového archu testu Lokus kontroly

Jméno a třída:

akroužkuj svou odpověď

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

4. Ukázka záznamového archu testu sociometrické techniky

Jméno:

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

1. ....

2. ....

3. ....

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

1. ....

2. ....

3. ....

5. Ukázka zkoušky hlasitého čtení u dyslektického žáka č. II. A

13.9. Jméno dítěte II. A 8 let

*krtekovi*  
O krtkovi

Průvod zestárlých zvířat se <sup>ubíral</sup> k panovníku podzemí, krtkovi. 9

<sup>Zchromlý</sup> Zchromlý kozel vedl průvod / <sup>zaklepal</sup> na bránu. Když krtek vyšel, 19

<sup>prosil</sup> prosil za všechna zvířata: „<sup>odpusť</sup>“, že tě lákáme na světlo. 29

V tichu tmavé říše <sup>jistě</sup> hodně přemýšlíš a mohl bys nám poradit. 41

Stáří nás moří. Vlečeme se světem, <sup>zuby</sup> vypadané, v kostech <sup>píchá</sup>. 52

Mnoho nás trpí omrzeností života. Nevíš, co by usnadnilo naše stáří?“ 63

Krtek vystoupil na <sup>hromádku</sup> / <sup>hlíny</sup> a řekl: „Přátelé, mnoho v tichu 74

své říše přemýšlím a <sup>bádám</sup>. Vím o léku, který určitě <sup>pomůže</sup>. Pověřuji 86

psa, aby každého, kdo si bude <sup>nařikat</sup> na krutý život, přivedl ke mně.“ 99

Za <sup>nějaký</sup> čas před podzemním obydlím krtkovým zaštekal pes. 108

Přivedl zestárlého koně. Když krtek vylezl, <sup>žadonil</sup> kůň: „<sup>Prosím</sup>, dej mi 119

lék, zlé chvíle života mě trápí, všechno bolí.“ „Pojďte za mnou,“ velel krtek 132

a vedl je k hlubokému rybníku. Tu pravil / koňovi: „Tato voda je zázračná. 145

Je-li ti opravdu <sup>zle</sup>, že nemůžeš <sup>žít</sup> / snést, skoč do ní. V její hlubině / 160

<sup>nalezněš</sup> věčný klid a zapomenutí.“ Kůň se zarazil a rozpačitě se začal 172

vymlouvat: „Víš, krtku, <sup>ono</sup> se mnou není vlastně / tak zle. Jsou ještě starší 185

koňové a vytrpí víc. <sup>Nač</sup> skákat do hluboké vody, nač si <sup>zoufat</sup>. 197

Vyhřeju se na sluníčku. Ono někdy dělá divy. Snad to ještě nějaký čas 210

vydržím. <sup>Odpusť</sup>, že jsem tě <sup>obtěžoval</sup>. Snad <sup>později</sup> bych přišel.“ 220

Krtek se usmál a oba propustil. Ještě několika zvířatům nabídl krtek 231

zázračný lék. Každému se však na běhu ulevilo a nehledalo <sup>útechu</sup> 242

ve vodní hlubině. 245

-32  
213

čas: 13:48:9

213



6. Ukázka porozumění textu dyslektického žáka č. II. A

U. A

Krték – porozumění

7b.

- 0 1. Jaký průvod se ubíral ke krtkovi?  
*/zestárých zvířat; při odpovědi „ průvod zvířat“ se ptáme: Jakých zvířat? NECHTEL NA ŽIVTA*
- 0 X Čím byl krték v podzemí?  
*/panovníkem/*
- 0 3. Kdo průvod vedl?  
*/zchromlý kozel; odpoví-li dítě „kozel“, ptáme se: Jaký byl kozel? KLÍČ*
- 1 4. Na co kozel zaklepal?  
*/na bránu/ VZÁTKA*
- 1 5. Kdo vyšel, když kozel zaklepal?  
*/krték/*
- 0 6. Za koho prosil kozel?  
*/za všechna zvířata/ ZA KOZE*
- 0 X Proč si zvířata myslela, že krték hodně přemýšlí?  
*/je v tichu - či tichu tmavé říše/*
- 0 8. Čím zvířata trpěla?  
*/stáří - zuby vypadané - v kostech pichá - omrzlostí života/ NEMOCI*
- 0 9. Co se ptal kozel krtka nakonec?  
*/zda-li neví, co by usnadnilo jejich stáří/ VESTLI NEDA' NĚJAKÝ LÉK*
- 1 10. Kam krték vystoupil?  
*/na hromádku hlíny/*
- 0 11. Řekl, že o něčem ví? – co to bylo?  
*/o léku/ O ZLŮZRAČNĚ KODĚ*
- 0 X Čím pověřil psa?  
*/aby každého, kdo si bude naříkat na krutý život, přivedl k němu/*
- 0 13. Co se stalo za nějaký čas?  
*/před podzemním obydlím krtkovým zaštěkal pes/ ULOŽAL MU VODU*
- 1 14. Koho pes přivedl?  
*/zestárlého koně/*
- 0 15. Co pravil kůň?  
*/dej mi lék – zlé chvíle života mně trápí - všechno bolí/ ABY MU ULOŽAL VODU*
- 0 16. Kam krték koně vedl?  
*/k hlubokému rybníku/ K VODĚ*
- 0 17. Jaká voda byla v rybníku dle krtka?  
*/zázračná/ PLŮZRAČNÁ*
- 0 X Co radil krték koňovi?  
*/skoč do ní – 1 bod, event. proč? nalezněš tam věčný klíč a zapomeš – 1 bod/*
- 1 19. Co udělal kůň?  
*/zarazil se a začal se vymlouvat/ NESKOČIL*
- 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 – vyhřeju se na sluníčku – ono někdy dělá divy – snad ještě nějaký čas vydržím – odpusť, že jsem tě obtěžoval – snad později bych přišel/ VÍCI JEŠTĚ HOŘÍ, NEMOC, za každou položku 1 bod, tj. celkem 8 bodů.*
- 0 X Co udělal krték, když kůň odmítl jeho radu?  
*/usmál se a oba propustil/*
- 1 22. Jak se zachovala další zvířata, když jim krték nabídl svůj lék?  
*/každému se na břehu ulevilo a nehledalo útěchu ve vodní hlubině/ DĚLÍTLI TO*

## 7. Ukázka záznamového archu testu SPAS

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

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