

JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

KATEDRA PEDAGOGIKY A PSYCHOLOGIE

**ÚČINKY SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ NA SELF-
KONCEPT A SOCIOMETRICKOU POZICI DÍTĚTE
VE TŘÍDĚ**

SELF-CONCEPT AND SOCIOMETRICAL POSITION IN CHILDREN WITH
LEARNING DISABILITIES

České Budějovice

2012

Vedoucí diplomové práce.
Mgr. Jiří Jošt, CSc.

Vypracovala:
Pavla Nováková

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

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění, souhlasím se zveřejněním své diplomové práce 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.

V Českých Budějovicích 15. 11. 2011

.....

Pavla Nováková

Touto cestou bych chtěla poděkovat vedoucímu diplomové práce Mgr. Jiřímu Joštovi, CSc. za odborné vedení, cenné rady a připomínky. Za spolupráci a vstřícnost patří mé poděkování učitelům 1. základní školy T. G. Masaryka Milevsko, kde jsem prováděla výzkum, a také dětem, které vyplňovaly testy.

Anotace

Diplomová práce se zabývá sociálním aspektem specifických poruch učení, především self-konceptem, a sociometrickou pozicí dítěte ve školní třídě. Zjišťovala jsem, zda specifické poruchy učení /dyslexie ovlivňují self-koncept a sociometrickou pozici a jakým směrem. Podle hypotézy předpokládám zhoršení self-konceptu a sociometrické pozice.

Diplomová práce je rozdělena na dvě části, na teoretickou a empirickou. V teoretické části definuji specifické poruchy učení a popisuji, jak se projevují, jaké mají příčiny a jak ovlivňují okolí jedince.

Praktická část obsahuje výzkum, který byl proveden na základní škole s dětmi ve 4. a 5. třídě. Je porovnávána dyslektická skupina dětí s kontrolní skupinou. Byly administrovány testy self-konceptu (SPAS) a sociometrie (L-J technika). Výsledky podporují testovanou hypotézu, že děti dyslektické skupiny vykazují výrazně snížený self-koncept i zhoršenou sociometrickou pozici na škále oblība-neoblība, zejména v aspektu neoblība.

Annotation

This diploma thesis deals with social aspect of specific learning disabilities, especially self-concept and social-metric position of child in the classroom. I was exploring whether the specific learning disabilities/dyslexia affects self-concept and socio-metric position and in which way. According to the hypothesis I suppose deterioration of self-concept and socio-metric position.

The diploma thesis is divided into two parts, theoretical and empirical one. In the theoretical part I define specific learning disabilities and I describe the way they display, what their causes are and how they affect the individual's surroundings.

The empirical part contains the research that was realised at a primary school with fourth graders and fifth graders. There is compared a group of dyslectic children with a control group. There were administrated tests of self-concept (SPAS) and sociometry (L-J technique). The results support the tested hypothesis that the dyslectic group children indicate distinctly reduced self-concept and even worsened sociometric position on like-dislike scale, especially in dislike aspect.

Obsah:

ÚVOD	3
1 SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ	5
1.1 Základní pojmy a definice	5
1.2 Definice	6
2 CHARAKTERISTIKA DYSLEXIE	8
3 PŘÍČINY DYSLEXIE	10
3.1 Dědičnost	10
3.2 Neuropsychický vývoj	11
3.3 Hormonální změny	12
3.4 Biochemické změny	12
4 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ DÍTĚ	13
4.1 Rodina a její působení na dítě	13
4.2. Jak ovlivňuje dyslektické dítě rodinu	14
4.3. Jak působí na dyslektické dítě prostředí, ve kterém žije	15
5 DYSLEKTICKÝ ŠKOLÁK A JEHO SUBJEKTIVNÍ PROBLÉMY	16
5.1 Sociální a citové problémy dětí se SPU	18
5.1.1 Frustrace	19
5.1.2 Neurotizace	20
5.1.3 Smutek a deprese	21
5.1.4 Strach	21
5.1.5 Citová deprivace	22
5.1.6 Sebevědomí	23
6 RODIČE DYSLEKTICKÉHO ŠKOLÁKA	26
7 UČITELÉ DYSLEKTICKÉHO ŠKOLÁKA	31

8	SPOLUŽÁCI DYSLEKTICKÉHO ŠKOLÁKA	34
9	CÍLE A HYPOTÉZY	37
	9.1 Testované skupiny dětí	37
	9.1.1 Dyslektická skupina	38
	9.1.2 Kontrolní skupina.....	44
10	VÝSLEDKY	45
	10.1 Test SPAS	45
	10.2 Zkouška sluchové analýzy a syntézy SAS	47
	10.3 Elize a transpozice hlásek	48
	10.4 Test čtenářských dovedností (Krtek)	50
	10.5 Test inteligence	52
	10.6 Sociometrický test	53
	10.7 Lokus kontroly	56
	10.8 Test morfologického uvědomění	58
	10.9. Pseudoslova	59
11	DISKUSE	61
12	ZÁVĚR	63
	LITERATURA	65
	SEZNAM TABULEK A GRAFŮ	68
	PŘÍLOHY	70

ÚVOD

Se specifickými poruchami učení se v dnešní době setká každý učitel, zejména na prvním stupni základní školy. V současnosti je to velmi časté a diskutované téma, protože specifické poruchy učení se projevují u mnoha dětí. Dle statistiky ministerstva školství se specifické poruchy učení vyskytují téměř u 3-4 % dětí ve třídě. Na druhé straně se učitelé domnívají, že se to týká téměř 20 % dětí, protože projevy jsou u každého jiné¹. Pokud se dítě se specifickou poruchou objeví ve třídě, je pro učitele velmi obtížné přizpůsobit výuku tak, aby každému žákovi věnoval pozornost, jakou potřebuje. I přes veškerou péči učitele je zřejmé, že se děti se specifickými poruchami cítí před ostatními nejistě. Je u nich patrný strach z neúspěchu, který se velmi často opakuje. Tyto děti připadají svým spolužákům odlišné, proto je lze hůře včlenit do kolektivu.

Toto téma jsem si vybrala, protože mě na vysoké škole zaujala speciální pedagogika. O reedukaci a specifických poruchách učení obecně bylo již zpracováno mnoho studií. Sociálními aspekty dětí se specifickou poruchou učení se však mnoho odborníků nezabývá, proto jsem se rozhodla dozvědět se o této problematice něco více.

Cílem této diplomové práce je zjistit, jak děti se specifickými poruchami učení vidí sebe samy, jak strach a špatné hodnocení ovlivňují jejich sebepojetí, jakou sociometrickou pozici zaujímají v kolektivu a do jaké míry jsou oblíbené či neoblíbené.

¹ http://cs.wikipedia.org/wiki/Specifick%C3%A9_poruchy_u%C4%8Den%C3%AD

TEORETICKÁ ČÁST

1 SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ

1.1 Základní pojmy a definice

Specifické poruchy učení jsou jedním z aktuálních problémů současného školství a patří mezi často diskutovaná témata, která se dostala do podvědomí i laické veřejnosti (Bartoňová, 2004). Selikowitz (2000) uvádí, že počet dětí se specifickou poruchou učení je odhadován asi na 10 % a postihuje třikrát častěji chlapce než dívky. Je známo, že u některých dětí či žáků se vyskytují menší či větší odchylky v procesu učení, ale také v chování (Dvořáková, 1994). V odborné literatuře nalezneme termíny specifické vývojové poruchy učení a chování, specifické poruchy učení a vývojové poruchy učení, které jsou nadřazeny pojmům dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dysmúzie, dyspinxie a dyspraxie (Bartoňová, 2004). Pokorná (2010) se zmiňuje, že definice se neustále mění podle toho, jak autoři vyjadřují své chápání, postoje a přístupy k danému tématu.

Ve své diplomové práci se zaměřím na účinky specifických poruch učení na self-koncept u dyslektiků. Dyslexie je jednou z nejčastějších poruch učení a existuje velká pravděpodobnost, že se s ní učitel během své praxe mnohokrát setká.

Předpona dys-

Podle Zelinkové (1994) znamená předpona dys- *„rozpor, deformaci. Např. dysfunkce je špatná, deformovaná funkce. Z hlediska vývoje znamená dysfunkce funkci neúplně vyvinutou, zatímco afunkce je ztráta funkce již vyvinuté.“*

Geist (2000) vysvětluje význam předpony dys- ve složeninách jako *„ne“*, *„odchylku od“*, *„chybnost ve fungování“*.

Pro srovnání uvádím definici předpony dys- u Hartla a Hartlové (2000), jež ji označují za *„předponu s významem zeslabení, poruchu“*.

Dyslexie – porucha čtení

Dyslexie je nejznámější poruchou z celé skupiny poruch učení. Začalo se o ní mluvit dříve, protože výrazně ovlivňovala školní úspěšnost dítěte (Zelinková, 1994). Matějček (1974) píše, že existence dyslexie se může datovat tak dlouho jako řeč sama. Z informací od historiků se dovídáme, že již egyptští písaři se různě rychle učili hieroglyfům a že římské děti měly problémy se svým hláskovým písmem.

Drtilová a Koukolík (1994) uvádějí, že dyslexie je neschopnost naučit se číst. Dříve se mluvilo o poruše zrakové, o tzv. slovní slepotě. Dyslexie se také často vyskytuje ve spojení s poruchou hyperaktivity a pozornosti. Velký podíl na jejím vzniku má i dědičnost, a to v 30–40 % u chlapců a v 17–18 % u dívek. Dyslexie je zařazena do kategorie specifických poruch řeči a jazyka. Tato porucha se může projevit problémy, které se týkají dekodování tištěného textu, specifických chyb při čtení, pomalého tempa ale také špatného porozumění čtenému textu (Matějček, Vágnerová a kol. 2006).

1.2 Definice

Matějček (1995) píše, že v terminologii týkající se dyslexie došlo v poslední době ke zjednodušení a sjednocení, ale to samé nemůžeme říci o definici. Jak jsem se již zmínila, každý autor chápe a vysvětluje postoje a přístupy k danému tématu jiným způsobem. Jako příklad uvedu některé z nich.

Matějček (1975) vysvětluje problematiku takto: „*Vývojová dyslexie je speciální defekt čtení, podmíněný nedostatkem nebo poruchou některých primárních schopností, jež skládají komplexní schopnost pro učení za dané výukové metody. Objevuje se u dětí obvykle od samých počátků výuky a působí, že úroveň čtení je v nápadném rozporu se zjištěnou úrovní intelektových schopností dítěte.*“

Selikowitz (2000) definuje dyslexii jako závažné nevysvětlitelné opoždění ve čtení, které se může objevit u průměrně nebo nadprůměrně inteligentních dětí.

Definice Ruttera, Youla z roku 1957 zní: „*Specifická retardace ve čtení představuje něco více než jen spodní konec normálního rozložení. Její výskyt převažuje totiž počet špatných čtenářů, který by se dal očekávat na podkladě statistických výpočtů. Tato specifická porucha se liší od pouhého opoždění ve čtení tím, že vykazuje zvláštní rozložení podle pohlaví, známky neurologických poruch*

a specifické obrazy nedostatků ve vývoji nervového systému. Klinickou platnost uvedeného rozlišení, tj. mezi prostým vývojovým opožděním ve čtení a opožděním specifickým, je možno pokládat za prokázanou“ (Michalová, 2004).

Na konferenci Světové neurologické federace v Dallasu v roce 1968 bylo rozhodnuto o tomto znění definice: *„Specifická vývojová dyslexie je porucha, projevující se neschopností naučit se číst, přesto, že se dítěti dostává běžného výukového vedení, že má přiměřenou inteligenci a sociokulturní příležitost. Je podmíněna poruchami v základních poznávacích schopnostech, přičemž tyto poruchy jsou často konstitučního původu. Objevuje se u dětí obvykle od samých začátků školní docházky a působí, že úroveň čtení je v nápadném rozporu se zjištěnou úrovní intelektových schopností dítěte“ (Tymichová, 1992).*

Formulace Výzkumného výboru Ortonovy dyslektické společnosti z roku 1994: *„Dyslexie je jednou z více výrazných poruch učení. Jde o specifickou řečovou poruchu konstitučního původu, která se vyznačuje potížemi při dekódování jednotlivých slov, odrážejících obvykle nedostatečnou schopnost fonologického zpracování. Tyto potíže při dekódování jednotlivých slov se často objevují neočekávaně vzhledem k věku a dalším kognitivním a akademickým schopnostem. Nejsou výsledkem generalizované vývojové poruchy nebo smyslového poškození. Dyslexie se projevuje obtížemi různého druhu s různými formami jazyka a vedle potíží se čtením často zahrnuje i nápadné problémy při osvojování dovednosti psát a dodržovat pravopisnou normu“ (Matějček In Kucharská, 1997)*

Na závěr bych zmínila definici Americké psychiatrické společnosti: zveřejněnou ve třetím revidovaném vydání Diagnostického a statického manuálu mentálních poruch: *„Vývojová porucha čtení: Podstatným znakem této poruchy je nápadné opoždění ve vývoji dovednosti poznávat slova a porozumět čtenému, přičemž tyto těžkosti nejsou vysvětlitelné mentální retardací nebo nevhodným vedením ve škole a nejsou ani výsledkem zrakového nebo sluchového defektu či neurologického postižení. Diagnózu lze vysvětlit jen v případě, že tyto těžkosti v závažné míře nepříznivě ovlivňují školní vzdělávání nebo činnost denního života, které vyžadují dovednosti číst. Hlasité čtení se vyznačuje vynechávkami, zkomoleninami a záměnami slov a pomalým, přerušovaným čtením. Porozumění čtenému je rovněž postiženo. Tato porucha se označuje jako dyslexie“ (Michalová, 2004).*

2 CHARAKTERISTIKA DYSLEXIE

Slovo dyslexie vzniklo odvozením z řeckého slova „lexis“, které znamená slovní vyjadřování neboli řeč, jazyk, a předpony dys-, jež vyjadřuje, že je něco nedokonalé, špatné nebo porušené (Matějček, 1995).

Podle Kocurové (2002) bylo slovo dyslexie „*odvozeno od latinského lego, legere = číst, specifická porucha čtení*“.

Bartoňová (2004) uvádí, že pojem dyslexie označuje poruchu učení, ale někdy tento termín bývá společný pro poruchy čtení a psaní nebo pro specifické poruchy učení jako celek.

Dyslexie se projevuje potížemi při čtení, kdy je čtení buď pomalé, neplynulé, namáhavé, nebo naopak rychlé, překotné s větším množstvím chyb. S dyslexií mohou také souviset problémy při lateralizaci a spolupráci mozkových hemisfér. Mezi další projevy patří problémy v oblasti zrakového vnímání, což znamená poruchu pravolevé a prostorové orientace (Jucovičová, Žáčková, 2008).

Ze začátku si dyslektik plete písmena, neumí skládat slabiky a slova, hádá písmena, čte pomalu, často se vrací na začátek slov a nepamatuje si, o čem četl. U starších žáků dyslexie negativně ovlivňuje všechny předměty, kde je potřeba číst texty a získávat z nich informace (Zelinková, 2008).

Mezi příznačné projevy dyslexie patří například obtíže v rozlišování tvarů písmen, problémy s rozeznáváním tvarově podobných písmen, snížená schopnost spojovat psanou a zvukovou podobu hlásky, přidávání písmen a vynechávání písmen, špatná schopnost čtení s intonací, domýšlení koncovek slov, problémy v měkčení aj. (Michalová, 2004).

Podle Tymichové (1992) nemůžeme dyslexii chápat jako izolovanou poruchu, protože zasahuje celou osobnost a sociální vztahy dítěte. Dyslektici trpí zpravidla pocitem méněcennosti, ústrky a nepochopením okolí. V tomto případě může také převládat negativní postoj ke čtení a psaní nebo ke školní práci vůbec. Dále můžeme pozorovat záškoláctví, neurotické rysy, poruchy chování či agresivitu.

Na dyslexii se můžeme dívat z neuropsychologického hlediska, které nám vysvětlil D. Bakker. V tomto případě je základem funkční specializace mozkových hemisfér. Levá hemisféra je upřednostňována při běžných okolnostech při zpracování

jazykových podnětů, a to při analýze slov na sublexikální části, při skladu sublexikálních částí v slovní celky, při sémantizaci grafických tvarů slov. Pravá mozková hemisféra je přednostně využívána při zpracování neverbálních podnětů, např. obrazů krajiny, obličejů, ale i písmen a grafického tvaru slov, hudby, zpěvu ptactva aj. (Jošt, 2011).

Podle Bakker (In Pokorná, 1997) rozlišujeme dva typy dyslexie, dyslexii typu P (percepční dyslexie) a dyslexii typu L (lingvistická dyslexie). U dyslexie typu P děti čtou přesně, ale výrazně pomalu, protože písmena vidí pouze jako tvary, teprve poté, co si je prohlédnou, začínají přemýšlet o obsahu písmen. U dyslexie typu P děti využívají převážně pravou hemisféru. Dyslexie typu L se u dětí vyznačuje rychlým čtením a zároveň velkým množstvím chyb.

Bakker mimo jiné připomíná spojitost mezi zrakovým a sluchovým vnímáním. Je zajímavé, že dyslektici typu L jsou schopni lépe přijmout sluchový impulz z velké části pravým uchem a dyslektici typu P levým uchem, tím pádem jsou schopni lépe vyjádřit, co slyšeli svým dominantním uchem. Čtení nahlas je sjednoceno s mluvenou řečí a děti, které upřednostňují pravé ucho, tím aktivují především levou hemisféru. Z toho vyplývá, že dítě bude dyslektikem typu L. Naopak dítě, jež upřednostňuje levé ucho, je dyslektikem typu P.

Podle Bakker, který provedl neurofyziologická vyšetření, lze 82 % testovaných chlapců s dyslexií zařadit podle těchto vyšetření do jedné ze dvou skupin dyslexie.

3 PŘÍČINY DYSLEXIE

Aby se dítě naučilo číst, je k tomu potřeba souhra základních funkcí – např. zrakové rozlišování tvarů, sluchové rozlišování hlásek a slabik, zraková a sluchová paměť, smysl pro rytmus, orientace v prostoru a čase, schopnost slučovat jednotlivé složky ve funkční celky aj. Problém vzniká, když vývoj dítěte a jeho zrání probíhá zpomaleně, opožděně nebo nedokonale. Příčinou může být nižší inteligence, kulturní deprivace, dlouhodobá nepřítomnost ve škole nebo nezáměr či neschopnost učitele. V tomto případě mluvíme o nepravé dyslexii, která je způsobena opožděním ve výuce. U těchto dětí se školní neúspěch projevuje víceméně v celé školní výuce (Matějček, 1995).

Příčiny dyslexie jsou zkoumány už více než sto let. Bragdon a Gamon (2006) považují za nejznámější příčinu dyslexie poškození mozku v prenatálním období nebo špatný vývoj levé hemisféry. Levá hemisféra je méně odolná vůči špatným vlivům v prenatálním období, protože se vyvíjí později a pomaleji a může být více náchylná k rizikovým faktorům, jakými jsou vyšší hladina testosteronu, soupeření s dvojčetem nebo užívání drog matkou.

Je tedy zřejmé, že nemůžeme určit pouze jednu příčinu dyslexie. Odborníci neustále ověřují své hypotézy a vytvářejí různé podoby příčin dyslexie. Pro představu zmíním některé z nich.

3.1 Dědičnost

Člověk je tvořen 30 – 50 000 geny, které vytvářejí genetické vybavení jedince. Asi 30 % procent z těchto genů se přímo podílí na vývoji mozku a mozkové aktivity a 70 % genů ovlivňuje tělesné systémy a procesy. Některé tyto systémy a procesy mohou mít vliv na centrální nervový systém bezprostředně (např. schopnost číst ovlivňují zrakové nebo sluchové mechanismy). V dnešní době je výzkumy ověřeno, že na vznik dyslexie mají více či méně vliv některé rizikové páry chromozomů (např. č. 6, 18, 15, 1, 2, 3 a 7). Můžeme říci, že neexistuje jeden gen dyslexie, genetické dispozice se týkají těch poznávacích procesů, které ovlivňují osvojování čtení. Dyslexii nelze

odstranit intervencí do genetické stavby zárodku, avšak genetická podmíněnost připouští významný vliv prostředí, jež tvoří rodiče, učitelé a terapeuti. U nejbližších příbuzných je pravděpodobnost, že se porucha vyskytne, 40–50 %, u jednovaječných dvojčat 75–100 % a u dvojvaječných dvojčat 45–50 % (Zelinková, 2008).

Matějček, Vágnerová a kol. (2006) uvádějí, že „**dyslexie může být geneticky podmíněna.**“ Dědičné dispozice mohou být jednou z příčin rozvoje poruchy čtení. Dvě studie dvojčat ukazují, že dyslexie je přibližně z poloviny podmíněná geneticky a z druhé poloviny závisí na okolních vlivech.

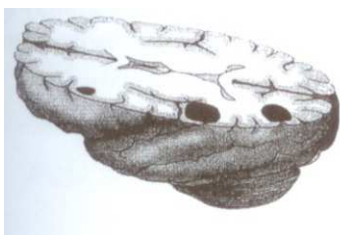
Dyslexie je dědičná asi u 20 % všech dyslektiků. V tomto případě se nejedná o strukturální poškození mozku, ale o nestejněměrné zrání a dospívání. Tento druh dyslexie bývá izolovaný, tzn. bez dysortografie (Tymichová, 1992).

Zajímavé je, že poruchy učení převládají u chlapců oproti dívkám v poměru 3:1. Tato skutečnost poukazuje na to, že v mnoha případech hrají velkou roli chromozomy typu X (chlapec má pouze jeden chromozom X, dívka dva). To znamená, že pokud chlapec zdědí chromozom X s malou vadou, tak ta může způsobit specifickou poruchu učení (Selikowitz, 2000).

3.2 Neuropsychický vývoj

V dnešní době neurologické výzkumy velmi pokročily a díky magnetické rezonanci a mozkové tomografii je možné pozorovat aktivitu mozku při čtení a jiných činnostech. Bylo zjištěno, že mozek dyslektického žáka pracuje jiným způsobem než mozek běžného čtenáře. Čím lepší je čtenář, tím více je aktivována zadní část mozku v levé hemisféře. Zdatný čtenář během zlomku vteřiny pozná slovo a spojí si ho s obsahem. Srovnání mozku dyslektického čtenáře a běžného čtenáře si můžeme prohlédnout na obrázku 1. Běžný čtenář využívá pouze levou hemisféru, která upřednostňuje řečové procesy, analyticko-syntetické činnosti atd. U dyslektika je využívána hlavně pravá hemisféra a částečně oblast Broccova centra, která se podílí na hlasitém čtení. Čtenář se snaží najít jinou cestu, jak pochopit text. Levá hemisféra je u dyslektického čtenáře zapojena např. při hláskování (Zelinková, 2008).

Obr. 1



běžný čtenář



dyslektický čtenář

3.3 Hormonální změny

Hormony pohlavních orgánů mají vliv nejen na pohlavní vývoj člověka v prenatálním období, ale i na vývoj jeho mozku. Bylo zjištěno, že mužské pohlavní hormony (androgeny) způsobují, že pravá a levá hemisféra pracují různým způsobem. Androgeny samy o sobě zajisté nemohou zapříčinit specifické poruchy učení, ale jejich vliv na mozkové hemisféry může zvyšovat pravděpodobnost, že u chlapců bude nějaká schopnost oslabena. Mnoha pokusy bylo objeveno, že mužský mozek je více lateralizován než ženský. Silné zaměření levé hemisféry na řečové procesy a pravé hemisféry na názorové procesy může zapříčinit nebezpečí vývojové dyslexie u chlapců, což oslabuje schopnost kompenzovat případnou levohemisférovou, pravohemisférovou poruchu nebo nevýhodnou anatomickou symetrii mozku (Matějček, 1995).

3.4 Biochemické změny

Během výzkumů v letech (1998 – 2002) bylo zjištěno, že 32 % dyslektiků má nedostatek nenasycených mastných kyselin, které způsobují nejen problémy při čtení, ale zhoršují také soustředěnost. Tyto kyseliny můžeme najít především v mase některých ryb. U dyslektiků, jimž byl během šesti měsíců podáván rybí tuk, byla nejen viditelná pozitivní změna v koordinaci očních pohybů při čtení a v orientaci na stránce, ale i jejich chování bylo klidnější. Dětem s dyspraxií se po čtyřměsíčním užívání rybího tuku zlepšila hrubá a jemná motorika a také rovnováha (Zelinková, 2008).

4 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ DÍTĚ

4.1 Rodina a její působení na dítě

Rodina je přirozené společenství, do něhož se dítě narodí a jež ho ovlivňuje. Úplná rodina je tvořena matkou, otcem a jejich dětmi. Dítě se narodí do prostředí, které je připraveno z hlediska ekonomického a psychologického, také výchova je závislá na sociálním prostředí rodiny. V dnešní době nejsou rodinné vztahy a vazby mezi členy rodiny tak pevné. Rodina se snadněji rozpadá, ať už na základě problémů, na něž nebyla připravena, nebo je atmosféra rodinné pohody narušena strachem z budoucnosti, ztráty zaměstnání či nedostatku finančních prostředků. V rodinách, které si nemusí dělat starosti kvůli penězům, trpí děti tím, že se jim rodiče moc nevěnují. Rodiče, jež nemají dost času na rodinu, si myslí, že dárky dětem vynahradí péči rodičů, a tak děti tráví hodně času u televize a počítačových her (Bartoňová, 2004).

Mezi základní funkce rodiny patří funkce biologicko-reprodukční, ekonomicko-zabezpečovací, socializačně výchovná a emocionální. Dříve byla nejdůležitější ekonomická funkce, ale dnes je v popředí funkce socializační (Koluchová, 1989).

Výchovnou funkci rodiny zakotvuje Zákon o rodině. Rodiče přebírají odpovědnost za svoje děti, mají jim zajistit vzdělání, poskytnout odpovídající výchovu a bezpečí a vštípit správné mravní zásady. Rodina je základní výchovnou institucí, kterou doplňují další výchovné instituce působící na dítě. V každé rodině probíhá výchova jiným způsobem a je ovlivňována způsobem života rodiny (Bartoňová, 2004).

Funkce výchovná bývá často spojena s funkcí citovou. Koluchová (In Bartoňová, 2004) uvádí, že pro dítě jsou velmi důležití rodiče a domov. Dítě je na rodičích závislé existenčně i citově a rodiče mají dítěti vytvořit bezpečné citové prostředí a harmonický rodinný život.

Ekonomicko-zabezpečovací funkce patří k nejdůležitějším funkcím, protože má dítěti poskytnout materiální zabezpečení. Na této funkci se podílejí veřejní činitelé a zejména stát. Ekonomická situace je v každé rodině jiná a samozřejmě také záleží na pracovní činnosti rodičů (Bartoňová, 2004).

Jako poslední zmíním biologicko-reprodukční funkci. Tuto funkci můžeme chápat jako primární. Je známo, že ekonomická situace rodiny se odráží od počtu dětí v rodině, a ukázalo se, že nastal velký pokles populace. V současnosti převládají rodiny

s jedním nebo dvěma dětmi, protože v dnešní době není plození dětí prioritou (Bartoňová, 2004).

4. 2. Jak ovlivňuje dyslektické dítě rodinu

Každý handicap, tedy i dyslexie, má vliv na rodinu dítěte. Může se to projevovat různě, například rivalitou mezi sourozenci, kdy sourozenec dyslektického dítěte žárlí. Je to způsobeno tím, že rodiče věnují větší péči, více času a peněz dítěti s dyslexií. Zajímavé je, že dyslektik o to vůbec nestojí. Stává se, že dítě s dyslexií se nechová hezky k úspěšným sourozencům (Ryan, In Kucharská, 1996). Selikowitz (2000) uvádí, že rodiče by si měli uvědomit, jaký tlak to vyvíjí na ostatní děti. Sourozenci musí pochopit, proč rodiče tráví více času tím, že pomáhají bratrovi či sestře. Oni také potřebují cítit, že je o ně zájem. Rodiče musí dětem rovněž vysvětlit, že jejich problémy s učením neznamenají, že jsou líné nebo neposlušné.

Dyslexie se v rodině často opakuje a rodiče tuto skutečnost buď přehlížejí, protože předpokládají úspěšnost dítěte na základě jeho snahy, nebo ožíví staré frustrace a problémy způsobené touto poruchou učení (Ryan, In Kucharská, 1996). Rodiče se o dítě se specifickou poruchou učení často obávají, mají strach, aby jejich dítě stačilo na školu jak učivem, tak sociálně. Jsou velmi vnímaví k jeho pocitům, zarmoucení i zklamání. Mají strach, jak si jejich potomek poradí, pokud bude od ostatních škádlen nebo pokud bude trpět pocitem méněcennosti (Selikowitz, 2000). Kaprová (2000) poukazuje na to, že rodiče, kteří mají dostatek informací o problému, příznacích a celkové prognóze, jsou daleko aktivnější a více se angažují při plnění své rodičovské role a role blízkého partnera školy. Informovanost rodičů o dyslexii byla cílem výzkumu. Zjišťovaly se představy rodičů o dyslexii, příčiny, znalosti o prostředcích a možnostech nápravy specifických potíží ve čtení. Výsledky ukázaly, že čeští rodiče jsou velmi dobře informováni, ať už se jednalo o matky, jejichž děti dyslexií netrpí, nebo o matky dyslektiků (Matějček, Vágnerová a kol. 2006).

4. 3. Jak působí na dyslektické dítě prostředí, ve kterém žije

Je nesporné, že prostředí, v němž dítě žije, může negativně ovlivnit jeho školní výkon. Je těžké stanovit optimální prostředí. Jedná se o prostředí, ve kterém má dítě podporu od všech blízkých, ale neumí překonat sebemenší překážku? Nebo jde o prostředí, kde je dítě vedeno k samostatnosti, aby se spoléhalo jen samo na sebe? Je zřejmé, že emocionální klima rodiny a vztahy mezi jejími členy ovlivňují školní úspěšnost dětí. Rodiče, kteří prožívají s dětmi úspěchy i neúspěchy, projevují zájem o práci svých dětí, pomáhají jim překonávat úskalí, dávají dětem větší šanci na lepší rozvoj. Nyní mluvíme o pozitivním vztahu rodičů a dětí, o vřelosti a podpoře. Na druhé straně existují děti vychovávané matkami, jež trpí depresemi a jež nejsou schopné pozitivně reagovat na iniciativu dítěte. Tyto děti jsou frustrovány, nejsou schopny zvládat náročné situace a jejich nejistota se může projevit také poruchami koncentrace pozornosti. Při výkonu dítěte hraje velkou roli očekávání rodičů. Již v předškolním věku je patrné, zda rodiče od dítěte očekávají úspěch či neúspěch. Dítě v předškolním a mladším školním věku není schopné hodnotit své schopnosti a dovednosti, sebehodnocení přejímá od blízkých osob. Dalšími předpoklady k úspěchu je kladný vztah rodičů ke škole a role vzdělání v rodině (Pokorná, 1997).

5 DYSLEKTICKÝ ŠKOLÁK A JEHO SUBJEKTIVNÍ PROBLÉMY

Dyslexii můžeme vysvětlit jako lehké specifické postižení, které může ukázat různé problémy ve školní práci. Tato specifická porucha může mít vliv na prožívání a chování jedince v různých situacích, jež mohou u jedince vyvolat stres. Ani při vyšším úsilí nejsou děti se specifickou poruchou učení schopny dosáhnout stejných výsledků jako jejich vrstevníci. Požadavky školy jsou pro tyto děti příliš vysoké, i když se rodiče snaží děti přinutit k nápravným cvičením. Je zřejmé, že vynaložené úsilí neodpovídá výsledkům, které jsou často podprůměrné, proto bývají tyto děti špatně hodnocené. Děti se specifickou poruchou učení nemohou pochopit, proč musí vynaložit tolik úsilí během učení, i když se jejich výsledky nemění (Matějček, Vágnerová a kol., 2006).

Je velmi důležité vědět, jakým způsobem si dítě vysvětluje svoje výukové problémy, protože tento způsob může mít vliv na jeho prožívání, ochotu spolupracovat, na víru, že jeho úsilí bude úspěšné. Výukové problémy a opakované neúspěchy jsou pro děti zkušeností, která je zpracovávána určitým způsobem, jenž je blízký aktuální emoční zralosti dítěte a úrovni jeho uvažování. V mladším školním věku je vysvětlení vlastních neúspěchů ovlivněno hodnocením jiných lidí, zejména autorit (rodič, učitel), nebo lidmi, jež jsou pro dítě nějakým způsobem důležití. Děti se s názorem, ať správným či nesprávným, ztotožní a nemají důvod ho zpochybňovat. Pokud dítě jako objasnění svého problému akceptuje to, že je líné a hloupé, nemá pak dostatečnou motivaci pro práci a nechce se snažit. Stejný důsledek mají i argumenty o tom, že se rodiče dostatečně nevěnují dítěti, o nedostatku pedagogických schopností nebo nespolečnosti školy a rodičů (Matějček, Vágnerová a kol., 2006).

Již v předškolním věku si děti vytvářejí vlastní názor na svoje schopnosti, jsou to tzv. základy sebehodnocení. Sebehodnocení, zejména ve vztahu ke škole, je ovlivněno očekáváním rodičů. Pokud má dítě ve škole horší výsledky, než jaké rodiče očekávali, vyvíjejí na dítě tlak a snaží se od něho vymáhat to, co čekali. Tento případ se často vyskytuje u dětí se specifickou poruchou učení. Tyto děti se v předškolním věku často neprojeví, tudíž nemůžeme dopředu vědět, že budou mít v nějaké dovednosti problémy (Matějček, Vágnerová a kol. 2006).

Ve školním věku je vytvářena totožnost dítěte pomocí školního výkonu, kdy si dítě ověřuje vlastní hodnotu. Pro školáka je velmi důležité, aby jeho výsledky ve škole byly dobré. Žák je kritičtější ke svým výkonům. Už mu nestačí pouze splnit úkol, ale očekává odměnu za jeho dobré splnění. Očekávání a požadavky rodičů ztělesňují pro žáky vhodné chování a výkon, který byl oceněn, proto se snaží o něj usilovat (Higgins, In Matějček, Vágnerová a kol., 2006). Děti ve třetí třídě mají tendenci srovnávat svoje výsledky s ostatními spolužáky. Pro některé žáky je to velká motivace, ale pokud dítě nemůže dosáhnout určité hranice, může dojít ke snížení sebedůvěry nebo tato situace může dokonce vyvolat stres. Ještě na konci mladšího školního věku mají rozhodující názor dospělé autority, ale postupně se začíná prosazovat názor vrstevníků. Můžeme pozorovat, že na sebehodnocení má větší vliv názor dětské skupiny než autority (Harter, In Matějček, Vágnerová a kol. 2006). Pro dyslektiky je mnohem horší posměch spolužáků než napomenutí od dospělých (Matějček, Vágnerová a kol., 2006).

Dítě je schopné si uvědomit své problémy ve čtení přibližně kolem 8. až 9. roku. Je to možné získáním určité úrovně dětské úvahy. Školní třída se stává referenční skupinou, z čehož můžeme usoudit, že sebehodnocení dítěte se bude jinak vyvíjet ve specializované třídě a jinak v běžné třídě (Matějček, Vágnerová a kol., 2006).

Ve středním školním věku si dítě uvědomuje, kdo vlastně je, jaké má problémy, co je pro něj typické a čím se liší od ostatních. V tomto věku je sebehodnocení souhrnné, precizní, což platí i o záporných vlastnostech, kdy dítě ztrácí sebedůvěru ve vlastní schopnosti a nabývá přesvědčení o horší inteligenci či pocitu méněcennosti (Seifert a Hoffnun; Harter; Bergera Thomson; Siegler a kol., In Matějček, Vágnerová a kol., 2006).

Během dospívání se sebopojetí zásadním způsobem obměňuje. Pubescent je velmi labilní, více zranitelný, málo sebevědomý. V této době je velmi důležitá **bazální²** důvěra, která byla postupně formována v dosavadním životě. U dyslektických dětí mohou být problémy více patrné nebo mohou narůstat. Někdy se dyslektici snaží kompenzovat neúspěch jinou nežádoucí dovedností, např. fyzickou silou, nebo se stáhnou do sebe (Matějček, Vágnerová a kol., 2006).

² „Bazální (řec. básiis= základ, základna) - adj.: základní (→bazální osobnost)“ (Geist, 2000).

Specifická porucha učení tvoří zátěž, která obměňuje sebehodnocení dyslektického dítěte, protože snižuje sebevědomí a sebeúctu. Zatímco díky udržení dostatečné sebedůvěry může dítě lépe snášet zátěž spojenou s dyslexií (Czudnowski – Mardell, In Matějček, Vágnerová a kol., 2006). Největší podíl na sebehodnocení mají rodiče. Záleží na jejich přístupu a pochopení, zda očekávají od dítěte příliš mnoho nebo je emoční přijetí dítěte závislé na školní úspěšnosti. Nejen od rodičů se může dítěti dostat negativní reakce, ale i od učitelů a spolužáků. Tito žáci jsou si plně vědomi svých nedostatků, i když s nimi rodiče a učitelé jednají citlivě. Jejich sebedůvěra klesá, pokud se ani po intenzivní přípravě s rodiči neobjeví dobré výsledky. Tito činitelé vedou k pocitu méněcennosti, který se může rozšířit i dále. Někdy mohou být dyslektici celkově hodnoceni jako nevykonní a neochotní pracovat. Je velmi těžké zvládnout tuto situaci, a ne vždy se to podaří. Děti reagují rezignací nebo tzv. **naučenou bezmocností**³ (Brooks, In Matějček Vágnerová a kol., 2006). Děti se mohou naučit řešit problémy, které jim specifická porucha učení připravila, a tak je možné jejich sebedůvěru posílit. Je zřejmé, že to nezvládnou samy, proto je nutná velká podpora okolí (Matějček, Vágnerová a kol., 2006).

5.1 Sociální a citové problémy dětí se SPU

Všeobecně je akceptován názor, že děti se specifickými poruchami učení mají sociální a emocionální potíže. Každý jedinec reaguje na okolnosti jinak, závisí to na temperamentu, ale i na zkušenosti. Emoční poruchy mohou negativně ovlivňovat nejen sociální vztahy, ale i školní výkon dítěte a jeho prospěch. Emocionální aspekty poruch učení byly zejména pozorovány u dyslexie. U dyslektiků bylo možné sledovat vzrůstající frustraci, jíž trpěli při neúspěších ve škole. Emocionální a sociální problémy mohou být na jedné straně projevem poruchy nebo důsledkem stresu, který dítěti způsobuje okolí kvůli jeho odlišnosti. Děti nedokážou domyslet důsledky svého jednání,

³ „Bezmocnost naučená (learned helplessness), termín M.E.P. Selingmana (1975); vztahuje se k poznatku, že jedinci, kteří mají sklon vysvětlovat vnější situace a události vnitřními a víceméně neměnnými příčinami, si mohou vsugerovat pocit, že se nedá nic dělat, a tím si způsobit náchylnost k určitému onemocnění“ (Hartl, Hartlová, 2000).

ať už projevují přílišnou náklonnost neznámým lidem, říkají netaktní poznámky nebo vydávají na veřejnosti nevhodné zvuky. Je poměrně snadné rozpoznat toto chování, ale obvykle vyjde najevo až ve vztahu k vrstevníkům, od nichž se odlišují. Děti se specifickými poruchami učení musí vynaložit mnohem větší úsilí, aby dosáhly určitých výkonů ve škole, ale dostávají se i do náročných sociálních situací. Nejsou pozitivně přijímány společností, jsou velmi citlivé a svoje neúspěchy prožívají velmi intenzivně. Citová a sociální nezralost je znakem dětí, které trpí specifickými poruchami učení. Tyto poruchy (citová, sociální) mohou způsobit určité problémy (Vašutová, 2004).

5.1.1 Frustrace

Frustrace⁴ může vyvolávat hněv, agresivitu, kterou dítě obrací proti sobě, nejčastěji proti matce, učiteli nebo spolužákům. Frustrace také velmi negativně ovlivňuje sebehodnocení a sebevědomí jedince. Pokud tento stav trvá příliš dlouho, může vést k neurotickým symptomům, jako je nechutenství, bolest hlavy, žaludku, poruchy spánku a další (Vašutová, 2004).

Podle Ryana (In Kucharská, 1997) může frustrace vést také k problémům v sociálních vztazích, to může spočívat v následujících příčinách:

- *Dyslektici mohou být ve srovnání se svými vrstevníky fyzicky i sociálně nezralí. To může vést ke sníženému přijetí sebe sama i k horšímu přijetí vrstevníky.*
- *Jejich sociální nevyzrálost může způsobovat, že se chovají neadekvátně v sociálních situacích.*
- *Mnoho dyslektiků má potíže s dekódováním sociálních kódů. Mohou špatně odhadovat osobní vzdálenost v interpersonálním styku nebo nedostatečně vnímat neverbální chování druhého člověka.*

⁴ Pojem frustrace je odvozený od latinského slova frustra (marně) a znamená zmaření nějaké potřeby. Jsou to pocity, stavy, které jsou vyvolávány situací. Jedinec, který se snaží o dosažení cíle, se do cesty postaví nějaká překážka, která znesnadňuje nebo neumožňuje dosažení cíle (Štěpaník, 2008).

- *Dyslexie často zasahuje funkci mluveného jazyka. Takto postižení mohou mít problémy s vyjadřováním, snadno se zarazí nebo jim trvá déle, než odpoví na přímou otázku. To se stává velkou nevýhodou zvláště v adolescenci, kdy se ve vztazích s vrstevníky dostává jazyk do centra.*

Dyslektici si špatně pamatují nejen pořadí písmen ve slově, ale i sled událostí. Velmi dlouho jim trvá, než si uvědomí své chyby, také lehce zamění pořadí situací a poté navenek působí jako psychotický nebo patologický lhář (Ryan, In Kucharská, 1997). Další příčinou sociálních problémů jsou výkyvy ve výkonnosti člověka, jimž okolí může jen těžko porozumět, protože tyto výkyvy bývají často prezentovány jako lenost nebo nezáměr (Kocurová, 2002).

5.1.2 Neurotizace

Neurotický účinek pozorujeme u dětí, o něž se rodiče přehnaně starají. Rodiče jsou příliš přecitlivělí a mají velké nároky na potomky, ti však nenaplnují jejich představy o dokonalosti. Děti nemají určitou volnost, kterou potřebují ke svému vývoji. Přehnané obavy, očekávání, opatrnost nebo důraz kladený na maličkosti vede dítě k názoru, že je důležité, ale že potřebuje pomoc. Dítě si uvědomuje, že se od něj mnoho očekává, že při tom selhává a není schopné tato očekávání splnit, proto pociťuje, že zklamalo. Pokud se tento pocit neustále opakuje a rodiče mají stále stejný postoj, vede to k tomu, že dítě není schopné si vytvořit vlastní zdravé sebevědomí a přiměřeně se osamostatňovat, protože na sobě neustále vidí chyby, nedostatky a nejistotu (Vašutová, 2004).

Také učitelé se mohou dopustit chyb tzv. Golem efektem. Jedná se o sebenaplnující předpověď, kdy jedinec má snahu, aby se jeho předpověď naplnila. Zvláště záporný vliv má u učitelů, kteří některým žákům nadržují a naopak ponižují jiné (Hartl, Hartlová, 2000).

Vágnerová (1997) popisuje neurotické stavy takto: „*Neurotické projevy mají v dětském věku obyčejně charakter symptomů, které jsou prožívány jako nepříjemné,*

nepřijatelné a obtížné.“ Neurotické problémy mohou vznikat na základě dvou skupin faktorů:

1. Vrozené dispozice – v tomto případě je důležitý temperament a pevnost reakcí. Funkční nezralost nebo malá anomálie CNS mohou být jednou z příčin vzniku těchto problémů.

2. Vliv vnějšího prostředí se projevuje především jako psychosociální zátěž (osobně neúnosná srážka, trauma, stres). Velkou roli hraje rodina, později i škola a vrstevníci. Důležitá je zpětná vazba, reakce ostatních na chování dítěte. Negativní postoj může ještě zvýšit riziko maladaptace dítěte (Vágnerová, 1997).

5.1.3 Smutek a deprese

Smutek je odezvou na ztrátu osobně důležité hodnoty. Může to být ztráta osobní prestiže, lásky rodičů, která závisí na školním prospěchu (Vágnerová, 1997). K dalším překážkám v emocionálním vývoji dětí se specifickými poruchami učení patří deprese, jež mají u dětí jinou formu než u dospělých. Za rysy deprese můžeme považovat:

- sklon k negativnímu pojetí
- sklon k negativnímu vidění světa, bez pozitivních zážitků
- sklon k depresivnímu vidění budoucnosti (Kocurová, 2002).

Depresivní nálada se u dyslektiků neprojevuje moc často, bývá reakcí na relevantní ztrátu (Vágnerová, 1997). Deprese postihuje jen malý počet dětí. Tyto děti více podléhají bolesti a smutku, mají velmi nízké sebevědomí a strach vyjádřit svůj hněv, pociťují zlost vůči okolí a obrací ji proti sobě. U dětí, které se budou snažit zastítn strach, můžeme pozorovat větší pohyb nebo zlobení (Ryan, In Kucharská, 1997).

5.1.4 Strach

Strach lze vysvětlit jako emocionální reakci na riziko, jež je možné a konkrétní. Strach také můžeme vyložit jako znamení určitého ohrožení, jež dává pokyn

k obrannému jednání. Když dítě pocítuje strach, dokáže na rozdíl od **úzkosti**⁵ říci, čeho se bojí. Dítě si může vytvořit strach ze školy, který může vzniknout jeho neustále špatným hodnocením. Dítě, jež stále selhává a je klasifikováno špatnou známkou, si vytvoří strach z podobných problémů i do budoucna. Jedná se například o přípravu na vyučování. Dítě se kvůli velkému strachu ze zkoušení bude poctivě připravovat nebo se pokusí opisovat. Bude-li mít žák mít strach, že ho učitel při opisování nachytá, tak to dělat nebude (Vágnerová, 1997).

Vágnerová (1997) zmiňuje, že **„strach ze školy může mít specifickou příčinu. Strach se u žáků vytváří teprve působením školy ve vztahu k možnostem, individuálním schopnostem a dispozicím plnit požadavky“**. Je zřejmé, že strach může vzniknout nejen u dětí, na něž mají rodiče vysoké nároky, které děti osobně hodnotí jako nesplnitelné, ale i u dětí, jež nemají předpoklady pro učení, protože nejsou dostatečně disponované pro školu. Riziko se zvyšuje u dětí, které jsou nějak znevýhodněné (Vágnerová, 1997).

Strach může mít několik příčin:

- dítě má určitou pozici ve třídě a bojí se, že ji ztratí
- neustále špatné hodnocení
- známka má u každého dítěte jiný význam (u někoho dvojka znamená selhání, u jiného velký úspěch)
- strach šikanovaného nebo jinak odstrkovaného dítěte (Vágnerová, 1997)

5.1.5 Citová deprivace

„Psychickou deprivaci lze definovat jako negativní zkušenost, která vznikla neuspokojením základních psychických potřeb v dostatečné míře a po dostatečně dlouhou dobu“ (Matějček, In Vágnerová, 1997).

⁵ „Úzkost je definována jako emoční prožitek tísně nebo tíšňového napětí neurčitého obsahu“ (Matějček, In Vágnerová, 1997).

Mezi potřeby dítěte patří pocit bezpečí, jistoty, blízký vztah s matkou. Matka má po narození dítěte úkol, který má pomoci dítěti, aby získalo důvěru ke světu a životní jistotu, vyrovnanost a schopnost navazovat vztahy s lidmi. Dítě má pro vývoj vztahu s matkou značné předpoklady, reaguje na tvář, řeč a postupně si utváří vzorce chování (Vágnerová, 1997).

Citová deprivace vzniká nedostatkem podnětů, pocitu bezpečí, jistoty, kdy matka či jiná blízká osoba neprojevuje o dítě zájem. V tomto případě si dítě snaží najít náhradu nejrůznějším způsobem. Často hledá náklonnost u sourozenců nebo naopak ztratí zájem o bližší vztah.

Důsledky citové deprivace mohou být různé:

- Citová deprivace může ovlivnit rozvoj řeči, protože dítě má nedostatečný vztah s matkou a nedostává žádoucí odezvu na své projevy, jež by mu potvrdila jeho snažení.
- Rozumové schopnosti dítěte nemusí závažněji utrpět újmu, ale u těchto dětí lze pozorovat nižší schopnost učit se ze zkušeností. Dítěti chybí zpětná citová vazba, nemá důvod, proč by se mělo snažit. Tyto děti bývají školsky nezralé, mívají horší prospěch, i když to neodpovídá jejich nadání. Jsou nesamostatné a neustále ztrácejí pozornost.
- Tyto děti mívají jednoduché, povrchní vztahy k lidem. Nejsou schopny se dostatečně ovládat, občas jsou velmi impulzivní. Komunikace s lidmi nápadně vázne.

5.1.6 Sebevědomí

Většina autorů se shoduje na tom, že jednou z hlavních potíží je nízké sebevědomí jedinců, jež se odráží od přístupu okolí k dítěti (Kocurová, 2002).

Sebevědomí (pozitivní pojetí nazvané podle Rogerse) se týká hodnoty, kterou si

připisujeme. Podle Maslowovy pyramidy můžeme říci, že sebepojetí je jednou z nejdůležitějších potřeb člověka.

Coopersmith (In Fontana, 2010) se zabýval výzkumem desetiletých chlapců a sledoval je do rané dospělosti. Chlapce rozdělil do skupin s vysokým, středním a nízkým sebevědomím. Chlapci s vysokým sebevědomím vyjadřovali kladný, realistický pohled na sebe sama, působili velmi sebejistě a na kritiku reagovali povzneseně, velmi rádi se zúčastňovali různých činností. Chlapci s nízkým sebevědomím byli bázlivi, nejistí, smutní, stranili se okolí a nechtěli se zúčastnit žádné z činností a na kritiku reagovali přecitlivěle.

Na tom, zda jsou chlapci více či méně sebevědomí, mají svůj podíl rodiče. Chlapci s vyšším sebevědomím byli v rodinách respektováni, převažovalo u nich pozitivní přijetí. Rodiče měli vyšší požadavky, ale byli důslední a vyhýbali se fyzickým trestům, naopak odměňovali dobré chování. Rodiče měli o svých dětech přehled, znali jejich kamarády, věděli, co jejich děti zajímá, a vyjadřovali jim svou lásku. Na druhé straně chlapci s nízkým sebevědomím často považovali své rodiče za nespravedlivé. V těchto rodinách přecházela výchova od přehnané přísnosti k přehnané shovívavosti, není divu, že chlapci neměli představu, jaké je jejich postavení. Rodiče o svých dětech věděli jen velmi málo, jejich nároky byly velmi nejasné, a to mohlo u chlapců vyvolat pocit, že na nich rodičům nezáleží (Fontana, 2010).

Je tedy zřejmé, že chlapci si utvořili sebehodnocení na základě hodnocení ostatních, v tomto případě rodičů. To samozřejmě mělo dopad na jejich výkony ve škole. Chlapci s vyšším sebevědomím si kladli vyšší cíle, nebáli se výzvy a kritiky. Pro druhou skupinu představoval neúspěch další ránu, která měla dopad na jejich sebevědomí. Tito chlapci si kladli nepřiměřeně nízké cíle a snažili se vyhnout neúspěchu, protože jim velmi záleželo na mínění druhých (Fontana, 2010).

Nové poznatky Coopersmitha vedly k tomu, že sebevědomí dítěte se vyvíjí na základě výchovy. **Autoritářský styl rodičovské výchovy**⁶ může vést k sociální izolaci dítěte a k jeho nízkému sebevědomí. Dívky mohou být dlouho závislé na rodičích a chlapci mají tendenci k agresivitě vůči stejně starým spolužákům. Naopak vroucí

⁶ Fontana vysvětluje autoritářský styl výchovy takto: „Prosazuje moc a ovládání bez vřelosti a bez oboustranné komunikace. Stanoví absolutní nároky. Vyžaduje poslušnost, úctu k autoritě a tradici a tvrdou práci.“

vztah rodičů a dítěte a bezpečí, jež dítě cítí, vede k vysokému sebevědomí (Fontana, 2010).

U dětí se specifickou poruchou pozorujeme také komplex méněcennosti. Jedná se zejména o děti, které trpí nedostatkem sebedůvěry, nízkým sebevědomím, nejistotou a úzkostí. Dyslektici mají pocit, že znamenají méně než ostatní, že nedosáhnou stejné úrovně jako jejich vrstevníci. Komplex méněcennosti se může objevit, když dítě vyrůstá v nepodnětném prostředí, v němž je neustále ponižováno, podceňováno nebo napomínáno. Tyto děti berou kritiku jako výpad proti své osobě a reagují velmi citlivě. Špatně snášejí povyšování a vychvalování ostatních, kteří neustále zdůrazňují, že jsou lepší. Při veřejné promluvě mohou trpět trémou, jež vede k tomu, že tyto děti nejsou schopny přečíst text nebo promluvit vůbec (Vašutová, 2004).

6 RODIČE DYSLEKTICKÉHO ŠKOLÁKA

Velkým předělem v životě dítěte a rodičů je nástup dítěte do školy. Mohou se změnit rodinné vztahy a postavení dítěte v rodině. Dobré výsledky ve škole jsou velmi důležité pro většinu rodičů, protože mají pocit, že se v dětech odráží jejich rodičovská kvalita. Rodiče často předávají svým dětem zkušenosti, obavy a naděje, které mají spojené se školou. Během školní docházky se mění rodičovská očekávání, jež mohou být zpočátku velmi idealizovaná. Názor rodičů je pro dítě osobně důležitější než jeho aktuální výsledky, i když není často objektivní (Matějček, Vágnerová a kol., 2006).

Pokud má dítě ve škole problémy, rodiče jsou zklamáni, ale snaží se najít příčinu a následné řešení. Úvahy rodičů bývají prosté: když má dítě špatné výsledky ve škole, tak není dostatečně zralé pro školu, neoplývá dostatečnými schopnostmi nebo se pouze nechce učit. Diagnóza specifických poruch učení vysvětluje příčiny problémů dítěte a z části odjímá dítěti vinu za špatné výsledky (Matějček, Vágnerová a kol., 2006).

Dyson (In Matějček, Vágnerová a kol., 2006) uvádí, že stres je v tomto případě spojen s „*neviditelnou a zdánlivě benigní povahou specifických poruch učení*“. Dyslexie není postižení, které by vyvolávalo odpor nebo soucit, ale určitým způsobem zatěžuje a omezuje jedince. Al-Yagon a Margalit (In Matějček, Vágnerová a kol., 2006) zmiňují, že specifická dyslexie spočívá v tom, že se projeví až po nástupu dítěte do školy. Do té doby rodiče nemají tušení, že by jejich děti mohly mít nějaké potíže s učením. Frustrace a stres většinou trvají po dobu školní docházky. Specifické poruchy učení nejsou na první pohled viditelné, proto může diagnostika a následná náprava přijít později.

Jak jsem již zmínila, dyslexie je lehké postižení, jež mohou rodiče vnímat jako označení dítěte za neschopné. Tato informace je často podceňována, rodiče si myslí, že důkladná příprava může vše vyřešit. Pro rodiče je velmi těžké přijmout skutečnost, že jejich dítě není dokonalé. Dyslexie je nezasvěcenými zaměňována za nedostatečnou inteligenci dětí, dítě považují za hloupé. Rodiče nemohou pochopit, že jejich dítě není schopné naučit se číst, když se naučilo počítat. Mají pocit, že se dítě pouze vymlouvá a málo se snaží naučit se číst. Stejně chyby, které dítě často dělá v textu, je mohou mást, a tak se domnívají, že je dítě dělá naschvál (Matějček, Vágnerová a kol., 2006).

Nichols (In Matějček, Vágnerová a kol., 2006) uvádí, že míra subjektivní zátěže specifické poruchy učení, jež zhoršuje školní uplatnění dítěte, závisí na způsobu vysvětlení této poruchy. Nichols rozlišuje 3 druhy výkladu dyslexie, které ovlivňují rodičovské chování.

- V prvním výkladu je dyslexie chápána jako *kognitivní problém*. Rodiče dyslexii vidí jako důsledek rozličných problémů v okruhu poznávacích schopností, hlavně jako poruchy pozornosti, paměti, zrakové či sluchové diference a porozumění mluvené řeči. Tento názor si rodiče s velkou pravděpodobností osvojili od poradenských psychologů či speciálních pedagogů, kteří jim objasnili, co dyslexie je a jakým způsobem ji můžeme odstranit nebo zmírnit.
- Dále vysvětluje, že problémy ve čtení jsou *vývojově podmíněné*, což znamená, že tyto problémy jsou důsledkem nezralosti a že existuje naděje, že budou pouze dočasné.
- Většina rodičů si též myslí, že neúspěch dětí ve škole může být také způsoben motivací, jejich leností nebo neochotou se učit. Tento postoj je zřejmý spíše ze začátku školní docházky, kdy rodiče zjišťují, že se nejedná pouze o lenost a nechuť dítěte ke škole.

Problémy, jež jsou spojené se specifickou poruchou učení, snášejí každý rodič jiným způsobem. Cítí tlak, stres, tíží je nadměrná péče o dítě, příprava do školy, nápravná cvičení, která nemusí být úspěšná. Rodiče si samozřejmě přejí, aby jejich dítě bylo úspěšné, ale neví, jak mu pomoci, proto bývají často frustrováni, bojí se, že něco zanedbali. Mají vztek na učitele, na dítě i na odborníky, protože nepocítují dostatečnou podporu a porozumění. Očekávání odborné pomoci bývá ze strany rodičů často přehnané, protože nemají dostatečné znalosti a zkušenosti a jsou citově vázáni na děti (Matějček, Vágnerová a kol., 2006).

Peer (In Matějček, Vágnerová a kol., 2006) zmiňuje, že zklamání a neuspokojení rodičovských ambicí může být doprovázeno emocemi, jako jsou vztek, smutek nebo zoufalství. Rodiče si často připadají bezmocní, méněcenní a mají pocit viny. Rodiče, kteří sami trpí dyslexií, tyto problémy snášejí hůř, protože se za to cítí zodpovědní. Ve

vztahu k dítěti se mohou hromadit **ambivalentní**⁷ pocity, kdy má rodič sklon pomáhat mu, chránit ho, ale zároveň ho kárá, protože i přes veškerou snahu nemá odpovídající výsledky. Během přípravy do školy se může pozměnit vztah dítěte a rodiče, protože společně trávený čas nad učením jako je nepříjemný a nezbyvá čas na jiné aktivity (Matějček, Vágnerová a kol., 2006).

Matějček, Vágnerová a kol. (2006) uvádí, že dyslexie představuje určitou zátěž, na kterou rodiče nějakým způsobem reagují. Tato reakce probíhá v několika etapách. Je to proces, v jehož průběhu se mění chápání a zvládání potíží, které souvisí s touto specifickou poruchou učení.

- Potíže se začínají objevovat na začátku školní docházky. V této době převládá frustrace, která vychází z poznatku, že dítě není schopno osvojit si základy čtení, psaní, ale objevují se i pocity nejistoty, protože rodiče neznají příčinu, proč má jejich dítě špatné výsledky. Rodiče zpravidla něco tuší, ale nemají přesnou představu.
- Diagnostika specifické poruchy učení přinese rodičům objasnění a zbavuje je nejistoty a sklonu hledat příčiny v pošetilých strukturách a dávat vinu sobě, dětem nebo učitelům. Toto sdělení sice vysvětluje příčinu, ale na druhou stranu se stává charakteristikou, která je trvalá a může být pro rodiče nepřijatelná. Přináší pocit nespravedlnosti, zanedbání, úzkost, obavu o budoucnost.
- Důležitý je začátek nápravy a pokus o vytvoření uspokojivých podmínek pro zvládání školní práce. Občas stačí pouze nápravná cvičení doma, důkladná domácí příprava do školy, v jiném případě rodiče dochází s dětmi do poradny nebo je dítě zařazeno do speciální třídy pro děti se specifickými poruchami učení. V této době je na rodiče vyvinut tlak a rostou nároky, kdy se rodiče musí více věnovat dětem, učit se s nimi, musí se srovnat s tím, že žadoucích výsledků nelze dosáhnout příliš rychle.

⁷ „ambivalentní (ambivalent) významově nebo pocitově nejednoznačný, vyvolávající kladné i záporné reakce současně; umožňující současný zisk i ztrátu; znemožňující jasnou volbu → ambivalence“ (Hartl, Hartlová, 2000)

To, jak rodina zvládá tuto stresovou situaci, záleží na její flexibilitě a odolnosti. Resilience je definována jako schopnost vzdorovat zátěžím, udržet si vyrovnanost, rychle se zotavit z krize. Sobotková (In Matějček, Vágnerová, 2006) zmiňuje čtyři postupy zvládání stresu.

- **Strategie zaměřená na redukci působení stresorů**

Tuto strategii můžeme vysvětlit tak, že rodiče hledají takový způsob řešení, který by problémy zmenšil a zmírnil jejich výskyt. Rodiny s dyslektickým dítětem tuto situaci často řeší změnou učitele, školy nebo zařazením dítěte do speciální třídy.

- **Strategie zaměřená na získávání dalších zdrojů opory a pomoci**

Boss (In Matějček, Vágnerová a kol., 2006) zmiňuje, že velmi důležité je udržovat kontakty s jinými lidmi, schopnost požádat o pomoc patřičným způsobem, nestáhnout se se svými problémy do ústraní. Rodiny s dyslektiky mohou navštívit pedagogicko-psychologické poradny nebo DYS-centra, kde najdou odborníky, kteří jim pomohou. Pomoc ale může přijít i z rodiny, kdy si rodiče rozdělí přípravu do školy podle předmětů, které jim jdou lépe.

- **Strategie zaměřené na pochopení a přijatelný způsob interpretace problému**

Přičítání problémů vnějším okolnostem je z hlediska psychiky výhodnější než přijetí viny za to, co člověk nemohl způsobit (skutečnost, že dítě bude trpět dyslexií). Záleží také na přístupu lidí k životu, který zaujmají i přes veškeré problémy, jestli u nich převažuje optimismus či pesimismus. Zatížení by mělo být chápáno jako výzva, není dobré podlehnout bezmoci a vzdát se. Můžeme sem zařadit i způsobilost udržet si kladné sebehodnocení, pozitivní vztah k dítěti, jemuž dyslexie neubírá nic z jeho lidských kvalit. Současně je důležité vysvětlit dítěti dyslexii a to, co pro něj znamená.

- **Strategie zaměřené na zvládnutí negativních pocitů a uvolnění přetrvávajícího psychického napětí**

Rodina by se neměla nechat zničit dyslexií. Je dobré trávit volný čas s dětmi a zaměřovat se na příjemné zážitky, kompenzovat úspěch s neúspěchem, hledat aktivity, v nichž dítě vyniká, např. ve sportu. Dítěti je třeba dát najevo, že to, co nás stálo více úsilí, má větší hodnotu. Jak je již známo, optimismus umožňuje překonat překážky lépe a do budoucnosti se díváme s nadějí na lepší zítřky (Matějček, Vágnerová a kol., 2006).

7 UČITELÉ DYSLEKTICKÉHO ŠKOLÁKA

Na začátku školní docházky je učitel pro dítě významnou autoritou, která může do jisté míry ovlivnit jeho život. Mezi učitelem a dítětem se vytváří osobní vztah. Žák je motivován učitelem, chce se učit, aby udělal učiteli radost a zároveň byl kladně hodnocen. Názory, hodnocení, požadavky učitele akceptuje bez připomínek. V této době má učitelův názor vyšší hodnotu než názor spolužáků. Hodnocení tvoří novou zkušenost, je objektivnější a často přísnější než od rodičů. Dává dítěti zpětnou vazbu, jež může být často zátěží, protože se dítě musí vyrovnat s nepříjemnou zprávou. Dítě se učí hlavně pro to, aby dosáhlo uspokojivého výsledku, a také pro radost osobně důležitých autorit – rodiče a učitele. Jejich ocenění má v tomto věku velkou váhu, protože pokud je dítě neúspěšné, může se dostat do většího stresu než jeho úspěšní spolužáci. Jak budou dyslektici zvládat tuhle situaci, záleží i z velké části na učiteli. Dítě bere všechny učitelovy názory a připomínky vážně a přijímá i to, že nezvládá, protože mu pak učitel pomáhá, povzbuzuje ho v práci, věnuje mu péči (Matějček, Vágnerová a kol., 2006).

Ve středním školním věku se postoj ke škole mění a je již ustálený. Mění se i vztah k učiteli, jenž je stále autoritou, ale žáci už k němu nemají osobní vztah. V tomto věku kladou děti velký důraz na spravedlnost, kterou chápou jako dodržování určitých pravidel. Je pro ně obtížné si uvědomit, proč dá učitel dítěti lepší známku pouze za velké úsilí. Nechápu, že se mu učitel tak snaží vyjádřit podporu. Důležité je dětem vysvětlit důvod individuální práce pouze s některými žáky, tak můžeme zabránit zbytečné zášti a nepochopení (Matějček, Vágnerová a kol., 2006).

Na druhém stupni se postoj k učitelům mění ještě zřetelněji. Žáci jsou mnohem kritičtější a nepřijímají pokorně názory a požadavky učitele jen pro to, že mají vyšší postavení. I v tomto věku převládá důraz na spravedlnost a žáci jsou ochotni přijmout, že na jiné je brán ohled, ale jen za předpokladu, že sami dojdou k tomuto názoru. I někteří učitelé si mohou myslet, že není důvod k tomu, aby byli dyslektici privilegovaní (Matějček, Vágnerová a kol., 2006).

Velmi záleží i na učiteli, jaké má žák sebehodnocení, sebedůvěru a do jaké míry je motivován k práci a lepším výsledkům. Učitel může mít vliv na jeho postavení mezi

spolužáky, protože žáci akceptují názor a hodnocení, ale záleží na věku. Autorita v oblasti hodnocení školní práce mu zůstává déle než vážnost názoru na chování. Žák by se neměl dostávat často do situace, kdy musí číst nahlas a učitel hodnotí jeho výkon velmi záporně nebo také již před čtením, proto žák může zareagovat horším sebehodnocením, snížením sebedůvěry a úbytkem motivace zvládnout všechny překážky způsobené specifickou poruchou učení. Pokud si bude učitel počínat ohleduplně, nebude žáka zbytečně vystavovat stresu a připomínat mu jeho nedostatky, nebude žák zažívat pocity bezmoci a méněcennosti, že je úplně neschopný (Matějček, Vágnerová a kol., 2006).

Učitel by měl mít dostatek znalostí o dyslexii, aby mohl jednat citlivě. Dostatečné vědomosti vedou k porozumění problematice, učitelé nejsou zbytečně skeptičtí, neberou pomalý rozvoj čtení jako projev lenosti. Důležité je, aby se mezi učitelem a dyslektickým žákem vytvořil osobní vztah. Dyslektici často vzbuzují u učitelů emoce, jako je soucit, pocit nejistoty, averze k práci s nimi, protože je náročná (Brooks, In Matějček, Vágnerová a kol., 2006). Pro žáky je důležitá empatie učitele. Přístup učitele k dyslektikům se vytváří na základě působení osobních vlastností a specifických zkušeností učitele (Matějček, Vágnerová a kol., 2006).

Jakýkoli problémový žák je pro učitele zátěží, učitel vynakládá velké úsilí, jež nemá dostatečný účinek. Když se k problémům z českého jazyka připojí ještě další potíže, je možné je vnímat jako lhostejnost k učení, tím se averze učitele ještě zvyšuje. Žáci se specifickými poruchami učení často dostanou označení problémového žáka, jenž se nesnaží a neučí tak, jak by měl. Učitelé na druhém stupni, kteří český jazyk neučí, si často nedokážou představit, do jaké míry mohou problémy žáka zasáhnout do jimi vyučovaného předmětu (Matějček, Vágnerová a kol., 2006).

Pokorná (1997) zmiňuje, že každé dítě (i dyslektické dítě) je odlišnou osobností a potřebuje jiný přístup. Zbytečná přísnost a necitlivost nejsou vhodné, protože dítě už lépe pracovat nemůže, je to nad jeho možnosti. Také přehlížení a **bagatelizace**⁸ specifické poruchy učení přispívá ke špatnému hodnocení, jako by dítě nemělo žádný problém. Reakcí dětí může být nízké sebehodnocení, strach ze školy, bezmoc, ani

⁸„Bagatelizace (belittlement) - zlehčování, snižování, znevažování; jeden z obranných mechanismů; frustrovaná osoba zlehčuje situaci nebo nedosažený cíl → deformace kognitivní, hrozny kyselý, situace životní náročné“ (Hartl, Hartlová 2000).

nadměrná ochrana žáka a výhody nejsou žádoucí. Dítě si zvykne, že je zvýhodňované, bude toho využívat, a tak ztrácí motivaci k překonávání překážek. Hodnocení dětí s dyslexií je velmi obtížné, učitel ví, že by měl hodnotit i snahu, ale **diskrepance**⁹ hodnocení mezi dyslektikem a jeho spolužáky nesmí být příliš velká. Jistým řešením je slovní hodnocení, které není na první pohled zcela jasné a tím pádem nepodněcuje pocit nespravedlnosti. Zajímavé je, že i dyslektici někdy trpí pocitem nespravedlnosti k lépe hodnoceným spolužákům bez dyslexie. Mají pocit, že je jim nadržováno.

⁹ „Diskrepance (discrepancy) - rozpor mezi dvěma teoriemi či fakty“ (Hartl, Hartlová 2000).

8 SPOLUŽÁCI DYSLEKTICKÉHO ŠKOLÁKA

Mladší žáci vnímají a přijímají informace, jež jsou pro ně důležité a jež chápou, i když někdy nesprávně. Myšlení mladších školáků je spojeno s konkrétními opakovanými a podstatnými zkušenostmi se spolužáky. Pohled na dyslektické spolužáky může být ovlivněn skutečností, kterou zažili, např. dítě, jež špatně čte, může být plačtivé, hrubé, agresivní, úzkostné, tak si žák spojí tyto vlastnosti s dyslexií, i když s ní nesouvisí. Myslí si, že tyto vlastnosti jsou projevem dyslexie (Matějček, Vágnerová a kol., 2006).

Metakognice¹⁰ je významnou částí kognitivního vývoje, která se rozvíjí až během školního věku a s níž souvisí rozvoj hodnocení a sebehodnocení. Žáci si začínají uvědomovat, že někomu ze spolužáků či jim samotným jde špatně čtení, ale neznají příčinu. Často přebírají názor dospělých. Ve středním školním věku se začíná měnit hodnocení spolužáků, názor dospělých a učitele nebývá již tolik důležitý. Během dospívání jsou žáci schopni hodnotit spolužáky podle různých kritérií, k nimž patří oblíbenost a to, zda se jedná o dobrého kamaráda nebo žáka s dobrým prospěchem (Matějček, Vágnerová a kol., 2006).

Vrstevníci (spolužáci) tvoří rovnocennou referenční skupinu a jsou na stejném stupni. Jedním z nejvýznamnějších kritérií nemusí být školní úspěšnost, ta ale může být příčinou horšího hodnocení. Ve starším školním věku patří čtení k základním dovednostem, pokud ho starší děti neovládají, je to divné. Ostatním spolužákům se může hodně špatné čtení zdát směšné, považují ho za doklad naprosté neschopnosti. Dyslektické děti bývají spolužáky i učiteli zavrhovány a záporně hodnoceny, většinou záleží, jestli reagují flegmaticky nebo nestandardním způsobem (Matějček, Vágnerová a kol., 2006).

Pozice ve skupině vrstevníků závisí na osobních vlastnostech a pravomoci. Oblíbení jedinci bývají pozitivně naladěni, sebejistí, vyrovnaní, dominantní, pro ostatní něčím přitažliví. Uzavřenost, negativní postoj, zakřiknutost, protivnost a vytahování

¹⁰ „Metakognice (metacognition) - poznávání na druhou; poznávání toho, jak člověk poznává“ (Hartl, Hartlová, 2000).

jsou vnímány jako záporné vlastnosti, ale takto se může řada neúspěšných dětí i dyslektiků projevat. Nejen spolužáci, ale i učitelé mají sklon k tzv. **labelingu**¹¹. Někdy se hodnocení uchytí takovým způsobem, že je velmi těžké ho změnit, tím spíše v případě, kdy se dítě musí vyrovnat s napomínáním od rodičů a učitelů (Matějček, Vágnerová a kol., 2006).

¹¹ „Labeling (Labelling theory) - udělování nálepek, nálepkování, škatulkování“ (Hartl, Hartlová 2000).

PRAKTICKÁ ČÁST

9 CÍLE A HYPOTÉZY

Cílem mé diplomové práce je zjistit, do jaké míry specifická porucha učení ovlivňuje sociální život dítěte, respektive jeho sociální pozici ve třídě a jeho self-koncept.

V souladu s tím jsem formulovala následující hypotézy:

1. Předpokládám, že děti se specifickou poruchou učení mají nižší sebedůvěru než děti bez poruchy.
2. Předpokládám, že děti se specifickou poruchou učení mají horší sociometrickou pozici ve skupině a hůře se začleňují do kolektivu než děti bez specifické poruchy učení.

Praktická část představuje výzkum, který jsem provedla na základní škole. Použila jsem metodu rozhovoru, pozorování a testů. Snažila jsem se získat dostupné informace o žácích z dokumentů a od třídních učitelů. Informace byly použity anonymně. Mého výzkumu se zúčastnilo 30 dětí, z toho 15 žáků se specifickou poruchou učení a 15 bez specifické poruchy učení. Využila jsem dotazník SPAS, sociometrický dotazník, lokus kontroly, zkoušku analýzy a syntézy, test morfologického uvědomění, test čtení a porozumění čtenému textu, test čtení pseudoslov a test inteligence.

9.1 Testované skupiny dětí

Pracovala jsem se skupinou 30 dětí. U poloviny z nich se vyskytuje specifická porucha učení, druhou polovinu žáků jsem použila jako kontrolní skupinu. V dyslektické skupině bylo 8 dívek a 7 chlapců ve věku 10 až 11 let, kontrolní skupinu tvořilo též 8 dívek a 7 chlapců stejného věku. Každé z dyslektických dětí bylo vyšetřeno pedagogicko-psychologickou poradnou. Děti jsem označila pouze písmeny abecedy, viz další podkapitola.

9.1.1 Dyslektická skupina

Žák A

Chlapec má negativní vztah ke škole, je nesoustředěný, rychle unavený. Byl vyšetřen v roce 2008. Jeho čtení neodpovídá věku jak kvalitou, tak i kvantitou. Čte velmi pomalu, všechno si nejdříve přečte potichu a pak až nahlas. Písemný projev je velmi neupravený, ale relativně čitelný, opis a přepis zvládá, ale diktáty jsou na velmi špatné úrovni. Rozumová úroveň je mírně snižená. Projevuje se u něj také neklid, rychlá únava a specifické projevy v řeči (zadrhávání).

Chlapec žije s matkou, ta si je vědoma jeho obtíží. Zajistila chlapci doučování, ale vidí jen nechuť k učení. Matka není schopná chlapce zvládnout, ten jí i na veřejnosti odsekává a neposlouchá ji.

Třídní učitelka se snaží chlapce zapojit do vyučování a podpořit jeho motivaci k práci, ale on bohužel nejeví zájem a při hodinách vyrušuje.

Žák B

Chlapec byl vyšetřen v roce 2009. Je velmi snaživý, i když mu to dělá velké problémy, a velmi závislý na názoru dospělých. Má velmi pomalé pracovní tempo a při zátěži se u něj projevuje neklid. Chlapec čte velmi pomalu a sekaně po slovech, těžší slova slabikuje. Reprodukce textu je průměrná, diktáty zvládá špatně. V písemném projevu často vynechává písmenka. Chlapec je velmi impulzivní a špatně se soustředí, proto jsou jeho výkony během vyučování nevyrovnané.

Rodiče se s chlapcem připravují na vyučování. Komunikace rodiny a školy je příkladná.

Individuální přístup třídní učitelky k tomuto žákovi spočívá v krátkých a konkrétních pokynech a ve zkracování písemných cvičení. Během hodin se projevuje jeho impulzivita, pokud se mu něco nedaří.

Žák C

Vyšetření u chlapce bylo provedeno v roce 2010. Je velmi klidný, vyrovnaný, ke škole má dobrý vztah a motivaci. V sešitech se často objevují chyby v diakritice, vynechávání písmen, záměně tvrdých a měkkých souhlásek a ve spodobě. Chlapec čte pomalu, těžká slova slabikuje, často zaměňuje písmena a vymýšlí si. Porozumění textu je na celkem dobré úrovni. U chlapce se objevují i dysortografické obtíže. Chlapec občas trpěl úzkostnými stavy, které zmizely díky práci třídní učitelky.

Z rozhovoru je zřejmé, že domácí příprava je dostatečná. Denně doma procvičuje hlasité čtení pod dohledem a psaní diktátů.

Podle třídní učitelky je velmi snaživý a v kolektivu docela oblíbený, občas ho zaskočí těžší příklad.

Žák D

Chlapec byl vyšetřen v roce 2010. Je velmi impulzivní, má krátkou dobu koncentrace. Nízká koncentrace a nepozornost se projevují zejména při plnění úkolů. Chlapec si uvědomuje své nedostatky a reaguje na ně velmi citlivě, zajímá se o to, proč mu to nejde (často ve zvýšené míře, což souvisí s poruchou emocí). Velmi důležitá je citová opora, kterou vyžaduje. Nedodržuje krátké a dlouhé samohlásky, chybí v tvrdých a měkkých souhláskách, čte pomalu, těžší slova slabikuje, občas si vymýšlí.

Otec pochází z Angoly a s rodinou nežije. Matka se stará o chlapce sama. Snaží se s chlapcem denně pracovat.

Třídní učitelka hodnotí chlapce jako snaživého, ale velmi úzkostného. Zohledňuje jeho zlepšení nebo také využívá slovní hodnocení. Snaží se ho povzbudit k práci.

Žák E

Chlapec je klidný, velmi dobře navazuje kontakty. Odpovídá pouze krátkými větami nebo jedním slovem. Je snaživý, ale pracuje pomalu. Vyšetření bylo provedeno v roce 2008. U chlapce přetrvává vada řeči (není docvičená hláska ř, má také problémy s výslovností r, sykavek a měkkých slabik di, ti, ni). Chlapec čte pomalu, složitější slova

slabikuje, občas zaměňuje písmena e-a, o-a, e-i. Textu rozumí celkem dobře, občas je nutná pomoc prostřednictvím otázek. Velké problémy mu dělají diktáty – špatně označuje háčky a čárky, vynechává a zaměňuje hlásky a neslyší rozdíl mezi dy, ty, ny a di, ti, ni.

Třídní učitelka hodnotí chlapce jako snaživého, který se dobře začleňuje do kolektivu.

Žák F

Chlapec trpí dyslexií, dysortografií a dysgrafií. Je velmi plachý, špatně navazuje kontakty s novými lidmi. Velmi důležitá je individuální práce s chlapcem. Vyšetření proběhlo v roce 2009. Učení je velmi negativně ovlivněno kolísáním pozornosti a krátkodobou sluchovou pamětí, jež se projevuje hlavně u diktátů. Je nutné neustále s ním procvičovat plynulé čtení, protože si často vymýšlí slova, zaměňuje písmenka, diktáty píše jen ve zkrácené podobě a musí být ve velmi pomalém tempu. Na kontrolu prací potřebuje hodně času. Nerozlišuje krátké a dlouhé samohlásky. Chlapec je velmi snaživý, ale výsledky bohužel nejsou znát. Znalosti jsou ověřovány ústní formou a individuální formou ověřování znalostí. Je hodnocen za jevy, které zvládl, ne za chyby.

Sestra se snaží s chlapcem každý den pracovat, ale kvůli jeho krátké koncentraci se práce musí rozložit do kratších úseků.

Třídní učitelka ho vyučuje podle individuálního vzdělávacího programu, snaží se mu pomoci. Chlapec je od učitelky hodnocen jako snaživý, ale je těžké ho zabavit. Práci musí mít rozloženu do kratších úseků.

Žák G

Chlapec je vstřícný, spontánní, komunikativní, impulzivní. Pracovní tempo je nevyrovnané, rychlé až zbrklé, jindy pomalé, ale chlapec pracuje se zaujetím a snahou. Občas se u něj projevuje neklid a porucha koncentrace. Byl vyšetřen v roce 2007. Chlapec vázaně slabikuje, zná slova čte rovnou. Ze začátku dělá méně chyb, ve druhé polovině článku počet chyb narůstá. Objevují se také zárazy, záměny písmen, domýšlení slov a snižuje se tempo čtení. Porozumění textu není špatné, na návodné

otázky dokáže správně odpovědět. Hodně chybje v diktátech, v nichž často škrtá. Při jeho neklidu je doporučeno reagovat zklidňujícím dotekem (položít mu ruku na rameno, vzít ho za ruce). Je třeba udržovat oční kontakt a kontrolovat chlapcovu pozornost občasným oslovením. Běžné známkování lze střídat se samolepkami, obrázkem nebo povzbudivým komentářem.

Třídní učitelka hodnotí chlapce citlivě a tolerantně, důležité jsou i vhodné výukové metody.

Žákyně H

Žákyně H je klidná dívka, komunikuje pouze v krátkých větách. Má špatnou slovní zásobu, ale je velmi snaživá. Na vyšetření byla v roce 2010. Učí se především mechanicky a napodobováním. Dělá časté chyby v diakritice a ve slabikách dy, ty, ny a di, ti, ni. Také tvarově podobná písmena jí činí problém. Zadáání úkolů si musí předčítat nahlas, občas potřebuje pomoc učitelky. Čte velmi pomalu, zaráží se u obtížnějších slov. Nepamatuje si, co četla, a na práci potřebuje dostatek času.

Matka se snaží s dcerou denně pracovat. Rodina je celkem bezproblémová. Spolupráce se školou je velmi dobrá.

Žákyně má ke škole kladný vztah a především k třídní učitelce. Ta se jí snaží motivovat, upravuje pro ni testy a zkracuje diktáty.

Žákyně I

Dívka je sdílná, komunikuje bez problémů. V úkolové situaci je aktivní, ale pracuje ukvapeně, rychle uplatňuje nepromyšlené odpovědi. Vytrvale se pokouší o řešení, avšak postupuje nesystematicky a lehce se vzdává. Koncentrace pozornosti kolísá, její vyjadřování je dětské a slovní zásoba podprůměrná. Dívka byla vyšetřena v roce 2010. Ke škole má kladný vztah. Obtíže jí dělají zejména slova se slabikami di, ti, ni a dy, ty ny. Dívka se snaží číst rychle, ale hodně chybje, protože její práce je zbrklá a impulzivní. V diktátech má hodně chyb, je to způsobeno i tím, že po sobě nekontroluje práci. Často chybje v diakritice a vynechává písmena.

Třídní učitelka ji hodnotí slovně a upravuje jí diktáty. Žákyně má dobrý vztah k třídní učitelce.

Žákyně J

Dívka je velmi nesmělá, vděčná za každou pomoc při činnostech. Vyšetření proběhlo v roce 2007. Při těžších úkolech potřebuje přímé vedení a pomoc. Většinou postupuje způsobem pokus – omyl, snaží se uplatňovat naučené dovednosti. Slovní zásoba je velmi malá, vyjadřování dívky je nejisté. Má obtíže při vyjadřování a je málomluvná, především k cizím lidem. Výkony dívky jsou nevyvážené. Čte po slabikách. Při zadávání úkolů jsou nutné jasné instrukce. Během diktátů si plete tvary písmen a vynechává písmenka. U dívky se také projevuje nižší inteligence. Pozornost udrží jen na krátkou dobu a velmi rychle se rozptýluje.

Podle třídní učitelky je dívka velmi snaživá, rodiče s ní každý den pracují. Třídní učitelka na ni bere ohledy, má mírnější hodnocení, často používá i slovní hodnocení a obrázky.

Žákyně K

Dívka je velmi živá, má kladný vztah ke škole. Vyšetření proběhlo v roce 2009. Čte velmi rychle, komolí slova a pak nerozumí tomu, co čte. Neznámá slova slabikuje. Sama není schopna vyprávět, reaguje pouze jedním slovem na otázky k obsahu článku. V diktátech si plete a zaměňuje písmena (hlavně h a ch), chybí v diakritice. Pracuje pomalu, potřebuje nad sebou kontrolu, pomalejší postup v učení, opakované vysvětlení a prodloužené opakování.

Třídní učitelka se jí snaží motivovat a povzbudit k práci, chválí ji za sebemenší úspěch. Díky třídní učitelce má dívka ke škole kladný vztah.

Žákyně L

Dívka je milá, komunikativní. Kromě dyslexie trpí ještě dysgrafií a dysortografií. Byla vyšetřena v roce 2009. Pracovní tempo je velmi pomalé, potřebuje více času na práci. Čte sekaně, těžší slova po slabikách, čtenému textu téměř nerozumí. Velké problémy má při psaní diktátů. Potřebuje větší časovou rezervu, při psaní používá kompenzační pomůcky (karty s psanými tvary písmen abecedy). Koncentrace

pozornosti kolísá, není schopná udržet pozornost po delší dobu. Během mentální zátěže se rychle unaví.

Třídní učitelka se snaží obměňovat činnosti. Často používá pro dívku názorné pomůcky a při hodinách se jí snaží věnovat více pozornosti.

Žákyně M

Dívka je velmi spontánní, přátelská, spolupracuje. Vyšetření proběhlo v roce 2008. Pracovní tempo je pomalejší – dítě trpí migrénami. Stres a zvýšená zátěž patří k hlavním činitelům. Výkony ve školní práci jsou podprůměrné. Dívka je úzkostlivá, bojí se neúspěchu. Čte pomalu, těžká slova vázaným slabikováním. Občas si slova domýšlí a zaměňuje písmena. Reprodukce textu je nepřesná. Je nutný klidný přístup a podpora sebevědomí pochvalou. Dívka také špatně reaguje na jiné učitele, trvá jí delší dobu, než si zvykne.

Žákyně N

Dívka je spontánní, impulzivní, zbrklá v reagování, rychle navazuje kontakty. Vyšetření proběhlo v roce 2009. Dívka je průměrným čtenářem, zpočátku čte rychle, ale snadno se unaví, což se projevuje poklesem tempa, ale i techniky. Obtížná slova čte po hláskách, výjimečně užívá dvojí čtení a často odhaduje slova a chybuje v diakritice. Je nutná velká motivace pro práci a zajímavá činnost. Velmi rychle se unaví, projevuje se u ní také porucha koncentrace.

Žákyně O

Dívka špatně navazuje kontakty, pracuje bez zaujetí, neochotně, často nespupracuje. Můžeme u ní pozorovat psychomotorický neklid, špatně snáší delší mentální zátěž a je rychle unavená. Koncentrace pozornosti se rychle rozptýlí. Pracuje pomalu a nejistě. Dívka čte pomalu, obtížnější slova slabikuje, občas se objevují dlouhé pomlky mezi slovy. Porozumění textu je docela obstojné. Byla vyšetřena v roce 2008.

V rodině došlo k zásadní změně, jež dívku velmi ovlivnila. Rodiče se rozvedli, dívka nyní žije s matkou. S otcem je v každodenním kontaktu. Má problémy s přijetím autority. Matka je jediná, kterou poslechne, otce trochu. Na výchově se podílí i otcova partnerka. Práce a chování dívky se po rozvodu rapidně zhoršilo, snažila se upoutat pozornost a nespolupracovala.

9.1.2 Kontrolní skupina

Všechny děti (7 chlapců a 8 dívek) jsou bezproblémoví žáci. Jejich rodiny jsou úplné a pravděpodobně funkční: nejsou sledovány orgány sociální péče ani orgány činnými v trestním řízení, rodiče se školou spolupracují, zajímají se o prospěch a chování svých dětí. Žáci kontrolní skupiny patří mezi premianty třídy a nemají problém s navazováním kontaktů. Třídní učitelky si na ně nestěžují v žádném směru. Čtou dobře či nadprůměrně, prospěchově nemají žádné vážné problémy. Většina z těchto dětí je velmi oblíbená v kolektivu. Mnohé děti aktivně sportují. Tato charakteristika je ovšem náhodná a děti nebyly vybírány dle takového kritéria. Děti kontrolní skupiny často pomáhají i slabším žákům ve třídě. Také se mnou velmi rády spolupracovaly a administrované testy vnímaly dokonce jako výzvu a snažily se být lepší než ostatní.

10 VÝSLEDKY

10.1 Test SPAS

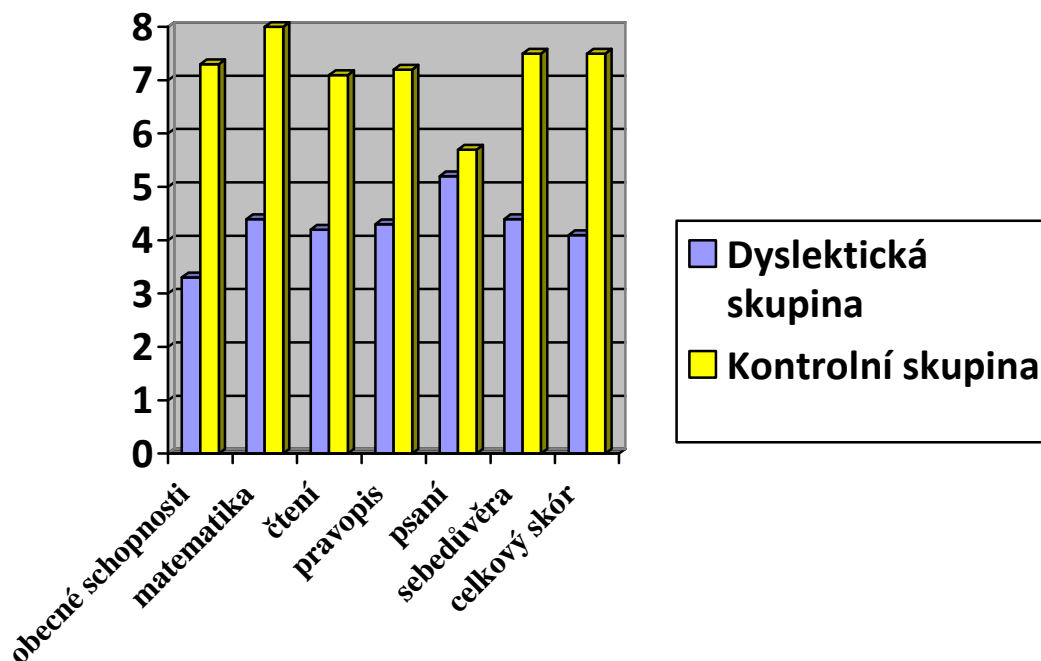
Tento test se používá pro sebehodnocení žáka. Zjišťujeme, jak hodnotí své schopnosti a dovednosti ve škole.

Autory tohoto dotazníku jsou Matějček a Vágnerová. Dotazník SPAS byl použit pro zjištění rozdílů v sebepojetí dítěte se specifickou poruchou učení. Problematika je zkoumána v 6 kategoriích: obecné schopnosti (vyjádření o intelektových schopnostech, vnímavost žáků, pohotovost během práce), matematika (úspěchy v matematice), čtení, pravopis, psaní, sebedůvěra (vyjádření postoje ke svým schopnostem a postavení mezi spolužáky) (Kocurová, 2002).

Tab. č. 1 – Výsledky testu SPAS

Škála	Dyslektická skupina			Kontrolní skupina		
	Průměrný sten	Minimální sten	Maximální sten	Průměrný sten	Minimální sten	Maximální sten
1 obecné schopnosti	3,3	1,5	7	7,3	1,5	10
2 matematika	4,4	1,5	9	8	6	10
3 čtení	4,2	1,5	8	7,1	5	9
4 pravopis	4,3	1,5	9	7,2	3	9
5 psaní	5,2	3	9	5,7	4	9
6 sebedůvěra	4,4	1,5	6	6,4	3	9,5
Celkový skór	4,1	2	6	7,5	4	10

Graf č. 1 Výsledky testu SPAS



V tabulce a grafu můžeme sledovat výsledky testu SPAS. Výsledky tohoto testu se mohou zobrazit i na Gaussově křivce (od stupně 1 až do stupně 10), kde se výsledky dyslektické skupiny pohybují mezi 3. až 5. stenem, což je průměr až slabší podprůměr. Tabulka ukazuje, že dyslektické děti se cítí mírně podprůměrně. Z toho vyplývá, že tyto děti mají nižší sebedůvědu. Ve všech škálách se děti cítí podprůměrně, ale samozřejmě se vyskytnou i výjimky. Pouze ve psaní jsou skupiny téměř rovnocenné. Kontrolní skupina se pohybuje v průměru až nadprůměru. Je tedy zřejmé, že má vyšší sebedůvěru ve všech škálách. V obou skupinách se ale také objevily překvapivě extrémní hodnoty (nadměrně vysoké u dyslektické skupiny a nadměrně nízké u kontrolní skupiny).

10.2 Zkouška sluchové analýzy a syntézy SAS

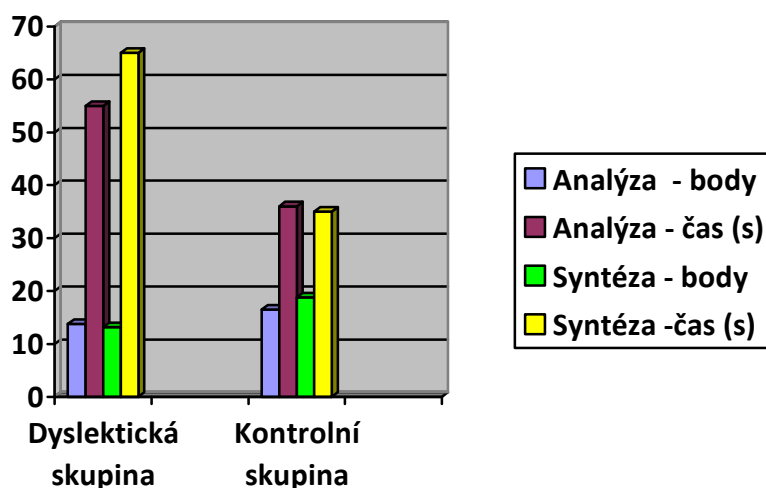
Ve zkoušce sluchové analýzy dítěti říkáme slova a vyžadujeme, aby nám je rozložilo na hlásky, např. slovo *petrolej* (p-e-t-r-o-l-e-j). Tato zkouška se předem cvičí na slovech *má* a *pes*. U této zkoušky měříme čas.

U sluchové syntézy říkáme dítěti slova po hláskách a vyžadujeme, aby nám dítě řeklo, co je to za slovo, např. z-á-p-l-a-t-a (*záplata*). U této zkoušky se opět měří čas.

Tab. č. 2 Zkouška sluchové analýzy a syntézy

	Dyslektická skupina		Kontrolní skupina	
	Průměrné body	Průměrný čas	Průměrné body	Průměrný čas
Analýza	13,8	55s	16,5	36s
Syntéza	13,2	65s	18,8	35s

Graf č. 2 Zkouška sluchové analýzy a syntézy



Tabulka a graf nám ukazují výsledky sluchové analýzy a syntézy, kde jsou patrné rozdíly jak v bodech, tak v čase. Dyslektická skupina pracovala pomaleji a měla větší problémy se slovy. Naopak kontrolní skupina pracovala rychleji, problémy nebyly tak časté. U dyslektické skupiny mě překvapilo několik jedinců, kteří měli velmi dobrý výkon v analýze i syntéze, jenž byl způsoben častým opakováním této aktivity v minulosti. Nejvíce se chybovalo v delších slovech (např. nenapodobitelný v analýze a nespravedlnost v syntéze). Pro některé děti byl test příliš těžký, nebyly schopné rozlišit hlásky ve slovech.

10.3 Elize a transpozice hlásek

Test elize a transpozice hlásek měl přiblížit, jak žáci zvládají práci se slovy. Úkolem elize bylo vypouštění hlásek ve slovech, jež nemají smysl. Jako příklad uvedu slovo vdín. Úkolem je vynechat 2. písmeno od začátku, tedy d a žák musí říci, jaké slovo zbylo – vín. Pro většinu dyslektických dětí bylo toto cvičení velmi obtížné, nebyly schopné si uvědomit, které písmeno mají vynechat, a často si vymýšlely.

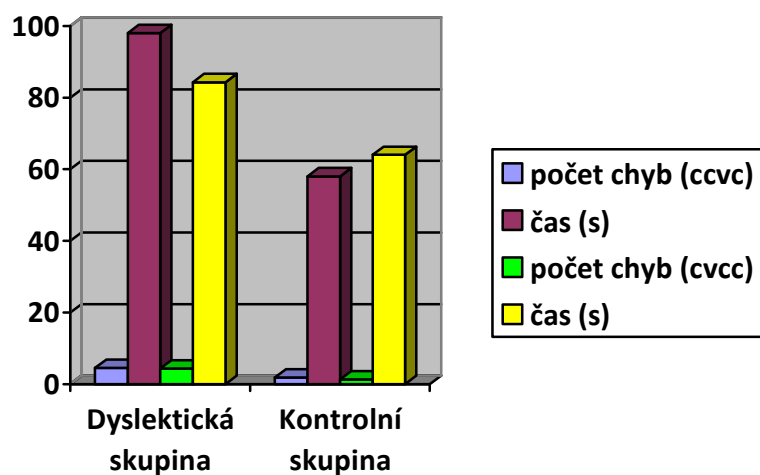
Transpozice hlásek představuje přemístění hlásek ve dvou krátkých slovech, jež nedávají smysl, např. váp – fim. Úkolem je vyměnit v za f a opačně, tak vznikne nová dvojice slov fáp – vim. I v tomto testu musely některé děti vynaložit hodně úsilí. Občas vyměnily jen jedno písmeno, v jiném případě si vymýšlely úplně.

V tabulce a grafech můžeme vidět, že dyslektická skupina více chybovala než kontrolní skupina. Dyslektická skupina potřebovala více času na uvědomění si, co se má vyměnit nebo vynechat.

Tab. č. 3 Elize hlásek

	Dyslektická skupina	Kontrolní skupina
počet chyb (c̣cvc)	4,5	1,8
čas (s)	98	58
počet chyb (cvcc)	4,3	1,3
čas (s)	84,3	64

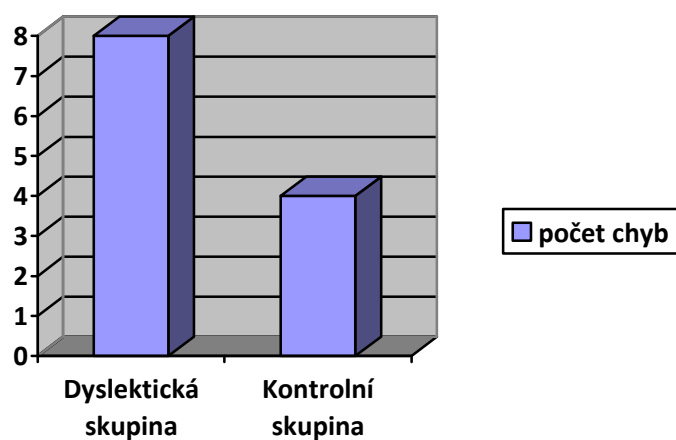
Graf č. 3 Elize hlásek



Tab. č. 4 Transpozice hlásek

	Dyslektická skupina	Kontrolní skupina
počet chyb	8	4

Graf č. 4 Transpozice hlásek



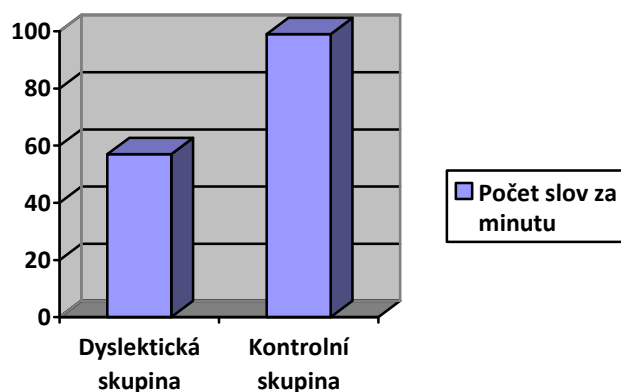
10.4 Test čtenářských dovedností (Krték)

Dítěti předkládáme neznámý text individuálně, dítě musí číst nahlas. Jakmile přečte nadpis, tak měříme čas. Žáka během testu neopravujeme, pouze zaznamenáváme chyby v záznamovém archu. V tomto archu také vyznačujeme, kde dítě po první, druhé, třetí minutě skončilo. Takto pokračujeme až do konce, než žák přečte celý text.

Tab. č. 5 Test čtenářských dovedností (Krték)

	Dyslektická skupina	Kontrolní skupina
Počet slov za minutu	57	99

Graf č. 5 Test čtenářských dovedností



Cílem tohoto testu bylo zjistit, jak dobrými čtenáři jsou tyto děti, zda rozumí tomu, co četly, a jak moc chybují v neznámém textu. Test jsem hodnotila podle správně přečtených slov za 1 minutu. Po textu jsem dětem pokládala otázky, abych věděla, jak textu rozuměly a co všechno si zapamatovaly.

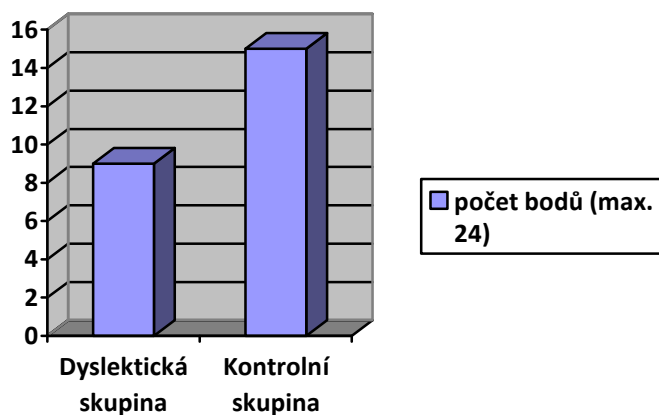
Rozdíly ve čtenářských dovednostech jsou patrné v tabulce č. 5 a v grafu, kde kontrolní skupina značně převyšuje dyslektickou skupinu. Děti jsem nerozdělila podle tříd (na 4. a 5.), protože výsledky byly téměř totožné, a nebylo třeba je dělit na více skupin.

Tab. č. 6 Porozumění textu

Dítě přečte celý text a hned následuje dvacet dva otázek týkajících se přečteného textu. Snažíme se zjistit, do jaké míry dítě textu porozumělo. Odpovědi zaznamenáváme do archu.

	Dyslektická skupina	Kontrolní skupina
počet bodů (max. 24)	9	15

Graf č. 6 Porozumění textu



U porozumění textu jsem čekala, že problém budou mít obě skupiny. Moje teorie se potvrdila. V dnešní době čtou děti málo anebo velmi zběžně a nepamatují si ani základní informace, protože se snaží číst velmi rychle. V tomto testu děti nebyly schopné odpovědět do detailu na otázky, protože, jak už mám z praxe vyzkoušené, pamatují si jen hrubou kostru příběhu a někdy ani to ne. Výsledky nám ukazují, že dyslektické děti mají horší výsledky. Na otázky většinou odpovídaly krátce a často řekly, že si nemohou vzpomenout, když už ze začátku podle jejich mínění odpovídaly špatně. Nechtěly dělat více chyb. Kontrolní skupina byla lepší, občas děti odpovídaly přesně a vzpomněly si i na detaily.

10.5 Test inteligence

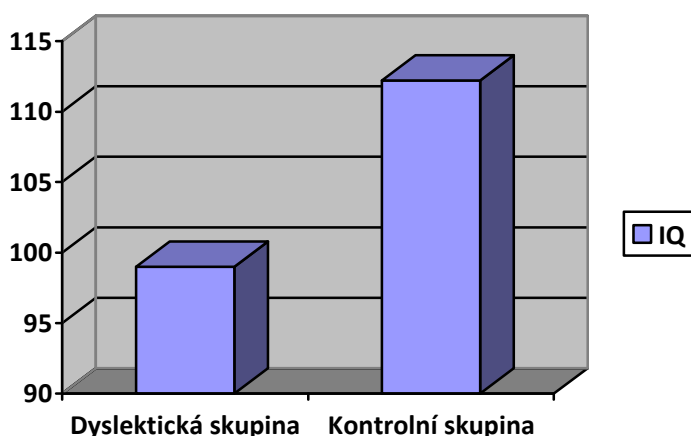
Administrovala jsem Ravenovy progresivní matice. Test inteligence je nezbytný pro vyšetření dyslexie. Může nám pomoci vyloučit jedince, kteří špatně čtou vzhledem k nedostatku v poznávacích schopnostech, jež jsou nezbytné pro čtení (Matějček, 1995).

Děti vyplňují test, který obsahuje pět oddílů po dvanácti otázkách. Náročnost otázek se postupně zvyšuje.

Tab. č. 7 Test inteligence

	Dyslektická skupina	Kontrolní skupina
IQ	99	112,2

Graf č. 7 Test inteligence



Podle různých studií nemá inteligence vliv na poruchy učení. Dětem jsem zadala test inteligence ze zvědavosti a chtěla jsem si ověřit, zda studie mluví pravdu. Podle mých výsledků má skupina dyslektických dětí nižší inteligenci než skupina kontrolní. Dyslektická skupina je na hranici průměrné inteligence a kontrolní skupina dokonce ve skupině vysoce průměrné inteligence. Mě samotnou překvapilo, jak vysokou inteligenci mají někteří jedinci z dyslektické skupiny, proto si myslím, že inteligence nemá zásadní vliv na specifickou poruchu učení.

10.6 Sociometrický test

Vztahy mezi spolužáky jsem posuzovala pomocí sociometrického testu dle Longa a Jonesové; tato technika L-J pracuje s klasickou škálou oblíba-neoblíba. (Musil, 1997). Zpracování tohoto dotazníku nám ukáže, kdo je jak ve skupině oblíbený, neoblíbený nebo ignorovaný. Pozice ve skupině můžeme dělit na vysoce oblíbeného člena skupiny, který získal nejvyšší počet pozitivních bodů a nemá žádné nebo jen

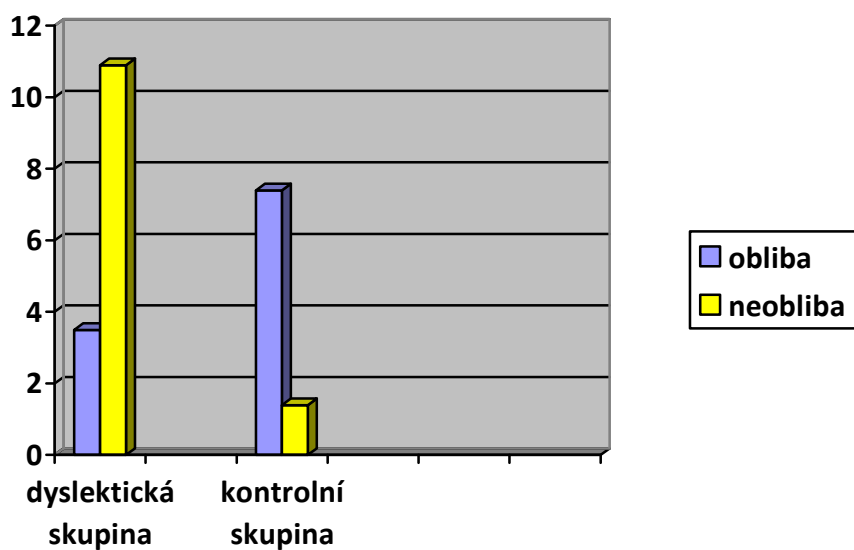
velmi málo negativních bodů. Tito jedinci se vyznačují družností a pozitivním laděním. Naopak vysoce neoblíbený člen skupiny obdrží hodně negativních bodů a velmi málo kladných bodů nebo žádné. U těchto dětí můžeme sledovat agresivitu a egocentrismus. Ignorovaný člen nezískává ani kladné ani záporné body. Tyto děti mají velmi nízké sebevědomí, jsou to samotáři, straní se lidí. Rozštěpený žák je odměněn jak vysokým počtem kladných bodů, tak i vysokým počtem bodů záporných. U těchto jedinců můžeme sledovat výchovné problémy. Dalším příkladem je pozitivní hvězda, jež získává vysoký počet bodů v oblibě i ve vlivu. Tyto děti mají pozitivní osobní rysy, jejich postoje a hodnoty ovlivňují skupinu. Na druhé straně negativní hvězda dostává vysoký počet bodů ve vlivu, ale ne v oblibě. Pro tyto jedince je charakteristický egocentrismus a negativní ovlivňování okolí (Kocurová, 2002).

Děti ve všech třídách, z nichž byli testovaní žáci, dostaly sociometrický dotazník. Jejich úkolem bylo napsat do dotazníku tři jejich neoblíbenější spolužáky a tři nejméně oblíbené spolužáky.

Tab. č. 8 Sociometrický test - oblíba

Dyslektická skupina			Kontrolní skupina		
Průměrné body na žáka	Min.	Max.	Průměrné body na žáka	Min.	Max.
3,5	0	11	7,4	0	13

Graf č. 8 Sociometrický test - oblība, neoblība



Tab. č. 9 Sociometrický test - neoblība

Dyslektická skupina			Kontrolní skupina		
Průměrné body na žáka	Min.	Max.	Průměrné body na žáka	Min.	Max.
10,9	0	26	1,4	0	7

V sociometrickém šetření zjišťujeme, jak je který žák oblíbený či neoblíbený v určité skupině (v našem případě ve třídě). Podle výsledků oblíbenosti žáků nezáleží na tom, zda má jedinec specifickou poruchu učení nebo ne. Kladné volby získali především jednotlivci se skvělými výsledky ve škole a sportu. Tito jedinci jsou za to ostatními obdivováni a považováni za velmi milé kamarády, kteří se snaží ostatním pomoci. Naopak u neoblíby můžeme vidět značný rozdíl. Děti se specifickou poruchou jsou více neoblíbené u spolužáků. Z pozorování jsem usoudila, že je to způsobeno exhibicionismem těchto žáků, protože se snaží vyniknout jiným způsobem, když ve škole zažívají téměř samé neúspěchy. Popichují ostatní, vyrušují při hodinách, chtějí

upoutat pozornost spolužáků i učitelů, ale bohužel špatným způsobem, proto jsou v kolektivu neoblíbení.

10.7 Lokus kontroly

Tento test vypracoval Julian Rotter, který se zabýval výzkumem, v němž sledoval, jaký lokus kontroly má určitá skupina lidí. Interní lokus kontroly znamená, že jedinec spoléhá jen sám na sebe, na svoje schopnosti a dovednosti, věří, že jeho výsledky v určité činnosti jsou ovlivněny jeho úsilím. Naopak externí lokus kontroly vychází z toho, že jedinec nemá vliv na to, co se stane, na úspěchy a neúspěchy. Jedinec očekává, že se situace vyřeší sama nebo zásahem někoho dalšího¹².

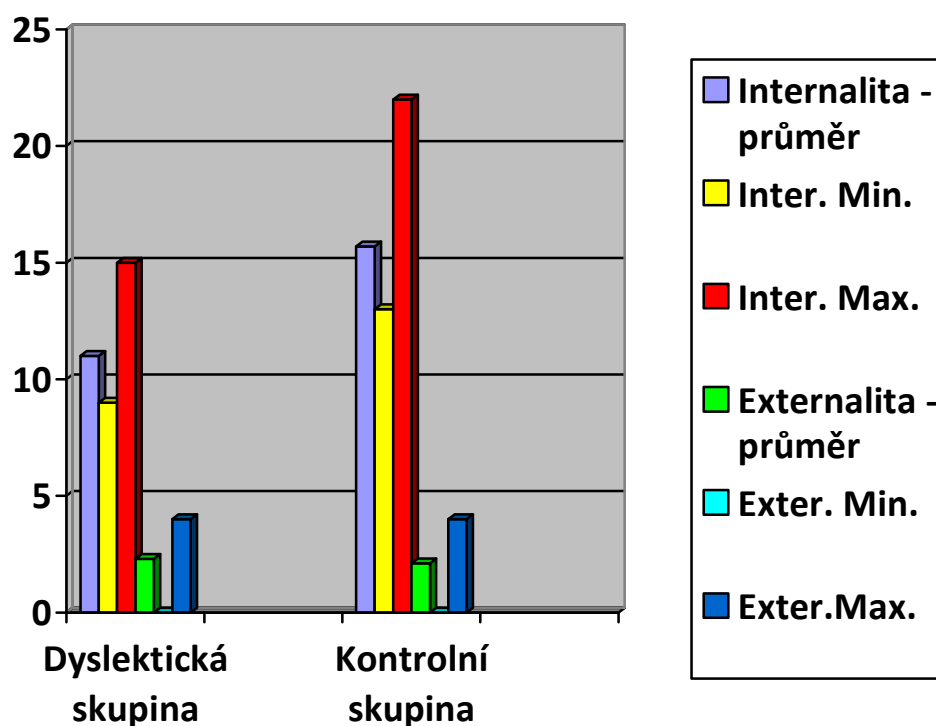
Tab. č. 10 Lokus kontroly

Čísla značí hrubý skór. Čím vyšší hodnota, tím výraznější orientace k internalitě či externalitě.

	Dyslektická skupina			Kontrolní skupina		
	Průměr	Min.	Max.	Průměr	Min.	Max.
Internalita	11	9	15	15,7	13	22
Externalita	2,3	0	4	2,1	0	4

¹² http://cs.wikipedia.org/wiki/Locus_of_control

Graf č. 9 Lokus kontroly



Tabulka a graf nám přibližují, že kontrolní skupina o něco více spoléhá pouze na sebe než dyslektická skupina. Obě skupiny téměř vůbec nespolehají na okolí, že nějaký problém za ně vyřeší náhoda nebo někdo jiný. V kontrolní skupině se objevil jeden odlišný výsledek u žáka, který se zřetelně liší od ostatních - v internalitě dosáhl 22 bodů a v externalitě nezískal žádný. Jinak měli všichni žáci velmi podobné hodnoty v obou oblastech. Podle výsledků je tedy zřejmé, že na lokus kontroly nemá vliv, zdá má jedinec specifickou poruchu učení či nikoliv, a že se všichni žáci snaží spoléhat pouze na sebe a své schopnosti.

Dyslektická skupina je vyznačena vyšší hladinou interního loku kontroly než skupina kontrolní. To znamená, že v dyslektické skupině je oslabeno přesvědčení o tom, že jako jedinec jsem schopen kontrolovat události, řídit svůj vlastní osud, včetně sebeutváření a úspěšného překonávání překážek, k nimž mimo jiné patří i dyslexie. Mohli bychom říci, že orientace k internímu loku kontroly je znakem vyšší sociální vyzrálosti, a proto můžeme kontrolní skupinu pokládat za socializovanější než skupinu dyslektickou.

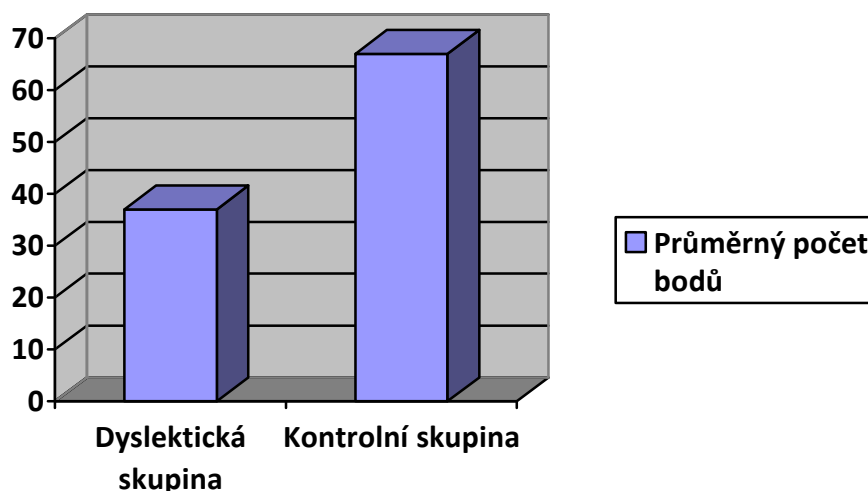
10.8 Test morfoloického uvědomění

Smyslem testu je odhadnout schopnost dítěte operovat s morfémy (základními jazykovými jednotkami, jež nesou význam). Dyslektické projevy zahrnují nejen obtíže v dekódování ortografických či akustických znaků (např. záměny inverzních tvarů písmen či záměny slabik ve slově apod.), nýbrž i obtíže v sémantizaci ortografických znaků. Poruchy sémantizace (pohotovému naplňování znaků významem) pak mohou ovlivňovat sociální komunikaci dyslektiků, např. nepochopení slovním vtipům, jinotajům, metaforám, a následně zhoršovat i jejich sociální pozici mezi vrstevníky. Test morfoloického uvědomění můžeme zadat kontrolní skupině samostatně. Dyslektické skupině jej administrujeme individuálně.

Tab. č. 11 Test morfoloického uvědomění

	Dyslektická skupina	Kontrolní skupina
Průměrný počet bodů	37	67

Graf č. 10 Test morfoloického uvědomění



Tento test jsem zadala kontrolní skupině najednou, nejprve jsem vysvětlila vše potřebné. U těchto dětí to nebyl problém, vše zvládly dobře. V tomto testu vynikli dva

žáci (hoch a dívka) s vysokým počtem bodů, a to 78 a 74 bodů z 83 možných. Shodou okolností jde o spolužáky, kteří jsou premianty třídy. Ostatní se pohybovali kolem 60 bodů.

V dyslektické skupině jsem měla jedince, kteří se mnou nechtěli spolupracovat, chtěli si testy vyplnit sami bez mé asistence. Cítili se dotčeni, že do nich nevkládám dostatečnou důvěru. Sedm dětí pracovalo se mnou, ostatní samy. Některé děti byly velmi nejisté, úkoly jim dělaly velké problémy. Ani po mém vysvětlení nebyli žáci schopni odpovědět nebo řekli nesmysl. Velký problém jim dělala hlavně slova, která měli tvořit podle vzoru, např. V africkém jazyce se naučíme časovat slovesa. Číst se řekne legan, čtu legan je, čteme leganu je, čti!= lega!, čtěte! = lega vo! Odvod' to samé od slova psát = kiran.

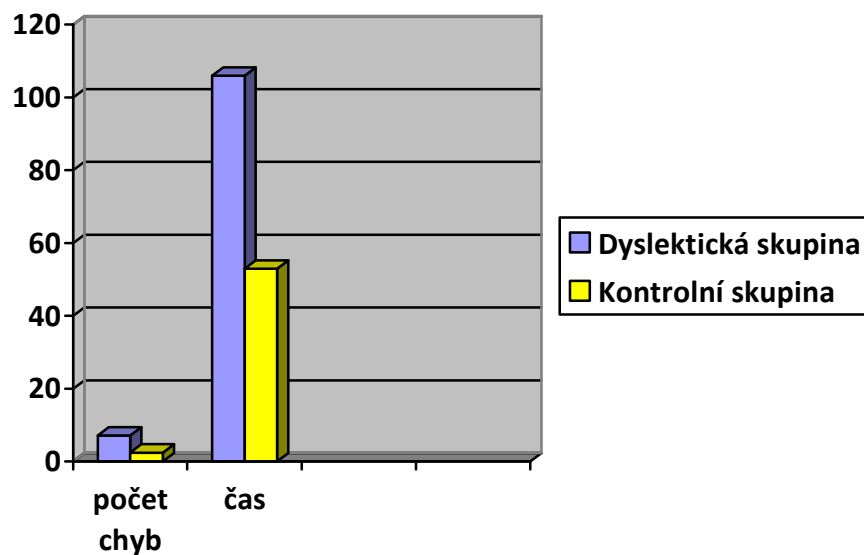
10.9. Pseudoslova

Pseudoslova jsou slova, jež nemají žádný význam, ale fonologicky a morfologicky odpovídají danému jazyku. Tento test se užívá hlavně z toho důvodu, aby se žáci museli spolehnout pouze na fonologickou stránku a nepomáhala jim stránka sémantická. Děti řeší situaci akusticky a vizuálně. U testu měříme rychlost a správnost přečtených slov (Jošt, 2011).

Tab. č. 12 Pseudoslova

	Dyslektická skupina	Kontrolní skupina
Počet chyb	7,13	2,4
Čas	106 s	53 s

Graf č. 11 Pseudoslova



Tento test děti přijaly velmi dobře, představoval pro ně svým způsobem zábavu. Nad prvním slovem byly děti rozpačité. Překvapilo mě, že žáci moc nechybovali, až na dvě výjimky. Pouze u času se objevil větší rozdíl. Dyslektická skupina dosáhla o polovinu vyššího času než skupina kontrolní, jak je patrné z tabulky a grafu.

11 DISKUSE

Mého výzkumu se zúčastnilo 15 dětí se specifickou poruchou učení a 15 dětí bez jakékoli poruchy, počet chlapců a děvčat je vyrovnaný. Výzkum proběhl ve čtvrtých a pátých třídách na jedné základní škole. Třídní učitelky byly velmi vstřícné, snažily se mi pomoci. Žáci vyplňovali testy za mé přítomnosti, snažila jsem se je při tom pozorovat, všímat si jejich chování, samostatnosti a ostychu při vyplňování. Některé děti byly velmi ostýchavé a dělalo jim problém hovořit s cizími lidmi. Poněvadž jsem do školy docházela pravidelně a vykonávala zde školní praxi, tak se tato bariéra prolomila velmi rychle. U výsledků jsem nerozlišovala žáky čtvrtých a pátých tříd, protože jejich výkony byly téměř totožné. Slabý výkon žáků pátých tříd mě velmi překvapil.

Ve svém výzkumu jsem vycházela ze stanovených hypotéz. Předpokládala jsem, že děti s dyslexií budou mít nižší sebedůvěru než děti bez dyslexie, druhý předpoklad se týkal pozice dětí ve skupině, jež je dle mého názoru také snížena. Obě tyto hypotézy se mi potvrdily, v některých případech velmi výrazně. Také jsem očekávala, že v dyslektické skupině bude vyšší počet chlapců než dívek, ale moje úvaha se nepotvrdila. V mém vzorku dětí byl počet chlapců a dívek vyrovnaný. Samotnou mě překvapilo, jak byly výsledky testů přesvědčivé, což mohlo být ovlivněno hlubším stupněm specifické poruchy. Jsem si vědoma toho, že dyslektici netvoří homogenní skupinu, že mezi nimi existují velké rozdíly z hlediska stupně poruchy a z typologického hlediska, že mají různé rodinné zázemí a osobnostní dispozice. Jsem si téměř jistá, že pokud bych na výzkumu pracovala znovu, ale tentokrát s jinými dětmi, mohly by se jeho výsledky v mnohém lišit.

Výsledky mé práce se významně shodovaly s výsledky Matějčka a jeho spolupracovníků (Matějček, Vágnerová a kol., 2006), zejména v tom, že děti s dyslexií mají nižší mínění o svých schopnostech a dovednostech.

Podle Matějčka (Matějček, 1995) nemá na inteligenci vliv, zda jedinec má nebo nemá dyslexii. V mém případě se tato teorie také potvrdila. Zjistila jsem, že někteří dyslektici byli opravdu velmi inteligentní. Hodně mě překvapila velmi nízká úroveň čtení žáků pátých tříd, což je způsobeno hlavně tím, že si děti doma nečtou. Zmínila

bych se také o sociometrickém testu, kde neoblíba dyslektických žáků výrazně převyšovala neoblíbenost u kontrolní skupiny. Dle mého názoru tato skutečnost souvisí pouze s jejich chováním vůči ostatním, nikoli s dyslexií. Také rozhovor s třídní učitelkou mi můj názor potvrdil. Tito jedinci nevyvíkají v prospěchu, proto se snaží vyniknout svým nepřehlédnutelným chováním, jež obtěžuje okolí. V třídním kolektivu s nimi dokážou vycházet pouze ti žáci, kteří se chovají podobně nebo se také nějakým způsobem odlišují od ostatních, ať už se jedná o špatný prospěch nebo chování. Rozhodně bych nedávala vinu třídní učitelce nebo škole obecně. U některých dětí je třeba příčinu jejich problémů hledat v rodině (nefunkční rodina, matka vychovává dítě sama, otec je cizinec). Z vlastní zkušenosti mohu říci, že se škola snaží dětem poskytnout tu nejlepší péči, že učitelé uplatňují u dyslektiků individuální přístup, ale nemohou se jim věnovat neustále, protože mají ve třídě i další žáky. U dyslektiků je velmi důležitá podpora a zájem rodičů, který bohužel všichni dyslektici nemají. Tito rodiče spoléhají pouze na školu, což představuje jeden z hlavních problémů.

U obou skupin (dyslektické i kontrolní) mě občas překvapily výrazně dobré a špatné výkony. U kontrolní skupiny bych špatné výsledky přičetla únavě či nesoustředění, protože žáci měli v ostatních testech dobré výsledky. Naopak si myslím, že dobré výsledky u dyslektiků byly způsobeny tím, že je test bavil a byl jim blízký.

Na závěr bych chtěla podotknout, že každé dítě je jiné a potřebuje různou péči. Je důležité, aby si rodiče uvědomili, že také oni ztěžují svému dítěti jeho situaci a že je třeba, aby mu vyjádřili dostatečnou podporu ve všem, co dělá, protože učitelé ve škole nemohou zvládnout i to, co doma rodiče zanedbali.

12 ZÁVĚR

1. hypotéza „*Předpokládám, že děti se specifickou poruchou učení mají nižší sebedůvěru než děti bez poruchy.*“

V testu SPAS se ukázalo, že dyslektická skupina má nižší sebedůvěru než skupina kontrolní, což prokázalo mou hypotézu.

2. hypotéza „*Děti se specifickou poruchou učení mají horší sociometrickou pozici ve skupině a hůře se začleňují do kolektivu než děti bez specifické poruchy učení.*“

Tato hypotéza se mi také potvrdila. V sociometrickém testu oblíbenosti i neoblíbenosti byly značné rozdíly. Děti z kontrolní skupiny jsou více oblíbené než děti ze skupiny dyslektické. Větší rozdíl můžeme pozorovat u neoblíbenosti, kde neoblíbenost u dyslektických dětí je mnohem vyšší než u kontrolní skupiny.

Specifické poruchy učení jsou v dnešní době aktuálním diskutovaným tématem. S těmito dětmi se setkává nejen učitel na prvním stupni, ale i učitelé na druhém stupni. Specifická porucha učení ovlivňuje nejen školní výsledky, ale i jedince jako takového, jeho osobnost, sebevědomí a sociometrickou pozici ve skupině.

Ve své diplomové práci jsem se věnovala především pozorování a práci s dětmi, jež trpí dyslexií. Má práce je rozdělena na dvě části. V první části jsem se zabývala teoretickými poznatky o dyslexii, jejích příčinách, vlivu specifických poruch učení na jedince, na rodinu, jaký vliv má učitel, rodina a spolužáci na dyslektického jedince. Snažila jsem se shromáždit materiály, které by mi pomohly lépe pochopit osobnost dyslektického jedince a naučily mě, jak nejlépe pracovat s těmito dětmi.

V praktické části - v mém výzkumu jsem testovala děti z hlediska self-konceptu a sociometrické pozice. Zkoumala jsem, jaké sebevědomí a sebehodnocení mají žáci s dyslexií a jakou sociometrickou pozici zauímají ve třídě. Tento výzkum byl obohacen i o jiné testy, jako je například test inteligence nebo test sluchové analýzy a syntézy SAS aj.

Tato práce byla pro mě velkým přínosem, protože jako učitelka prvního stupně základní školy se budu s těmito dětmi setkávat téměř denně. Díky ní jsem získala nadhled, dostatek informací a na základě výzkumu i zkušenosti, jak s takovými žáky pracovat.

LITERATURA

BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Kapitoly ze specifických poruch učení I.* Brno : Masarykova univerzita v Brně, 2004, ISBN 80-210-3613-3

BRAGDON, Allen, GAMON, David. *Když mozek pracuje jinak.* Praha : Portál, 2006, ISBN 80-7367-066-6

DVOŘÁKOVÁ, Miloslava. *Vybrané kapitoly se speciální pedagogiky.* České Budějovice: Jihočeská univerzita České Budějovice, Pedagogická fakulta, 1994, ISBN 80-7040-102-8

DRTILOVÁ, Jana; KOUKOLÍK, František. *Odlišné dítě.* Praha : Vyšehrad, spol. s.r.o., 1994, ISBN 80-7021-097-4

FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi.* Praha : Portál, 2010, ISBN 978-80-7367-725-1

GEIST, Bohumil. *Psychologický slovník.* Praha : Vodnář, 2000, ISBN 80-86226-07-7

HARTL, Pavel; HARTLOVÁ, Helena. *Psychologický slovník.* Praha : Portál, 2000, ISBN 80-7178-303-X

JOŠT, Jiří. *Čtení a dyslexie.* Praha : Grada Publishing, a.s., 2011, ISBN 978-80-247-3030-1

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra; ŽÁČKOVÁ, Hana. *Reedukace specifických poruch učení u dětí.* Praha : Portál, 2008, ISBN 978-80-7367-474-8

KAPROVÁ, Zuzana. *O problémech žáků s poruchami učení a cestách k jejich řešení.* Praha : Tech-market, 2000, ISBN 80-86114-32-5

KOCUROVÁ, Marie. *Emocionální a sociální aspekty specifických poruch učení.: Speciální pedagogika, 2002, ročník 12, č. 1, 1 – 13*

KOCUROVÁ, Marie. *Specifické poruchy učení a chování.* Plzeň : Západočeská univerzita, 2002, ISBN 80-7020-705-X

KOLUCHOVÁ, Jarmila. *Přehled patopsychologie dítěte.* Praha : SPN, 1989, ISBN

KUCHARSKÁ, Anna. *Specifické poruchy učení a chování., sborník:* Praha : Portál, 1996, ISSN 1211-670X

MATĚJČEK, Zdeněk. *Vývojové poruchy čtení.* Praha : SPN, 1974.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie – specifické poruchy čtení*. Jinočany : H+H, 1995, ISBN 80-85787-27-X

MATĚJČEK, Zdeněk; VÁGNEROVÁ., Marie. A KOL. *Sociální aspekty dyslexie*. Praha : Karolinum, 2006, ISBN 80-246-II73-2

MICHALOVÁ, Zdena. *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních*. Havlíčkův Brod : Tobiáš, 2004, ISBN80-7311-021-0

MICHALOVÁ, Zdeňka. *Analýza dílčích aspektů specifických poruch*. Praha : 2004, ISBN 80-7290-205-9

MUSIL, V., Jiří. *Sociometrická technika Longa – Jonesové*, Psychológia a patopsychológia dieťaťa, 1997, roč. XII, č. 3, str. 247 – 258

POKORNÁ, Věra. *Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení*. Praha : Portál, 1997, ISBN 80-7178-135-5

POKORNÁ, Věra. *Vývojové poruchy učení v dětství a dospělosti*. Praha : Portál, s.r.o., 2010, ISBN 978-80-7767-773-2

SELIKOWITZ, Mark. *Dyslexie a jiné poruchy učení*. Praha : Grada Publishing, spol. s.r.o., 2000, ISBN 80-7169-773-7

ŠTĚPANÍK, Jaroslav. *Umění jednat s lidmi 3 – Stres, frustrace a konflikty*. Praha : Grada Publishing, 2008, ISBN 978-80-247-1527-8

TYMICHOVÁ, Hana. *Nauč mě číst a psát*. Praha : SPN, 1992, ISBN 80-04-26186-8

VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychologie problémového dítěte školního věku*. Praha : Karolinum, 1997, ISBN 80-7184-488-8

VAŠUTOVÁ, Maria. *Diagnostické využití percepce barev u dětí se specifickými poruchami učení*. Ostrava : Ostravská univerzita, Filozofická fakulta, 2004, ISBN 80-7042-650-0

ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení*. Praha : Portál, 1994, ISBN 80-7178-242-4

ZELINKOVÁ, Olga. *Dyslexie v předškolním věku*. Praha : Portál, 2008, ISBN 978-80-7367-321-5

INTERNETOVÝ ZDROJ

http://cs.wikipedia.org/wiki/Locus_of_control, 28. 9. 2011, 20:42

http://cs.wikipedia.org/wiki/Specifick%C3%A9_poruchy_u%C4%8Den%C3%AD,
14. 10. 2011, 17:11

SEZNAM TABULEK A GRAFŮ

Tab. č. 1 Výsledky testu SPAS

Tab. č. 2 Zkouška sluchové analýzy a syntézy

Tab. č. 3 Elize hlásek

Tab. č. 4 Transpozice hlásek

Tab. č. 5 Test čtenářských dovedností Krtek

Tab. č. 6 Porozumění textu

Tab. č. 7 Test inteligence

Tab. č. 8 Sociometrický test – obliba

Tab. č. 9 Sociometrický test – neobliba

Tab. č. 10 Locus kontroly

Tab. č. 11 Test morfologického uvědomění

Tab. č. 12 Pseudoslova

Graf č. 1 Výsledky testu SPAS

Graf č. 2 Sluchová analýza a syntéza

Graf č. 3 Elize hlásek

Graf č. 4 Transpozice hlásek

Graf č. 5 Test čtenářských dovedností Krtek

Graf č. 6 Porozumění textu

Graf č. 7 Test inteligence

Graf č. 8 Sociometrický test – obliba, neobliba

Graf č. 9 Locus kontroly

Graf č. 10 Test morfologického uvědomění

Graf č. 11 Pseudoslova

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1 Zkouška sluchové analýzy a syntézy

Příloha č. 2 O krtkovi

Příloha č. 3 Porozumění textu

Příloha č. 4 Lokus kontroly

Příloha č. 5 Elize hlásek

Příloha č. 6 Transpozice hlásek

PŘÍLOHY

Příloha č. 1 Zkouška analýzy a syntézy SAS

Zkouška sluchové analýzy a syntézy SAS
Jméno dítěte

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

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

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

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

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

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

ANALÝZA		SYNTEZA	
	body		body
sám		s-á-l	
voda		k-o-s-a	
cibule		r-a-m-e-n-a	
drak		m-r-a-k	
náplast		z-á-p-l-a-t-a	
petrolej		p-e-t-r-ž-e-l	
strašidlo		b-r-a-t-ř-i-č-e-k	
soustrast		b-o-u-r-a-č-k-a	
pstruzi		s-t-ř-i-b-r-n-ý	
nenapodobitelný		n-e-s-p-r-a-v-e-d-l-n-o-s-t	
<i>bodů celkem</i>		<i>bodů celkem</i>	
<i>čas</i>		<i>čas</i>	

Příloha č. 2 O krtkovi

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

Příloha č. 3 Krtek – porozumění

Krtek – porozumění

1. Jaký průvod se ubíral ke krtkovi?
/zestárých zvířat; při odpovědi „ průvod zvířat“ se ptáme: Jakých zvířat?/
2. Čím byl krtek v podzemí?
/panovníkem/
3. Kdo průvod vedl?
/zchromlý kozel; odpoví-li dítě „kozel“, ptáme se: Jaký byl kozel?/
4. Na co kozel zaklepal?
/na bránu/
5. Kdo vyšel, když kozel zaklepal?
/krtek/
6. Za koho prosil kozel?
/za všechna zvířata/
7. Proč si zvířata myslela, že krtek hodně přemýšlí?
/je v tichu - či tichu tmavé říše/
8. Čím zvířata trpěla?
/stářím - zuby vypadané - v kostech píchá - omrzlostí života/
9. Co se ptal kozel krtka nakonec?
/zda-li neví, co by usnadnilo jejich stáří/
10. Kam krtek vystoupil?
/na hromádku hlíny/
11. Řekl, že o něčem ví? – co to bylo?
/o léku/
12. Čím pověřil psa?
/aby každého, kdo si bude naříkat na krutý život, přivedl k němu/
13. Co se stalo za nějaký čas?
/před podzemním obydlím krtkovým zaštěkal pes/
14. Koho pes přivedl?
/zestárlého koně/
15. Co pravil kůň?
/dej mi lék – zlé chvíle života mně trápí - všechno bolí/
16. Kam krtek koně vedl?
/k hlubokému rybníku/
17. Jaká voda byla v rybníku dle krtka?
/zázračná/
18. Co radil krtek koňovi?
/skoč do ní – 1 bod, event. proč? nalezněš tam věčný klid a zapomenutí – 1 bod/
19. Co udělal kůň?
/zarazil se a začal se vymlouvat/
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/ za každou položku 1 bod, tj. celkem 8 bodů.
21. Co udělal krtek, když kůň odmítl jeho radu?
/usmál se a oba propustil/
22. Jak se zachovala další zvířata, když jim krtek nabídl svůj lék?
/každému se na břehu ulevilo a nehledalo útěchu ve vodní hlubině/

Příloha č. 4 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 nejt 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 (děvčat) 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	

Příloha č. 5 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) pruř	(puř)	_____
3) vřín	(vín)	_____
4) klop	(kop)	_____
5) hřum	(hum)	_____
6) řřín	(řín)	_____
7) zřáp	(zřp)	_____
8) křep	(kep)	_____
9) řřot	(řot)	_____
10) plřm	(přm)	_____

Čas: 1. série
..... sekund

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

CVCC

11) sont	(sot)	_____
12) dalt	(dat)	_____
13) semp	(sep)	_____
14) nář	(nřt)	_____
19) peřř	(pet)	_____
15) hoks	(hos)	_____
16) peřřř	(petř)	_____
17) hřř	(hřřt)	_____
18) řřolf	(řřof)	_____
20) viřřř	(vitř)	_____

Čas: 2. série
..... sekund

Celkové skóre: _____

Celkový čas: _____

sekund

Příloha č. 6 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	C1	C2
ňi - ko	ki - ňo				
ru - lá	lu - rá				
kín - gaš	gín - kaš				
teš - tup	teš - tup				
šík - žom	žík - šom				
nor - sep	sor - nep				
fáp - vim	váp - fim				
láč - nút	náč - lút				
pál - jét	jál - pét				
říc - ták	týc - řák				

skóre (S) (24) skóre (C) (24)

Poznámky:

.....

.....