

JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
KATEDRA PEDAGOGIKY A PSYCHOLOGIE

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

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

Diplomová práce

České Budějovice 2012

Vedoucí diplomové práce:

Mgr. Jiří Jošt, CSc.

Vypracovala:

Lenka Novotná

Prohlášení

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.

Datum

.....

Podpis studenta

.....

Touto cestou bych ráda poděkovala vedoucímu diplomové práce Mgr. Jiřímu Joštovi, CSc. za odborné vedení, vřelý přístup, cenné rady a připomínky.

Velké poděkování patří rovněž učitelům a žákům, kteří se podíleli na výzkumu.

Anotace

Cílem předkládané diplomové práce je prozkoumat oblast sociálních důsledků specifických poruch učení. Bezesporu mají specifické poruchy učení vliv na školní prospěch a celkové výsledky v rámci školní výuky. Jejich vliv je však mnohem širší a můžeme říci, že přináší jedinci se specifickou poruchou učení určité negativní osobní a sociální důsledky.

Jsou stanoveny následující dvě hypotézy: *Předpokládám, že skupina dětí se specifickou poruchou učení se bude vyznačovat nižším sebepojetím ve srovnání se skupinou kontrolní. Předpokládám, že skupina dětí se specifickou poruchou učení se bude vyznačovat zhoršenou sociometrickou pozicí ve školní třídě ve srovnání se skupinou kontrolní.*

V teoretické části diplomové práce je obsaženo vysvětlení základních pojmů souvisejících se specifickými poruchami učení. Jednotlivé kapitoly jsou věnovány specifickým poruchám obecně, dále konkrétně dyslexii, jejím příčinám, výskytu, projevům a reedukaci. Zmíněny jsou vedle dyslexie i další specifické poruchy učení. Ve druhé polovině teoretické části se zaměřuji na dyslektického žáka a jeho subjektivní obtíže, na rodiče a učitele dyslektického žáka, a na důsledky školní neúspěšnosti a dyslexie na život jedince.

Praktická část poté zpracovává samotný výzkum provedený mezi 24 žáky základní školy. Výzkum pomocí nejrůznějších testových metod vyhodnocuje dopady a důsledky specifických poruch učení na sebepojetí žáka a jeho sociometrickou pozici ve školní třídě. Výše zmíněných 24 žáků bylo rozděleno do dvou skupin – experimentální a kontrolní skupinu, které jsou mezi sebou vzájemně porovnávány.

Klíčová slova

Specifické poruchy učení, dyslexie, self-koncept, sociometrická pozice ve třídě

Annotation

Target of the thesis is to explore the area of social consequences of specific learning disabilities. Specific learning disabilities have undoubtedly impact on academic performance and overall results in the context of school education. Their influence is much wider and we can say that it provides individuals with a specific learning disabilities a negative personal and social consequences.

I established the following two hypotheses: *I suppose that a group of children with specific learning disabilities will be marked selfconcept lower compared to the control group. I suppose that a group of children with specific learning disabilities will be marked by impaired sociometric position in the classroom compared to the control group.*

In the theoretical part of the thesis is contained explanations of basic concepts related to learning disabilities. Individual chapters are devoted to specific disorders in general and specifically dyslexia, its causes, incidence, manifestations, and reeducation. The other specific learning disabilities are mentioned in addition to dyslexia. In the second half of the theoretical section, I focus on pupil with dyslexia and his subjective complaints, parents and teachers of pupil with dyslexia, and the consequences of school failure and dyslexia on the individual's life.

Practical part of the thesis processes with the research conducted among 24 elementary school students. Research using a variety of test methods for evaluating the impacts and consequences of specific learning disabilities on student self-concept and sociometric position in the classroom. Above 24 pupils were divided into two groups - experimental and control groups, which are compared among themselves.

Key words

specific learning disabilities, dyslexia, self-concept, sociometric position in the class

Obsah

1	Úvod.....	- 9 -
TEORETICKÁ ČÁST		- 11 -
2	Vymezení základních pojmů.....	- 11 -
2.1	Specifické poruchy učení	- 11 -
2.2	Specifické poruchy učení „nevývojové“	- 12 -
2.3	Nespecifické poruchy učení	- 12 -
2.4	Lehké mozkové dysfunkce (LMD)	- 13 -
3	Příčiny specifických poruch učení	- 14 -
3.1	Genetické faktory	- 14 -
3.2	Hormonální faktory	- 15 -
3.3	Mozková dominance a její selhání.....	- 15 -
3.4	Faktory související s prostředím	- 15 -
3.4.1	Rodinné prostředí.....	- 15 -
3.4.2	Školní prostředí	- 17 -
4	Dyslexie.....	- 18 -
4.1	Vymezení pojmu	- 18 -
4.2	Příčiny dyslexie.....	- 19 -
4.3	Výskyt dyslexie.....	- 20 -
4.4	Projevy dyslexie	- 21 -
4.5	Reedukace dyslexie – obecné zásady.....	- 22 -
5	Další specifické poruchy učení	- 22 -
5.1	Dysortografie.....	- 22 -
5.2	Dysgrafie	- 22 -
5.3	Dyskalkulie	- 23 -
5.4	Dyspinxie	- 23 -
5.5	Dysmuzie	- 23 -
5.6	Dyspraxie	- 23 -
6	Dyslektický žák a jeho subjektivní potíže.....	- 24 -
6.1	Sebepojetí.....	- 24 -
6.2	Emoční problémy	- 26 -
6.3	Neurotické obtíže	- 27 -
6.4	Syndrom neúspěšné osobnosti	- 27 -

7	Rodič a dyslektický žák	- 28 -
8	Učitel a dyslektický žák	- 30 -
9	Účinky školní neúspěšnosti a dyslexie na život jedince	- 32 -
9.1	Školní neúspěšnost a její vliv	- 32 -
9.1.1	Vliv školní neúspěšnosti na osobnost žáka	- 32 -
9.1.2	Vliv školní neúspěšnosti na situaci v rodině	- 33 -
9.1.3	Vliv školní neúspěšnosti na profesní kariéru	- 33 -
9.2	Dlouhodobé účinky dyslexie na život jedince	- 35 -
10	PRAKTICKÁ ČÁST – VÝZKUM	- 37 -
11	Cíl práce	- 37 -
12	Hypotéza	- 37 -
13	Metodika	- 38 -
13.1	Postup práce	- 38 -
13.2	Výzkumný vzorek	- 39 -
13.2.1	Experimentální skupina.....	- 39 -
13.2.2	Kontrolní skupina.....	- 39 -
14	Testy	- 40 -
14.1	IQ test	- 40 -
14.2	Test morfologického uvědomění.....	- 42 -
14.3	Test čtení a porozumění textu (O krtkovi)	- 44 -
14.4	Test sluchové analýzy a sluchové syntézy SAS.....	- 47 -
14.5	Test transpozice a elize hlásek	- 50 -
14.6	Test SPAS	- 54 -
14.7	Test Lokus kontroly	- 56 -
14.8	Sociometrický test.....	- 59 -
15	Výsledky	- 62 -
15.1	Výsledky IQ testu.....	- 62 -
15.2	Výsledky morfologického testu	- 62 -
15.3	Výsledky testu čtení (O krtkovi).....	- 63 -
15.4	Výsledky testu čtení – porozumění textu (O krtkovi).....	- 63 -
15.5	Výsledky sluchové analýzy.....	- 64 -
15.6	Výsledky sluchové syntézy	- 64 -
15.7	Výsledky transpozice hlásek	- 65 -
15.8	Výsledky elize hlásek.....	- 65 -
15.9	Výsledky testu SPAS	- 66 -

15.10	Výsledky testu Lokus kontroly	- 66 -
15.11	Výsledky sociometrické techniky	- 67 -
16	Diskuze, ověření hypotéz	- 69 -
17	Závěr	- 71 -
18	Literatura	- 72 -
19	Seznam obrázků	- 74 -
20	Seznam tabulek	- 75 -
21	Přílohy	- 76 -

1 Úvod

Téma diplomové práce, které jsem si vybrala, je mi velmi blízké. Jako budoucí učitelka jsem se v průběžné i souvislé praxi setkala s mnoha dyslektickými dětmi. Také při mé základní povinné školní docházce jsem měla několik spolužáků, kteří některou ze specifických poruch učení trpěli. Jak z praxe, tak vlastní zkušenosti tedy vím, že dyslexie a jiné poruchy učení nelimitují dítě pouze ve čtení, psaní či pravopise, ale do značné míry určují jeho postavení ve školní třídě, mezi spolužáky, vrstevníky.

Jako učitelka českého jazyka na druhém stupni základní školy se jistě budu se specifickými poruchami setkávat velmi často, jelikož dětí s takovými nedostatky neustále přibývá. Je vhodné vědět, jak jim pomoci nejen pedagogicky v rámci školní výuky, ale i jak je povzbudit, zvednout sebevědomí a pomoci jim najít to správné místo mezi spolužáky.

Nástup do školy je zlomovým okamžikem nejen pro dítě samotné, ale i pro jeho rodiče a blízké okolí. Vstupuje do školního života na několik dlouhých let s mnoha očekáváními, sny a přáními. Ne všechna se však naplní, a školní docházka může přinášet i negativní zážitky. Zvláště pokud je u dítěte diagnostikována specifická porucha učení a školní práce ho vyčerpává, nedosahuje v ní takových výsledků jakých by chtěl a nedokáže se vyrovnat svým spolužákům, jejichž výkon je v určité fázi určujícím měřítkem.

Život ve škole však není jenom o tom, jak umím číst, psát a počítat. Zda jsem v tom dobrý, nebo výrazně zaostávám za výkony svých spolužáků. V rámci školní docházky se děti učí dalším neméně důležitým dovednostem. Mezi ně patří utváření přátelství, mezilidských vztahů, umění spolupráce, kooperace a vzájemné tolerance.

Úkolem pedagoga by mělo být pomoci žákům se specifickou poruchou učení, naučit je se vyrovnat se svými problémy, smířit se s nimi a naučit se s nimi žít nejen ve škole, ale i mimo ni. Žáci by měli chápat, že každý člověk je jedinečná osobnost odlišujících se od kohokoli jiného a právě tyto odlišnosti jsou normální a správné.

Vztahy mezi dyslektickými žáky a žáky ostatními jsou často napjaté, neklidné, leckdy až vyostřené. Třídní kolektiv je v některých případech plně nepřijímá a tím je odsouvá na okraj, kde dyslektici ztrácí motivaci, sebevědomí a chuť do další školní

práce. Věřím, že téma mé diplomové práce mi pomůže pochopit vnitřní svět žáka se specifickou poruchou učení a jeho okolí.

TEORETICKÁ ČÁST

2 Vymezení základních pojmů

2.1 *Specifické poruchy učení*

V terminologii specifických poruch učení panuje určitý chaos a nejednotnost. Napříč odbornou literaturou, která tuto problematiku zpracovává, se můžeme setkat s pojmy specifické poruchy učení, vývojové poruchy učení i s pojmem specifické vývojové poruchy učení. Tyto pojmy jsou nadřazeny pojmům, jako je dyslexie, dysortografie, dysgrafie, dyskalkulie atd.¹

Důvodem této určité roztržičnosti může být pestrá symptomatika specifických poruch učení, a dále to, že problém dyslexie je problémem pedagogickým, psychologickým ale i psychiatrickým a neobejde se bez znalostí ontogeneze a neurologie.²

Ve své práci budu užívat termínu specifické poruchy učení.

Jedním z projevů specifických poruch učení je narušení vývoje určitých dovedností a schopností. V tomto smyslu jsou označovány jako poruchy vývojové.³

Definice specifických poruch učení, kterou vydal americký Úřad pro výchovu v roce 1967, zní takto: „*Specifické poruchy učení jsou poruchami v jednom nebo více psychických procesech, které se účastní v porozumění řeči nebo v užívání řeči, a to mluvené i psané. Tyto poruchy se mohou projevovat v nedokonalé schopnosti naslouchat, myslet, mluvit, číst, psát nebo počítat. Zahrnují stavy jako je např. narušené vnímání, mozkové poškození, lehká mozková dysfunkce, dyslexie, vývojová dysfázie atd.*“⁴

SELIKOWITZ⁵ definuje specifické poruchy učení jako: „*neočekávaný a nevysvětlitelný stav, který může postihnout dítě s průměrnou nebo nadprůměrnou inteligencí, charakterizovaný významným opožděním v jedné nebo více oblastech učení.*“

¹ POKORNÁ, V.: *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. 2001, s. 59

² POKORNÁ, V.: *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. 2001, s. 61

³ MATĚJČEK, Z., VÁGNEROVÁ, M., A KOL.: *Sociální aspekty dyslexie*. 2006, s. 7

⁴ MATĚJČEK, Z.: *Dyslexie – specifické poruchy učení*. 1995, s. 24

⁵ SELIKOWITZ, M: *Dyslexie a jiné poruchy učení*. 2000, s. 11-12

Oblasti učení, narušené specifickými poruchami učení, dělíme do dvou skupin: První skupinu tvoří základní školní vědomosti, kam řadíme psaní, čtení, pravopis, jazyk a matematiku. Do druhé skupiny bychom zařadili oblasti učení, které jsou neméně důležité, ale často jsou určitým způsobem podceňovány. Patří sem učení se vytrvalosti, organizaci, sebekontroli, sociální způsobilosti a koordinaci pohybů.⁶

Jako poslední uvedu definici Zelinkové, kterou převzala z *Perspectives of Dyslexia*. „*Poruchy učení je termín označující heterogenní skupiny obtíží, které se projevují při osvojování a užívání řeči, čtení, psaní, naslouchání a matematiky. Tyto obtíže mají individuální charakter a vznikají na podkladě dysfunkcí centrální nervové soustavy. Ačkoli se poruchy učení mohou projevovat souběžně s jinými handicapujícími podmínkami (např. senzorická postižení, mentální retardace, poruchy chování) nebo vnějšími vlivy (např. kulturní odlišnosti, nedostatečné, popř. neúměrné vedení), nejsou poruchy učení přímým důsledkem těchto podmínek nebo vlivů.*“⁷

2.2 Specifické poruchy učení „nevývojové“

Mezi specifické poruchy učení, které nejsou spojeny s přívlastkem „vývojové“ řadíme alexii a agrafii.⁸ Alexie je „*ztráta schopnosti číst při zachovaném zraku, též slovní slepota.*“⁹ Agrafií pak rozumíme „*chorobnou ztrátu schopnosti psát při zachované inteligenci a neporušené hybnosti ruky.*“¹⁰

2.3 Nespecifické poruchy učení

Existují také tzv. nespecifické poruchy učení, které jsou způsobeny vnějšími příčinami, mezi které řadíme nepravdělnou školní docházku, sociální zanedbávání, deprivaci atd. Tyto poruchy se však rovněž projevují ztíženou výukou čtení, psaní a pravopisu.¹¹

⁶ SELIKOWITZ, M: *Dyslexie a jiné poruchy učení*. 2000, s. 12

⁷ ZELINKOVÁ, O.: *Poruchy učení*. 2003, s. 10

⁸ DVOŘÁKOVÁ, M: *Vybrané kapitoly ze speciální pedagogiky*. 1994, s. 86

⁹ HARTL, P., HARTLOVÁ H.: *Psychologický slovník*. 2000, s. 29

¹⁰ HARTL, P., HARTLOVÁ H.: *Psychologický slovník*. 2000, s. 22

¹¹ DVOŘÁKOVÁ, M: *Vybrané kapitoly ze speciální pedagogiky*. 1994, s. 86

2.4 Lehké mozkové dysfunkce (LMD)

*„Lehké mozkové dysfunkce se projevují poruchami v nápadnosti v řadě psychických a motorických funkcí a tyto poruchy a nápadnosti se odrážejí navenek v procesu učení, v chování, v sociálních vztazích apod. Podkladem LMD jsou drobná, rozptýlená poškození mozkové tkáně, která nejsou makroskopicky zjistitelná.“*¹²

Dle Matějčka platí, že specifické poruchy učení jsou současně lehkými mozkovými dysfunkcemi, přičemž naopak tomu být nemusí. Z toho vyplývá, že pojem LMD je širší a zahrnuje v sobě všechny specifické poruchy učení.

Mezi nejčastější příznaky LMD řadíme neklid, impulsivitu, nesoustředěnost, rychlé střídání nálad apod. Projevují se jako určité nápadnosti v chování dítěte, ale nemusí se negativně dotýkat jeho školních prospěchu a výkonnosti.

Příčiny LMD zahrnují vedle drobného mozkového poškození činitele genetické, deprivace, emocionální.¹³

Drobné mozkové poškození může vzniknout v období prenatálním, perinatálním i postnatálním. Nejčastějšími příčinami v prenatálním období bývá infekce v těle matky, krvácení, alkoholová či léková závislost matky, endokrinní obtíže apod. Během porodu, tedy v perinatálním období, je dítě nejvíce ohroženo přímým poraněním hlavy, intoxikací novorozeneckou žloutenkou, nedostatečností kyslíku v krvi apod. Komplikace doprovázejí porod překotný i protahovaný. Příčinami poškození v postnatálním období jsou především choroby a infekční onemocnění, která jsou doprovázena vysokou horečkou. Řadíme sem např. spálu, záškrt, černý kašel, zápal plic či střevní infekci.¹⁴

Podstatu LMD dobře dle mého názoru velmi dobře vystihl prof. Matějček, který zdůrazňuje nevyhraněnost pojmu LMD, neboť v sobě zahrnuje nejen specifické poruchy učení, ale i hyperkinetický či hypokinétický syndrom a další nerovnoměrnosti a odchylky od vývoje.¹⁵

¹² DVOŘÁKOVÁ, M.: *Vybrané kapitoly ze speciální pedagogiky*. 1994, s. 70

¹³ MATĚJČEK, Z.: *Dyslexie – specifické poruchy učení*. 1995, s. 26-27

¹⁴ POKORNÁ, V.: *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. 2001, s. 81-82

¹⁵ DVOŘÁKOVÁ, M.: *Vybrané kapitoly ze speciální pedagogiky*. 1994, s. 80

3 Příčiny specifických poruch učení

3.1 Genetické faktory

Genetický faktor hraje při vzniku specifických poruch učení důležitou roli, jak ukázaly výsledky několika studií. Děti, které trpí specifickou poruchou učení, mají pravděpodobně blízkého příbuzného či příbuzné, kteří mají obdobné potíže.

Je známo, že specifické poruchy učení převládají u chlapců. Poměr vůči dívkám je tři ku jedné. Tento fakt a větší náchylnost chlapeckého pohlaví k obtížím v učení souvisí s rolí chromozomu X. Chlapci mají ve své genetické výbavě pouze jeden chromozom X, který dědí po matce, a jeden chromozom Y zděděný po otci. U děvčat však najdeme dva chromozomy X, po jednom od každého z rodičů. Pokud tedy chlapec zdědí chromozom X s určitou deformací, která může posléze zapříčinit výskyt specifické poruchy učení, nemá již k dispozici druhý, bezchybný, který by nedostatek vyvážil. Chromozomy X jsou významné, ale ke vzniku specifických poruch učení přispívají i ostatní geny, které nesou jiné chromozomy.¹⁶

Také ZELINKOVÁ je toho názoru, že existují nezvratné důkazy o tom, že různé vývojové poruchy jsou ovlivněny geny. Existuje přinejmenším několik klíčových genů, které posunují jedince na pomyslném kontinuu např. čtenářských dovedností směrem dolů. Nejblíže realitě je pravděpodobnostní model, podle něhož určité geny v kombinaci s dalšími faktory, včetně vlivu prostředí, přispívají ke vzniku specifických poruch učení. Dále Zelinková uvádí, že mezi blízkými příbuznými (sourozenci, rodiče) jedince trpícího specifickou poruchou učení lze přepokládat v 40-50% potíže např. v oblasti čtení. Z toho vyplývá, že při výskytu poruchy v rodině považujeme u dítěte již v předškolním věku tuto skutečnost za jeden z rizikových faktorů.¹⁷

POKORNÁ pak také předpokládá, že genetické dispozice spolupodmiňují výskyt poruch učení.¹⁸

¹⁶ SELIKOWITZ, M: *Dyslexie a jiné poruchy učení*. 2000, s. 35

¹⁷ ZELINKOVÁ, O.: *Poruchy učení*. 2003, s. 22

¹⁸ POKORNÁ, V.: *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. 2001, s. 80-81

3.2 Hormonální faktory

Výzkumy Ala M. Galaburdy, Normana Geshwinda a dalších autorů s vyšší i nižší průkazností ukazují, že jednou z příčin dyslexie může být zvýšená hladina testosteronu. Testosteron je hormon, který ovlivňuje vývoj sekundárních pohlavních znaků, na druhé straně může omezovat vývoj některých znaků dalších. Proto jsou následujícími poruchami více postiženi chlapci. Objevuje se u nich snížená imunita, leváctví, dyslexie, deficity ve fungování levé hemisféry, které však mohou být kompenzovány zvýšenou zdatností hemisféry pravé.¹⁹

3.3 Mozková dominance a její selhání

Lidský mozek se skládá z pravé a levé mozkové hemisféry, které jsou navzájem propojeny tzv. kalózním tělesem. Obě hemisféry mají podobný vzhled a navzájem se ve svých funkcích doplňují. Jedna z hemisfér řídí funkce řeči, druhá se účastní jiných funkcí, jako je prostorová orientace nebo hudební nadání. Hemisféra, která řídí řeč, bývá označována jako dominantní. Teorie selhání dominance mozku vychází z předpokladu, že se jedna hemisféra nestane dominantní nad druhou. Aby se dítě mohlo správně a efektivně učit, musí jedna z hemisfér nad tou druhou dominovat, tedy specializovat se především na funkce spojené s řečí. Pokud tato dominance chybí, dostaví se zmatky a zpoždění.²⁰

3.4 Faktory související s prostředím

3.4.1 Rodinné prostředí

V dnešní době je velmi obtížné stanovit, jaké vlastně je optimální rodinné prostředí. Je to spíše prostředí plné podpory ze strany rodičů a blízkých, které ale může způsobit to, že dítě nebude umět překonávat překážky? Nebo prostředí, kde výchova

¹⁹ ZELINKOVÁ, O.: *Poruchy učení*. 2003, s. 24

²⁰ SELIKOWITZ, M: *Dyslexie a jiné poruchy učení*. 2000, s. 38-39

povede k samostatnosti? Dítě z takového prostředí se jen těžko učí spolupráci s druhými a spoléhá se jen samo na sebe.²¹

Ještě obtížněji se jeví snaha definovat prostředí nepříznivé. Jak Pokorná uvádí, že vliv na úroveň školních výkonů dětí má vliv sociální postavení a školní vzdělání rodičů. Je fakt, že děti, které trpí specifikou poruchou učení, pocházejí ze sociálně nižších vrstev a jejich rodiče dosáhli nižšího vzdělání.²²

Dále Pokorná přináší pohled na výsledky dotazníkového šetření provedeného R. Valtinovou, které se zaměřovalo na sociální status rodin dětí trpících specifickými poruchami učení. V rodinném prostředí dětí se specifickou poruchou učení, např. s dyslexií, byly zjištěny určité znevýhodňující faktory. Některé z nich uvádím v následujícím výčtu:

- Rodiče dítěte dosáhli pouze základního vzdělání.
- Dítě má tři sourozence a více, a je v pořadí sourozenců na třetím místě, či ještě dál.
- Stísněné bytové podmínky rodiny.
- Absence knih v rodině.
- Děti doma nečtou (kromě nutné přípravy do školy).
- U dítěte byl zaznamenán opožděný vývoj řeči a často trpí poruchou řeči.
- Změny učitelů při výuce psaní a čtení atd.²³

Nesporný vliv na školní výsledky dětí má emocionální klima rodiny. Důležité je to, aby rodiče prožívali se svými potomky úspěchy i neúspěchy, pomáhali jim překonávat nejrůznější překážky, zajímali se nejen o ně samotné, ale i o jejich práci ve škole. Výkony dětí ovlivňují také rodičovská očekávání. Často se dítě dostává do neřešitelné situace, pokud je nuceno plnit očekávání svých rodičů, a není toho v plné míře schopno. Velmi mu totiž především v předškolním a mladším školním věku záleží na názorech nejbližšího okolí, od kterého přejímá sebehodnocení.²⁴

²¹ POKORNÁ, V.: *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. 2001, s. 88

²² tamtéž

²³ POKORNÁ, V.: *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. 2001, s. 89

²⁴ POKORNÁ, V.: *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. 2001, s. 90

3.4.2 Školní prostředí

V rámci školního prostředí hraje roli stabilita učitelského sboru, styl vedení školy a styl práce konkrétních učitelů.

Děti se specifickými poruchami učení dostávají v běžných třídách méně příležitostí např. k nácviku čtení apod. Jsou méně vyvolávány učitelem, což je zdůvodňováno různě.²⁵

²⁵ POKORNÁ, V.: *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. 2001, s. 91-92

4 Dyslexie

4.1 Vymezení pojmu

Také pro dyslexii je typická určitá terminologická nejednost a nejednoznačnost. Jak Matějček uvádí, Manželé L. a M. Tarnopolovi, užívají pro dyslexii až 40 různých výrazů.²⁶

Termín dyslexie užil jako první neurolog německého původu R. Berlin. Dle něj jde o zvláštní formu slovní slepoty. Pojmu slovní slepota se užívalo vedle pojmů vývojová slovní slepota či jednostranná neschopnost naučit se číst a psát.²⁷

Etymologicky je slovo samotné slovo odvozeno z řeckého slova „lexis“ znamenajícího jazyk, řeč, a předpony „dys-“ která naznačuje určitou nedokonalost či poruchu.²⁸

Dyslexie je nejznámějším pojmem z celé skupiny poruch učení. Začalo se o ní hovořit nejdříve, protože nejnápadněji ovlivňovala školní úspěšnost dítěte. Jak uvádějí starší definice i popisy poruchy, úroveň čtení je nepoměrně nižší, než bychom očekávali vzhledem k jiným schopnostem a výkonům dítěte.²⁹

MATĚJČEK uvádí svou a Langmeierovu definici dyslexie z roku 1960, která zní následovně: „*Vývojová dyslexie je specifický defekt čtení, podmíněná nedostatkem 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 trvale v nápadném rozporu se zjištěnou úrovní intelektových schopností dítěte.*“³⁰

Přívlastek „vývojová“ zdůrazňuje fakt, že se porucha objevuje až na určitém stupni vývoje a zralosti dítěte. To vylučuje záměnu s poruchami získanými v pozdějším věku, které vznikají v důsledku poškození mozku a jsou nazývány alexiemi.³¹

²⁶ MATĚJČEK, Z.: *Dyslexie – specifické poruchy učení*. 1995, s. 17

²⁷ tamtéž

²⁸ MATĚJČEK, Z.: *Dyslexie – specifické poruchy učení*. 1995, s. 25

²⁹ ZELINKOVÁ, O.: *Poruchy učení*. 2003, s. 22

³⁰ MATĚJČEK, Z.: *Dyslexie – specifické poruchy učení*. 1995, s. 25

³¹ MATĚJČEK, Z.: *Vývojové poruchy čtení*. 1978, s. 35

MICHALOVÁ chápe dyslexii jako „specifickou neschopnost naučit se číst běžnými výukovými metodami.“ Svou roli zde hraje diskrepance mezi inteligencí a čtenářským kvocientem. Za určující se považuje dvouleté zpoždění v rámci čtení.³²

Jako poslední uvádím definici Světové neurologické federace z roku 1968, která definuje dyslexii takto: „Specifická vývojová dyslexie je porucha projevující se neschopností naučit se číst, přestože se dítěti dostává běžného výukového vedení, má přiměřenou inteligenci a sociokulturní příležitosti. Je podmíněna poruchami v základních poznávacích schopnostech, přičemž tyto poruchy jsou často konstitučního původu.“³³

4.2 Příčiny dyslexie

Naši autoři a jejich pojetí této problematiky vychází především z práce a výzkumu prim. O. Kučery, který působil na dětské psychiatrické léčebně v Praze, a který uvádí čtyři základní skupiny dyslexie dle etiologie:

- Skupina E (encefalopatická). Tvoří ji až 50% případů dyslektiků, u kterých bylo prokázáno drobné cerebrální poškození v době prenatalní, perinatální či postnatální.
- Skupina H (hereditární). Je zastoupena cca 20% případů. U těchto dyslektiků bylo zjištěno přítomnost poruch sdělovacích funkcí v blízkém příbuzenstvu.
- Skupina HE (hereditární-encefalopatická). 15% dyslektiků. Dyslexie v tomto případě vznikla na podkladě kombinace drobného cerebrálního poškození a dědičného zastoupení.
- Skupina A. Tvoří ji 15% případů, u kterých je etiologie dyslexie nejasná.

Jak ale MICHALOVÁ uvádí, je nepravděpodobné, že by dyslexii a ostatní specifické poruchy učení způsoboval pouze jeden činitel. Domníváme se, že příčinnost je tzv. vícefaktorová, tzn. že se na vzniku obtíží podílí komplexně více faktorů.³⁴

³² MICHALOVÁ, Z.: *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních*. 2001, s. 16

³³ DVOŘÁKOVÁ, M: *Vybrané kapitoly ze speciální pedagogiky*. 1994, s. 88

³⁴ MICHALOVÁ, Z.: *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních*. 2001, s. 25

Někteří badatelé jsou toho názoru, že společnou příčinou dyslexie je porucha procesu zrání. Jde především o zpomalené zrání jednotlivých struktur mozku v různých etapách jeho vývoje. To má pak negativní vliv na různé schopnosti, které se podílejí na zvládnutí čtení. Nedostatek zrání se mimo jiné dotýká i laterizace hemisfér, jelikož se tím znesnadňuje dosažení plné dominance levé hemisféry, která ovládá řečové funkce, nad hemisférou pravou. V tomto smyslu jde o tzv. vývojovou psychopatologii, která se nejprve projeví na úrovni zrakového vnímání a později na úrovni řečových funkcí.³⁵

Dědičné příčiny dyslexie jsou často také spojovány s problémy v rovnováze obou hemisfér mozku, k jejichž diferenciaci dochází již během prenatálního období vývoje člověka. Vývoj pravé hemisféry můžeme označit jako plynulý, zatímco změny v oblasti hemisféry levé probíhají spíše skokově. Funkční specializace levé hemisféry má v rámci ontogenetického vývoje dva zásadní časové úseky – k prvnímu vývojovému skoku dochází v období batolecím, ke druhému mezi osmým a desátým rokem života dítěte, tedy přibližně ve středním školním věku. Stupeň rozvoje levé hemisféry zásadním způsobem ovlivňuje vývoj jazykových schopností a s tím související rozvoj mluvené i psané řeči. Proto tedy při nestandardním funkční diferenciaci levé hemisféry může dojít ke vzniku problémů v oblasti řeči, jazyka a čtení. Zrání mozkových struktur probíhá u dívek a chlapců odlišným způsobem. Zatímco u dívek je zrání rychlejší a jejich mozkové hemisféry jsou méně specializované, zrání u chlapců je celkově pomalejší a dochází k jednoznačnější funkční diferenciaci. Z toho vyplývá fakt, že dívčí mozek je schopen fungovat globálněji, což je shledáváno vhodným pro rozvoj čtenářství na počátku školní docházky, a chlapcům může činit problémy vykonávat úkoly, které vyžadují souhru obou hemisfér.³⁶

4.3 Výskyt dyslexie

Dyslexie je považována za nejznámější a nejčastěji se vyskytující poruchu učení. Trpí jí přibližně 3% dětí v České republice a minimálně polovina z nich je nucena vyhledat odbornou pomoc. Ve větší míře jsou postiženi chlapci než děvčata, a to v minimálním poměru 2-3 : 1. Je uváděno, že četnost výskytu dyslexie u dětí závisí do

³⁵ MATĚJČEK, Z.: *Dyslexie – specifické poruchy učení*. 1995, s. 79

³⁶ MATĚJČEK, Z., VÁGNEROVÁ, M., A KOL.: *Sociální aspekty dyslexie*. 2006, s. 11-17

jisté míry na charakteru jazyka. Český jazyk je transparentní a zvládnutí čtení v něm není tak náročné jako třeba čtení v anglicky mluvících zemích.³⁷

MICHALOVÁ poskytuje statistické údaje z roku 1998 – 2000, které ukazují to, že v české populaci trpí specifickou poruchou učení cca 5,6% dětí. Na výskyt dyslexie a dalších specifických poruch učení mají vliv činitelé exogenní i endogenní. Můžeme sem zařadit strukturu jazyka, metody při výuce psaní, čtení či počítání, mluvnice jazyka, úroveň reedukační i diagnostické péče apod.³⁸

MICHALOVÁ dále také uvádí, že chlapců-dyslektiků je 4 – 10x více než děvčat – dyslektiček. Tento fakt vysvětluje tím, že pro chlapecký mozek je typická silnější lateralizace, a že ženský mozek je funkčně považován za univerzálnější. U dívek probíhá zrání rychlejším tempem.³⁹

Dyslexie se často vyskytuje v kombinaci se specifickými poruchami jazyka a řeči. Může být například spojena s tzv. vývojovou dysfázií, pro kterou je typické závažné opoždění vývoje řeči a kvalitativní nápadnosti v řečovém projevu. V některých případech je dyslexie spojena s dyspraxií a poruchou koordinace očních pohybů a často jsou narušeny schopnosti artikulační.⁴⁰

4.4 Projevy dyslexie

Dyslexie je poruchou, která postihuje především základní čtenářské dovednosti – rychlost, správnost čtení a techniku čtení a porozumění čtenému textu.

- Rychlost – dítě slova hláskuje, dlouho slabikuje, domýšlí si slova.
- Správnost – velmi často dochází k záměně tvarově a zvukově podobných písmen. Dítě písmena vynechává či naopak přidává, dochází k přesmyku písmen.
- Technika čtení – vyskytuje se tzv. dvojí čtení, dítě si písmena nahlas předřkává, často má problémy písmena identifikovat.
- Porozumění textu – dítě nechápe obsah a význam čteného textu.⁴¹

³⁷ MATĚJČEK, Z., VÁGNEROVÁ, M., A KOL.: *Sociální aspekty dyslexie*. 2006, s. 11

³⁸ MICHALOVÁ, Z.: *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních*. 2001, s. 26

³⁹ tamtéž

⁴⁰ MATĚJČEK, Z., VÁGNEROVÁ, M., A KOL.: *Sociální aspekty dyslexie*. 2006, s. 33-34

⁴¹ ZELINKOVÁ, O.: *Poruchy učení*. 2003, s. 41-42

4.5 Reedukace dyslexie – obecné zásady

Před samotnou reedukací dochází k navázání kontaktu s konkrétním dítětem. Vhodné je vyvolat uvolněnou atmosféru, které můžeme dosáhnout vyprávěním o činnostech, které se školou nesouvisí, o žákových zájmech apod. Cílem je dosažení důvěry a přesvědčení, že dítěti se chce pomoci.

Po této počáteční fázi následují cvičení pro rozvoj percepce, řeči, prostorové i pravolevé orientace. Vhodné je provádět tato cvičení formou soutěží a her.

Reedukace samotná vychází z diagnózy dítěte, která může být v průběhu zpřesňována. Na základě diagnózy se také volí nejvhodnější metoda práce. Aby byla reedukace účinná, předpokládá se znalost vyučovacích metod, provedená pedagogická diagnostika a v neposlední řadě znalost reedukačních postupů.⁴²

5 Další specifické poruchy učení

5.1 Dysortografie

Tato porucha učení se často vyskytuje společně s dyslexií. Projevuje se narušenou schopností osvojit si pravopis určitého jazyka při přiměřené inteligenci a výukovém vedení. Jedinci trpící touto poruchou nedokáží aplikovat gramatické pravidla do písemné podoby, mají výrazné obtíže ve skloňování, časování apod. Porucha se dotýká specifických dysortografických jevů, nepostihuje celou oblast gramatickou.⁴³

5.2 Dysgrafie

„Dysgrafie je specifickou poruchou psaní, čili grafického projevu jako takového.“

⁴⁴ Písmo dysgrafiků je neupravené, špatně čitelné až nečitelné, kostrbaté. Děti mají

⁴² ZELINKOVÁ, O.: *Poruchy učení*. 1994, s. 60-61

⁴³ MICHALOVÁ, Z.: *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních*. 2001, s. 18

⁴⁴ MICHALOVÁ, Z.: *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních*. 2001, s. 19

problém zapamatovat si jednotlivé tvary písmen, vzájemně je zaměňují. Píší pomalu, neobratně, těžkopádně.⁴⁵

5.3 Dyskalkulie

Specifická porucha dyskalkulie se projevuje poruchou schopností matematických, především narušenou schopností provádět operace s čísly a číselnými symboly. Její symptomatika je velice pestrá.⁴⁶

5.4 Dyspinxie

Specifická porucha postihující kreslení a kresebné projevy dítěte. Úroveň kresby je nízká, dítě má problémy zobrazit prostřednictvím určité předměty či jevy adekvátně svému věku.⁴⁷

5.5 Dysmuzie

Specifická porucha týkající se oblasti hudebních schopností. Projevuje se narušením schopností vnímat a reprodukovat hudbu a rytmus. Je velmi častá, ale nemá takové negativní dopady na výuku a školní úspěšnost jako dyslexie, dyskalkulie apod.⁴⁸

5.6 Dyspraxie

V tomto případě se jedná o poruchu a s ní spojené obtíže v oblasti motorické obratnosti, která je spojena s poškozením výkonu dítěte při úkolech vizuálně-prostorového a kognitivního charakteru.⁴⁹

⁴⁵ MICHALOVÁ, Z.: *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních*. 2001, s. 20

⁴⁶ MICHALOVÁ, Z.: *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních*. 2001, s. 23

⁴⁷ MICHALOVÁ, Z.: *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních*. 2001, s. 24

⁴⁸ tamtéž

6 Dyslektický žák a jeho subjektivní potíže

*„Postavení dítěte jako žáka ve škole se stává jeho postavením klíčovým, a to v tom smyslu, že ovlivňuje (determinuje) i postavení dítěte v rodině, mezi kamarády, v životě vůbec.“*⁵⁰

Specifické poruchy učení a jejich projevy jsou faktorem, který se projevuje ve školní práci, ve vztahu ke škole, učitelům, spolužákům ale i rodičům. Specifická porucha učení je určitým stresem ovlivňujícím prožívání školáka a to, jak se ve škole cítí. Pro tyto žáky je typické, že nezvládají požadavky, které na ně učitelé kladou a pocítují tak to, že se nedokáží svým spolužákům vyrovnat, že jsou vždy těmi horšími a „méně chytrými“. K celkové nepohodě přispívá i to, že musí věnovat velké množství času přípravě na vyučování, které často nevede k výraznějším pozitivním efektům.⁵¹

Děti se specifickými poruchami učení jsou často vystaveny dvojnásobné frustraci. Velmi osobně prožívají svůj neúspěch ve škole, vnímají to, že nejsou dostatečně pozitivně přijímány a vnímány svým okolím, ocitají se v náročných společenských situacích. Jako důsledek chronického neúspěchu ve škole se vyskytují poruchy chování či neurotické projevy u takových dětí.⁵²

6.1 Sebepojetí

*„Sebepojetím rozumíme způsob, jakým vnímáme sami sebe ve svých reálných nynějších možnostech, v působení na druhé a ve svých budoucích možnostech.“*⁵³

Sebepojetí se formuje postupně v průběhu jedinceva života za působení sociálních vlivů.⁵⁴

⁴⁹ MICHALOVÁ, Z.: *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních*. 2001, s. 24

⁵⁰ HELUS, Z.: *Pojetí žáka a perspektivy osobnosti*. 1982, s. 44

⁵¹ MATĚJČEK, Z., VÁGNEROVÁ, M., A KOL.: *Sociální aspekty dyslexie*. 2006, s. 41

⁵² POKORNÁ, V.: *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. 2001, s. 121

⁵³ KRÍŽ, P.: *Kdo jsem, jaký jsem*. 2005, s. 10-11

⁵⁴ HRÍCHOVÁ, M. A KOL.: *Vývojová psychologie pro učitele*. 2000, s. 72

Sebepojetí tvoří několik složek:

- Reálné „já“ je složka, která zahrnuje představy o svých vlastních možnostech. Je výsledkem sociální interakce a její vývoj je postupný.
- Ideální „já“ je představa o tom jaký by měl člověk ideálně být. Platí pro něj určité hodnoty stanovené samotným jedincem. Mezi ideálem a realitou panuje určitý rozdíl, kdy člověk sám se sebou není spokojen. Pokud je rozdíl výrazný, projevuje se nedostatkem sebeúcty a pocitu méněcennosti.
- Obranné „já“ je určitou ochranou před skutečností, která je pro člověka nesnesitelná.
- Citový vztah k „já“ je pak láska a úcta k sobě samému.⁵⁵

Sebepojetí a sebehodnocení se vytváří již v předškolním věku. Vliv na ně mají v rámci vztahu ke škole především očekávání rodičů a to, jaké mají představy o možnostech svého dítěte. Pokud dítě očekávání rodičů neplní, často je na něj vyvíjen tlak, aby bylo dosaženo toho, s čím rodiče počítali. Výkon je faktor, který určuje sebepojetí ve školním věku a zároveň dítěti potvrzuje hodnotu sebe samého. Úspěch, dobré známky, správně splněný úkol, pozitivní sebehodnocení a sebeúcta – to všechno jsou cíle, které jsou pro školáky důležité. Jako norma jim zpočátku slouží požadavky a očekávání rodičů, později se připojuje norma, kterou představují školní výsledky ostatních spolužáků. Pokud dítě vidí rozdíly mezi výkonem svým a výkonem daným normou, zvyšuje úsilí, aby požadované normy dosáhl. Pokud se mu nedaří cíle naplnit, dochází u něj velmi často ke zhoršení sebedůvěry. Svůj vliv začíná uplatňovat hodnocení vrstevníků, které má, jak ukázaly výzkumy, na sebehodnocení výraznější vliv než hodnocení jednotlivce a především pro dyslektika může být posměch či podceňování ze strany třídy stresujícím a frustrujícím faktorem.⁵⁶

K uvědomění si vlastních problémů se čtením dochází ve 2.-3. třídě základní školy. Žák se srovnává se svými vrstevníky a spolužáky, vidí mezi nimi a sebou rozdíly a tyto rozdíly ho charakterizují a určují jeho pozici ve skupině. Významnou referenční skupinou v tomto věku je tedy školní třída. Ve 4. -5. třídě, tedy ve středním školním věku, se sebehodnocení stává stabilnějším, komplexnějším a integrovanějším. Dochází také k fixaci jeho negativních složek, což může u dyslektických dětí vést k pocitům nedůvěry v sebe sama a pocitu méněcennosti.

⁵⁵ HRÍCHOVÁ, M. A KOL.: *Vývojová psychologie pro učitele*. 2000, s. 73-74

⁵⁶ MATĚJČEK, Z., VÁGNEROVÁ, M., A KOL.: *Sociální aspekty dyslexie*. 2006, s. 42-44

Další změna sebepojetí nastává v období adolescence, kdy je jedinec labilnější, zranitelný a evidentně méně sebejistý. Významnou roli hraje bazální důvěra. Bazální důvěra je postoj dítěte, který se vytváří v počátečních fázích života. Svou roli v ní hraje vztah k rodičům a jejich péče. Později se projevuje ve vztazích k ostatním lidem. (Hartl, Hartlová, 2000), jejíž utváření během dosavadního života bylo ovlivněno výsledky školní práce. U dyslektiků mohou problémy se sebehodnocením v tomto období výrazně narůstat.

Specifickou složkou sebehodnocení je tzv. školní pojetí, které se vyvíjí na základě interpretace a percepce vlastních obtíží, pod vlivem poznatků o svém vlastním výkonu i s přihlédnutím k bazální sebedůvěře.

Specifické porucha učení mění sebepojetí dyslektika, jeho sebevědomí a sebeúctu velmi často snižuje. Svou roli hraje také postoj rodičů dyslektického žáka k němu samému, jejich pochopení podstaty obtíží, zda vinu přičítají dítěti a zda citové přijetí dítěte podmiňují jeho úspěchy ve škole. Dítě se často setkává s negativní odezvou učitelů, rodičů i spolužáků. Mohou vzniknout pochyby o možnosti změnit situaci vlastní snahou a vlastními silami, které mohou vést až k naučené bezmocnosti. Naopak k posílení sebedůvěry mohou vést strategie, při nichž bude žák se svými problémy aktivně bojovat.⁵⁷

6.2 Emoční problémy

S dyslektickými dětmi jsou spojeny také nejrůznější emoční problémy. Velmi často se u nich projevují pocity nejistoty, strachu až úzkosti, obavy ze selhání. Negativně se hodnotí a jsou senzitivní na neúspěch, který intenzivně prožívají. Častou obrannou reakcí je potřeba vyhnout se možným zdrojům ohrožení, která může být ze strany dospělých chápána jako neochota se učit. Převaha emocí závisí na emočním ladění, temperamentu dítěte, na jeho citové resilienci⁵⁸, a v neposlední řadě na přístupu rodičů a učitelů.

⁵⁷ MATĚJČEK, Z., VÁGNEROVÁ, M., A KOL.: *Sociální aspekty dyslexie*. 2006, s. 43-45

⁵⁸ Resilience znamená nezdolnost, houževnatost. Pomáhá člověku adaptovat se v nepříznivých podmínkách (samota, stres, dysfunkce v rodině, nemoc, atp.) in HARTL, P., HARTLOVÁ, H.: *Psychologický slovník*. 2000, s. 507

Pokud rodiče hledají příčinu selhávání ve škole v lenosti, roztěkanosti či v nedostatečné snaze dítěte, podporují tím negativné emoční ladění dítěte. Vliv v tomto ohledu mají i učitelé, spolužáci a jejich chování.⁵⁹

6.3 Neurotické obtíže

Neúspěch ve škole může vyvolat neurotické obtíže. Dvořáková charakterizuje neurózy jako „*funkční poruchy centrálního nervového systému, jejichž příznaky se projevují v oblasti tělesné i duševní a mají velmi pestrou podobu.*“⁶⁰

Dále DVOŘÁKOVÁ jmenuje obtíže, které jsou s neurózami úzce spojeny. Jedná se o obtíže somatické, jako jsou bolesti hlavy, žaludku, svalové napětí, závratě, nadměrné pocení, dále obtíže v psychické oblasti – stavy napětí a podrážděnosti, úzkost, smutek, nepřiměřený ostych atd. a v poslední řadě uvádí nápadnosti v chování a jednání neurotických dětí – neklid, plachost, zapomnětlivost, překotnost nebo naopak zpomalenost reakcí atd.⁶¹

6.4 Syndrom neúspěšné osobnosti

HELUS mluví o tzv. syndromu neúspěšné osobnosti, který vyplývá z dřívějších zkušeností s neúspěchem a je v osobnosti člověka ukotven jako její vlastnost či rys, který je neměnný a odolný vůči změně. Současně představuje psychický vnitřní faktor, která ovlivňuje jednání a prožívání jedince v budoucnosti, pokud se setká s obdobnými situacemi.

Vznik tohoto syndromu mohou předznamenat neúspěchy, které jsou okolím zdůrazňovány, neustálé upozorňování na selhání, nedostatky a neschopnost konkurovat ostatním, což může vést k tomu, že jedince bude spojovat s určitou činností specifické stavy, postoje, rozpoložení. Ty budou mít negativní dopad.

Jedinec pak může reagovat formou obranných či kompenzačních reakcí.⁶²

⁵⁹ (MATĚJČEK, Z., VÁGNEROVÁ, M., A KOL.: *Sociální aspekty dyslexie*. 2006, s. 47)

⁶⁰ DVOŘÁKOVÁ, M: *Vybrané kapitoly ze speciální pedagogiky*. 1994, s. 61

⁶¹ tamtéž

⁶² HELUS, Z.: *Pojetí žáka a perspektivy osobnosti*. 1982, s. 160-162

7 Rodič a dyslektický žák

POKORNÁ uvádí výsledky dotazníkového šetření, které se zabývalo postoji členů rodiny, učitelů a spolužáků k dětem s dyslexií. V rámci rodiny dyslektické děti uváděly, že jsou méně rády doma, rodiče je častěji tělesně trestají, děti samy se vztekají a rodičům často odporují, jejich času na hraní je málo a dostávají nižší kapesné. Vyplývá to z názoru rodičů, kteří cítí strach a obavy ze školní a následně profesní kariéry svých potomků, často na ni rezignují. Jsou zatíženi pomocí, kterou musí svým dětem poskytovat. V těchto rodinách převažuje autoritativní styl výchovy a rodiče si s dětmi málo povídají.⁶³

Obecně přijímaným názorem je fakt, že úspěšnost dítěte ve škole, je pro většinu z rodičů hodnotou, která je ceněna sociálně a je předpokladem pro další společenské uplatnění. Rodiče často vnímají dobré výsledky svého dítěte ve škole jako určité potvrzení jejich rodičovských kvalit a jsou pro ně formou seberealizace. Neúspěchy dítěte ve škole vedou ke zklamání rodičů, kteří se pokouší najít příčinu a možnosti nápravy. V mnoha případech řeší situaci tím, že vyvíjí na dítě tlak a vyžadují zvýšenou přípravu na vyučování. Diagnostika specifické poruchy učení může do jisté míry neúspěch vysvětlit a zbavit dítě viny za jeho výsledky ve škole.

Informaci, že jejich dítě trpí dyslexií, mohou rodiče interpretovat různě. Například mohou její význam podceňovat, bagatelizovat, negovat či mohou věřit v to, že důkladnou přípravou do školy se dá překonat apod. Důležitou podmínkou je, aby rodič vedle informovanosti, přijal fakt určitého selektivního znevýhodnění svého dítěte emočně.

Rodiče se také mohou cítit stresováni a přetížení nutnou péčí, která zahrnuje cvičení a přípravy v rámci školních povinností. Často touží dítěti pomoci, ale neví jak toho docílit. Mohou se cítit bezradní a méněcenní, protože uvažují, zda sami něco nezanedbali či nezavinili. Pocity viny trpí zejména ti rodiče, kteří sami trpí dyslektickým obtížemi a cítí do jisté míry zodpovědnost za vznik této poruchy u svého potomka. Celkové napětí s tím spojené může dokonce změnit sebehodnocení celé rodiny a odrazit se ve vztazích mezi rodiči a dětmi.⁶⁴

⁶³ POKORNÁ, V.: *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. 2001, s. 122

⁶⁴ MATĚJČEK, Z., VÁGNEROVÁ, M., A KOL.: *Sociální aspekty dyslexie*. 2006, s. 117-

Dále Matějček s Vágnerovou uvádějí průběh zvládnání zátěže dyslexie rodiči, které probíhá v několika fázích.

- První fáze zahrnuje potíže v učení na počátku školní docházky. Typické jsou pocity frustrace, nejistoty, kdy rodiče nemají ponětí o tom, proč dítě neprospívá. Neznají a nerozumí podstatě a příčině problému.
- V druhé fázi je specifická porucha učení diagnostikována. Reakce na sdělení diagnózy mohou být různé, od pocitů nespravedlnosti, zavinění, smutku, úzkosti z budoucnosti až po pocit zanedbání něčeho, co bylo pro rozvoj dítěte podstatné.
- Poslední fáze je fází začátků nápravy a snahy o to vytvořit přijatelné podmínky, které pomohou zvládat školní práci. U některých jedinců postačuje domácí nápravná cvičení a pravidelná příprava na vyučování, v jiných případech dochází rodiče s dítětem do poradny anebo dojde k přeřazení dítěte do třídy pro děti s poruchami učení. Rodiče se mohou cítit pod stresem vlivem malé podpory a porozumění ze strany ostatních členů rodiny, ale i postojů učitelů a jejich konkrétními požadavky, které dle jejich názoru nerespektují rodinu a její možnosti.⁶⁵

Rodiče přikládají velký význam kooperaci a spolupráci se školou. Důležité je pro ně pochopení učitelů a jejich schopnost umět pracovat s dítětem trpícím dyslexií. Vinu za potomkovy neúspěchy přičítají škole v případě, že se jim zdá, že škola neposkytuje dítěte všechno, co by měla a mohla. Spolupráce se školou je uváděna jako jeden z významných stresorů.⁶⁶

Rodiče mohou být zaskočeni otevřenou kritikou, často veřejnou, jejich potomka. V některých případech to může vést až k tomu, že se učiteli budou vyhýbat. Proto je žádoucí určitá profesionalita v chování učitele, poradce i psychologa. Profesionální postoj učitele může rodičům pomoci v tom, že z nich sejme určitou tíhu z pocitů zklamání a bezmoci, které prožívají v souvislosti s neúspěchy svých dětí.⁶⁷

⁶⁵ MATĚJČEK, Z., VÁGNEROVÁ, M., A KOL.: *Sociální aspekty dyslexie*. 2006, s. 117-123

⁶⁶ MATĚJČEK, Z., VÁGNEROVÁ, M., A KOL.: *Sociální aspekty dyslexie*. 2006, s. 159

⁶⁷ POKORNÁ, V.: *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. 2001, s. 24

8 Učitel a dyslektický žák

Děti s dyslexií či jinou specifickou poruchou učení jsou učiteli často hodnoceny jako méně nadané, pomalu myslící, těžce chápající, málo se projevující v rámci školní práce a jako děti bez fantazie. Jako další atributy jsou učiteli uváděny: nepozornost, lenost, nedůslednost a nepořádnost např. v domácí přípravě, vzpurnost, uzavřenost, lhostejnost, nesamostatnost, rychlá unavitelnost.⁶⁸

Učitel je pro žáka především v začátcích školní docházky velmi důležitou autoritou a má v této době větší subjektivní význam než kdykoliv později. Typické je vytvoření určitého osobního vztahu k učiteli. Novou zkušenost představuje učitelovo hodnocení žákova výkonu. Je objektivnější, někdy i tvrdší a poskytuje dítěti adekvátní zpětnou vazbu. Někdy ale může učitelovo hodnocení působit jako určitá zátěž, která představuje vyrovnání se s ne úplně příjemnou informací. Vztah dyslektika k učiteli je do jisté míry ovlivněn skutečností, že učitel hodnotí a komentuje jeho neúspěchy, a vyžaduje od něj, aby četl, což mu není příjemné. Učitel mu však může pomoci, povzbudit ho a poskytnout mu určitou oporu, kterou dítě méně úspěšné potřebuje.

Vztah k učiteli se mění ve středním školním věku. Učitel je přijímán žákem jako autorita, k níž ale žák nemá osobní vztah. V tomto věku žáci považují za důležitou spravedlnost, kterou chápou jako pravidla, která jsou stejná pro všechny ta všech okolností. Pro žáky je obtížné chápat význam důvodů, které vedou ke zdánlivě nespravedlivé klasifikaci. Dá se říci, že jsou obecně nespokojeni s individuálním přístupem učitele ke spolužákovi, který je nějakým způsobem znevýhodněn. Proto je žádoucí, aby učitel vysvětlil a zdůvodnil ostatním žákům svůj individuální přístup například k dyslektickému žákovi.

Na druhém stupni základní školy se vztah žáka k učiteli mění ještě výrazněji. Projevuje se větší kritičnost žáků vůči požadavkům učitele a neochota akceptovat učitelovy názory.

Na učiteli do jisté míry závisí to, jakou míru sebedůvěry dítě získá, co si myslí, že dokáže a jakou měrou je motivováno usilovat o lepší hodnocení a výsledky. Učitel může ovlivnit to, jak se dítě ve třídě cítí, jaký význam přičítá svým problémům se čtením, jak je komentuje a interpretuje apod. Ovlivnit může i jeho pozici mezi spolužáky.

⁶⁸ POKORNÁ, V.: *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. 2001, s. 122

Učitel by měl při hodnocení žáka se specifickou poruchou učení postupovat citlivě, nevhodné je špatný výkon negativně komentovat. Méně taktní a citlivý postup může vést k poklesu sebedůvěry a ke změnám sebehodnocení. Učitel by neměl žáka označovat za neschopného, ze toho, který nic neumí a nedokáže. Tímto by mohl žáka také negativně vyčlenit ze skupiny vrstevníků.

Důležitá je učitelova znalost o dyslexii, která přispívá ke správnému porozumění situace a vytvoření přijatelného očekávání. Informovaný učitel nerezignuje, chápe správným způsobem rozvoj čtenářských dovedností dyslektika a nepovažuje je nesprávně za projev lenosti, nemotivovanosti či nedostatku inteligence.

Důležitou roli hraje i osobní vztah učitele k dyslektickým žákům. U učitelů je nejvíce ceněna schopnost empatie a citlivost.

Přístupy k dyslektickým žákům mohou být nejrůznější. Nevhodná je přílišná přísnost a necitlivost, přehlížení a bagatelizace SPU. Jako účelné se nejeví ani nadměrná ochrana a zvýhodňování dyslektického školáka.⁶⁹

⁶⁹ MATĚJČEK, Z., VÁGNEROVÁ, M., A KOL.: *Sociální aspekty dyslexie*. 2006, s. 180-183

9 Účinky školní neúspěšnosti a dyslexie na život jedince

9.1 Školní neúspěšnost a její vliv

9.1.1 Vliv školní neúspěšnosti na osobnost žáka

Zklamání rodičů a jejich očekávání – to je jeden z traumatizujících zážitků, které dítě s SPU zažívá na počátku školní docházky. Dítě je v této době stále závislé na pozitivním přijímání své osoby okolím. Dlouhodobé neúspěchy, a s tím spojená frustrace, může vést k narušení vývoje osobnosti dítěte. Namísto radostných chvil přichází chvíle plné napětí, výčitek a nespokojenosti. Často dochází i k tomu, že dárky, které byly dítěti dávány proto, že mu rodiče chtěli udělat radost, jsou podmíněny dobrým výkonem ve škole. Dítě je tudíž přijímáno s určitou podmínkou a ne takové, jaké ve skutečnosti je.

Situaci v rodině může dítěti s SPU zkomplikovat do jisté míry to že vedle něj žije sourozence, který je ve škole úspěšný. Někdy to může vést k tomu, že rodiče hledají vinu v dítěti samotném, které někdy mohou považovat za nedostatečně inteligentně vybavené. Dítě se specifickými poruchami učení je tak v očích svého okolí velmi často viděno jako pomalejší, méně inteligentní, líné, neochotné pracovat.

Reakce dítěte na tento fakt může být dvojitá. Buď se této situaci přizpůsobí, nebo se bude bránit v rámci určité obranné reakce, kterou bude nápadné chování.

Frustrace ze školních neúspěchů, negativní přijímání v rodině a další faktory mohou vést k tomu, že se dítě dostane do stavu napětí, které bude-li trvat delší časové období, vyvolá neurotické příznaky – bolesti hlavy, žaludku, nechutenství, poruchy spánku atd. Určitou vyrovnanost dítě hledá v obranných reakcích úniku či útoku. Rezignuje, uzavře se samo do sebe, vytváří bariéry mezi sebou samým a svou třídou a děním v ní. Útok se projeví nejčastěji agresí.⁷⁰

⁷⁰ POKORNÁ, V.: *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. 2001, s. 24-25

9.1.2 Vliv školní neúspěšnosti na situaci v rodině

V předškolním věku nejsou děti, u kterých se později SPU objeví, nijak nápadně odlišné od dětí ostatních. Ovládají svou mateřštinu, jsou inteligentní, spontánně se učí, obsáhnou mnohé sociální dovednosti. Jejich sebehodnocení je závislé na názorech okolí, především na rodičích, jejichž postoje a názory přijímá a vidí se jejich očima. Předškolní věk je v souvislosti s utvářením sebepojetí označován jako období sugescí.⁷¹

Pokud rodiče dávají najevo svou důvěru ve schopnosti dítěte, pomáhají tak vytvářet předpoklady pro rozvoj jeho vlastní sebedůvěry.

Pozitivní očekávání – to je to, čím jsou rodiče naplněni při vstupu jejich potomka do školy. Děti trpící SPU vyžadují od rodičů větší pomoc již v začátcích školní docházky. Rodiče se tím často cítí zaskočení. Může se objevit zklamání pramenící z faktu, že se s dítětem intenzivně učí a pomáhají mu s přípravou do školy, ale nepřinášejí to požadovaný efekt.⁷²

9.1.3 Vliv školní neúspěšnosti na profesní kariéru

Profesní zařazení školáků se specifickou poruchou učení se setkává s určitými obtížemi. Řada z nich míří po základní škole na střední odborná učiliště. Učitelé zde působící se ve většině případů nezabývají specifickými poruchami učení, což může vést k tomu, že u nich žáci nenajdou potřebné porozumění a pomoc.

Problémem je, že dítě s diagnostikovanou specifickou poruchou učení má omezené možnosti ve výběru studijních či učebních oborů. A to i přesto, že je například nadprůměrně inteligentní.

Mnoho dyslektických dětí pocituje určitou nechuť k učení a školním povinnostem a nejsou dostatečně motivovány ke studiu na střední škole. Ve velké míře je to způsobeno jejich obtížemi ve čtení, psaní, matematice, neschopností konkurovat spolužákům a do jisté míry i vyčerpaností jejich rodičů, kteří už často nemají dostatek sil k další pomoci.

⁷¹ Sugescie je schopnost člověka přejímat od jiné osoby nekriticky její myšlenky. (Hartl, Hartlová, 2002)

⁷² POKORNÁ, V.: *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. 2001, s. 23

V důsledku toho si mnoho žáku se SPU vybírá a nastupuje do méně atraktivních učebních oborů. To, že je jejich práce nebude uspokojovat a inspirovat, je toho nepříznivým důsledkem.⁷³

⁷³ POKORNÁ, V.: *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. 2001, s. 20-22

9.2 Dlouhodobé účinky dyslexie na život jedince

Autoři Mashall Raskind, Eleonora Higginsová, Robert Goldberg, Kenneth Herman, kteří působili v kalifornském středisku, kde mj. probíhal výzkum specifických poruch učení v rámci celoživotního horizontu člověka.

Vycházeli z fikce, ve které žili svůj fiktivní život dva chlapci – Jáson a Mark. Je jim 35 let a trpí dyslexií. Jeden z nich tráví své dny ve věznici, kam ho dostal doživotní rozsudek za vraždu, druhý je ředitelem obchodní firmy. Výše zmínění autoři si kladou otázku, proč je stihl tak odlišný osud a zda byl nevyhnutelný. Zajímá je, zda existují exogenní či endogenní vlivy, které zde mohly v kombinaci s dalšími faktory působit. Z těchto otázek vychází dlouhodobý výzkum, který po dvacet let sledoval vývoj jedinců, kteří trpěli specifickými poruchami učení.

Výzkum, který Raskind, Higginsová, Goldberg a Herman prováděli, dokončilo 41 z původních 206 jedinců. Vzorek tvořilo 14 žen a 27 mužů, jejichž průměrný věk byl na konci výzkumného bádání 32 let.

Autoři popisovali tzv. psychosociální adaptaci sledovaných jedinců, který zahrnuje: práci a vzdělání, rodinu, zdraví a nezávislost na sociální péči.

Celý vzorek byl rozdělen na skupinu úspěšnou (21 jedinců) a neúspěšnou (20 jedinců). Vyšší skór psychosociální adaptace byl zaznamenán u skupiny úspěšné. Jedinci této skupiny dosáhli vyššího vzdělání, kvalifikovanější práce, spokojenosti v zaměstnání, existenční nezávislosti na rodičích, vlastní rodiny. Dále se podíleli na činnosti nejrůznějších spolků.

Diskrepance mezi IQ a ČQ byla vysoká u obou skupin, ale skupina úspěšná se vyznačovala vyšší čtenářskou úrovní.

Nejvýraznější rozdíly se projevíly u vlastností osobnosti. Úspěšná skupina se vyznačovala vysokým skórem sebevědomí, aktivitou, vytrvalostí, stabilitou v emocích, schopností plánovat a vysokým úsilím.

Vysoký skór sebevědomí znamenal uvědomění si vlastních sil, nedostatků, svého životního směřování. Specifickou poruchu učení jedinci vnímali jako součást sebe sama, nepovažovali ji za nic podstatného, co by významnou měrou rozhodovalo o jejich životech. Nízký skór sebevědomí znamenal to, že si jedinec nebyl vědom svých předností ani nedostatků. Takový jedinec popírá existenci specifické poruchy učení i obtíže s ní spojené. Často nestojí o pomoc druhých.

Vysoký skór aktivity se vyznačuje tím, že jedinci jsou schopni se adekvátně rozhodovat, nést za svá rozhodnutí zodpovědnost, aktivně se podílet na dění ve svém blízkém okolí, mít svůj život pod kontrolou, která je spojena s pozitivními změnami v něm. Jedinci s nízkým skórem aktivity trvají na názoru, že se jejich situace nedá změnit, pasivně v ní setrvávají a vyčkávají, zda nějaká změna nastane. Negativní jevy ve svém životě takový jedinec hodnotí jako nevyhnutelné, osudové.

Vysoký skór vytrvalosti znamená především to, že jedinec aktivně překonává překážky, které chápe jako nezbytnou cestu k sebezdokonalení. Nízký skór se potom vyznačuje pasivitou, typický je výklad neúspěchu jako rány osudu, které člověk nemůže zabránit. Člověk často svaluje neúspěchy na své okolí, i když lidé v něm s nimi nemají objektivně nic společného.

Emocionální stabilita a vysoký skór v ní se pak vyznačovaly tím, že člověk se nedá vyvést z míry, vhodnými strategiemi zvládá zátěž. Zpravidla je optimistou, důvěřuje sobě i svému okolí, jeho osobní a přátelské vztahy jsou dobré. Člověk s nízkou stabilitou v emocích je úzkostný, náladový, depresivní, trpí pocity pronásledování apod. Často vyhledává pomoc lékaře, zdravotnické služby, užívá léky.

Jedinec s vysokým skórem plánování a cílevědomosti si umí vytyčit přiměřené cíle, dosahovat jich, plánovat jejich realizaci a mobilizovat všechny síly pro dosažení cíle potřebné. Jedinec s nízkým skórem má obtíže s plánováním svého života. Pokud nějaké plány či cíle má, tak jsou často nepřiměřené až grandiózní, velmi těžko realizovatelné.

Všechny tyto výše zmíněné vlastnosti autoři souhrnně nazývají atributy úspěšnosti a pokládají si otázku, jaký je jejich vliv na psychosociální adaptaci. Jejich odhady mluví o tom, že mají vliv cca z 75%.⁷⁴

⁷⁴ RASKING, M.H. (1998). *Patterns of change and predictors of success in individuals with learning disabilities: Results from a twenty-year longitudinal study*. *Thalamus*, roč.16(č.2), 40-64.

10 PRAKTICKÁ ČÁST – VÝZKUM

11 Cíl práce

Problematicke specifických poruch učení a jejich vlivu na školní úspěšnost a výsledky ve škole bylo věnováno v odborné literatuře mnoho prostoru. Už méně se však autoři zabývají tím, zda specifické poruchy učení nemají vliv i na jiné aspekty. Těmi aspekty je osobnost dítěte, to jak se dítě samo vidí a hodnotí (self-koncept), a jak jej vnímá a přijímá jeho školní kolektiv – školní třída.

Cílem mé diplomové práce je zjistit, zda a do jaké míry ovlivňují specifické poruchy učení sebepojetí žáka a jeho sociální pozice ve školní třídě.

12 Hypotéza

Jak už bylo řečeno, sociálními důsledky specifických poruch učení, se v české i zahraniční literatuře nezabývalo mnoho autorů. V české odborné literatuře je v této oblasti významný zejména přínos prof. Matějčka. Na základě výzkumů, které provedl společně s prof. Vágnerovou, jsem formulovala následující hypotézy:

Předpokládám, že skupina dětí se specifickou poruchou učení se bude vyznačovat nižším sebepojetím ve srovnání se skupinou kontrolní.

Předpokládám, že skupina dětí se specifickou poruchou učení se bude vyznačovat zhoršenou sociometrickou pozicí ve školní třídě ve srovnání se skupinou kontrolní.

13 Metodika

13.1 Postup práce

Vlastní výzkumné šetření bylo provedeno na jedné ze základních škol v desetitisícovém městě na Vysočině. Na této škole jsem absolvovala svou souvislou pedagogickou praxi, což pro mě bylo do jisté míry výhodou, protože jsem dobře znala většinu učitelů, žáků, i celkové klima školy.

O provedení výzkumu jsem požádala pana ředitele, který mě velmi překvapil svým kladným postojem a projeveným zájmem. Výzkum ho velmi zaujal a projevil zájem o seznámení se s jeho výsledky.

Následně mi výchovná poradkyně poskytla seznam dyslektických žáků. U všech byla porucha učení diagnostikována pedagogicko-psychologickou poradnou. Jednalo se o žáky druhého stupně, z nichž jsem nakonec po domluvě s výchovnou poradkyní a učiteli, vybrala dvanáctičlennou skupinu žáků se specifickou poruchou učení a skupinu kontrolní, ve které byly žáci bez specifické poruchy učení. Žáci navštěvovali v době výzkumu 6., respektive 7. třídu.

Samotný výzkum probíhal na přelomu února a března roku 2012. Docházela jsem do školy jednou až dvakrát týdně, v rámci mých časových možností a samozřejmě s ohledem na aktivity a akce základní školy. Nejprve jsem testovala skupinu experimentální (skupina dětí se specifickou poruchou učení), posléze skupinu kontrolní.

Výzkum byl proveden anonymně. Žákům jsem přiřadila pouze číslo 1-12 a za číslo písmeno „E“ nebo „K“, podle toho zda patřili do skupiny experimentální či kontrolní.

Bylo využito následujících výzkumných metod:

- IQ test
- Test morfologického uvědomění
- Test čtení a porozumění textu
- Test sluchové analýzy a sluchové syntézy SAS
- Test transpozice a elize hlásek
- Test SPAS
- Test Lokus kontroly
- Sociometrický test

13.2 Výzkumný vzorek

Výzkumu se zúčastnilo celkem 24 žáků rozdělených do dvou skupin.

První skupinu tvořilo dvanáct žáků s diagnostikovanou specifickou poruchou učení. Tato skupina je označena jako skupina experimentální.

Druhá skupina byla tvořena rovněž dvanácti žáky, u nichž ale nebyla zjištěna přítomnost specifické poruchy učení. Tuto skupinu označuji jako skupinu kontrolní.

Obě skupiny jsou vyrovnané dle věku a pohlaví.

13.2.1 Experimentální skupina

Skupinu tvoří dvanáct žáků s diagnostikovanou specifickou poruchou učení, jedná se především o dyslexii a přidruženou dysgrafii s dysortografií, u některých žáků též byla zjištěna přítomnost ADHD či dyskalkulie.

Ve skupině je sedm chlapců a pět dívek. Čtyři chlapci chodí do 6. třídy, tři do 7. třídy. Dvě dívky navštěvují 6. třídu, zbývající tři děvčata chodí do 7. třídy.

13.2.2 Kontrolní skupina

Tuto skupinu tvoří stejný počet žáků jako skupinu experimentální. Sedm chlapců a pět děvčat navštěvuje, stejně jako žáci skupiny experimentální, 6. – 7. třídu základní školy.

Jedná se o žáky bezproblémové, často jedničkáře, u kterých nebyly zaznamenány žádné významné výchovné ani prospěchové obtíže. Žáci jsou v třídním kolektivu oblíbeni a nemají žádné problémy s komunikací a prací ve skupině.

14 Testy

14.1 IQ test

Ke zjištění inteligenčního kvocientu bylo užito testu Ravenovy progresivní matice.

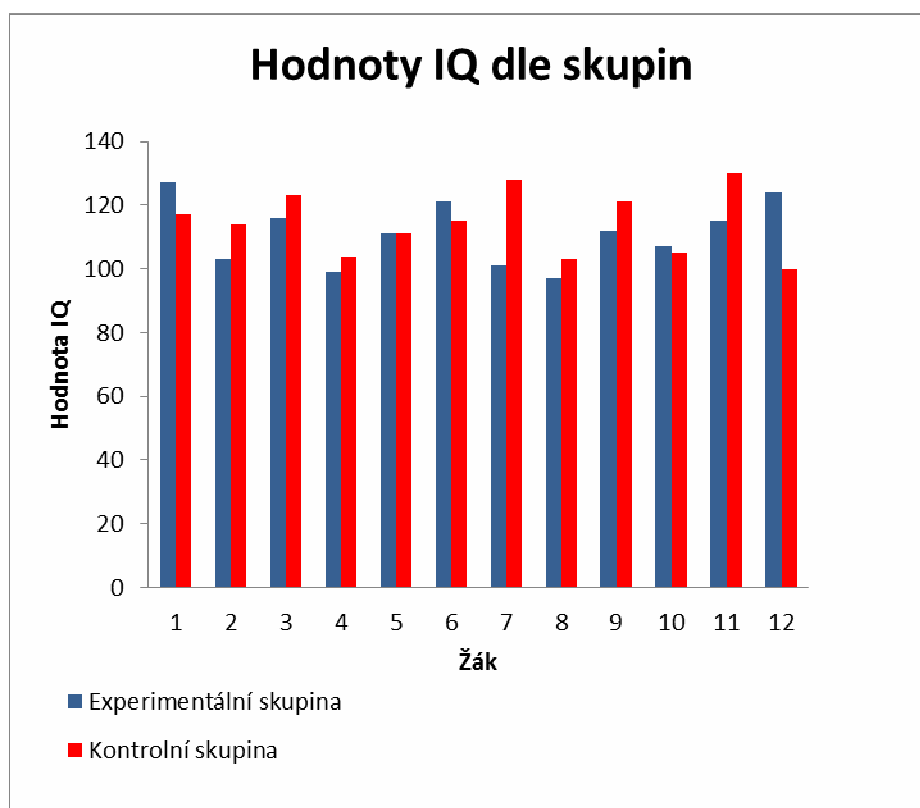
Test je rozdělen do pěti setů, označených písmeny A - E. Každý set obsahuje dvanáct neúplných obrázků a úkolem žáka je doplnit do prázdného pole jednu ze šesti nabízených možností v setech A a B, a jednu z osmi nabízených možností v setech zbývajících.

Test je koncipován od jednodušších úkolů po složitější.

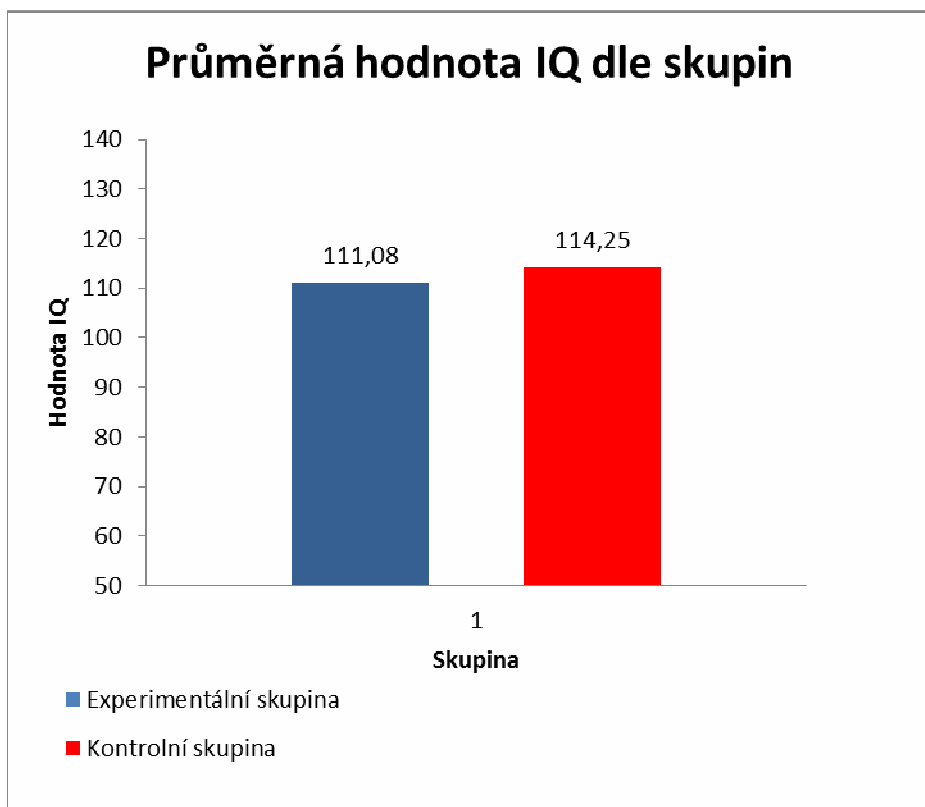
Žák zapisuje své odpovědi do tabulky, kterou obdrží spolu s testovým zadáním.

Test vypracovávají žáci samostatně v neomezeném časovém intervalu, čas se však měří a zaznamenává.

Po dokončení testu musí být zkontrolováno, zda je test kompletní. Dále je třeba vyhodnocovací tabulka a znalost věku žáka.



Obrázek 1: Graf č. 1: Hodnoty IQ dle skupin.



Obrázek 2: Graf č. 2: Průměrná hodnota IQ dle skupin.

14.2 Test morfologického uvědomění

V testu je obsaženo 27 otázek, které zjišťují nejrůznější žákovy znalosti v oblasti českého jazyka a logického uvažování.

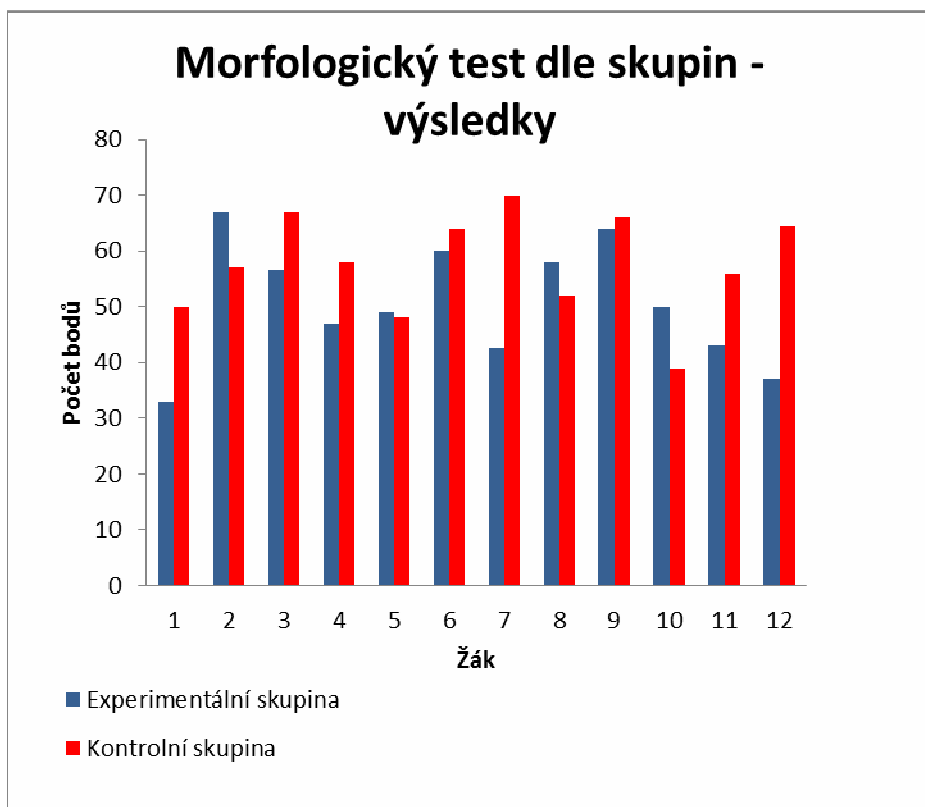
Otázky se týkají například: tvarů substantiv, adjektiv, pronomin, numerálií i verb. Dále zde nalezneme otázky směřující k problematice větné stavby a otázky, které jsou zaměřeny logicky, což se týká posledních šesti otázek v testu, kdy žáci mají za úkol doplnit neznámá slova na základě logického úsudku.

V testu se žáci mohou řídit dle uvedených vzorů. Správná odpověď se buď kroužkuje, nebo vypisuje do testu slovy.

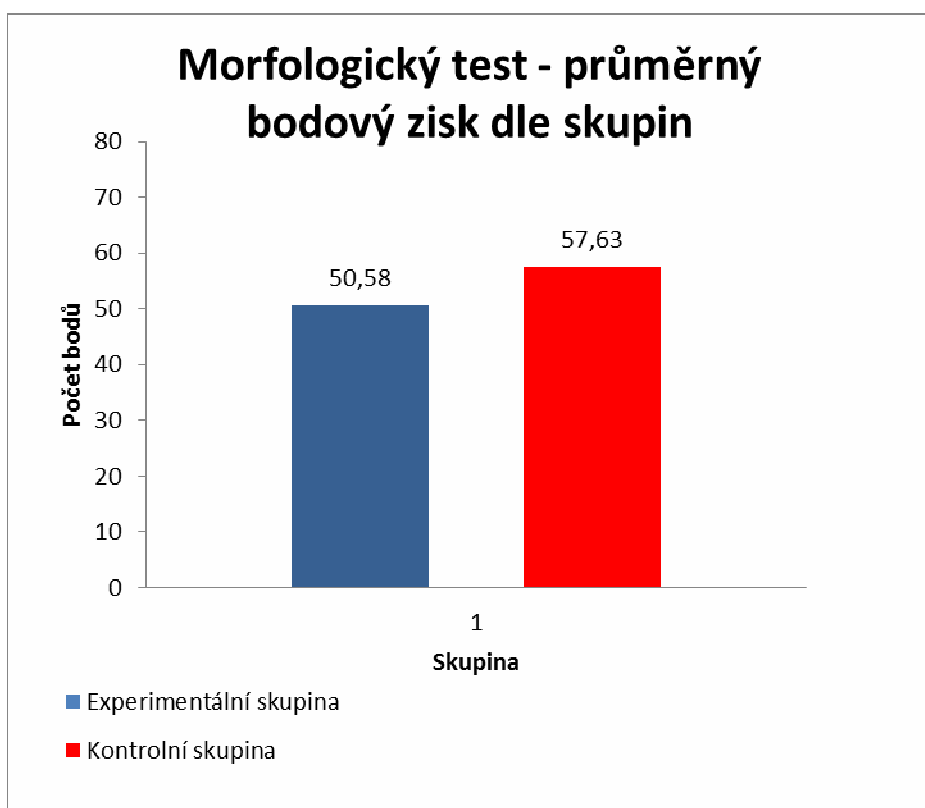
Pokyny k práci s testem pro experimentální skupinu: Test je žákům zadáván individuálně. Protože by dyslektičtí žáci mohli otázky zkomolit, a navíc by jim trvalo delší dobu otázky přečíst a pochopit, je nutné jim otázky přečíst, popř. pomoci pochopit a zapsat jejich odpovědi. Pokud žák změní své původní řešení, zaznamenáme řešení nové. Do hodnocení zahrnujeme vždy to řešení, pro které se žák rozhodl nakonec. Pokud žák uvede více možností a není schopen jednu z nich vybrat, uvedeme všechna tato řešení a označíme je otazníkem. Při testu měříme čas.

Pokyny k práci s testem pro kontrolní skupinu: Test je zadán žákům hromadně. Je důležité žákům říci, že se jedná o individuální práci, která nebude klasifikována, tudíž nijak neovlivní jejich prospěch v českém jazyce. Po rozdělení testu žáky požádáme aby se podepsali, a pak mohou začít test vyplňovat. Opět měříme orientačně čas u každého žáka. Pokud si žák není jistý, zda pochopil vyznění úkolu, může se zeptat. Neměl by však rušit ostatní v práci. Test není časově limitován, měl by trvat cca jednu vyučovací hodinu.

Vyhodnocení testu: Správná odpověď se v testu označuje znaménkem +. Chybnou odpověď označíme znaménkem -, přičemž za chybnou považujeme každou odpověď, která se neshoduje se vzorem pro vyhodnocení. Pokud dítě neodpovědělo, zapíšeme velké písmeno N. Jak je uvedeno výše, žák může uvést více možných řešení. Pokud se mezi nimi vyskytuje správná odpověď, hodnotíme ½. Nakonec sečteme všechny správné odpovědi a odpovědi označené ½.



Obrázek 3: Graf č. 3: Morfologický test dle skupin – výsledky



Obrázek 4: Graf č. 4: Morfologický test – průměrný bodový zisk dle skupin

14.3 Test čtení a porozumění textu (O krtkovi)

Test slouží k posouzení žákových čtenářských dovedností a toho, žák čte s porozuměním. Úkolem žáka je přečíst nahlas předložený text „O krtkovi“ a snažit se mu porozumět.

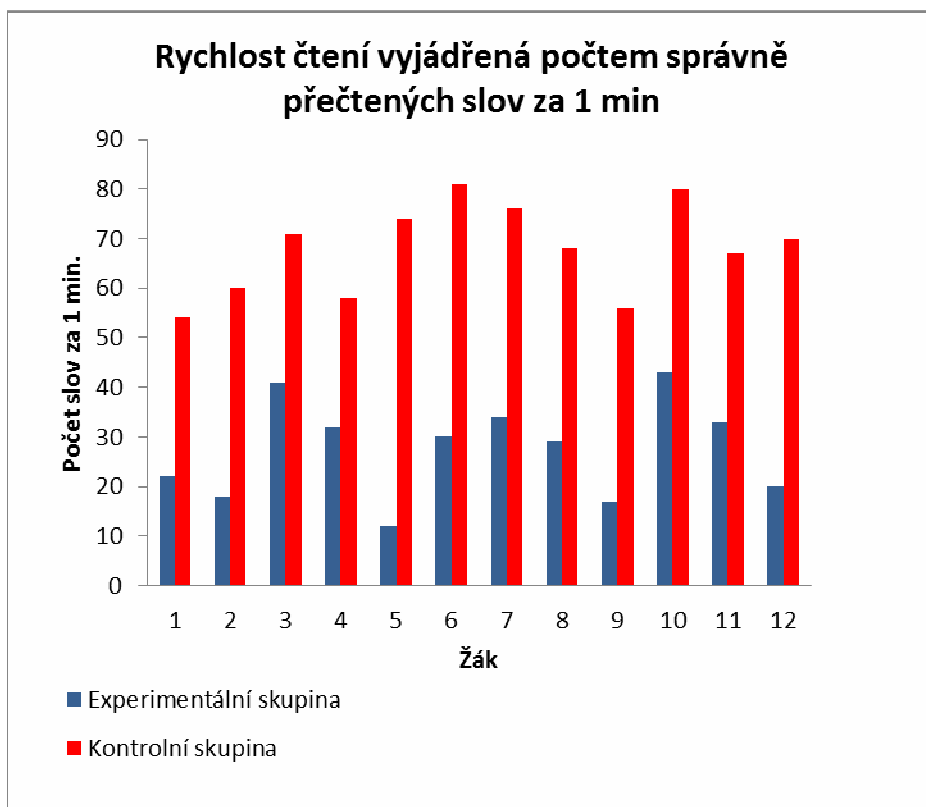
Test se skládá ze dvou částí: první částí je samotné čtení, druhou část tvoří otázky ověřující porozumění textu.

Pokyny k testu čtení: Test je zadáván individuálně jak ve skupině experimentální, tak ve skupině kontrolní. Dítě začíná číst nahlas od nadpisu. Jakmile začne, spustíme stopky. Sledujeme jeho čtení v záznamovém archu. Zde je u každého řádku uveden počet slov, který článek obsahuje vždy v příslušném místě. Dítě čte celý text. Po minutách děláme čáru za slovem, kam dítě dospělo. Po přečtení, zastavíme stopky a zapíšeme příslušný čas k poslednímu slovu textu. Do záznamového archu zapisujeme chybně přečtená slova v jejich přesném chybném znění. Dítě neopravujeme. Pokud se dítě spontánně neopraví samo, pak chybně přečtené slovo podtrhneme, pokud se samo od sebe opraví, tak se slovo nepodtrhává.

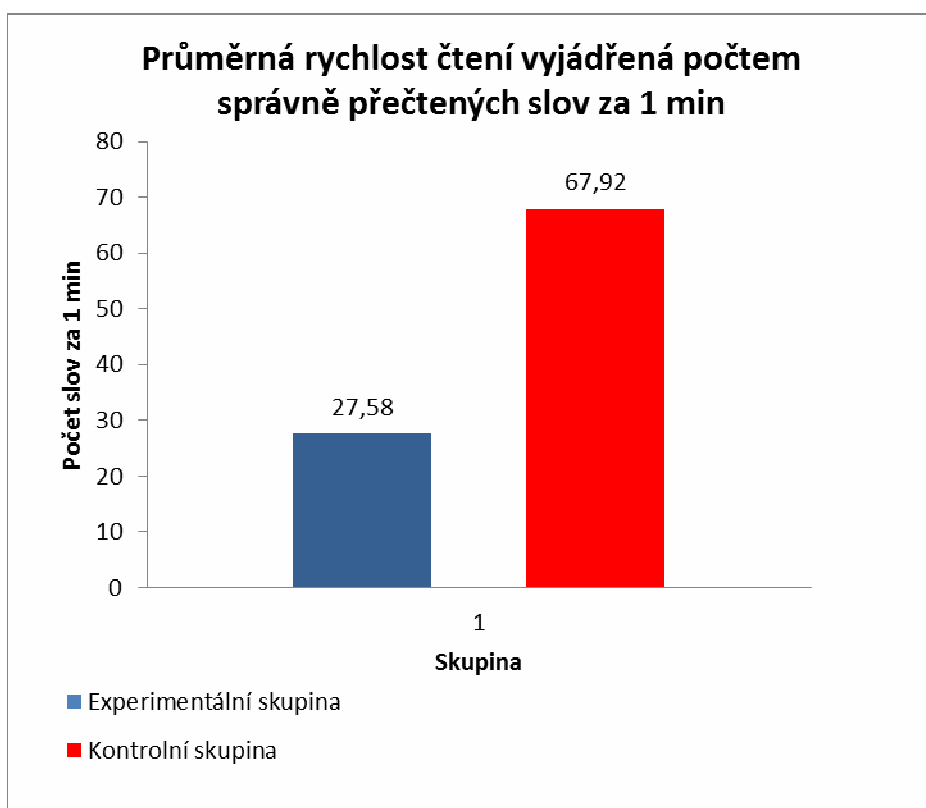
Vyhodnocení testu čtení: Pro měření rychlosti čtení je standardizovaná první minuta. Další pak slouží k posouzení výkonnosti čtení v čase, vyrovnanosti či nevyrovnanosti výkonu. Hodnotíme tedy počet bezchybně přečtených slov v první minutě čtení.

Pokyny k porozumění textu: Článek „O krtkovi“ necháme dítěti přečíst celý. Po dočtení se ptáme na obsah dle otázek k porozumění. Těchto otázek je celkem 22.

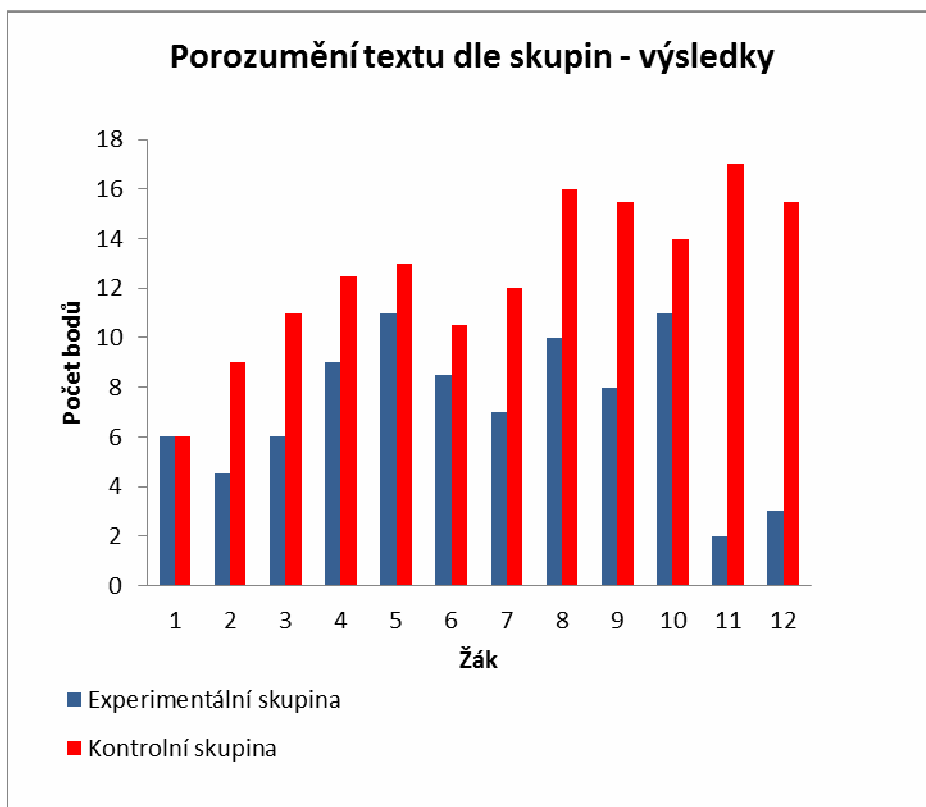
Vyhodnocení porozumění textu: Odpoví-li dítě správně podle textu, odpověď potrháme. Pokud si dítě odpověď vymýšlí, zapíšeme je do záznamového archu doslova. Pokud si dítě informaci z textu nevybaví, zapíšeme velké N. Za správnou odpověď je 1 bod, za neúplnou 0,5 bodu a v případě chybné či chybějící odpovědi se nezapočítává žádný bod. K vyhodnocení testu je třeba znát tyto údaje: čas přečteného textu, počet bezchybně přečtených slov za jednu minutu, celkový počet správně přečtených slov a celkový počet bodů získaný v druhé části testu (v části týkající se porozumění textu).



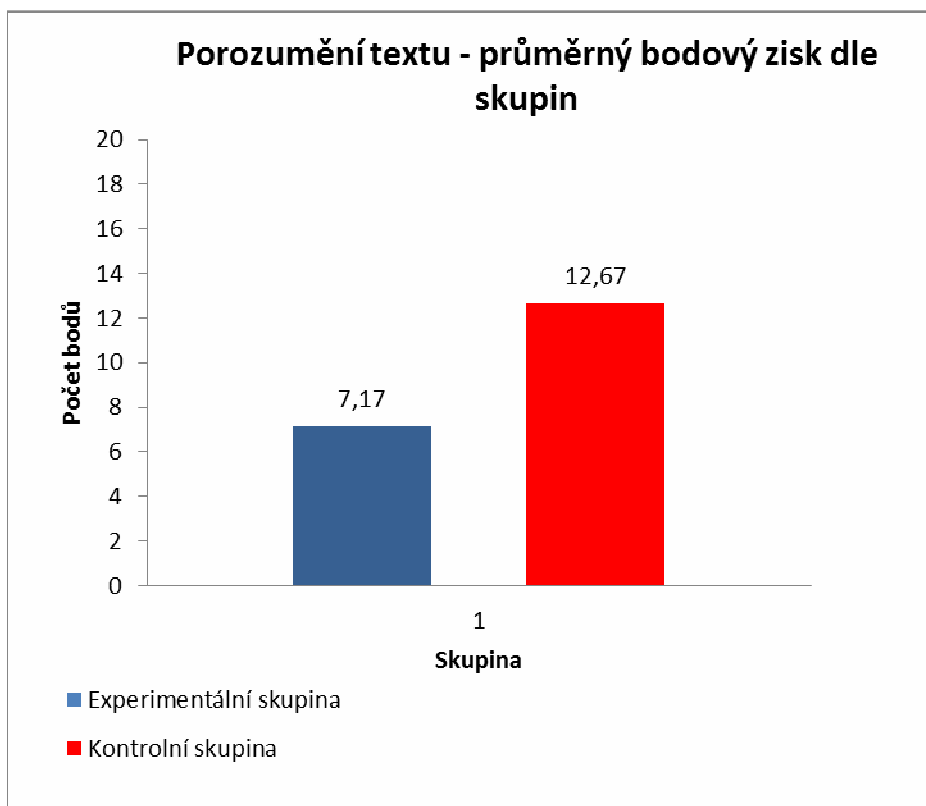
Obrázek 5: Graf č. 5: Rychlost čtení vyjádřená počtem správně přečtených slov za 1 min



Obrázek 6: Graf č. 6: Průměrná rychlost čtení vyjádřená počtem správně přečtených slov za 1 min



Obrázek 7: Graf č. 7: Porozumění textu dle skupin – výsledky



Obrázek 8: Graf č. 8: Porozumění textu – průměrný bodový zisk dle skupin

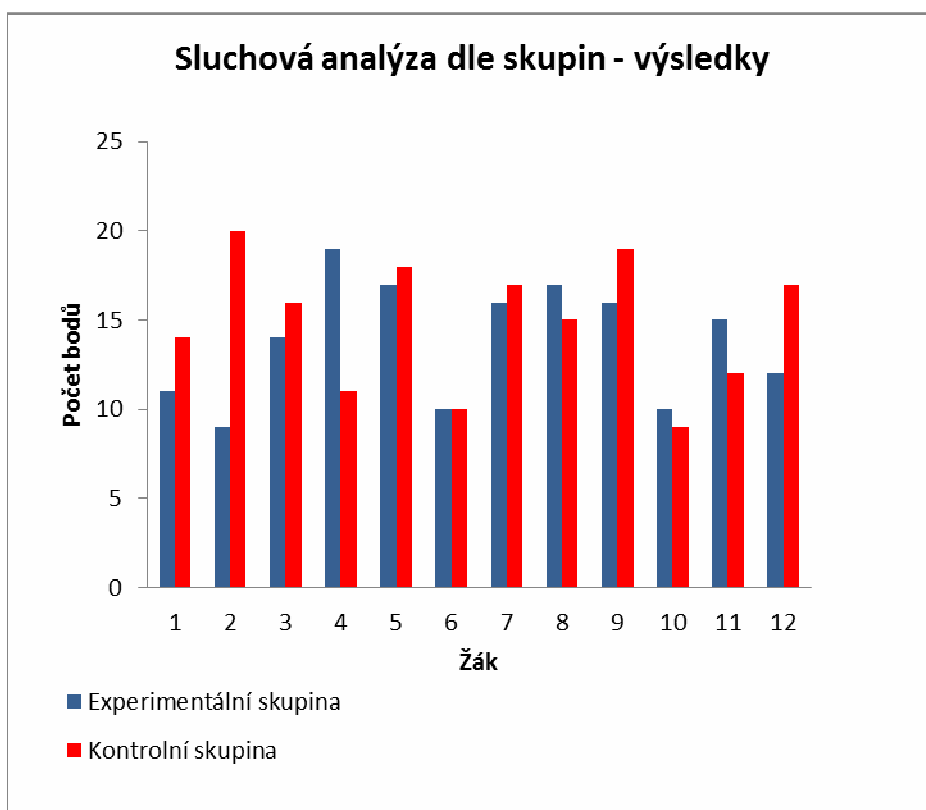
14.4 Test sluchové analýzy a sluchové syntézy SAS

Sluchová analýza: Při tomto testu žákovi předřikáváme jednotlivá slova a požadujeme po něm, aby je rozložil na jednotlivé hlásky, tak jak jdou ve slově za sebou. Před samotným testováním, nacvičíme analýzu na dvou nácvičných slovech – MÁ a PES. Dítě by mělo správně odpovědět M – Á, P – E – S. Tím se ujistíme, zda dítě úlohu dobře pochopilo, a můžeme přistoupit k vlastní zkoušce. Dítě má za úkol rozložit na hlásky tato slova: sám, voda, cibule, drak, náplast, petrolej, strašidlo, soustrast, pstruzi, nenapodobitelný. Čas měříme od prvního slova po analýzu slova posledního.

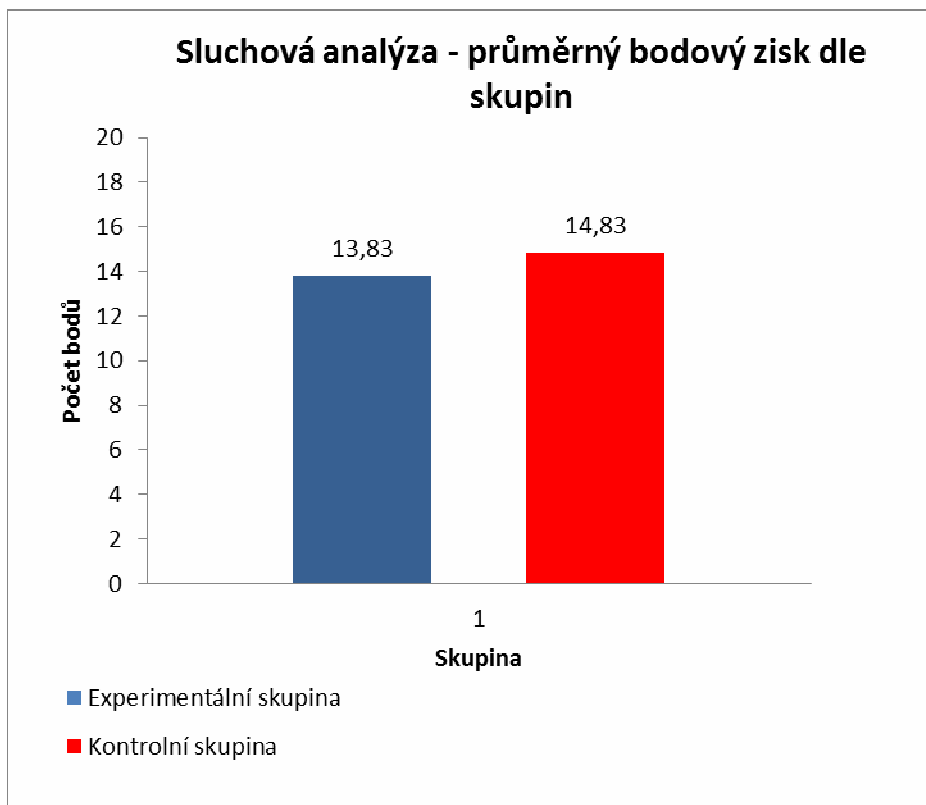
Vyhodnocení testu sluchové analýzy: Pokud dítě rozloží slovo na první pokus, hodnotíme to 2 body. Pokud se mu to napoprvé nepodaří, slovo mu ještě jednou zopakujeme. Pokud je druhý pokus úspěšný, dostává dítě 1 bod, pokud je neúspěšný, skórujeme 0 bodů.

Sluchová syntéza: V této části testu se pracuje se stejnou zásobou slov, jako u sluchové analýzy. Jednotlivé hlásky daného slova předřikáváme žákovi ve vteřinových intervalech a jeho úkolem je říci, co je to za slovo. Nacvičujeme opět na stejných slovech jako u syntézy.

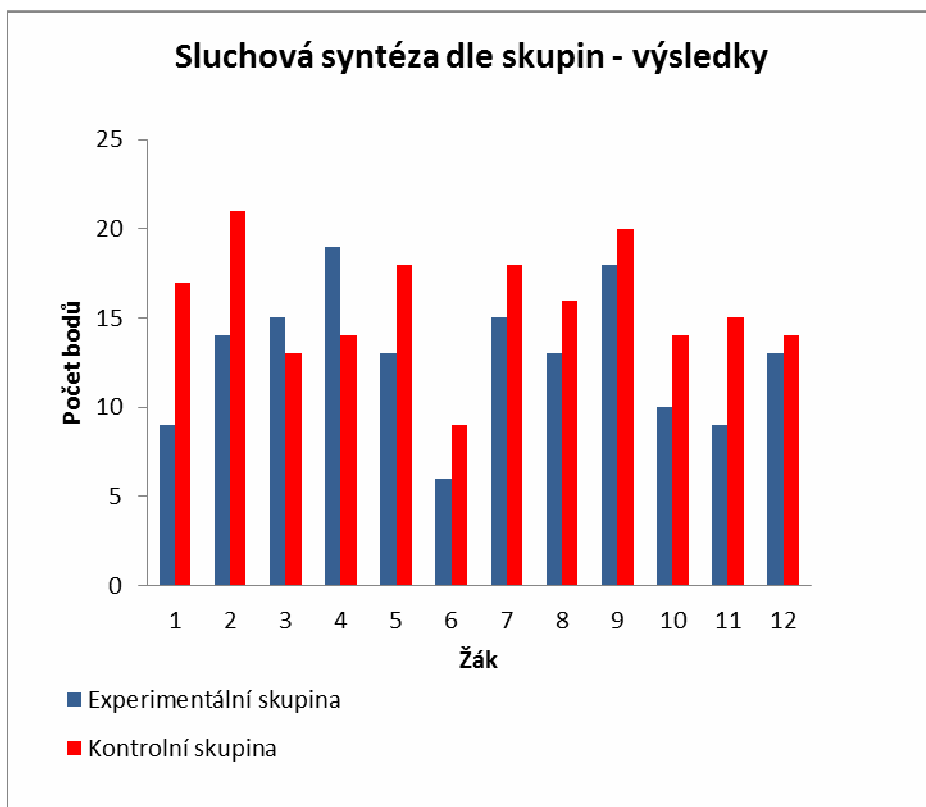
Vyhodnocení testu sluchové syntézy: Stejně jako u sluchové analýzy.



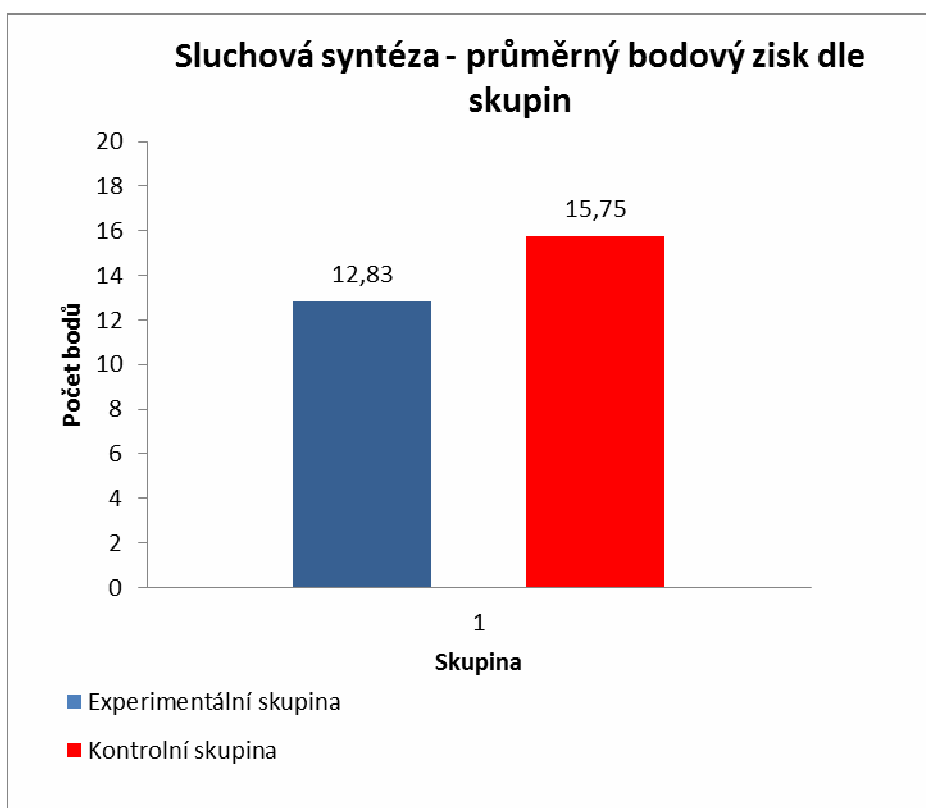
Obrázek 9: Graf č. 9: Sluchová analýza dle skupin – výsledky



Obrázek 10: Graf č. 10: Sluchová analýza – průměrný bodový zisk dle skupin



Obrázek 11: Graf č. 11: Sluchová syntéza dle skupin – výsledky



Obrázek 12: Graf č. 12: Sluchová syntéza – průměrný bodový zisk dle skupin

14.5 Test transpozice a elize hlásek

Tímto testem zjišťujeme dovednosti žáků v rámci fonologie. Test se skládá ze dvou částí: transpozice hlásek a elize hlásek.

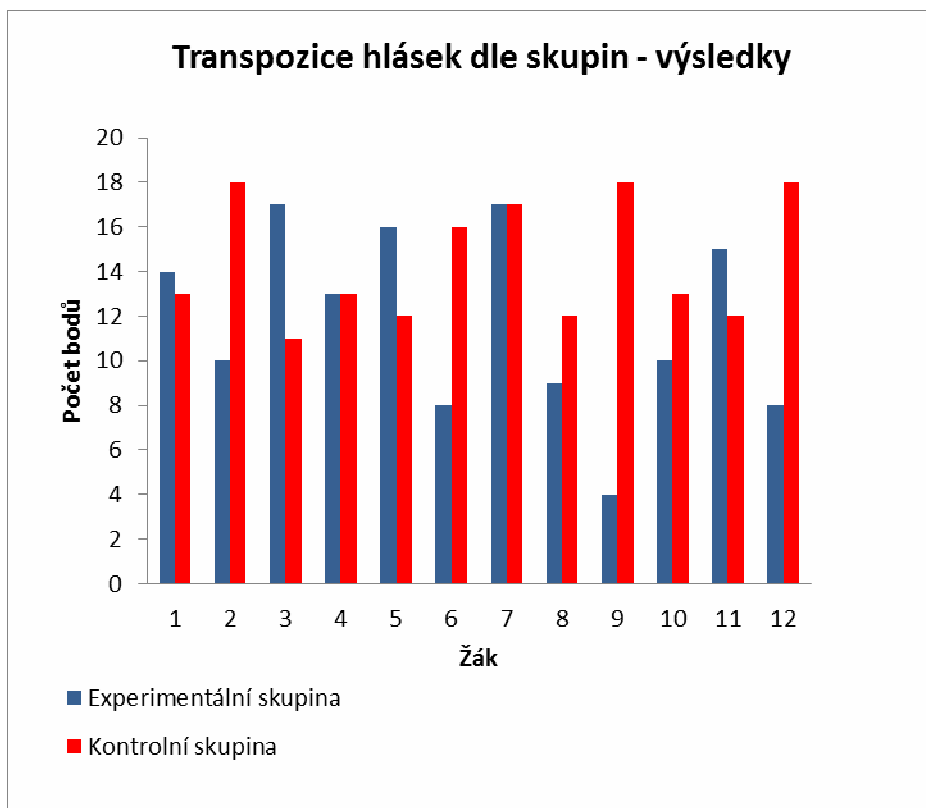
Transpozice hlásek: Výchozími body toho testu jsou nesmyslná slova, např. nor – sep, láč – nút, pám – lin. Dvojice těchto nesmyslných slov je dítěti přečtena nahlas a jeho úkolem je v první řadě dvojici slov zopakovat, poté říci, jakými písmeny obě části nesmyslného slova začínají, a jak slova budou znít, když se jejich první písmena vzájemně prohodí. Např.: nesmyslné slovo nor – sep bude po transpozici správně znít sor – nep. Záměnu těchto prvních hlásek předvádí dítě na třech zelených a třech oranžových geometrických tvarech, které si před testem samo vyrobí. Děti zvolily nejčastěji tvar čtverce či trojúhelníku. Je vhodné před samotným testováním, provést zácvik na několika zkušebních slovech, abychom se ujistili, že dítě zadanou úlohu správně pochopilo. Časový limit na správné řešení jedné dvojice slov je 15 vteřin. Pokud to žák v tomto časovém rozmezí nestihne, je možné časový limit o dalších 15 vteřin prodloužit. Poté se přechází k další položce v testu.

Hodnocení testu transpozice hlásek: Každá správná odpověď je hodnocena ziskem 1 bodu. Maximum získaných bodů je 20. Správná odpověď je zaznamenána tehdy, byla-li správně přenesena první souhláska, přičemž nezáleží na tom, zda dítě zbytek slabiky zkomolí. Důležitou podmínkou je to, že nesmí přenést i samohlásku, která za počáteční souhláskou následuje. Pokud správně přenesla první hlásku, ale zkomolí poslední, získává 2 body. Pokud zkomolí samohlásku dostává 1 bod.

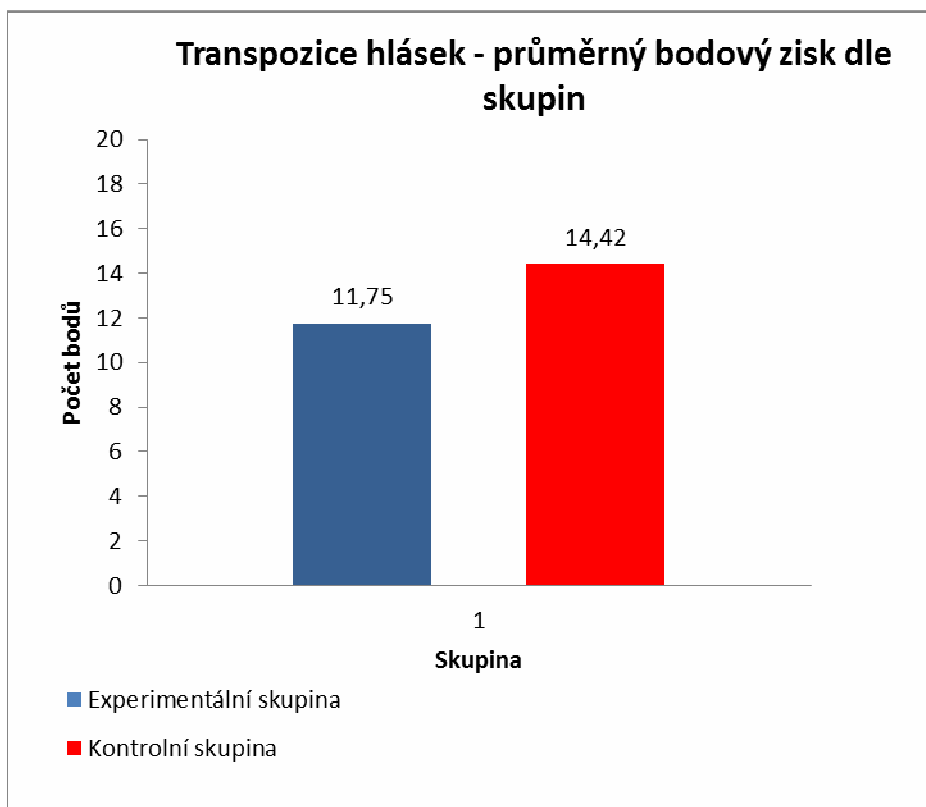
Elize hlásek: Test je rozdělen do dvou částí. První část obsahuje deset nesmyslných slov. Slova žákovi nahlas čteme, a jeho úkolem je vypustit z daného slova druhou hlásku a říci slovo bez ní. Např. pruš – puš. Druhá část obsahuje stejný počet nesmyslných slov jako část první. Postup je stejný, úkolem žáka je zde vypustit ze slova hlásku předposlední a opět slovo říci nahlas. Např. dalt – dat. Je důležité, aby dítě v obou okruzích, nejprve dané slovo zopakovalo, a poté teprve provedlo daný úkol. Tím si ověříme, zda dítě dobře slyšelo. Každý z okruhů se stopuje. V potaz se bere výsledný čas každého z okruhů, a pak součet těchto časů dohromady.

Hodnocení testu elize hlásek: Každá správná odpověď je hodnocena 1 bodem.

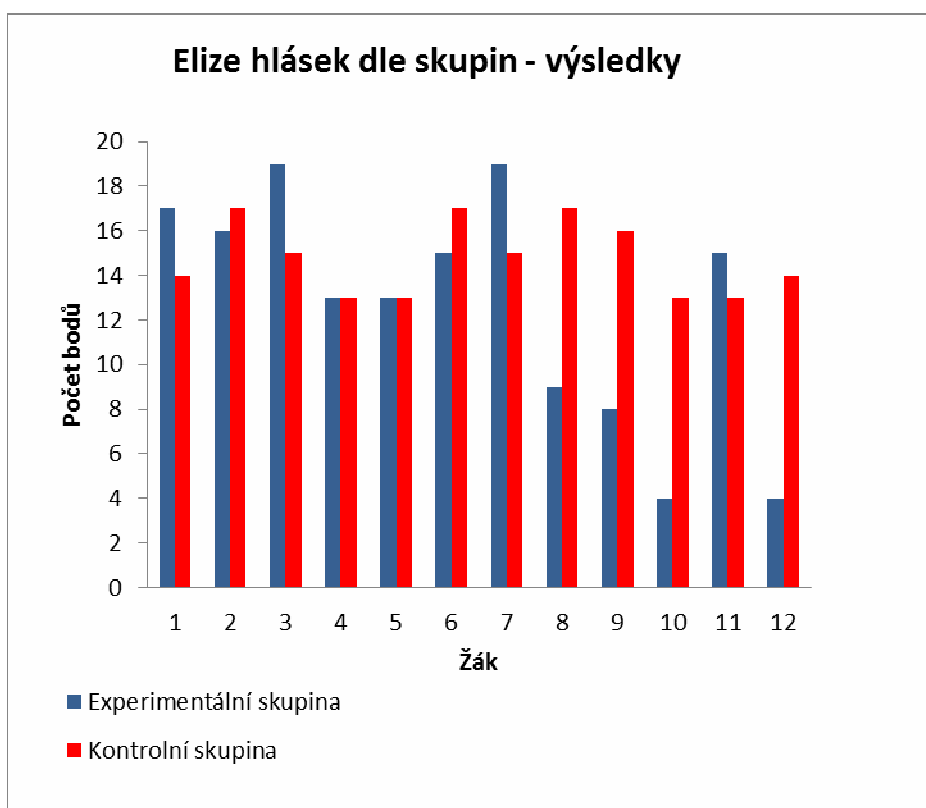
Body z obou okruhů se poté sečtou dohromady.



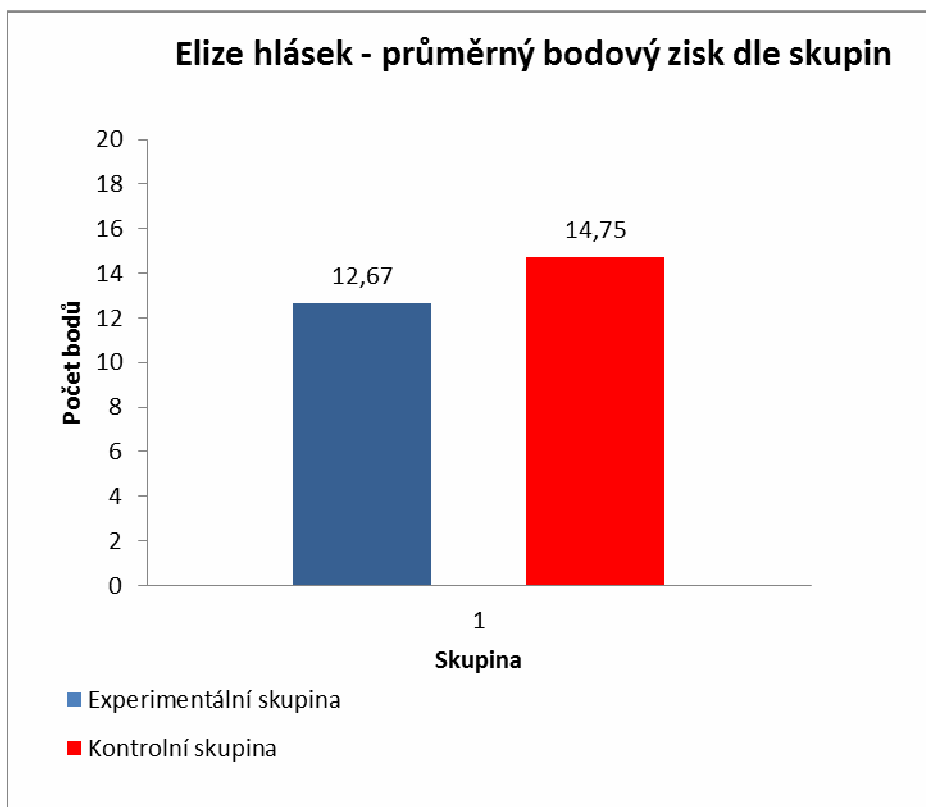
Obrázek 13: Graf č. 13: Transpozice hlásek dle skupin - výsledky



Obrázek 14: Graf č. 14: Transpozice hlásek – průměrný bodový zisk dle skupin



Obrázek 15: Graf č. 15: Elize hlásek dle skupin - výsledky



Obrázek 16: Graf č. 16: Elize hlásek – průměrný bodový zisk dle skupin

14.6 Test SPAS

Tímto testem diagnostikujeme sebepojetí a sebehodnocení žáka, to jak žák sám hodnotí své dovednosti a schopnosti v rámci školy.

Test se skládá ze 48 otázek, které zahrnují celkem 6 kategorií (oblastí, škál), které jsou v testu zkoumány. Jedná se o:

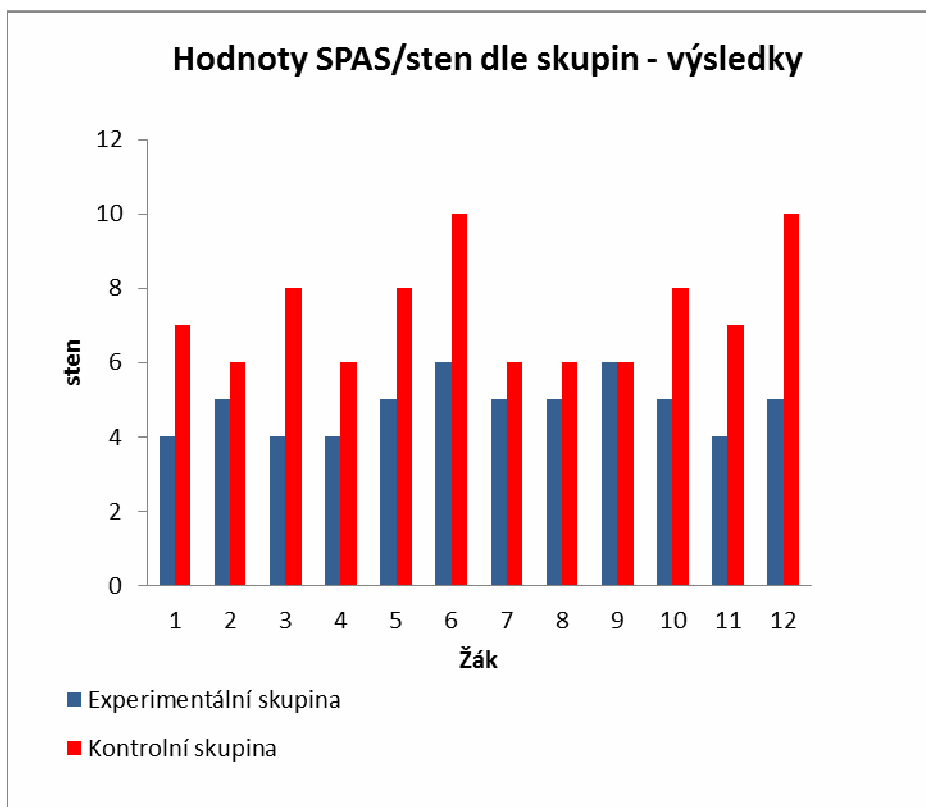
- obecné schopnosti žáka (žák se vyjadřuje o svých obecných schopnostech, které jsou důležité pro zvládnutí povinností v rámci školy),
- matematika a matematické schopnosti žáka (žák se vyjadřuje o svých schopnostech a úspěších/neúspěších v matematice),
- čtení (žák se vyjadřuje o svých schopnostech v rámci čtení),
- pravopis (schopnosti v pravopise dle daného žáka),
- psaní (žák se hodnotí z hlediska psaní)
- sebedůvěra (žák se vyjadřuje vzhledem ke svým schopnostem a postavením sebe sama mezi v třídním kolektivu).

Příklad otázky:

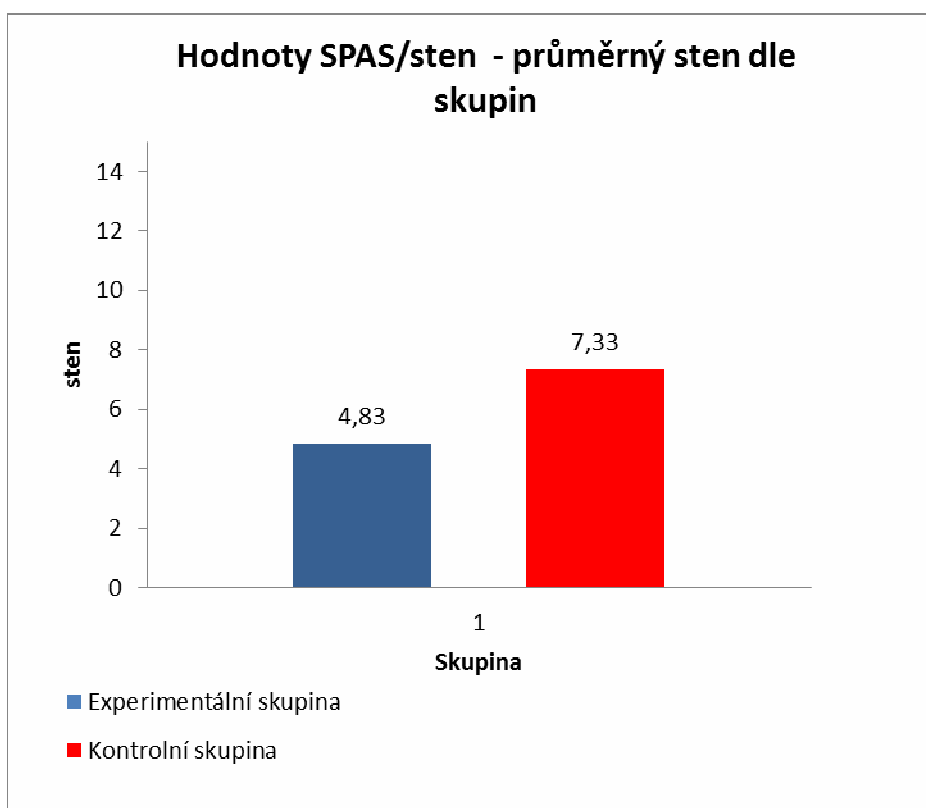
Sám si myslím, že moje školní práce je dost slabá. ANO/NE.

Úkolem žáka je vybrat vždy jednu z možností – buď ano či ne. U každé otázky se musí pro jednu z nich rozhodnout a zakroužkovat ji.

Hodnocení testu SPAS: Vyhodnocení testu probíhá podle šablony. Šablona se přikládá na žákem zakroužkované odpovědi. Započítá se 1 bod, pokud se zakroužkovaná odpověď nachází ve správném poli. Tzv. hrubý skóre zjistíme vyhodnocením každé škály zvlášť. Po sečtení dostaneme tzv. celkový skóre. Poté vypočítáme stenové normy dle uvedených tabulek. Stenové normy se vyskytují ve třech pásmech: pásmo nízkého výskytu (0. – 3.sten), průměrné pásmo (4. – 7. sten), pásmo vysokého výskytu (8. – 10.sten).



Obrázek 17: Graf č. 17: Hodnoty SPAS/sten dle skupin – výsledky



Obrázek 18: Graf č. 18: Hodnoty SPAS/sten – průměrný sten dle skupin

14.7 Test Lokus kontroly

Tento test zjišťuje interní respektive externí lokus kontroly.

Interní lokus kontroly znamená, že žák řídí sám sebe, má důvěru ve své vlastní schopnosti a věří, že má svůj život ve svých vlastních rukou. Často takový jedinec spoléhá sám na sebe. Jedinci s vysokým skórem interního loku připisují své úspěchy i neúspěchy především sami sobě, své inteligenci, snaze apod.

Externí lokus kontroly znamená, že má jedinec pocit, že je ovládán svým okolím, které má vliv na události v jeho životě. Sám je dle svého vnímání nemůže ovlivnit. Zjišťujeme tedy, to jaké míry vyhodnocuje jedinec události jeho života sobě samému, nebo svému okolí. Vysoký skór tohoto loku značí u jedince to, že připisuje své úspěchy i neúspěchy z vůli osudu, vyšší moci, či lidem ve svém blízkém okolí.

Test obsahuje celkem 24 otázek, na které jedinec odpovídá ANO či NE a své odpovědi kroužkuje.

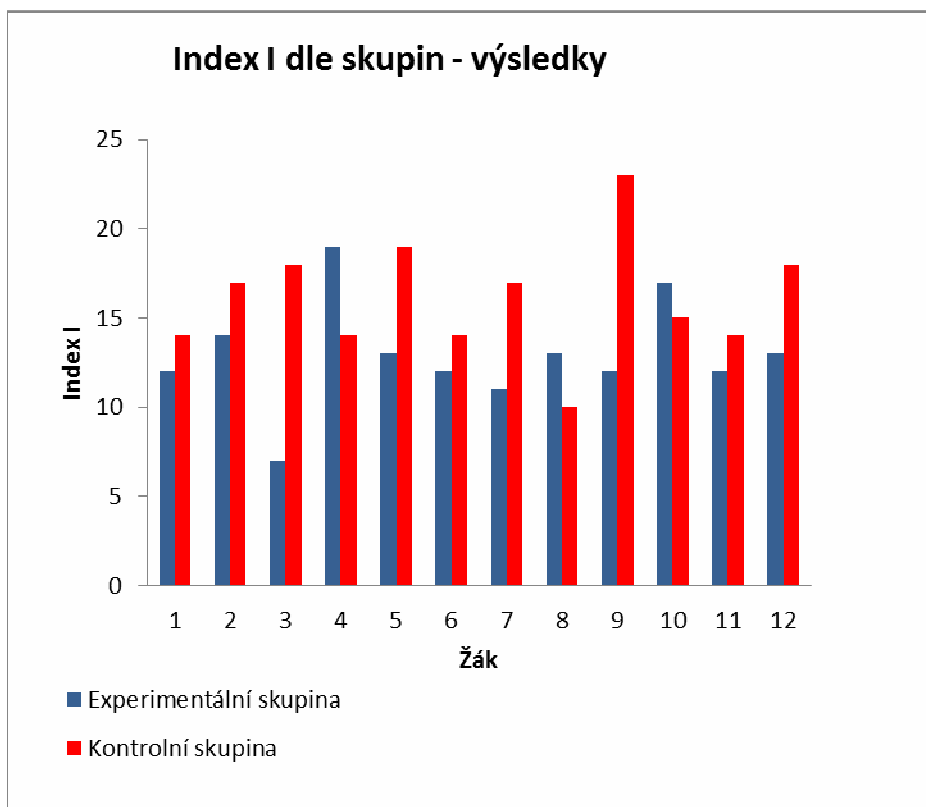
Příklady otázek:

Myslíš si, že můžeš zabránit tomu, abys dostal rýmu? ano/ne

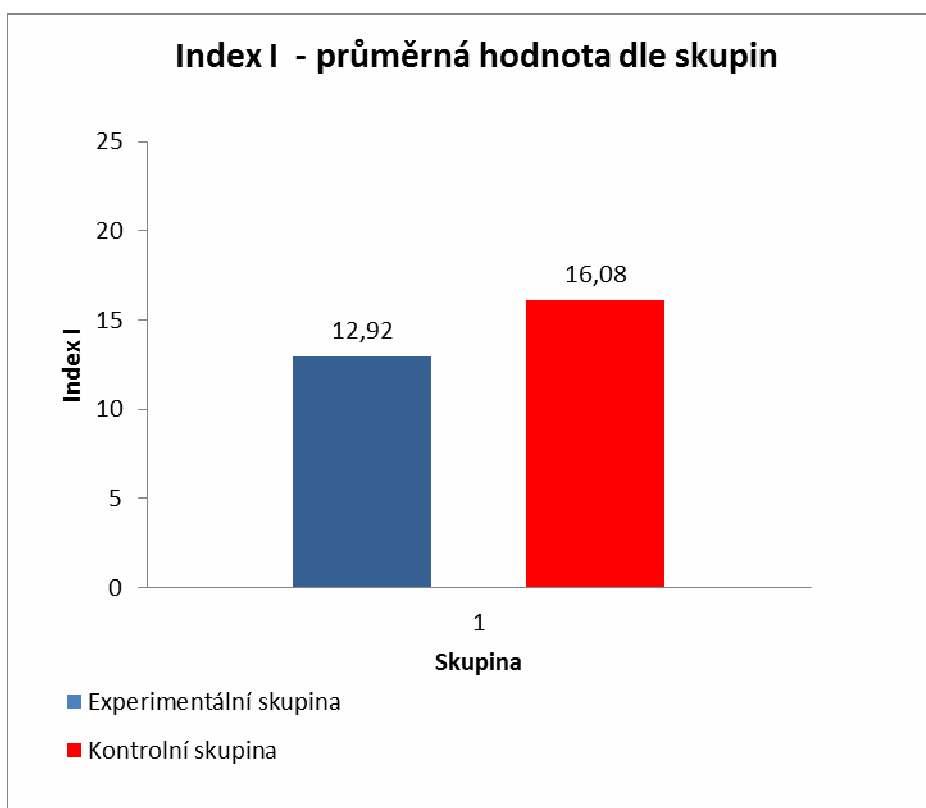
Chováš se vždy správně? ANO/NE

Jsi vždycky zdvořilý a slušný ke starším lidem? ano/ne

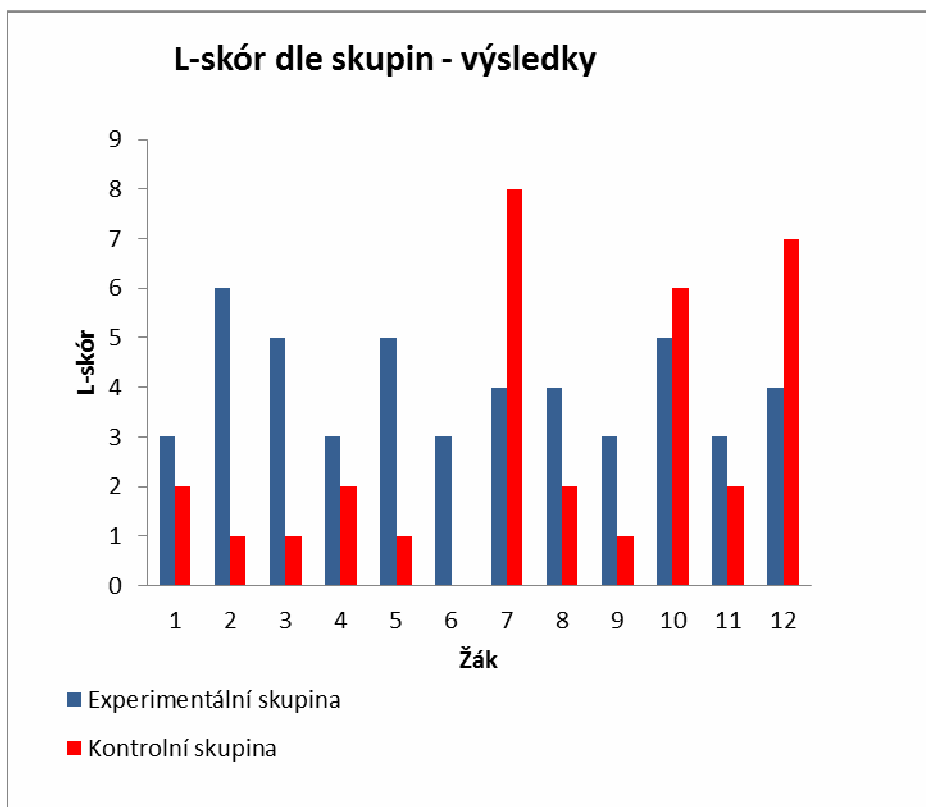
Hodnocení testu lokus kontroly: Odpovědi u otázek jsou zaznamenány ve třech sloupcích. Index I zjistíme tím, že sečteme kladné odpovědi v prvním sloupci a záporné ve sloupci třetím. L-skór, který určuje to, jak se jedinec podřizuje či nepodřizuje autoritám, zjistíme tak, že sečteme v prostředním sloupci všechny zakroužkované odpovědi psané velkými písmeny.



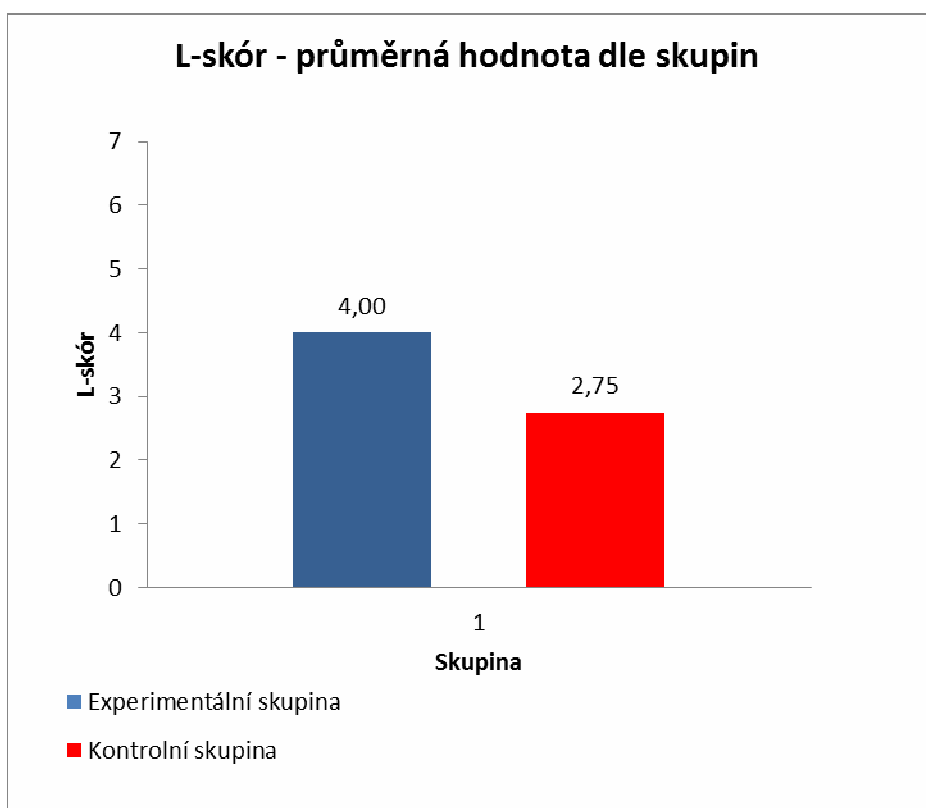
Obrázek 19: Graf č. 19: Index I dle skupin – výsledky



Obrázek 20: Graf č. 20: Index I – průměrná hodnota dle skupin



Obrázek 21: Graf č. 21: L-skór dle skupin - výsledky



Obrázek 22: Graf č. 22: L-skór – průměrná hodnota dle skupin

14.8 Sociometrický test

Ve svém výzkumném šetření jsem užila sociometrickou techniku J. Longa a Evelyn Jonesové. Test je nazýván dle iniciál jejich příjmení jako L-J technika a pracuje se škálou oblíby – neoblíby.⁷⁵

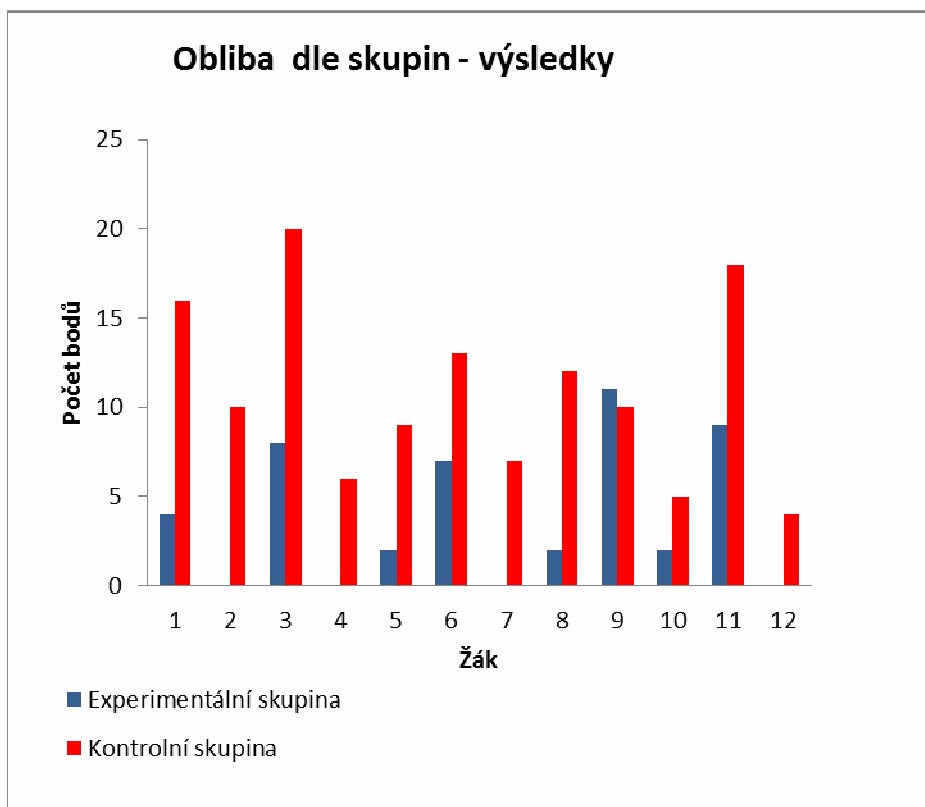
L-J technika měří proměnnou nazývanou sociální preference či sociální oblíba. Podle mínění autorů, je právě toto faktor, který se podstatně projevuje v meziosobních vztazích jedince. Úkolem jedinců, kteří se testování účastní, je zodpovědět tyto dvě otázky: *Napiš jména tří žáků ze své třídy, které máš nejraději. Napiš jména tří žáků ze své třídy, které máš nejméně rád.*⁷⁶

Postupovala jsem tím způsobem, že jsem rozdala dotazníky ve třídách, které navštěvovali žáci se specifickou poruchou učení. Důležitá byla naprostá anonymita odpovědí. Na základě odpovědí jsem potom vypracovala tabulku, v níž je zapsaná každý žák z dané třídy.

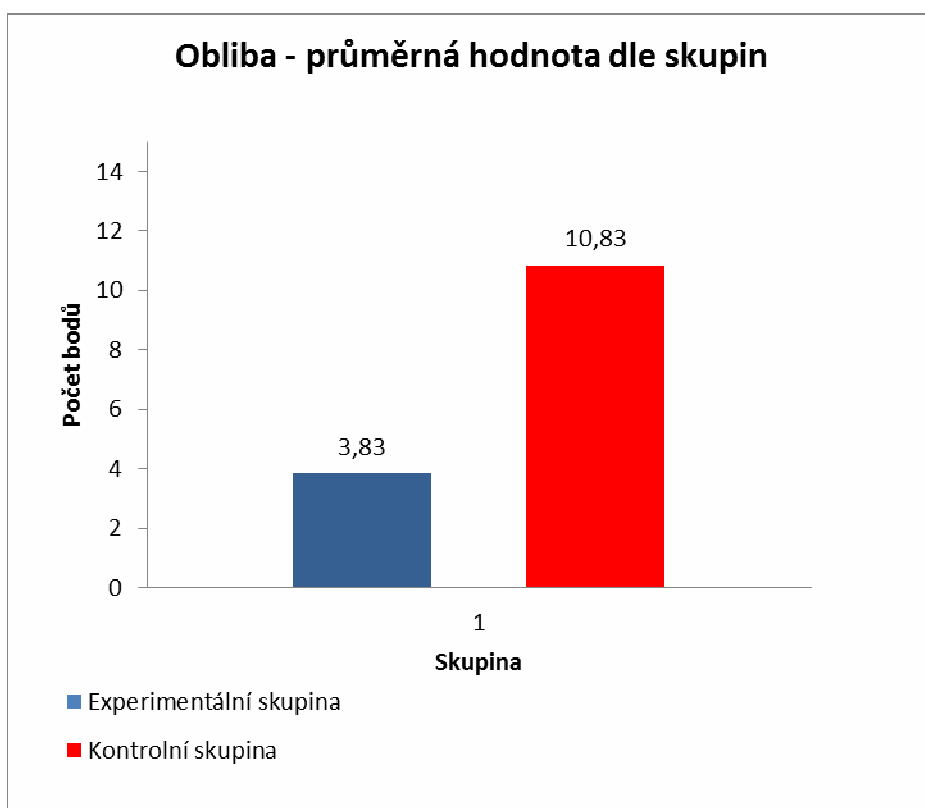
Vyhodnocení sociometrické techniky: Žáci uvedení na prvním místě, obdrží 3 body, žáci na místě druhém body 2 a žáci na třetím místě bod 1. Sčítají se zvlášť body jak u oblíby, tak neoblíby. Dle získaných údajů pak zjistíme, na jakém místě v „žebříčku“ se daní žáci umístili.

⁷⁵ MUSIL, J.V: *Sociometrická technika Longa – Jonesové. Psychológia a patopsychológia dieťaťa.* 1977, s. 247-258

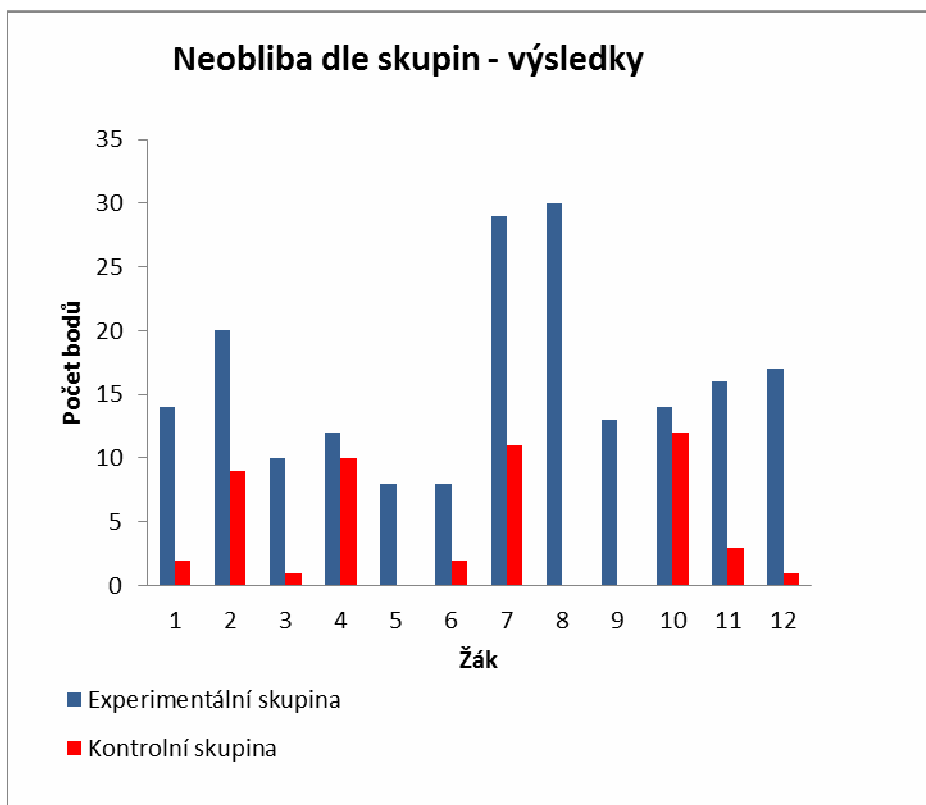
⁷⁶ tamtéž



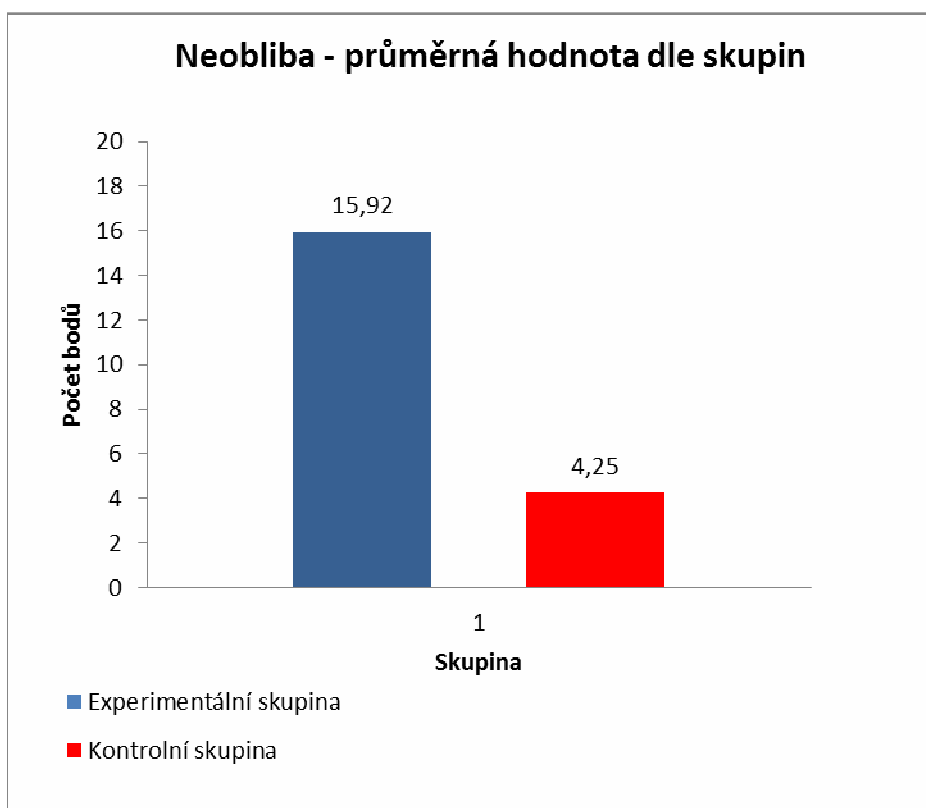
Obrázek 23: Graf č. 23: Obliba dle skupin – výsledky



Obrázek 24: Graf č. 24: Obliba – průměrná hodnota dle skupin



Obrázek 25: Graf č. 25: Neoblíba dle skupin – výsledky



Obrázek 26: Graf č. 26: Neoblíba – průměrná hodnota dle skupin

15 Výsledky

15.1 Výsledky IQ testu

	Experimentální skupina	Kontrolní skupina
M	111,08	114,25
MAX	127	130
MIN	97	100

Tabulka 1: Hodnoty IQ.

Jak uvádějí mnozí autoři, inteligenční kvocient nemá vliv na vznik specifických poruch učení. Výsledky mého výzkumu tento fakt jen potvrzují. Rozdíl mezi oběma skupinami není statisticky významný. V experimentální i kontrolní skupině se vyskytovali jedinci, jejichž IQ byl nad hodnotou 120, tedy v pásmu nadprůměru. Průměrem obě skupiny spadají do pásma vysoce průměrného.

15.2 Výsledky morfologického testu

	Experimentální skupina	Kontrolní skupina
M	50,58	57,63
MAX	67	70
MIN	33	39

Tabulka 2: Bodový zisk – morfologický test

Výsledky morfologického testu mě překvapily především u skupiny experimentální. Bodové zisky byly v průměru o něco nižší, než u skupiny kontrolní, ale i tak byly se skupinou kontrolní téměř srovnatelné.

15.3 Výsledky testu čtení (O krtkovi)

	Experimentální skupina	Kontrolní skupina
M	27,58	67,92
MAX	43	81
MIN	12	54

Tabulka 3: Test čtení – počet slov za minutu

V případě tohoto testu kontrolní skupina výrazně předstihuje skupinu experimentální. Minimální počet správně přečtených slov je u skupiny experimentální více jak 4x menší, než u skupiny kontrolní. Podobné je tomu u maximální hodnoty – žáci kontrolní skupiny dosáhli téměř dvojnásobku správně přečtených slov za 1 minutu, než tomu je u skupiny žáků se specifickými poruchami učení. Je tedy zřejmé, že oblast čtení je poruchami učení, respektive dyslexií, velmi významně zasažena.

15.4 Výsledky testu čtení – porozumění textu (O krtkovi)

	Experimentální skupina	Kontrolní skupina
M	7,17	12,67
MAX	11	17
MIN	2	6

Tabulka 4: Test čtení – porozumění textu

Maximální bodový zisk u tohoto testu byl 24 bodů. Tomuto maximu se více přiblížila skupina kontrolní, i když se nedokázala přiblížit maximu na méně jak 7 bodů. Hodnoty přes dvacet bodů nedosáhl nikdo ze skupiny. Důvodem může být to, že obecně dnes děti málo čtou, a velmi málo se učí číst s porozuměním.

Experimentální skupina za skupinou kontrolní výrazně zaostává. Průměrně dosáhla skupina kontrolní téměř dvojnásobku bodů, než skupina experimentální.

15.5 Výsledky sluchové analýzy

	Experimentální skupina	Kontrolní skupina
M	13,83	14,83
MAX	20	19
MIN	9	9

Tabulka 5: Sluchová analýza - body

V průměru se obě skupiny liší velmi málo – rozdíl mezi skupinou experimentální a kontrolní je pouze jeden bod. Stejně tak (o 1 bod) se liší získané maximum. Získaný minimální počet bodů je u obou skupin stejný.

15.6 Výsledky sluchové syntézy

	Experimentální skupina	Kontrolní skupina
M	12,83	15,75
MAX	19	21
MIN	6	9

Tabulka 6: Sluchová syntéza – body

U sluchové syntézy je patrný větší rozdíl ve výsledcích, než tomu bylo u sluchové analýzy. Skupina experimentální v případě syntézy zaostává výrazněji než u analýzy, ale rozdíl tří bodů nepovažuji za nijak propastný.

15.7 Výsledky transpozice hlásek

	Experimentální skupina	Kontrolní skupina
M	11,75	14,42
MAX	17	18
MIN	4	11

Tabulka 7: Transpozice hlásek - body

Rozdíl v průměru obou skupin tvoří cca 3 body. Není tak výrazný, jak by se dalo očekávat. Přestože skupina kontrolní převyšuje ve výsledcích skupinu experimentální, tak ta nijak výrazně nezaostává. Zajímavé je, že obě skupiny dosáhly téměř stejného maximálního počtu bodů.

15.8 Výsledky elize hlásek

	Experimentální skupina	Kontrolní skupina
M	12,67	14,75
MAX	19	17
MIN	4	13

Tabulka 8: Elize hlásek - body

Ve výsledcích tohoto testu mě velmi překvapilo, že v maximálním počtu získaných bodů předstihla skupina experimentální o dva body skupinu kontrolní. Lze říci, že elize byla pro žáky obecně náročnější, než předcházející transpozice hlásek. Velký rozdíl je potom vidět v minimálních ziscích bodů, kde se obě skupiny liší devíti body.

15.9 Výsledky testu SPAS

	Experimentální skupina	Kontrolní skupina
M	4,83	7,33
MAX	6	10
MIN	4	6

Tabulka 9: Test SPAS - sten

Průměrný sten se u skupiny experimentální pohybuje v pásmu průměru. U skupiny kontrolní je průměrný sten o necelé 4 body vyšší a touto hodnotou spadá skupina kontrolní do pásma vysokého výskytu. Lze tedy říci, že se experimentální skupina vyznačuje nižším sebehodnocením a sebepojetím, než skupina kontrolní.

15.10 Výsledky testu Lokus kontroly

	Experimentální skupina	Kontrolní skupina
M	12,92	16,08
MAX	19	23
MIN	7	10

Tabulka 10: Test lokus kontroly – index I

Rozdíl mezi výsledky obou skupin je významný. Výsledky značí fakt, že lokus kontroly je u skupiny experimentální orientován externěji, než je tomu u skupiny kontrolní. Externí lokus do jisté míry značí infantilitu, dětské nahlížení na svět. Touto infantilitou se vyznačuje ve větší míře skupina experimentální.

	Experimentální skupina	Kontrolní skupina
M	4,00	2,75
MAX	6	8
MIN	3	0

Tabulka 11: Test lokus kontroly – L-skór

Hodnota L-skóru určuje to, do jaké míry se jedinec podřizuje či nepodřizuje autoritám. Z výsledků je patrné, že experimentální skupina je skupinou více se podřizující autoritám.

15.11 Výsledky sociometrické techniky

	Experimentální skupina	Kontrolní skupina
M	3,83	10,83
MAX	11	20
MIN	0	4

Tabulka 12: Sociometrická technika - obliba

	Experimentální skupina	Kontrolní skupina
M	15,92	4,25
MAX	30	12
MIN	8	0

Tabulka 13: Sociometrická technika - neobliba

Z výsledků oblíbenosti respektive neoblíbenosti je patrný výrazný rozdíl mezi oběma skupinami. Skupina experimentální se vyznačuje nízkou oblíbeností a vysokou neoblíbeností v rámci školní třídy.

V rámci oblíbenosti obdrželo několik žáků experimentální skupiny 0 bodů, časté byly body 2 či 3, zatímco u skupiny kontrolní se oblíbenost pohybovala mezi 4-20 body. V sedmi případech bylo v kontrolní skupině získáno více jak 10 bodů v rámci oblíbenosti, u experimentální skupiny obdržel hodnocení přesahující 10 bodů pouze jeden žák.

V rámci neoblíbenosti obdrželi někteří žáci experimentální skupiny i více jak 20 bodů, dva žáci získali dokonce 29, respektive 30 bodů. V kontrolní skupině se neoblíbenost pohybovala mezi 0-12 body.

Na základě výsledků lze tedy říci, že žáci se specifickou poruchou učení jsou ve školní třídě výrazně méně oblíbeni, než žáci bez specifické poruchy učení.

16 Diskuze, ověření hypotéz

V rámci všech sledovaných proměnných se žáci se specifickou poruchou učení vyznačují nižšími výsledky ve srovnání se žáky, kteří netrpí žádnou ze specifických poruch učení. V některých testech dosahují dyslektičtí žáci výrazněji nižšího skóre, v jiných jsou jejich výsledky nižší pouze o několik málo bodů.

Test Lokus kontroly přinesl výsledky, ze kterých vyplývá, že žáci s dyslexií jsou více externě orientováni ve srovnání se skupinou kontrolní, často viní ze svých neúspěchů ve škole a s nimi spojené neúspěchy mezi vrstevníky či s rodiči

Nejvýraznější rozdíly jsou patrné v testech SPAS a v testu sociometrickém. Z výsledků těchto dvou testů vyplývá fakt, že žáci se specifickou poruchou učení, se na rozdíl od žáků bez specifické poruchy učení, vyznačují nižším sebehodnocením a sebepojetím, a výrazně zhoršenou sociometrickou pozicí v rámci školní třídy. Tímto zjištěním byly potvrzeny obě hypotézy formulované v kapitole 12.

Na základě zjištěných výsledků si můžeme položit otázku, co způsobuje takové rozdíly mezi dětmi s dyslexií a dětmi bez dyslexie.

V první řadě můžeme vzít v potaz genetické faktory. Již při početí mohou být dítěti do vínku dány určité predispozice, které na počátku školní docházky způsobí nemalé obtíže ve čtení, psaní, počítání. Tato problematika je však velmi speciální a přísluší do rukou zkušeného genetika. My můžeme pouze předpokládat určité genetické predispozice.

Oblast, jejíž zkoumání by pro nás mohlo být do jisté míry snadnější, je oblast sociálního okolí žáka s dyslexií a o to jsem se v této práci snažila nejvíce. To v jakém prostředí dyslektické dítě vyrůstá, má velký vliv na jeho vývoj sociální i emocionální a má dále ovlivňuje to, jak se dítě cítí v kolektivu, jak přijímá sebe samo apod. Určující je v první řadě přístup rodičů k potomkovi, u kterého byla zjištěna přítomnost specifické poruchy učení. Pokud ho budou přijímat takový jaký je, budou se mu snažit pomáhat, budou ho povzbuzovat a věřit v jeho schopnosti, tak se dítě bude vyvíjet harmonicky a bude mít větší důvěru ve své vlastní schopnosti. Pokud nastane opačná situace a rodiče dítěte mu budou jeho poruchu a její následky, zejména ve školní práci, neustále předhazovat, může se u dítěte rozvinout nedostatečné sebevědomí, neuroticismus, nežádoucí projevy chování apod. Zvláště pokud má dítě se specifickou poruchou učení sourozence, který je ve škole úspěšný a rodičům dělá svými školními výsledky jenom

radost. Srovnání obou potomků a následné možné vyzdvihování jednoho nad druhým může přinést také výrazné negativní účinky na chování a prožívání dítěte se specifickou poruchou učení.

Vedle rodiny, rodičů a sourozenců hraje velkou roli přístup učitelů k žákovi s dyslexií či jinou poruchou učení. Kladný přístup k takovým žákům, otevřená ruka s nabídnutou pomocí a schopnost učitele žáka povzbudit a dodat mu to správné sebevědomí, je hodnocen jako faktor, který přispívá k pohodě žáka v mnoha oblastech. Autorita učitele a jeho názory jsou v určitém věku pro žáky určujícím faktorem, který přejímají a ztotožňují se s ním. Co řekne učitel, to je svaté a je to v každém případě pravda. Můžeme se setkat s nejrůznějšími přístupy učitelů k žákům se specifickou poruchou učení. Jako nevhodný shledávám takový přístup, který žáka zesměšňuje před ostatními spolužáky, označuje ho jako hloupého, shazuje jeho schopnosti a dovednosti, který je plný nedůvěřivosti a odmítání osobnosti žáka takové, jaká skutečně je. Takový přístup učitele či učitelů zanechá na dítěti s dyslexií značné negativní stopy.

V závěru diskuse lze tedy říci, že sociální prostředí má vliv nejen na školní výsledky dítěte, ale do značné míry ovlivňuje také jeho sociální pozici, sebevědomí, sebevědomí. Proto by mělo být bráno v potaz, a měla by v něm být patrná snaha rodičů, učitelů popř. i spolužáků takovému dítěti pomoci v jeho už tak poruchou ztížené životní situaci.

17 Závěr

Specifické poruchy učení mají důsledky nejen na školní výsledky, ale i na sociální život každého takového žáka. Těžko se ve školním kolektivu prosazuje, je svými spolužáky hodnocen jako ten, na kterého je bráno více ohledů, ten, který spoustu věcí nezvládne, protože je dyslektik apod. Dyslexie či jiná porucha učení je do jisté míry určitou nálepkou, kterou dítě nenosí nalepenou na čele, ale přesto už předurčuje jak chování jeho samotného, tak jeho okolí.

Tyto poznatky mi potvrdila vlastní výzkumná práce na základní škole. Už na první pohled je u některých dětí znát určitý odstup k dyslektickému žákovi. Někteří se mu naopak ale snaží pomoci, což mi bylo velmi sympatické a dokázala jsem to ocenit.

Pro pedagogickou praxi je nutné v první řadě znát zásady práce s dětmi se specifickou poruchou učení. Velkou roli hraje individuální přístup, znalosti podpůrných a nápravných metod apod. Důležitý je ale také lidský přístup, umění pochválit i za malé pokroky a snahu, umění dodat sebevědomí a umění pochopit vnitřní svět žáků nejen dyslektických.

Bylo by mi potěšením, kdyby moje výzkumná práce pomohla ostatním učitelům v přístupu k žákům se specifickou poruchou učení, kdyby jim pomohla osvětlit určité aspekty při práci s takovými žáky. Já sama se do pedagogické praxe chystám a věřím, že mi tato práce bude užitečnou v tom, že z ní budu čerpat a budu doufat, že mi pomůže lépe porozumět všem svým žákům.

18 Literatura

- (1) DVOŘÁKOVÁ, Miloslava. *Vybrané kapitoly ze speciální pedagogiky*. České Budějovice: Pedagogická fakulta JU, 1994, 116 s. ISBN 80-7040-102-8.
- (2) HELUS, Zdeněk. *Pojetí žáka a perspektivy osobnosti*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1982, 200 s. ISBN 14-548-82.
- (3) HŘÍCHOVÁ, Miloslava, Lenka NOVOTNÁ a Jana MIŇHOVÁ. *Vývojová psychologie pro učitele*. Plzeň: Pedagogická fakulta, Západočeská univerzita, 2000, 82 s. ISBN 80-7082-626-6.
- (4) KRÍŽ, Petr. *Kdo jsem, jaký jsem*. Kladno: Občanské sdružení AISIS, 2005, 132 s. ISBN 80-239-4669-2.
- (5) MATĚJČEK, Zdeněk et al. *Sociální aspekty dyslexie*. Praha: Karolinum, 2006, 271 s. ISBN 80-246-1173-2.
- (6) MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie - specifické poruchy učení*. Jinočany: H&H, 1995, 269 s. ISBN 80-85787-27-X
- (7) MATĚJČEK, Zdeněk. *Vývojové poruchy čtení*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1978, 246 s. ISBN 14-049-78
- (8) MICHALOVÁ, Zdena. *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních*. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2001, 102 s. ISBN 80-7311-000-8.
- (9) MUSIL, J.V. *Sociometrická technika Longa – Jonesové. Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. 1997, ročník XII, č. 3. S. 247 - 258
- (10) POKORNÁ, Věra. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Praha: Portál, 2001, 333 s. ISBN 80-7178-570-9.

(11) RASKING, M.H. (1998). *Patterns of change and predictors of success in individuals with learning disabilities: Results from a twenty-year longitudinal study*. Thalamus, roč.16 (č.2), 40-64.

(12) SELIKOWITZ, Mark. *Dyslexie a jiné poruchy učení*. Praha: Grada Publishing, 2000, 136 s. ISBN 80-7178-800-7.

(13) ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. Praha: Portál, 2003, 263 s. ISBN 80-7178-800-7.

(14) ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení*. Praha: Portál, 1994, 195 s. ISBN 80-7178-038-3.

19 Seznam obrázků

Obrázek 1: Graf č. 1: Hodnoty IQ dle skupin.	- 40 -
Obrázek 2: Graf č. 2: Průměrná hodnota IQ dle skupin.....	- 41 -
Obrázek 3: Graf č. 3: Morfologický test dle skupin – výsledky	- 43 -
Obrázek 4: Graf č. 4: Morfologický test – průměrný bodový zisk dle skupin.....	- 43 -
Obrázek 5: Graf č. 5: Rychlost čtení vyjádřená počtem správně přečtených slov za 1 min	- 45 -
Obrázek 6: Graf č. 6: Průměrná rychlost čtení vyjádřená počtem správně přečtených slov za 1 min	- 45 -
Obrázek 7: Graf č. 7: Porozumění textu dle skupin – výsledky.....	- 46 -
Obrázek 8: Graf č. 8: Porozumění textu – průměrný bodový zisk dle skupin.....	- 46 -
Obrázek 9: Graf č. 9: Sluchová analýza dle skupin – výsledky.....	- 48 -
Obrázek 10: Graf č. 10: Sluchová analýza – průměrný bodový zisk dle skupin	- 48 -
Obrázek 11: Graf č. 11: Sluchová syntéza dle skupin – výsledky.....	- 49 -
Obrázek 12: Graf č. 12: Sluchová syntéza – průměrný bodový zisk dle skupin	- 49 -
Obrázek 13: Graf č. 13: Transpozice hlásek dle skupin - výsledky.....	- 51 -
Obrázek 14: Graf č. 14: Transpozice hlásek – průměrný bodový zisk dle skupin.....	- 52 -
Obrázek 15: Graf č. 15: Elize hlásek dle skupin - výsledky	- 52 -
Obrázek 16: Graf č. 16: Elize hlásek – průměrný bodový zisk dle skupin.....	- 53 -
Obrázek 17: Graf č. 17: Hodnoty SPAS/sten dle skupin – výsledky.....	- 55 -
Obrázek 18: Graf č. 18: Hodnoty SPAS/sten – průměrný sten dle skupin	- 55 -
Obrázek 19: Graf č. 19: Index I dle skupin – výsledky	- 57 -
Obrázek 20: Graf č. 20: Index I – průměrná hodnota dle skupin.....	- 57 -
Obrázek 21: Graf č. 21: L-skór dle skupin - výsledky.....	- 58 -
Obrázek 22: Graf č. 22: L-skór – průměrná hodnota dle skupin	- 58 -
Obrázek 23: Graf č. 23: Obliba dle skupin – výsledky	- 60 -
Obrázek 24: Graf č. 24: Obliba – průměrná hodnota dle skupin	- 60 -
Obrázek 25: Graf č. 25: Neobliba dle skupin – výsledky	- 61 -
Obrázek 26: Graf č. 26: Neobliba – průměrná hodnota dle skupin	- 61 -

20 Seznam tabulek

Tabulka 1: Hodnoty IQ.	- 62 -
Tabulka 2: Bodový zisk – morfologický test.....	- 62 -
Tabulka 3: Test čtení – počet slov za minutu.....	- 63 -
Tabulka 4: Test čtení –porozumění textu.....	- 63 -
Tabulka 5: Sluchová analýza - body	- 64 -
Tabulka 6: Sluchová syntéza – body.....	- 64 -
Tabulka 7: Transpozice hlásek - body	- 65 -
Tabulka 8: Elize hlásek - body.....	- 65 -
Tabulka 9: Test SPAS - sten	- 66 -
Tabulka 10: Test lokus kontroly – index I.....	- 66 -
Tabulka 11: Test lokus kontroly – L-skór.....	- 67 -
Tabulka 12: Sociometrická technika - oblība.....	- 67 -
Tabulka 13: Sociometrická technik - neoblība.....	- 67 -
tabulka 14: Experimentální skupina – přehled výsledků 1. část	- 76 -
tabulka 15: Experimentální skupina – přehled výsledků 2. část	- 77 -
tabulka 16: Kontrolní skupina – přehled výsledků 1. část	- 78 -
tabulka 17: Kontrolní skupina – přehled výsledků 2. část	- 79 -

21 Přílohy

Základní data				IQ test		Morfologický test		Zkouška hlasitého čtení				Sluchová analýza a syntéza			
Žák	Třída	Věk	Pohlaví	IQ - hodnota	Čas	Počet bodů	Čas	Počet slov za 1 min.	Počet slov celkem	Čas	Porozumění	Analýza - počet bodů	Analýza - čas	Syntéza - počet bodů	Syntéza - čas
1E	6.	11,3	CH	127	0:18:47	33	0:18:24	22	217	0:14:56	6	11	0:01:47	9	0:01:59
2E	6.	11,9	CH	103	0:26:18	67	0:27:53	18	202	0:11:15	4,5	9	0:01:59	14	0:02:33
3E	6.	12,1	CH	116	0:29:32	56,5	0:29:33	41	227	0:06:27	6	14	0:01:30	15	0:01:47
4E	6.	10,11	CH	99	0:35:10	47	0:39:21	32	233	0:08:17	9	19	0:01:12	19	0:01:18
5E	7.	12,2	CH	111	0:32:25	49	0:35:27	12	205	0:10:57	11	17	0:01:33	13	0:01:56
6E	7.	12,8	CH	121	0:15:20	60	0:36:11	30	215	0:08:12	8,5	10	0:01:58	6	0:02:11
7E	6.	11,7	D	101	0:23:47	42,5	0:30:12	34	220	0:05:25	7	16	0:01:29	15	0:01:47
8E	6.	11,2	D	97	0:41:15	58	0:33:57	29	212	0:06:12	10	17	0:01:19	13	0:01:29
9E	7.	11,11	D	112	0:36:21	64	0:27:11	17	151	0:12:33	8	16	0:01:42	18	0:01:43
10E	7.	12,3	CH	107	0:24:45	50	0:25:27	43	230	0:07:11	11	10	0:02:22	10	0:02:37
11E	7.	12,9	D	115	0:20:12	43	0:30:19	33	217	0:05:17	2	15	0:01:39	9	0:01:54
12E	7.	11,5	D	124	0:30:32	37	0:27:00	20	148	0:12:37	3	12	0:01:34	13	0:01:42

tabulka 14: Experimentální skupina – přehled výsledků 1. část

Základní data				Transpozice a Elize hlásek					SPAS		Lokus kontr.		Sociometrická technika		
Žák	Třída	Věk	Pohlaví	Transpozice - skóre	Elize CCVC - počet bodů	Elize CVCC - body	Elize - body celkem	Elize - čas celkem	Celkové skóre	sten	Index I	L-skór	Počet žáků ve třídě	Obliba	Neobliba
1E	6.	11,3	CH	14	8	9	17	0:04:28	11	4	12	3	22	4	14
2E	6.	11,9	CH	10	9	7	16	0:05:12	24	5	14	6	22	0	20
3E	6.	12,1	CH	17	9	10	19	0:05:53	12	4	7	5	24	8	10
4E	6.	10,11	CH	13	5	8	13	0:03:27	15	4	19	3	24	0	12
5E	7.	12,2	CH	16	6	7	13	0:04:19	17	5	13	5	20	2	8
6E	7.	12,8	CH	8	8	7	15	0:05:35	24	6	12	3	20	7	8
7E	6.	11,7	D	17	10	9	19	0:02:58	16	5	11	4	22	0	29
8E	6.	11,2	D	9	4	5	9	0:06:27	21	5	13	4	22	2	30
9E	7.	11,11	D	4	7	1	8	0:03:39	27	6	12	3	25	11	13
10E	7.	12,3	CH	10	0	4	4	0:02:51	18	5	17	5	25	3	14
11E	7.	12,9	D	15	7	8	15	0:02:15	15	4	12	3	20	9	16
12E	7.	11,5	D	8	0	4	4	0:03:18	20	5	13	4	25	0	17

tabulka 15: Experimentální skupina – přehled výsledků 2. část

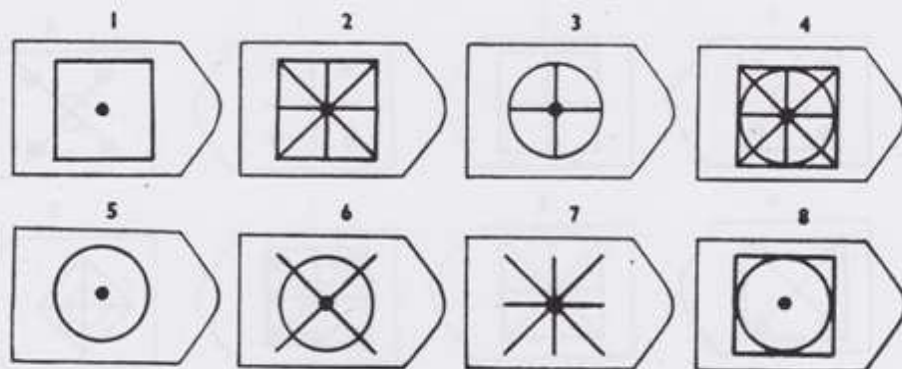
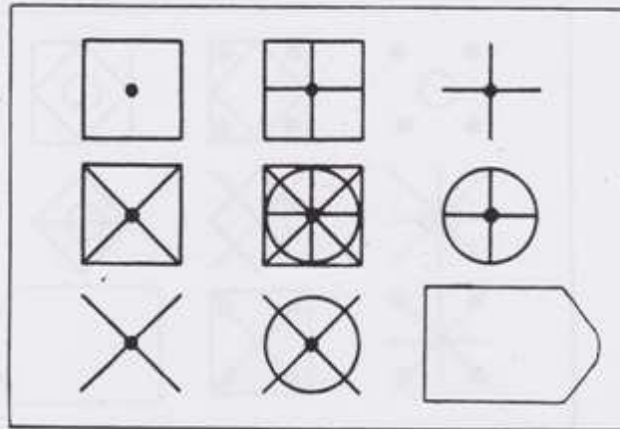
Základní data				IQ test		Morfologický test		Zkouška hlasitého čtení				Sluchová analýza a syntéza			
Žák	Třída	Věk	Pohlaví	IQ - hodnota	Čas	Počet bodů	Čas	Počet slov za 1 min.	Počet slov celkem	Čas	Porozumění	Analýza - počet bodů	Analýza - čas	Syntéza - počet bodů	Syntéza - čas
1K	6.	11,8	CH	117	0:22:46	50	0:47:13	54	235	0:04:02	6	14	0:01:10	17	0:01:18
2K	6.	12,1	CH	114	0:31:15	57	0:37:12	60	240	0:03:35	9	20	0:00:56	21	0:01:33
3K	6.	11,5	CH	123	0:26:17	67	0:32:47	71	231	0:03:12	11	16	0:01:12	13	0:01:49
4K	6.	11,10	CH	104	0:21:15	58	0:38:11	58	241	0:02:58	12,5	11	0:01:22	14	0:02:01
5K	7.	12,2	CH	111	0:29:55	48	0:31:53	74	230	0:04:11	13	18	0:01:11	18	0:01:25
6K	7.	12,3	CH	115	0:27:50	64	0:31:12	81	248	0:03:25	10,5	10	0:01:59	9	0:02:02
7K	6.	11,9	D	128	0:19:33	70	0:36:44	76	232	0:02:45	12	17	0:01:35	18	0:01:37
8K	6.	11,6	D	103	0:35:13	52	0:41:28	68	242	0:03:38	16	15	0:01:19	16	0:02:05
9K	7.	12,1	D	121	0:19:58	66	0:36:25	56	235	0:03:11	15,5	19	0:01:05	20	0:00:59
10K	7.	13	CH	105	0:25:16	39	0:42:18	80	228	0:02:47	14	9	0:02:11	14	0:01:28
11K	7.	12,8	D	130	0:18:19	56	0:31:22	67	243	0:03:20	17	12	0:01:37	15	0:02:10
12K	7.	12,4	D	100	0:32:40	64,5	0:30:17	70	227	0:02:41	15,5	17	0:01:18	14	0:01:26

tabulka 16: Kontrolní skupina – přehled výsledků 1. část

Základní data				Transpozice a Elize hlásek					SPAS		Lokus kontr.		Sociometrická technika		
Žák	Třída	Věk	Pohlaví	Transpozice - skóre	Elize CCVC - počet bodů	Elize CVCC - body	Elize - body celkem	Elize - čas celkem	Celkové skóre	sten	Index I	L-skór	Počet žáků ve třídě	Obliba	Neobliba
1K	6.	11,8	CH	13	6	8	14	0:04:03	32	7	14	2	22	16	2
2K	6.	12,1	CH	18	9	8	17	0:02:39	28	6	17	1	22	10	9
3K	6.	11,5	CH	11	6	9	15	0:03:12	36	8	18	1	24	20	1
4K	6.	11,10	CH	13	8	5	13	0:02:47	23	6	14	2	24	6	10
5K	7.	12,2	CH	12	6	7	13	0:02:32	34	8	19	1	20	9	0
6K	7.	12,3	CH	16	8	9	17	0:04:02	46	10	14	0	20	13	2
7K	6.	11,9	D	17	5	10	15	0:03:51	27	6	17	8	22	7	11
8K	6.	11,6	D	12	9	8	17	0:05:29	28	6	10	2	22	12	0
9K	7.	12,1	D	18	7	9	16	0:04:49	23	6	23	1	25	10	0
10K	7.	13	CH	13	4	9	13	0:02:55	32	8	15	6	25	5	12
11K	7.	12,8	D	12	7	6	13	0:04:28	44	7	14	2	20	18	3
12K	7.	12,4	D	18	6	8	14	0:03:23	30	7	18	7	25	4	1

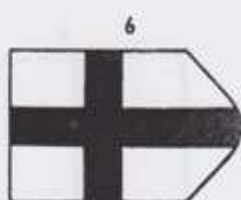
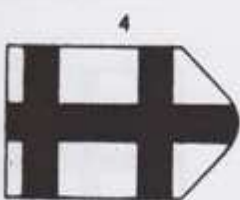
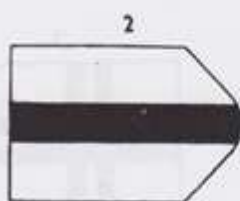
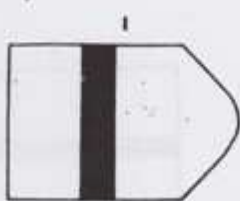
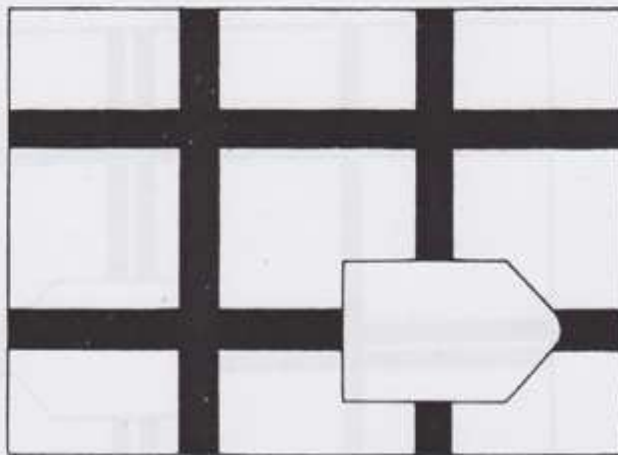
tabulka 17: Kontrolní skupina – přehled výsledků 2. část

E6



Příloha č. 1: Ukázka – inteligentní test

Δ7



Příloha č. 2: Ukázka - inteligenční test

Test morfoloického uvědomění 6

Jméno:
třída:

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

Vzor: učitel → učitelka ANO NE

dělník → dělnice ANO - NE

Rus → Rusice ANO - NE

kapitán → kapitánka ANO - NE

lev → levka ANO - NE

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

jednání, v kterém není lest, je člověk, který nemá zásady, je

3. Uprav podle vzoru: (myslivec) domek *myslivciv*

(babička) kočka (otec) rozhodnutí

4. Uprav podle vzoru: (sokol) mládě *sokolí*

(včela) úl (kráva) mléko

5. Zakroužkuj vhodné tvary množného čísla:

řeže řeči lodě lodi věci věci

6. Uprav podle vzoru: do (muzeum) *muzea*

bez tohoto (datum) vybočit z daného (téma)

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

dojít k (týž) výsledkům myslet na (táž) věc

8. Vyber vhodný tvar a zakroužkuj jej:

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

9. Vyber vhodný tvar a zakroužkuj jej.

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

10. Převed' do rozkazovacího způsobu: *pracovat* pracuj!

jíst provést (rozkaz) vědět

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

ÁKDIV DIVÚ ADLODIV

DIVOB IZNADIV DIVNÁKA

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

LOV / EK / Ů / VY / EC / KYNĚ / IT /

13. Uveď slova do správného pořadí a označ je číslicemi

3 1 4 2
Vzor: do! děti! školy / jdou

fotbal / kluci / na / hrají / hřišti

loňská / napáchala / škody / velké / lesích / v / vichřice / našich

14. Zakroužkuj slova, která spadají pod slovo dané.

Vzor: pečivo: (rohlik) – tvaroh – máslo – (chleba)

ryba: kapr – voda – štika – rybník

nářadí: míč – pilník – kladivo – postel

	Jméno dítěte
O krtkovi	
Průvod zestárlých zvířat se ubíral k panovníku podzemí, krtkovi.	9
Zchromlý kozel vedl průvod. Zaklepal na bránu. Když krtek 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 omrzelostí života. Nevíš, co by usnadnilo naše stáří?“	63
Krtek 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 nařikat na krutý život, přivedl ke mně.“	99
Za nějaký čas před podzemním obydlím krtkovým zaštěkal pes.	108
Přivedl zestárlého koně. Když krtek vylezl, žadonil kůň: „Prosím, dej mi	119
lék, zlé chvíle života mě trápí, všechno bolí.“ „Pojďte za mnou,“ velel krtek	132
a vedl je k hlubokému rybníku. Tu pravil koňovi: „Tato voda je zázračná.	145
Je-li ti opravdu 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
Krtek se usmál a oba propustil. Ještě několika zvířatům nabídl krtek	231
zázračný lék. Každému se však na břehu ulevilo a nehledalo útěchu	242
ve vodní hlubině.	245

Příloha č. 5: Ukázka – test hlasitého čtení O Krtkovi

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/

Zkouška sluchové analýzy a syntézy SAS
Jméno dítěte

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

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

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

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

Výkon hodnotíme takto: jestliže dítě slovo rozložilo správně na první pokus, dostává 2 body. Jestliže při prvním pokusu selhalo, slovo mu ještě jednou zopakujeme. Podarí-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		SYNTÉZA	
	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-í-č-e-k	
soustrast		b-o-u-r-a-č-k-a	
pstruzi		s-t-ř-í-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. 7: Ukázka – test sluchové analýzy a syntézy

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

**TRANSPOZICE HLÁSEK
ZÁZNAMOVÝ ARCH**

Subjekt:

Datum vyšetření:

podnět	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 - lút	náč - lút				
pál - jět	jál - pět				
říc - ták	týc - řák				

Skóre (S): (24)

Skóre (C): (24)

Poznámky:

.....

.....

.....

Příloha č. 8: Ukázka – test transpozice hlásek

**Baterie diagnostických testů gramotnostních dovedností
pro žáky 2. až 5. ročníků 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) vdřin	(vřin)	_____
4) klop	(kop)	_____
5) hřum	(hum)	_____
6) řřin	(řin)	_____
7) zřáp	(zřp)	_____
8) křep	(kep)	_____
9) řsot	(řot)	_____
10) plřm	(přm)	_____

Čas – 1. série
..... sekund

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

CVCC

11) sont	(sot)	_____
12) dalt	(dat)	_____
13) semp	(sep)	_____
14) nřst	(nřt)	_____
19) peřt	(pet)	_____
15) hoks	(hos)	_____
16) peřř	(peř)	_____
17) hřst	(hřt)	_____
18) řolf	(řof)	_____
20) viřř	(viř)	_____

Čas – 2. série
..... sekund

Celkové skóre: _____ Celkový čas: _____ sekund

Příloha č. 9: Ukázka – test elize hlásek

S P A S - T e s t o v a c í s e š i t

Jméno: _____ Datum narození: _____

Třída: _____ Datum vyšetření: _____

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

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

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

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

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

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

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

Příloha č. 11: Ukázka – test SPAS

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, kominik), 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 nepřítelem, můžeš ho přimět, aby Tě měl rád?	ano	ne	
Myješ si vždycky ruce před každým jídlem?		ANO	NE
Máš někdy chuť nejít do školy a zůstat doma, i když nejsi nemocen?	ANO	NE	
Mají vždycky Tvoji rodiče rozhodnout, co máš dělat?		ano	ne
Je zbytečné snažit se vyhrát ve hře, když vidíš, že ostatní jsou stejně lepší než Ty?		ano	ne
Zalžeš si někdy?	ANO	NE	
Když tě někdo nemá rád, můžeš s tím něco dělat?	ano	ne	
Je většina chlapců (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. 12: Ukázka – test Lokus kontroly