

**JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH  
PEDAGOGICKÁ FAKULTA**

**KATEDRA PEDAGOGIKY A PSYCHOLOGIE**

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

**Diplomová práce**

**České Budějovice 2012**

Vedoucí diplomové práce:

**Mgr. Jiří Jošt, CSc.**

Vypracovala:

**Miloslava Říhová**

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

---

Datum

---

Miloslava Říhová

## **Poděkování**

Děkuji vedoucímu mé diplomové práce Mgr. Jiřímu Joštovi, CSc. za jeho odbornou pomoc při zpracování mé diplomové práce.

Dále děkuji za spolupráci pedagogům základních škol, ve kterých jsem prováděla výzkum k této práci.

## **Anotace**

Problematika specifických poruch učení a jejich vliv na osobnost dítěte a jeho pozici ve společnosti je doposud málo probádanou oblastí.

Cílem této diplomové práce je zjistit, jaký vliv má specifická porucha učení na self-concept dítěte, jak výskyt určité specifické poruchy toto dítě ovlivňuje a jak se s tímto problémem samotné dítě vyrovnává.

Předmětem teoretické části je seznámení se s problematikou a vymezení základních pojmů. V praktické části jsou zpracovány výsledky mého výzkumu na základních školách. K získání těchto výsledků jsou použity různé testové metody ve formě testů a dotazníků. Dále jsou použity informace ze školního, rodinného a osobního prostředí sledovaných žáků. Jsou zde také uvedeny mé zkušenosti s výukou žáků se specifickými poruchami učení během mé učitelské praxe.

## **Annotation**

The issues of specific learning disabilities and their influence on children's personality and his position in society has not been much explored yet.

The aim of this diploma thesis is to identify the influence of learning disabilities on children's self-concept, find out how the child is influenced by learning disabilities and how he is able to cope with this problem himself.

The theoretical part of this work focuses on the issue and the basic concepts. The practical part presents the results of my own research in elementary schools. The results have been obtained by application of different testing methods, like tests and questionnaires. Information from school, family and personal surroundings of the children have also been used. My own experience with teaching children with learning disabilities during my teaching practice is mentioned too.

## Obsah

Úvod.....	7- 8
A. Část teoretická.....	9
1. Specifické poruchy učení.....	9
1.1 Dyslexie.....	9-11
1.2 Dysortografie.....	12
1.3 Dysgrafie.....	12
1.4 Dyspinxie.....	12
1.5 Dyskalkulie.....	13
2. Příčiny specifických poruch učení.....	14
2.1 Genetika a dyslexie.....	14-15
3. Historie.....	16
3.1 Historie specifických poruch čtení.....	16-17
3.2 Historie specifických poruch čtení na našem území.....	17
4. Povědomí žáků o dyslexii.....	18- 21
5. Dyslektický žák.....	22-23
B. Část praktická.....	24
1. Cíl.....	24
2. Hypotéza.....	24
3. Metoda.....	24
3.1 Vzorek dětí.....	25
3.1.1 Dyslektická skupina.....	25
3.1.2 Kontrolní skupina.....	26-28
3.2 Použité testy a výsledky.....	30
3.2.1 Test inteligence.....	30-32
3.2.2 Test čtenářské inteligence.....	33-38

3.2.3 Lokus kontroly.....	39-41
3.2.4 Sociometrický test.....	42-45
3.2.5 Morfologie.....	46-47
3.2.6 Pseudoslova.....	48-50
3.2.7 Elize hlásek.....	51-52
3.2.8 Transpozice hlásek.....	53-54
3.2.9 Sluchová analýza.....	55-56
3.2.10 Sluchová syntéza.....	57-58
3.2.11 SPAS.....	59-66
4. Diskuze.....	67-68
5. Závěr.....	69
6. Seznam použité literatury.....	70
7. Seznam tabulek a grafů.....	71-72
8. Seznam příloh.....	73

## Úvod

Výzkum problematiky účinků specifických poruch učení na sociální pozici dítěte ve společnosti a na jeho self-koncept je v samotném počátku. Specifické poruchy učení do jisté míry ovlivňují každého takto postiženého jedince.

Tuto diplomovou práci jsem se rozhodla napsat proto, že se dlouhodobě zajímám o specifické poruchy učení. Tento zájem plyne z mé učitelské praxe, protože v mých třídách (3. – 9. ročník), kde vyučuji anglický jazyk, je dohromady 17 žáků s určitou specifickou poruchou učení. Denně jsem tedy s těmito dětmi v kontaktu a přemýšlím nad tím, jak je angličtinu co nejefektivněji a bez větších obtíží naučit.

O tématu specifických poruch učení již bylo sepsáno mnoho knih v mnoha jazycích. Mluví se o něm stále častěji i v médiích, ve školách, v rodinách. Všichni řeší jednu společnou věc, a to, jak s těmito dětmi pracovat, jak jim pomoci v jejich úsilí za poznáním. Česká i zahraniční odborná literatura doslova překypuje množstvím děl, která popisují specifické poruchy učení z mnoha úhlů pohledu. Věnuje se také popisu jednotlivých poruch, které do specifických poruch učení spadají. Řeší otázku školního úspěchu a neúspěchu žáků se SPU. Tato otázka se tedy zároveň stává i cílem většiny těchto publikací. Avšak tyto publikace se málo soustředí na působení SPU na sociální bytí dítěte. Tedy na jeho sociální život, na jeho postavení mezi kamarády a spolužáky, na jeho self-koncept. Proč by se měla tato myšlenka dále rozvíjet? Protože právě sebevědomí dítěte a jeho dobrá orientace ve společnosti a na sebe sama jsou v jeho životě významné a ovlivňují tak jeho školní, ale i životní úspěchy.

Pro svou diplomovou práci jsem si tedy vybrala téma: Účinky specifických poruch učení na self-koncept a sociometrickou pozici dítěte ve třídě. Cílem diplomové práce je hledat souvislost mezi SPU a self-konceptem společně se sociálním postavením dítěte mezi vrstevníky. Budu tedy zkoumat to, jak na ně působí rodina a škola, jak jsou tito žáci ovlivňováni lidmi kolem sebe, jaký dopad to má na jejich práci a úspěch ve škole. Během svého výzkumu budu používat určité testové metody a informace ze sociálního prostředí dítěte. Budu porovnávat dvě skupiny dětí. Jednu skupinu budou charakterizovat žáci se SPU a druhá skupina bude skupinou kontrolní. V této skupině budou děti, které nemají diagnostikovanou žádnou specifickou poruchu učení. Obě



skupiny budu porovnávat dle určitých, oběma skupinám společným, parametrům a budu si všímat případných neobvyklostí v chování těchto dětí v souvislosti se SPU.

Při sestavování práce budu čerpat ze zkušeností a rad mých kolegyně ze základních škol. Do teoretické části této práce nastuduji a uvedu nejdůležitější, doposud probraná fakta o této problematice z odborné literatury.

Jako pedagožce je i mým osobním cílem dětem se specifickými poruchami učení, a to zejména s dyslexií, podat pomocnou ruku kdykoliv ji budou potřebovat, neustále hledat nové a lepší způsoby výuky a vytvořit pro tyto děti příjemné prostředí ve třídě.

Věřím, že tato práce bude přínosem nejenom pro mou pedagogickou praxi, ale také pro širokou veřejnost.

## A. ČÁST TEORETICKÁ

### 1. Specifické poruchy učení

Pojem specifické poruchy učení (SPU), neboli specific learning disabilities (SLD, LD) je široký výraz pro několik dílčích poruch, z nichž nejznámější poruchou dnešní doby je bezesporu dyslexie neboli vývojová dyslexie. Dále se do SPU řadí dysortografie- porucha pravopisu, dysgrafie- porucha psaní, dyspinxie a dyskalkulie- porucha matematických schopností. Předpona dys- se překládá jako rozpor, deformace. Druhá část názvu je řeckým označením činnosti, která je postižena. Jednotlivé poruchy zde stručně popíši.

#### 1.1 Dyslexie

Dyslexie je nejběžnější specifickou poruchou učení. Na úvod lze říci, že patří do poruch funkčního systému čtení a je začleněna do kategorie specifických poruch řeči a jazyka. Rozvoj dovedností čtenáře může být narušen různě. Tuto poruchu charakterizuje problém při rozlišování natištěného textu. Tyto obtíže se vyznačují chybovostí, výraznou pomalostí a špatným pochopením toho, co čtenář čte. Problémy u dyslektiků mohou být různě velké. Vždyť i dyslektické obtíže se liší, a to podle toho, o jak vážnou poruchu se jedná. Velkou roli zde hrají také dílčí obtíže související s dispozicemi, vedením ve výuce, celkovým přístupem k dítěti.

Často se vyskytuje s jinými obtížemi, například s dysgrafií, s dysortografií nebo s dyskalkulií. Dyslexie se často pojí i s poruchou pozornosti. Například v mých třídách mám dyslektiky právě s poruchou pozornosti (ADD/ ADHD syndrom). Jednotná definice dyslexie neexistuje, proto zde uvedu několik definic od autorů, kteří se výzkumem této poruchy zabývali a zabývají.

Olga Zelinková ve své knize *Dyslexie v předškolním věku?* Formuluje dyslexii takto: „*Dyslexie je specifická porucha čtení, při které se dítě nemůže naučit číst, ačkoliv má dobrého učitele, vhodné rodinné zázemí a přiměřené nadání. Ve čtení je postižena rychlost, správnost, technika čtení a porozumění čtenému textu. Na počátku výuky si žák s dyslexií plete písmena, neumí je skládat ve slabiky a slova. Čte pomalu, písmena pouze hádá, vrací se na počátek slov. Když přečte text, nepamatuje si, co četl. Mechanické dlouhodobé čtení nevede ke zlepšení, vytváří u dítěte negativní vztah k této činnosti a ke*

*škole vůbec a stává se příčinou pocitů méněcennosti. V některých případech je ale možné poruchu intenzivním cvičením alespoň zmírnit. Starší žáci mohou číst poměrně rychle a správně, ale k porozumění potřebují pročitat text opakovaně. Dyslexie negativně ovlivňuje jejich práci ve všech předmětech, kde mají číst texty a získávat z nich informace. Již vnímání textu a orientace v něm jsou namáhavé a vyčerpávající. Kvůli pomalému čtení i obtížím v porozumění potřebuje žák s dyslexií více času pro práci s jakýmkoli textem.“<sup>1</sup>*

Pojem dyslexie vymezili i Zdeněk Matějček a Marie Vágnerová v knize Sociální aspekty dyslexie:

*„Dyslexie je specifická porucha funkčního systému čtení, patří do kategorie specifických poruch řeči a jazyka. Je to souhrnné označení množiny různých způsobů narušení rozvoje čtenářských dovedností. Jejím základním znakem jsou potíže při dekódování tištěného textu, které se projevují chybami či nápadnou pomalostí, a potíže s porozuměním čtenému.“<sup>2</sup>*

Matějček s Vágnerovou uvádí, že z behaviorálního hlediska je možné dyslexii vysvětlit *„jako neschopnost naučit se číst na požadované úrovni, přestože dítě má přijatelné rozumové schopnosti a nechybí mu ani potřebná výchovná a výuková péče a v ostatních předmětech tak velké problémy nemá.“<sup>3</sup>*

Matějček s Vágnerovou poukazuje na to, že dyslexie je vlastně projev primárního neurobiologického postižení s různými příznaky. Důležité je to, že projev těchto příznaků může být znevýhodňující, a to jak subjektivně, tak sociálně. Může dojít k celkovému sociálnímu selhání.<sup>4</sup>

---

<sup>1</sup> ZELINKOVÁ, O.: *Dyslexie v předškolním věku?* Portál, 2008, s. 65

<sup>2</sup> MATĚJČEK, Zdeněk., VÁGNEROVÁ, Marie., et al. *Sociální aspekty dyslexie.* Karolinum, 2006, s. 7

<sup>3</sup> MATĚJČEK, Zdeněk., VÁGNEROVÁ, Marie., et al. *Sociální aspekty dyslexie.* Karolinum, 2006, s. 9

<sup>4</sup> MATĚJČEK, Zdeněk., VÁGNEROVÁ, Marie., et al. *Sociální aspekty dyslexie.* Karolinum, 2006, s. 8

Podle Zelinkové jsou jednou z příčin dyslexie biomedicínské příčiny. Zkoumají ji tyto vědní obory: Genetika, neurobiologie, endokrinologie, biochemie a další odvětví medicíny. Vliv genetiky je u vzniku této poruchy významný. Každý člověk má asi 30-50 000 genů. 30% těchto genů má vliv na vývoj a aktivitu mozku přímo a 70% těchto genů se podílí na vývoji tělesných systémů a procesů. Vybrané procesy a systémy mohou mít bezprostřední vliv na centrální nervovou soustavu. Zelinková uvádí příklad schopnosti číst, která je ovlivněna zrakovými nebo sluchovými mechanismy. Autorka dále uvádí, že v současnosti je na podkladě výzkumů potvrzeno, že pro vznik dyslexie jsou rizikové páry chromozomů č. 6, 18, 15, 1, 2, 3 a 7. Autorka dále popírá existenci jednoho genu dyslexie, genetické předpoklady mají souvislost s vývojem různorodých poznávacích procesů, které ovlivňují osvojování si dovedností čtení. Není možné poruchu dyslexie vymýtit změnou dědičné struktury zárodku. Dědičný vliv dyslexie zároveň doplňuje vliv okolní dyslektika, které je reprezentováno rodiči, pedagogy a dalšími odborníky.

Zelinková má tedy uvádí více příčin dyslexie. Shrnuje, že výzkumy příčin dyslexie stále probíhají a výsledky těchto výzkumů jsou neustále ověřovány odborníky z různých vědních oborů. Jednou z nedávných teorií je, že příčinou dyslexie může být chronický zánět středního ucha.<sup>5</sup>

## **1.2. Dysortografie**

Specifickou poruchou pravopisu je dysortografie, která může být i důsledkem dysgrafie. S dyslexií je spjata tak, že někteří vědci tyto dvě poruchy nerozdělují. Charakter vzniku této poruchy je podobný charakteru vzniku dyslexie. Problém má dítě ve sluchové analýze, specifických asimilacích, kdy dítě sluchem špatně rozlišuje hlásky artikulačně příbuzné. Další potíže má dítě v určení měkkých a tvrdých slabik a při specifické artikulační neobratnosti.<sup>6</sup>

---

<sup>5</sup> ZELINKOVÁ, O.: *Dyslexie v předškolním věku?* Portál, 2008, s. 43-47

<sup>6</sup> MATĚJČEK, Z. *Dyslexie. Specifické poruchy čtení.* H&H, 1995, s. 87

Matějček dále popisuje, že stejně jako dyslexie, tak i dysortografie má několik typů. Potíže mohou mít svůj zdroj nejenom v dysfunkci levé mozkové hemisféry, ale i v dysfunkci hemisféry pravé. Matějček popisuje případ záměny písmen – artikulačně a zvukově vzdálených, ale opticky blízkých. Příkladem je “b“ - “d“. Chyby, kterých se žák dopouští ve čtení, se odráží i v jeho psaném projevu. Toto je odraz špatného zrakového rozlišování tvarů a v začátcích čtení dítěti s touto poruchou dělá problém si písmeno zapamatovat a vyžaduje opakování “předepsáním“ písmene. Také duševní pochody mohou negativně ovlivňovat správné psaní u dítěte. Dítě může velmi obtížně psát (u hypoaktivní formy lehkých mozkových dysfunkcí) nebo si může dlouho vybavovat gramatiku. V rychlém pracovním tempu ve třídě žák zažívá stres, nervozitu či tíseň a chybí. Naopak hyperaktivní typ napíše větu dříve, než si ji promyslí. Je to dáno tím, že psaní a průběh smyslové analýzy a syntézy je velmi rychlý. Slovo či věta nejsou správně napsané. Matějček uvádí typické chyby, jako jsou vynechávky a zkomoleniny koncových částí slov, zkratky nebo vynechání háčeků a čárek.<sup>7</sup>

### **1.3 Dysgrafie**

Specifickou poruchou psaní je dysgrafie. Je to porucha, kdy žák nerozumí tvarům písmen a nedovede je napodobit. Má problém si je zapamatovat. Dochází u něj k záměně písmen. Jeho písmo je toporné a křečovitě. Příčinou této poruchy není snížená inteligence či citová újma, ale jedná se o poškození mozku a s tím spojenou mozkovou dysfunkci.<sup>8</sup>

### **1.4 Dyspinxie**

Dyspinxií se rozumí specifická porucha kreslení. Tato obtíž se neprojevuje samostatně, je součástí lehkých mozkových dysfunkcí. Neobratnost, která provází dítě při psaní, je patrná i při kreslení. Proto je zde určitá spojitost mezi dysgrafií a dyspinxií.

---

<sup>7</sup> MATĚJČEK, Z. *Dyslexie. Specifické poruchy čtení*. H&H, 1995, s. 88-89

<sup>8</sup> MATĚJČEK, Z. *Dyslexie. Specifické poruchy čtení*. H&H, 1995, s. 91

Dítě je při kreslení křečovitě, kreslí „tvrdě“, je nejisté. Jeho kresby jsou ve srovnání s ostatními žáky velmi chudé a jednoduché.<sup>9</sup>

### 1.5 Dyskalkulie

Dyskalkulie je specifická porucha počítání. Podle Matějčka je to vlastně obdoba dyslexie v matematické oblasti. Definice vysvětluje, že dítě není schopno naučit se počítat. Jeho intelekt ale není výrazně snížen. U tohoto nedostatku dítě nechápe symboliku čísla a podle Matějčka ulpívá na konkrétních názorných představách. Řadu spojů se žák naučí, ale složitější přechody přes desítku nezvládá. Dyskalkulie jsou vzácnější než dyslexie.

Co se týče výskytu dyskalkulie, tak se odhaduje na zlomek procenta. Dyskalkulie bývá zaměňována s pseudodyskalkulií, což je výsledek snížené rozumové schopnosti, školní nezralosti v začátku školní docházky nebo negativní postoj k duševní práci. Matějček zmiňuje podobnost dyskalkulie s dyslexií, protože u dyskalkulie se jedná o poruchu abstraktního myšlení a obtížného chápání symboliky grafiky znaků. V matematice se za tyto znaky pokládají čísla. Dyskalkulii se dále věnuje L. Košč. Výzkum této poruchy probíhá na univerzitě v Nijmegenu v Nizozemsku a na Svobodné univerzitě v Bruselu.<sup>10</sup>

---

<sup>9</sup> MATĚJČEK, Z. *Dyslexie. Specifické poruchy čtení*. H&H, 1995, s. 93

<sup>10</sup> MATĚJČEK, Z. *Dyslexie. Specifické poruchy čtení*. H&H, 1995, s. 93-95

## 2. Příčiny specifických poruch učení

Odborná literatura uvádí, že příčin specifických poruch učení je několik. Tyto příčiny se vyskytují například v poruchách vnímání, v poruchách řeči, v poruchách motoriky nebo i v nedostatečné lateralizaci funkcí, tedy v nevyhraněné lateralitě. Je také sledováno hledisko neuroanatomické a neurofyziologické, které říká, že příčinou specifických poruch učení jsou poruchy ve stavbě a funkci určitých oblastí mozku, případně v nedostatečné funkci analyzátorů. Příkladem je zrak. Další dosud málo prozkoumaná příčina může podle psychiatrů být v narušené komunikaci mezi dítětem a jeho okolím, což je předmětem mé práce.<sup>11</sup>

### 2.1 Genetika a dyslexie

Matějček s Vágnerovou dospěli k hypotéze, že neurovývojové abnormalnosti podmiňující vývoj dyslexie mohou být následkem autoimunitní ataky, která se udála v časném stádiu intrauterinního vývinu.

Dědiční činitele mají vliv na rozvoj centrální nervové soustavy a tím tedy působí na vývoji předpokladů zrodu dyslexie. Prof. Matějček uvádí, že asi „30% všech genů lidského genomu ovlivňuje vývoj a fungování mozku přímo, ale i ty zbývající, které podmiňují rozvoj a fungování jiných orgánových systémů, jej mohou ovlivnit nepřímo.“

Vývin centrální nervové soustavy se realizuje zráním. Průběh tohoto zrání je stanoven podle genetiky, ale může zde dojít k působení nebo porušení jiným ovlivňováním tohoto zrání z vnějšku. Zrání se projevuje zejména rozvojem komplexity a oboustranným propojením dílčích zón. V prenatální a postnatální době projde zráním konkrétními etapami. Tyto etapy se vyznačují odlišnými přeměnami ve stavbě a významu nervové tkáně. To může způsobit rozdílný rozvoj funkcí podmiňujících rozvoj čtenářských dovedností.

V případě, že diferenciací funkcí levé mozkové hemisféry probíhá nestandardně, tak lze předpokládat, že přijdou neurobiologicky závislé potíže v řeči, jazyku a také ve čtení.

---

<sup>11</sup> ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. Portál, 1996, s. 16

Dozrávání a funkční zaměření centrální nervové soustavy se vyvíjí odlišně u potomků odlišného pohlaví. Vyšlo najevo, že zvýšený testosteron, především u konce 2. trimestru života plodu má schopnost speciálním způsobem ovlivnit rozvoj a pořádek mozkových struktur. Může zpomalovat vývoj levé i pravé mozkové hemisféry, a to zejména oblasti v týlu levé mozkové hemisféry. Tento problém vyšel najevo i u dyslektiků.

Matějček připomíná fakta o rozdílech mozkových hemisfér u dívek a u chlapců. Mozkové struktury kvapněji uzrávají u dívek, zatímco jejich hemisféry mozku se vyznačují menší zaměřeností. V dívčích mozcích byla odhalena četnější hustota propojení dílčích oblastí než u chlapeckých mozků. Z toho vyplývá, že mozek dívek pracuje jako celek, což je dobré pro vývoj čtení na začátku školní docházky. Lateralizace dívčích řečových center je difúznější, míň vymezená a tato centra, umístěná v obou hemisférách, jsou míň diferenciována.<sup>12</sup>

---

<sup>12</sup> MATĚJČEK, Zdeněk., VÁGNEROVÁ, Marie., et al. *Sociální aspekty dyslexie*. Karolinum, 2006, s. 17



### 3. Historie

Specifické poruchy čtení a jejich poznávání a postupné objevování má dlouhou historii. Z odborné literatury jsou známa jména osobností, které se více či méně podíleli na výzkumu specifických poruch čtení. Na samém počátku si vědci museli uvědomit, jakou funkci má vlastně náš mozek. Co pro náš život jeho správná funkce znamená a jak nás jeho případné poškození ovlivňuje. To, že je centrem našeho myšlení, bylo zásadní zjištění pro výzkum specifických poruch čtení. Zdeněk Matějček ve své knize *Dyslexie- specifické poruchy čtení* uvádí několik významných vědců, kteří se v minulosti zasloužili o bližší poznání této poruchy.

#### 3.1 Historie specifických poruch čtení

Od starověku, tedy od Aristotela (384- 322 př. Kr.) se specifickými poruchami čtení zabývá G. Opp a Galen (131- 201 př. Kr.), což byl lékař gladiátorů v Římě. V novověku Matějček zmiňuje Franze- Josepha Galla (1758- 1828), což byl lékař a patolog z Rakouska a Pierre Flourense (1794- 1867). Tento francouzský fyziolog kritizoval Gallovy myšlenky a byl u zrodu odborného výzkumu mozku a jeho řečových funkcí. Zásadní však pro dyslexii byla osobnost francouzského neurologa P. Broca (1861). Ten zkoumal mozek a v čelním laloku levé mozkové polokoule našel řídicí centrum mluvení po stránce motoriky a také uvedl, co způsobuje jeho poškození. Je to ztráta schopnosti artikulace, produkce řeči a vyjadřování. Tato centra jsou označována jako Brocova centra. Německý lékař- neurolog O. Wernicke (1874) objevil, že blízko Brocových center se vyskytují místa zodpovědná za porozumění mluvené řeči a za sémantickou stránku mluveného projevu. Dále zmiňuje afázii, což je omezená schopnost mluvit nebo rozumět řečovému projevu v období, kdy byla řeč již vyvinuta. Došlo totiž k poškození určitých center mozku úrazem, nádorem, výronem krve atd. Následky poškození mozku se tedy mohou týkat jak řeči mluvené, tak řeči psané. Internista z Německa A. Kussmaul (1877) píše o “slovní slepotě“. Je to ztráta schopnosti číst v případě, kdy došlo k poškození mozku. Ztrátu v oblasti sluchu Kussmaul nazval jako “slovní hluchotu“. Třemi nejdůležitějšími osobnostmi, které objevili vývojovou dyslexii v roce 1896 v Anglii, byli lékař Pringle Morgan, úředník James Kerr a chirurg James Hinselwood. Na základě jejich práce bylo prokázáno, že vývojová dyslexie

existuje. Byla popsána a byl nastíněn její původ. Za nejvýznamnější osobnost ve zkoumání dyslexie je považován Samuel Torrey Orton (1879- 1948).

### **3.2 Historie specifických poruch čtení na našem území**

Průkopníkem specifických poruch čtení u nás byl docent Antonín Heveroch (1869- 1927) z Univerzity Karlovy. Heveroch asi jako první v Evropě zveřejnil text *O jednostranné nechopnosti naučiti se čísti při znamenité paměti* v časopise Česká škola. Toto psaní pojednává o jedenáctileté dívce, která trpí vývojovou dyslexií. Heveroch v tomto článku vyzývá pedagogy, aby si ve školách všímali svých žáků, protože se případy dyslexie pravděpodobně vyskytovat budou. Faktem je, že se školství problematikou vývojové dyslexie a péče o děti na rozdíl od medicíny dlouho nezabývalo, a to nejenom v Čechách, ale i ve světě. K nápravě dyslexie dochází od roku 1952, a to zásluhou psychologa J. Langmeiera a primáře O. Kučery. Tito dva pánové působili v Psychiatrické léčebně v Havlíčkově Brodě, a to v jejím dětském oddělení. Roku 1954 vznikla Dětská psychiatrická léčebna v Dolních Počernicích, která se stala centrem péče o děti s dyslexií. Podobné léčebny v Evropě byly tehdy v Dánsku a asi i ve Švédsku.<sup>13</sup>

---

<sup>13</sup> MATĚJČEK, Z. *Dyslexie. Specifické poruchy čtení*. H&H, 1995, s. 11-14

#### 4. Povědomí žáků o dyslexii

Z českých autorů se myšlenky sociálních účinků na dítě s SPU věnuje prof. PhDr. Zdeněk Matějček, CSc. a Marie Vágnerová (Ed.) v knize Sociální aspekty dyslexie (2006). Tato publikace pojednává o nejfrekventovanější specifické poruše učení, kterou je vývojová dyslexie a jejich dopadech na sociální bytí dítěte.

Matějček s Vágnerovou v této knize na podkladě své výzkumné práce shrnují nejdůležitější fakta, ke kterým během své práce s dyslektickými žáky dospěli. V úvodu tohoto shrnutí popisují obecné povědomí žáků o dyslexii, které se však u různě starých dětí liší.

Majorita žáků ví, nebo se domnívá, že ví, co to dyslexie je a co postihuje, ale ponětí dětí o dyslexii je hlavně na prvním stupni ZŠ nepřesné. Hodně žáků mladšího školního věku si myslí, že dyslexie je jakési onemocnění či vada inteligence. Během školní docházky však tito žáci postupně získávají informace a tyto informace jsou dále upřesňovány. Starší žáci už mají vědomost, že je dyslexie porucha učení. Stále větší počet žáků pak registruje, že dyslexie souvisí s potížemi v českém jazyce, tedy s potížemi ve čtení, případně i v psaní. Počet žáků, kteří si myslí, že s dyslexií souvisí i obtíže v matematice, se zmenšuje. Žáci ve starším školním věku si uvědomují, že dyslektický žák má potíže v jazykových předmětech, ale na druhé straně jsou předměty nebo věci, ve kterých může být tento žák dokonce i nadprůměrný. Naopak žáci v mladším školním věku mají větší sklon k myšlence, že jsou jejich dyslektičtí spolužáci neúspěšní obecně. Starší žáci si už uvědomují, že se dyslektikům nedaří jen v určitých věcech. V závěru povinné školní docházky si už žáci názor na spolužáky s dyslexií utříbí a je tedy odpovídající jejich dosavadnímu vývoji myšlení a získaným zkušenostem. To totiž vede k většímu rozlišování a specifikaci potíží vyplývajících z dyslexie. Žáci mají sklon komentovat potíže v učení a to tak, že jejich neúspěchy (ale i neúspěchy dyslektiků) jsou příčinou nedostačující motivace. Žáci si o svých dyslektických spolužácích myslí, že školní neúspěch těchto žáků je podmíněn tím, že jsou líní se učit a četba je nezajímá. Závěry z faktorové analýzy ztvrdzují tento úsudek, ze kterého plyne, že dyslexie bude posuzována jako následek malé snahy a nevěle se učit, že se tedy bude jednat o vlastní zavinění školního neúspěchu, a to jak ve škole, tak v životě. Tento názor vedle žáků zaujímá i široká veřejnost. Děti tuto myšlenku

dospělých jen přebírají. Spolužáci dyslektiků mnohdy slučují dyslexii se zdlouhavostí a s obtížemi v soustředěnosti nebo paměti. Dochází až ke zlehčování těchto specifických potíží propojených s dyslexií, což není dobré. Dyslektici trpí jistými obtížemi a jejich ignorování je ukázkou neporozumění. Je zde také uvedeno, že dobré povědomí o poruše vede k odpovídajícímu posudku a vytvoření přiměřeného pohledu na dyslektického spolužáka. Neinformovanost o dyslexii vzbuzuje zápornou kritiku a nebezpečí odmítání dyslektických dětí se stupňuje. Tyto děti jsou pak pokládány za zaostalé, zvláštní a protivné. Je na ně pohlíženo jako na žáky, kteří si za své potíže mohou sami, protože nemají vůli se učit a při hodinách jsou nepozorní. Je tedy velmi vhodné celé třídě objasnit, jaké má dyslektik potíže a proč tyto obtíže vznikly. Toto pomůže zmírnit záporný pohled ba i povzbudit žáky k podpoře dyslektického spolužáka. Právě na učiteli záleží, jakou formou seznámí třídu s problémem jejich dyslektického spolužáka. Vyučující také významně ovlivňuje celkovou náladu ve třídě. Osvědčilo se o tomto tématu hovořit, ne jej zamlčovat. Je fakt, že různé třídy rozumějí problematice specifických poruch učení odlišně, a to v závislosti na vyučujícím a jeho postoji k dětem s těmito poruchami. Matějček s Vágnerovou dále vyvrací úsudek jedné vyučující, která se domnívá, že je lepší se ve třídě o dyslexii raději nezmiňovat, protože by žáci mohli být traumatizováni. Nevědomost působí na stanovisko spolužáků více záporně. Dokonce i někteří středoškolští studenti mají sklon nedoceňovat dyslektiky a slučovat dyslexii s nízkou inteligencí a obecně s horšími výsledky. Toto přesvědčení neplyne pouze z neinformovanosti, ale vyplývá z jisté nadřazenosti nad těmi spolužáky, kteří nemají úspěch. Toto nazírání ale bohudík nepřevažuje.

Žáci v České republice znají někoho, kdo je dyslektik, majorita z nich ví, že i jejich třídu navštěvují spolužáci s takovými potížemi. Mladší žáci si stále neuvědomují, že dyslektický spolužák je i v jejich třídě, a to hlavně tehdy, kdy by se jednalo o spolužáka, který není příliš výrazný. Autoři zmiňují výsledek výzkumu, kdy 20 % žáků v 5. třídě bylo navzdory realitě přesvědčeno, že jejich třídu takový dyslektický spolužák nenavštěvuje. Starší školáci si více uvědomují, kdo má ve třídě jaké obtíže, mají schopnost líp diferencovat. Majoritní část žáků neposuzuje negativně ani školní práci dyslektických dětí. Děti mají vědomost, že jejich hodnocení může být odlišné a že nemusí mít pouze neuspokojivé hodnocení, a to hlavně z ostatních předmětů, než jsou

jazyky. U středoškolských studentů převládá názor v pojmání dyslexie jako složky široké normy, jako normální úkaz.

Významné zjištění pro teoretický podklad této práce je nazírání současníků na sociální akceptovatelnost dyslektických dětí. Úplná majorita dětí i adolescentů pokládá takové spolužáky za dobré přátele, vcelku milé, bez větších odlišností od druhých spolužáků. Hoši se v porovnání s děvčaty ke svým spolužákům s dyslexií chovali hůře, častokrát je posuzovali záporně. Příčinou může být fakt, že dyslektik je mnohdy hoch, a oni tedy mohou opětovně prožívat situace, ve kterých se spolužák s dyslexií chová nevhodně, a mohou takové situace s větší probabilitou předpokládat. Mínění na míru společenské akceptovatelnosti dyslektických žáků se upevňuje na druhém stupni ZŠ, tedy v čase adolescence. Vyšlo ale najevo, že záporná kritika chování spolužáka s dyslexií není podmíněna vývinem, může přijít v kteroukoliv dobu, a to patrně tehdy, kdy dojde na určité chování tohoto spolužáka. Pro dyslektické děti v České republice není příznačné mít dlouhodobější a prohloubenější spory v sociálních vztazích se současníky. Vyskytují se spíše nevšedně, podobně jako u dětí, které nemají specifickou poruchu učení.

To, jak vyučující s dyslektickým žákem jednají, je pro ostatní žáky závažným poučením. Žáci mladšího školního věku mají sklon mínění svých učitelů přebírat a jednat s těmito spolužáky obdobným postupem. Může se u nich objevit i tušení bezpráví, pokud vyučující žáka s dyslexií podle jejich mínění nespravedlivě zvýhodňuje a oni nemají potuchu proč, jelikož jim to tento vyučující přesně neobjasnil. Žáci na základní škole vědí, že dyslektici mají různorodé výhody. Hlavně děvčata se domnívala, že jim jsou učitelé nakloněni. Favorizování dyslektických dětí může být vysvětlováno rozdílně. Většina starších žáků se domnívala, že jde o současníky, kteří se od ostatních nijak neliší. Ale u studentů středních škol, tedy adolescentů, převažoval víc názor, že dyslektické děti jsou upřednostňovány. Je tomu tak proto, že jsou jiní, a to zvláštní a neúspěšní ve studiu. Vypadá to, že se v tomto seskupení objevuje snaha nazírat na dyslektiky jako na lidi, kteří se do tohoto seskupení neřadí, jelikož se tito studenti nepovažují za neúspěšné. Žáci ze základní školy si naopak myslí, že se vyučující k dyslektickým spolužákům chovají řádně, což Matějček s Vágnerovou hodnotí kladně. Dyslektici jsou někdy káráni, že se neučí, ale pak se s jejich horším hodnocením učitelé

smíří. V čase dospívání přichází porozumění tomu, že se nejedná o bezprávné preferování, ale o nezbytné rozlišování učitelského postoje k žákům s jinými předpoklady. Autoři ale zároveň zmiňují, že tyto výsledky mohou být ovlivněny tím, zda žáci základních a středních škol mluvili na základě své empirie či spíše mluvili na podkladě všeobecného názoru na učitele a jejich vztahu ke komukoliv, kdo nevěnuje studiu přílišnou pozornost. Právě osobní prožitek dosvědčuje diferenci mínění žáků z rozdílných ústavů. Děti v České republice nenazírají na dyslektika jako na osobu, kterou by měly zavrhnout, a tak se domnívají, že takové stanovisko nemají ani jejich rodiče. Majorita žáků uvedla, že se jejich rodiče k jejich dyslektickým spolužákům obvykle chovali normálně. Se stářím se zvyšuje počet dětí a adolescentů, kteří tvrdí, že jejich matka s otcem jejich dyslektického spolužáka vlastně neznali. I empirie dotázaných žáků s jednáním rodičů jejich spolužáka s dyslexií byla dost shodná. Jestliže takovou rodinu znali, tak nezpozorovali, že by měl tento spolužák s matkou či otcem nějaké potíže.

Primární předpoklad prof Matějčka byl tedy potvrzen. Dyslektické dítě není svými současníky prvotně odmítáno, jeho společenské postavení je podmíněno tím, jak se chová. Tedy jak jedná s ostatními ve skupině svých vrstevníků, ale také to, jaké má vystupování ve škole. Úroveň jeho práce v češtině tady není rozhodující. Dyslexie nepatří k výraznému společenskému znevýhodnění. Aby zhoršovalo postavení takového žáka ve třídě, tak by se muselo jednat o horší znevýhodnění nebo dokonce by muselo být sdruženo s jinými potížemi, a to zejména ve sféře chování, resp. reaktivity. Porucha čtení není vada, která by byla pro vývoj společenských poměrů ve třídě rozhodující. Může se ale jednat o jeden z příznaků, který může dyslektika vážněji znevýhodňovat. Toto tvrzení se stává pravdivým tehdy, pokud by porucha čtení byla propojena s jinými odlišnostmi nebo jestliže by žáci nebyli o této poruše uspokojivě poučeni a vyučující by tuto poruchu vykládali jako následek zahálčivosti nebo nízké inteligence. Tímto chováním by žáky s dyslexií společensky ponížili.<sup>14</sup>

---

<sup>14</sup> MATĚJČEK, Zdeněk., VÁGNEROVÁ, Marie., et al. *Sociální aspekty dyslexie*. Karolinum, 2006, s. 234-237

## 5. Dyslektický žák

Matějček s Vágnerovou na konci této knihy zveřejňují závěr, že děti s dyslexií mají čtenářské obtíže už od začátku školní docházky. To, jestli se do školy připravují nebo ne zde nehraje velkou roli. Toto je pro žáky velkým zklamáním, které vede k demotivaci a zhoršuje jejich vztah ke škole. Každé dítě určitým způsobem pociťuje svůj neúspěch. Tyto pocity mohou být dále ovlivněny názorem rodičů a učitelů. Tyto komentáře ale nemusí být přiměřené a mohou mít svůj základ v nepřesných domněnkách. Záporné následky tohoto problému se budou stupňovat, jestliže rodiče nebudou tuto situaci řešit. Je tedy velmi vhodné si všimnout jakýkoliv neobyčejností v učení co nejdříve a případně dítě poslat na vyšetření do specializované poradny. Brzké odhalení specifické poruchy učení poskytne rodičům i učitelům čas na to, aby pochopili příčinu zhoršeného čtení žáka a aby se s ním mohli pustit do práce, a to do takové práce, která bude charakterizovat postup adekvátní jeho schopnostem. Autoři ale nabádají k obezřetnosti, aby nevzniklo neúčelné a brzké označování žáka. Je zde velmi důležitá pedagogická ohleduplnost vyučujícího a doporučuje se soucitný postup, jelikož ve výlučných situacích mohou rodiče diagnózu specifické poruchy učení využít ve svůj prospěch, a to tak, že se na tuto diagnózu budou často odvolávat.

Odpovídající informovanost je jednou z důležitých podmínek hledání východiska každého problému. Toto se samozřejmě týká i dyslexie. Tyto důležité údaje o poruše by měla dostat jak škola, tak rodiče, ale také žák s tímto problémem. Vyšlo najevo, že žáci s dyslexií, a to nejenom ti nejmladší, ale také žáci ve středním a starším školním věku, nemají o svých problémech dost informací a nerozumí přesnému výkladu dyslexie. Skupina těchto žáků se dokonce domnívá, že dyslexie u jedince vznikne tehdy, jestliže nemá rád učení. Majorita těchto žáků sice byla o dyslexii nějakým způsobem informována, a to prostřednictvím dospělých, doma či ve školním prostředí, avšak jejich informace jsou někdy nepřesné. Dyslektikovi by usnadnilo život, kdyby mu v nejlepším případě pracovník z poradny, a to způsobem shodujícím se s jeho vývojovou úrovní objasnil, jaké má obtíže, co je jejich příčinou a co je možné činit, aby se jeho výsledky zlepšily. Je také příhodné dítě ujistit, že ono samo není viníkem vzniku dyslexie, že svou snahou může napomoci tuto vadu přemoci.

Dyslektičtí žáci mají zhoršené sebehodnocení a nižší sebevědomí, ovládá je skepse a úzkost. Vyšlo najevo, že nízké sebehodnocení má souvislost s obecně zápornou emotivitou a s velmi nízkou sebejistotou, která je někdy zobecňována. Žák si díky svým záporným prožitkům pak nedůvěřuje v ničem, a to dokonce ani v těch předmětech, ve kterých neměl větší obtíže. Toto jsou sekundární následky specifického školního neúspěchu a jejich rozmachu je možno adekvátním postojem k žákovi zamezit. Ačkoliv může být soustavná školní příprava náročná, jednotvárná a málo účinná, tak je důležité pečovat o emoční klid, nepodněcovat bezdůvodný nepokoj a pomáhat sebedůvěře dítěte, a to alespoň proto, že na něm záleží, jakou bude mít motivaci k práci i snahu se bít o lepší hodnocení. Takto popsany podporující přístup musí žákovi dát zejména matka s otcem, ale i vyučující.

Sebehodnocení dítěte může být rozdílné. Autoři na základě svého testování shrnují, že někteří dyslektici se posuzovali záporně pouze ve čtení a pravopisu, ale v jiných sférách si neuvědomovali, že by byli bez úspěchu. Mnohdy se také nadhodnocovali, a to asi proto, že si chtěli vynahradit nepříznivé prožitky s dlíčním selháním. Rozbor sebehodnocení dovedností dyslektických čtenářů naznačila, že tito žáci zcela reflektují svoji neuspokojivou práci a hodnotí se přiměřeně skutečnosti. Tyto děti ale neměly dojem, že by zatížení v četbě absolutně neovládaly. Vzaly na vědomí, že se v četbě přesto zdokonalily i přesto, že jejich nadšení pro tuto aktivitu bylo celkem nízké. Skutečnost, že dojem zatížení ve čtení nebyl podmíněn reálným výkonem ve čtení, je pro dospělé alarmující, jelikož na tento pocit může působit nadměrná kritičnost a nevhodná náročnost jak doma, tak i ve škole. Stresování se většinou nepomáhá ke kvalitnímu výkonu. Je tomu spíš obráceně a ještě to může směřovat k jiným nepříznivým následkům.<sup>15</sup>

---

<sup>15</sup> MATĚJČEK, Zdeněk., VÁGNEROVÁ, Marie., et al. *Sociální aspekty dyslexie*. Karolinum, 2006, s. 238-239



## **B. ČÁST PRAKTICKÁ**

### **1. Cíl**

Cílem této práce je prozkoumat a pokusit se co nejlépe diagnostikovat sociální hledisko u žáků ve dvou odlišných skupinách na základě postupně předkládaných testů. Zjistit sociální pozici těchto žáků ve třídě, která může, ale i nemusí, ovlivňovat jejich školní výkon a budoucí život. Výzkum k této práci je orientován na čtenářské projevy, ortografické projevy a řečovou výkonnost. V minulosti bylo velmi málo pozornosti věnováno sociálním aspektům dyslexie, a proto cílem mé práce je tyto aspekty prozkoumat s pomocí určitých testových metod.

### **2. Hypotéza**

Vzhledem k dosavadním nálezům u Matějčka a v zahraniční literatuře, kde je vyzorováno, že dyslektici mají horší podmínky k socializaci, jsem vyvodila následující hypotézu.

Ve skupině dyslektických dětí budu očekávat snížené sebepojetí a zhoršenou sociální pozici mezi spolužáky ve třídě.

### **3. Metoda**

V následujících kapitolách představím podrobné informace z mého výzkumu. Popíšu zde testovaný vzorek žáků, jednotlivé testy, které byli žákům předkládány a výsledky těchto testů v tabulkách a grafech.

### **3.1 Vzorek dětí**

Pro svůj výzkum jsem si vybrala dvě různé sociální skupiny. Obě dvě skupiny jsou školními třídami ze dvou různých plně organizovaných základních škol v jihočeském kraji. První skupinu tvoří žáci s určitou specifickou poruchou učení, a to nejčastěji s dyslexií. Dále tato skupina bude označována jako Dyslektická skupina. Do druhé skupiny patří žáci, kteří nemají diagnostikovanou žádnou specifickou poruchu učení. Tito žáci tedy tvoří tzv. Kontrolní skupinu. Kontrolní skupina se nachází v místě s přibližně 100 000 obyvateli. Dyslektická skupina se nachází v místě s přibližně 9 000 obyvateli.

Všechny testy budu předkládat jak Dyslektické, tak Kontrolní skupině. Výsledky (aritmetické průměry hodnot) u Dyslektické skupiny budu srovnávat s výslednými hodnotami skupiny Kontrolní v tabulkách a grafech.

#### **3.1.1 Dyslektická skupina**

Dyslektická skupina je sestavena z žáků s určitou specifickou poruchou 3., 4. a 5. třídy plně organizované základní školy. Tvoří ji dohromady 16 žáků. Jsou zde zastoupena obě pohlaví, a to v počtu 11 chlapců a 5 dívek. Průměrný věk této skupiny je 10,1. Jelikož je tento výzkum anonymní, tak jsem tuto skupinu žáků označila písmeny abecedy. V následující tabulce podávám bližší charakteristiku těchto žáků:

**Tab. č. 1: Dyslektická skupina**

Pořadí	Třída	Žák	Pohlaví	Věk	SPU
1	3. tř.	Žák A	0	8,11	dyslexie
2	3. tř.	Žák B	0	8,5	dyslexie
3	3. tř.	Žák C	0	9,4	dyslexie
4	3. tř.	Žák D	0	8,10	dyslexie
5	3. tř.	Žák E	1	9,3	dyslexie
6	4. tř.	Žák F	0	10	dyslexie, dysortografie
7	4. tř.	Žák G	0	10,11	dyslexie
8	4. tř.	Žák H	1	11,3	dyslexie
9	4. tř.	Žák I	0	11	dyslexie
10	4. tř.	Žák J	0	10,2	dyslexie
11	4. tř.	Žák K	1	9,11	dyslexie, dysortografie
12	4. tř.	Žák L	0	11,3	dyslexie
13	5. tř.	Žák M	0	11,8	dyslexie
14	5. tř.	Žák N	1	11,3	dyslexie, dysortografie
15	5. tř.	Žák O	1	10,10	dyslexie
16	5. tř.	Žák P	0	12	dyslexie

Ve sloupečku „Pohlaví“ jsou číslem nula označeni chlapci a číslem jedna jsou charakterizovány dívky.

### 3.1.2 Kontrolní skupina

Druhou sociální skupinou zařazenou do mé diplomové práce je skupina označená jako Kontrolní. Jedná se o 3. třídu plně organizované základní školy v jiném okrese, než se nachází Dyslektická skupina. Tuto třídu dohromady navštěvuje 17 žáků, a to 8 dívek a 9 chlapců. Průměrný věk této třídy je přibližně 9,7 let. Nejnižší věk je 8,1 let a věk nejvyšší je 11,7 let. Tento výzkum je anonymní. Každému žákovi a žákyni jsem přiřadila dle skupiny patřičné označení. Žáci v Dyslektické skupině jsou označeni velkým tiskacím písmenem abecedy od A do P. Žákům v Kontrolní skupině jsem přiřadila čísla od 1 do 17.

Třídní učitelka této třídy hodnotí své žáky spíše negativně. Tvrdí, že se celkově jedná o podprůměrnou třídu z hlediska jejich inteligence. Ani chování žáků zde není zcela v pořádku. Občas se zde řeší kázeňské problémy. Domnívám se, že školní výkon žáka může významně ovlivnit jeho rodinné zázemí. Někteří žáci v této třídě nemají dobré zázemí v rodině a tudíž i jejich podmínky pro domácí vzdělávání jsou ztíženy. Asi nejhorší rodinný osud postihl Žáka 15. Jeho matka zemřela krátce po jeho narození a jeho otec je v současné době podruhé ve vězení. O žáka se stará jeho babička, která s ním pravidelně dochází i k psychiatrovi. Má nevlastního bratra. Třídní učitelka hodnotí žáka jako velmi inteligentního, na svůj věk je rozumově vyspělý. Dokáže vycítit co, kdy a kde může udělat nebo říct nejenom svým učitelům, ale i spolužákům. Vědomě manipuluje s lidmi, promýšlí si situace a k tomu využívá své inteligence. Často narušuje výuku a patří spíše k neoblíbeným žákům. Třídní učitelka jej pokládá za „třídního šaška“. Chce být středem pozornosti a navenek chce vypadat tak, že se cítí dobře, ale uvnitř je možná nešťastný. Lze se domnívat, že svým chováním dává najevo neutěšenou rodinnou situaci.

Dalším žákem s nepříliš pozitivním rodinným zázemím je Žák 16. Jeho rodiče jsou rozvedení a je tedy ve střídavé péči. Je to jedináček. Žák je nesamostatný, pomalý a jeho chování je až infantilní a zženštlé. Třídní učitelka se domnívá, že bude homosexuálně orientován. V současné době má zhoršený prospěch a dochází na doučování ke své třídní učitelce.

Za nejslabšího čtenáře ze třídy označila učitelka Žáka 10. Velmi slabý ve čtení je zřejmě proto, že v 1. třídě měl dlouhou absenci ve škole z důvodu dlouhodobě léčeného úrazu. Tento žák má dobré rodinné zázemí, doma s ním hodně pracují. To dokazuje to, že má vždy v pořádku pomůcky. Má zhruba o 18 let starší sourozence. Třídní učitelka jej označuje za „herce“, který je vychytralý a zkouší, co si může dovolit. K jeho negativním vlastnostem patří nepozornost a občasné žalování. Jako jediný chlapec ze třídy se důvěrně druží se svými spolužačkami.

Mezi premianty třídy patří podle údajů od třídní učitelky Žáci 1, 5, 8 a 9. Tito žáci jsou nejenom chytří, ale také hodní. Prospěchově nejhorší žáci jsou Žáci 3, 10 a 16. Žákyně 6 není původem Češka, což může ovlivnit některé závěry z testů týkajících se zejména čtení.

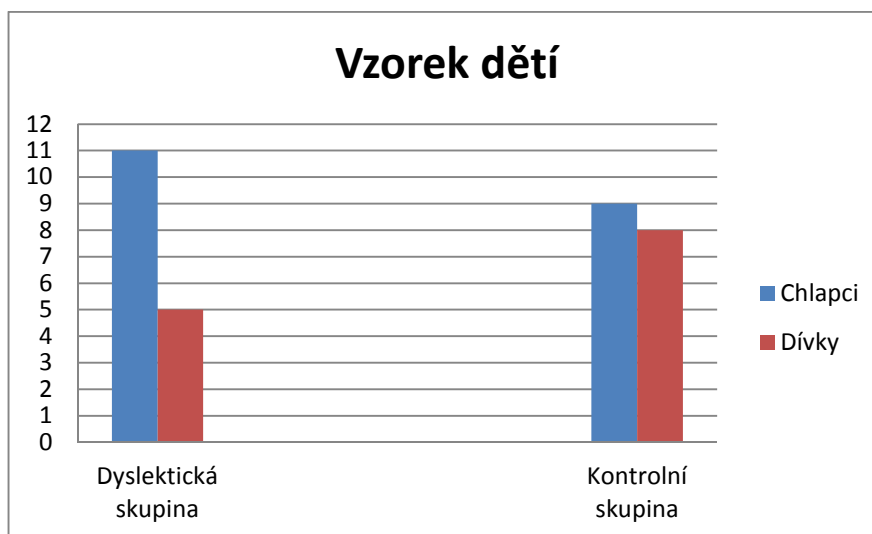
V této skupině se nevyskytuje žádný žák s diagnostikovanou specifickou poruchou učení. Vyskytuje se tady ale několik dětí, které problémy ve čtení mají. V Pedagogicko- psychologické poradně byly vyšetřeny tři děti z této skupiny. Závěr z těchto vyšetření je, že tito žáci nemají žádnou specifickou poruchu učení.

Žáky a žákyně této třídy jsem testovala po dobu několika měsíců jednoho roku. Testování probíhalo v areálu školy vždy v dopoledních hodinách. Do tohoto ústavu jsem docházela vždy jednou týdně.

K vyšetření žáků jsem použila 11 druhů testů, které jsem zadávala buď pro skupinu, nebo pro jednotlivce. Tyto testy se nazývají: Test morfologického uvědomění, dotazník SPAS, Zkouška sluchové analýzy a syntézy SAS, Elize hlásek, Transpozice hlásek, Pseudoslova, dotazník ke zjištění externality, internality a skóru lži, sociometrický test, test čtení, test inteligence. Většinu těchto testů žáci bez obtíží zvládli. Nejtěžším testem pro ně byl Test morfologického uvědomění. Všech 17 žáků této třídy postupně vyhotovilo všech 11 testů. Pokud některý žák v den testování chyběl, tak jsem s ním tento konkrétní test vypracovala individuálně v jiný den.

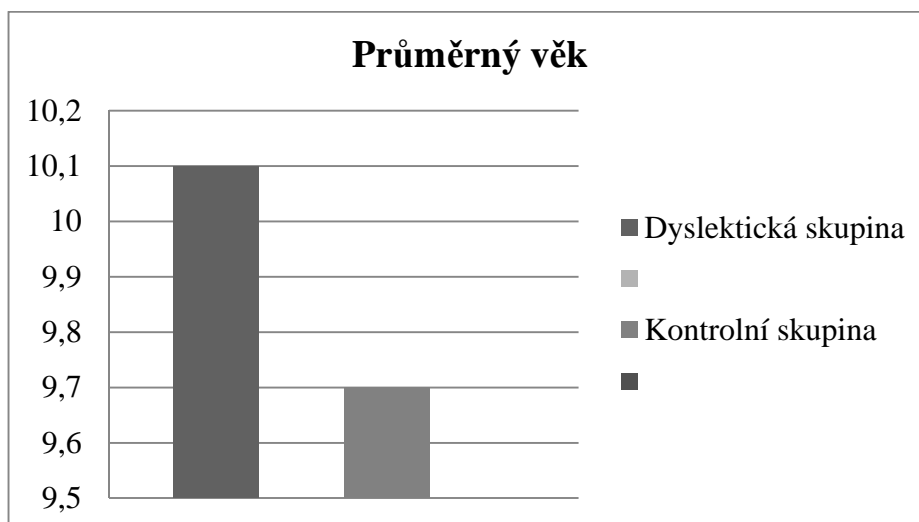
Pro objektivní vypracování sociometrického testu jsem pro toto testování zvolila kontrolní skupinu složenou ze spolužáků dyslektiků z 3. A, 3. B, 4. B a 5. A. (viz. Příloha č. 5: Kontrolní skupina 2)

**Graf č. 1**



Graf č. 1 znázorňuje počet chlapců a dívek v Dyslektické a Kontrolní skupině. Dyslektická skupina čítá 5 dívek a 11 chlapců. Vyšší počet chlapců než dívek v této skupině je standartní a odpovídá známému faktu, že v populaci se vyskytuje více chlapců- dyslektiků než dívek- dyslektiček. Co se týče pohlaví, tak téměř vyrovnanou skupinou je skupina kontrolní, ve které se nachází 8 dívek a 9 chlapců.

**Graf č. 2**



Graf č. 2 popisuje průměrný věk v Dyslektické a Kontrolní skupině. Hodnota průměrného věku ve skupině dyslektické je 10,1 let, zatímco průměrný věk ve skupině kontrolní je 9,7 let.

## 3.2 Použité testy a výsledky

Jak už jsem uvedla, tak při mé výzkumné práci jsem dohromady použila 11 testů různého charakteru a různé obtížnosti. Tato kapitola se bude věnovat jejich podrobnějšímu popisu z hlediska jejich zadávání a zvládnutí žáky.

### 3.2.1 Test inteligence

Ke zjištění inteligence neboli vývojové úrovně žáků ve třídě jsem použila dohromady 5 setů různých obrázků, které se zadávají od 8. roku žáka. Tyto sety k testování mi byly zapůjčeny Katedrou pedagogiky a psychologie. V každém setu (A-E) bylo celkově 12 dílčích testů. Tyto sety jsou řazeny podle obtížnosti, nejobtížnější je set E. Žákům se tyto testy předkládaly od nejlehčího setu až po set nejtěžší. Úkolem každého žáka bylo do obdélníku na stránce doplnit takový obrázek, který se tam podle smyslu nejvíce hodí. Žák mohl pokaždé vybírat z 6 různých obrázků, z nichž pouze jeden se vždy hodil do naznačeného obdélníku na stránce. Před samotným testováním bylo potřeba žáky seznámit s tím, jak mají s testem pracovat. Proto první dvě strany Setu A mi posloužily k zácvičení každého žáka, kdy jsem ho svými otázkami přiměla přemýšlet a najít správnou odpověď. Podle instrukcí jsem mohla odpovědi žáků zapisovat za ně (pokud by se jednalo o testování jednotlivců) nebo si každý žák svou odpověď mohl zapisovat sám do přiloženého archu pro vyhodnocení (pokud šlo o hromadné testování). V mé skupině si své číselné odpovědi žáci zapisovali do archů pro vyhodnocení, tedy do připravených sloupečků, které odpovídaly jednotlivým setům. Bylo potřeba žáky hlídat, aby své výsledky zapisovali vždy do správného sloupečku. Občas jsem si všimla, že žák například pracoval na setu B a své výsledky zapisoval do sloupečku, který patřil k setu D! Jakákoliv chyba ale byla vždy hned opravena. Tyto testy je možné zadávat jak individuálně, tak skupinově, já jsem je zadávala skupinově. Každý žák měl k dispozici všechny sety těchto testů a mohl si na nich tedy individuálně samostatně pracovat. Každý žák na celém testu pracoval cca. 30 minut.

Ravenovy matice neboli Ravenův test se využívá k měření IQ člověka. IQ je zkratka, která označuje tzv. inteligenční kvocient. Můj předpoklad výsledku u Dyslektické a Kontrolní skupiny vychází z doposud prostudované literatury a faktických informací z přednášek. Je již řadu let známo, že specifické poruchy učení neovlivňují inteligenci

člověka. Proto se domnívám, že výsledek tohoto testu bude u obou skupin srovnatelný. Jak už jsem zmínila tak tento test plnil každý žák samostatně. Dostal dohromady 5 archů po 12-ti listech, na kterých měl určit, který z 6-ti malých výřezů bude nejlépe zapadat do prázdného pole ve velkém obdélníku tohoto listu. Žáci jak dyslektické, tak kontrolní skupiny zadání úkolu velmi rychle pochopili a pracovali samostatně. Dá se říct, že je tento test bavil. Čas, který na vyhotovení celé práce potřebovali, byl přibližně 30 minut.

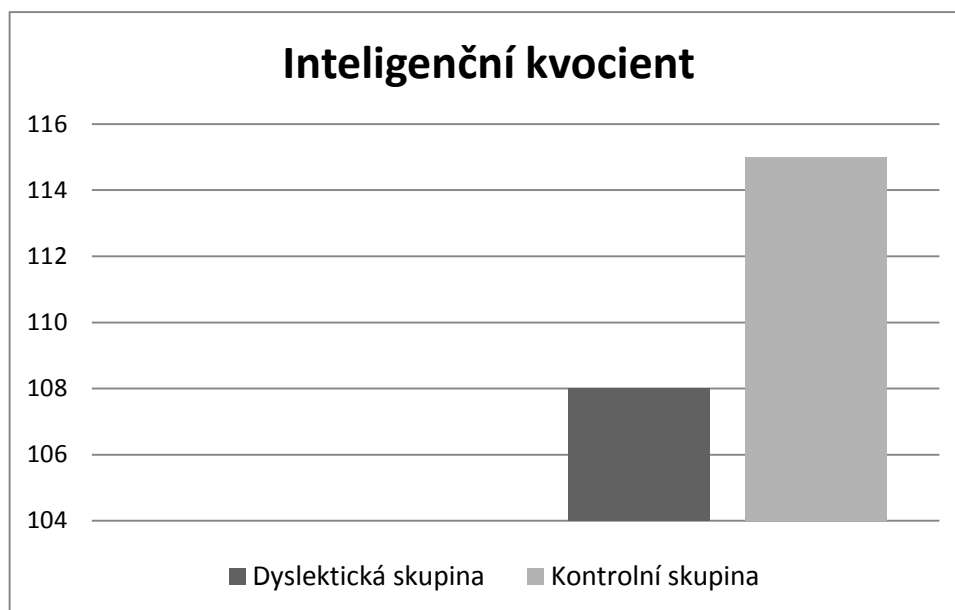
K vyhodnocení těchto testů jsem použila příslušnou tabulku pro věk 8-14 let obsahující Ravenovy matice. Mým úkolem bylo při vyhodnocování tohoto testu spočítat všechny správné reakce u každého žáka a zjistit tedy jeho IQ skór. U každého žáka jsem spočítala počet správných odpovědí a podle tohoto skóru a jejich věku v letech a měsících jsem určila výši IQ každého žáka- probanda. Maximálně bylo možné dosáhnout 60- ti správných odpovědí. Souhrnná tabulka říká, že nejvyšší IQ v Kontrolní skupině má Žák 9, a to 140 a nejnižší IQ patří Žákovi 17, které je 79. Průměrná výše inteligence je v této skupině přibližně 114. V Dyslektické skupině patří nejvyšší IQ Žákovi E s hodnotou 128. Naopak nejnižší IQ u dyslektiků je v hodnotě 86. Toto IQ má Žák P. Následující tabulka a graf zobrazují průměrné hodnoty IQ v obou skupinách.

**Tab. č. 2: Inteligenční kvocient**

Skupina	IQ
Dyslektická skupina	108
Kontrolní skupina	115



**Graf č. 3**



Z grafu je zřejmé, že Dyslektická skupina s výsledkem IQ v hodnotě 108 byla v tomto testu v průměru méně úspěšná než Kontrolní skupina, která dosáhla na IQ v hodnotě 115. Hodnota IQ108 se nachází v intelligenčním pásmu 101-110 a je označována jako lehký nadprůměr. Hodnota IQ 115 se řadí do pásma 111-120. Zde se jedná o nadprůměrnou inteligenci.

Před začátkem samotného testování jsem odhadovala výsledek tohoto testu. Můj předpoklad byl, že Intelligenční kvocient obou skupin bude srovnatelný. Skutečnost je však o trochu jiná. Toto může být způsobeno nepozorností žáků v Dyslektické skupině nebo tendencí uspěchat práci nad testem. Dále zde lze také uvažovat nad tím, jak jsou tito žáci vedeni k samostatnosti, tedy k samostatnému řešení úkolů. Nepochopení zadání testu bych vyloučila, jelikož jsem s každým žákem na testu pracovala individuálně a také mu zadání testu vždy důsledně vysvětlila.

### 3.2.2 Test čtenářské inteligence

Posouzení čtenářské dovednosti a čtenářské schopnosti žáků jsem zjišťovala na základě textu O krtkovi. Cílem tohoto testu je zjistit tzv. čtenářskou inteligenci dítěte, kterou na základě tří dílčích pozorování, týkajících se rychlosti čtení, správnosti čtení a porozumění čtenému, získám v tabulce obsahující Ravenovy matice.

Text O Krtkovi dohromady obsahuje 245 slov. Test jsem vždy předkládala jednotlivci, bylo nežádoucí, aby tento test slyšelo jiné dítě! Žák měl před sebou na stole připravenou předlohu O krtkovi, a jakmile přečetl nadpis, začala jsem stopovat čas. Průběh žákovi četby jsem sledovala a jeho výkon, případné chyby a nesrovnalosti ve čtení zaznamenávala na speciální list- záznamový arch. Specifičnost tohoto listu spočívá v tom, že na konci každého řádku je zaznamenán počet slov, která tento text až do příslušného místa zahrnuje. Žák měl za úkol co nejlépe přečíst celý text. Po první minutě četby jsem udělala čáru za výrazem, který žák zrovna dočetl. Analogicky jsem vyznačila ta místa, kam žák v četbě došel po druhé, třetí, čtvrté nebo páté minutě, tedy každou zakončenou minutu až do konce textu. Poté co žák článek dočetl, jsem zastavila měření času a tento celkový čas jsem zapsala k poslednímu slovu na záznamovém archu v minutách a vteřinách. Záznamový arch sloužil také k tomu, abych do něj zaznamenávala nesprávně přečtená slova. Pokud tedy dítě přečetlo nějaké slovo špatně, tak jsem nad toto slovo v článku zapsala přesnou verzi vyřčeného chybného tvaru. Samozřejmě, že v průběhu četby bylo nežádoucí žáka na chyby upozorňovat, korekce jsem podle pokynů k textu nežádala. Jestliže svou chybu žák samovolně neopravil, tak jsem to příslušné, špatně vyřčené slovo navíc podškrtnula. Pokud si žák své pochybení uvědomil a sám svou chybu opravil, tak jsem to nesprávně přečtené slovo nepodtrhávala a nad tím slovem jsem ponechala jen mnou zaznamenanou podobu chyby.

Podle pokynů je pochybením i kvantita samohlásky, a to např. „staří“ místo „stáří“. Dále synonymum, a to v případě, kdy žák místo „usnadnilo“ čte „ulehčilo“. Dále je to přeměněná morfologie kdy by např. místo „dej mi lék“ žák přečetl „dej mi léku“; nebo by měl žák přečíst: „vlečeme se světem“ a místo toho by přečetl „vlečem se světem“. Nežádoucí je také zdrobňování a naopak. Jestliže žák přečte místo „vyhřeju

se na sluníčku“ „vyhřeju se na slunci“, tak i toto se považuje za omyl. Artikulace, kterou by měl žák následkem vady řeči, se nepokládá za chybu. Příkladem je ráčkování, kdy by žák místo „r“ dosazoval jinou hlásku, kterou umí, a to např. „l“ či „j“. Do záznamového archu bych pak podle instrukcí zapsala, jakou vadu řeči žák má. Toto jsem ale u svých zkoumaných žáků řešit nemusela, jelikož nikdo ve třídě žádnou vadu řeči neměl. Pokud by dítě přidalo nějaké slovo, tak by mělo být podle pokynů zapsáno, ale do počtu chyb při sčítání by se toto slovo nezapočetlo. Příkladem je „Kůň se zarazil....“ a žák přečte: „Kůň se poté zarazil....“. V případě, že by žák vynechal řádek, tak bych ho hned vrátila zpět.

Co se týče vyhodnocení tohoto testu, tak k měření rychlosti čtení je důležitá první minuta. Další minuty slouží ke kontrole a k posouzení výkonnosti čtení v čase, jestli je výkon rovnoměrný nebo ne. Posuzuje se množství správně přečtených výrazů v první minutě. To znamená, že od celkového počtu všech přečtených výrazů odpočteme výrazy nesprávně přečtené. Jsou to ta slova, která žák spontánně neopravil.

Druhá část tohoto testu se věnovala porozumění čtenému textu. Jakmile žák text O krtkovi celý přečetl, tak byl hned dotazován na jeho obsah. Byly to různé otázky k porozumění, např. *Jaký průvod se ubíral ke krtkovi?*, *Kdo průvod vedl?*, *Na co kozel zaklepal?* Dohromady jsem každému žákovi podle instrukcí položila 22 otázek. K dispozici jsem měla předlohu přesných odpovědí, podle kterých jsem kontrolovala každou žakovu odpověď na položenou otázku. Odpovědi jsem zapisovala podle toho, jak přesně žák na mé otázky odpovídal. Pokud žák odpověděl přesně podle předlohy odpovědí, tak jsem za to udělila 1 bod. Pokud si žák vymýšlel, tak jsem tuto odpověď zaznamenala doslova. Jestliže žák nebyl schopen na otázku odpovědět, tak jsem takovou odpověď hodnotila 0 body. Skórování tedy probíhalo tak, že jsem přesné odpovědi hodnotila číslem 1, méně přesné odpovědi dostaly ½, pokud si žák vymýšlel, mlčel nebo neznal svou odpověď, tak jsem toto skórovala 0. Pokud jsem si nebyla jistá v tom, jak konkrétní odpověď oznámkovat, tak jsem tuto odpověď zaznamenala doslova, skórování jsem vynechala a později se poradila se svým vedoucím diplomové práce.

Tento test jsem zadávala individuálně každému žákovi. V úvodu jsem žákům krátce popsala, na jaké schopnosti budou testováni, co se od nich žádá. Někteří žáci

měli tendenci text přečíst co nejrychleji, bez ohledu na správnost čteného, když se dozvěděli, že jejich četbu budu stopovat. Včas jsem je vždy upozornila, že celkový čas je pouze orientační, že budu hodnotit i správnost čtení. Při vyhodnocování tohoto testu jsem využila Tabulku k převodu hrubých skóre rychlosti čtení na ČQ (čtenářský kvocient) zapůjčenou Katedrou pedagogiky a psychologie. Zjišťovala jsem tedy úroveň čtení žáků. Čtenářský kvocient je hodnota srovnatelná s inteligenčním kvociem. Jedná se o určitý předpis rychlosti čtení, který vyjadřuje kvantum správně přečtených slov v určitém čase.

V tabulce jsem se řídila třídou, kterou žáci navštěvují, dále jsem určila příslušné čtvrtletí, ve kterém byli žáci testováni, a podle správně přečtených slov v první minutě, případně odečtu nesprávně přečtených slov od správně přečtených slov v první minutě četby jsem v tabulce vyhledala příslušný čtenářský kvocient. Nejvyššího čtenářského kvociem dosáhli Žáci 1 a 7, a to shodně 115. Žák 1 měl v první minutě své četby správně přečteno 87 slov. 1 slovo nepřečetl dobře. Žák 7 ve stejném čase své četby přečetl také 87 slov a vyřkl 2 chyby. Naopak Žák 10 v první minutě přečetl pouze 11 správných slov a stihl říct 5 chybných slov. Nejnižší čtenářský kvocient -70 patří tedy Žákovi 10. Průměrná hodnota čtenářského kvociem v této třídě je přibližně 84. Průměr přečtených slov v první minutě na celou třídu je přibližně 60. V první minutě četby žáci vyřkl v průměru 2 chyby. (viz. Souhrnná tabulka).

Co se týče druhé části testování, a sice porozumění čtenému textu, tak nejvíce bodů získal Žák 5, a to v počtu 17. S nejnižším počtem bodů, se 6- ti body, jsou v tabulce uvedeni Žáci 2 a 4. V průměru si třída v této disciplíně vedla s přibližným počtem bodů 10.

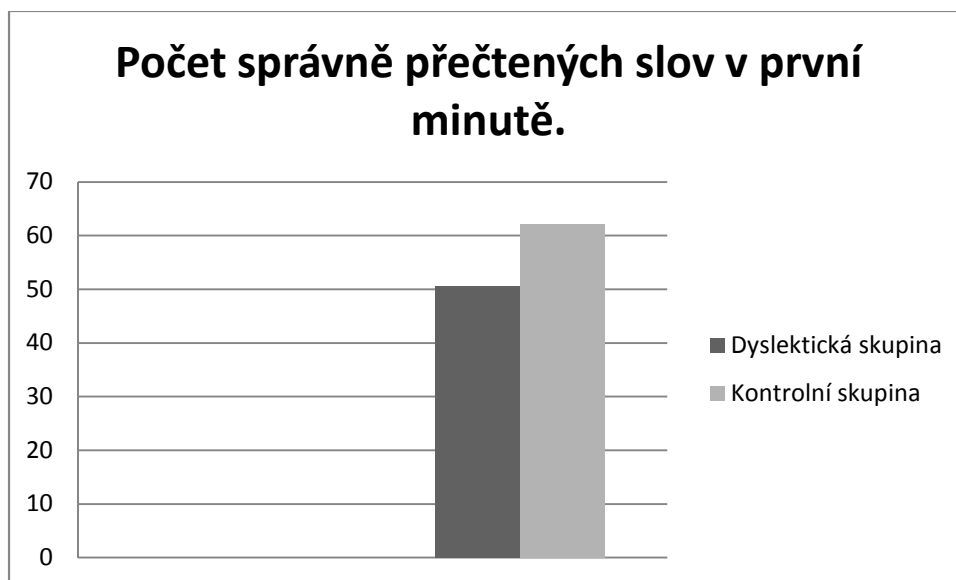
Dyslektická skupina byla testována v jednom dni. Každému žákovi jsem tento test zadávala individuálně. Nejvyššího čtenářského kvociem dosáhli Žáci D a M, a to shodně 106. Naopak nejnižší čtenářský kvocient mají Žáci A, B, C. Žák B přečetl pouhých 5 slov za minutu, z toho 4 slova chybně! V porozumění textu byl nejlepší Žák K, který získal 20,5 bodů. (viz. Souhrnná tabulka).

**Tab. č. 3: O krtkovi**

Skupina	Slova/ min.	Chyby/ min.	Porozumění	ČQ
Dyslektická skupina	50,6	3,1	11,6	55,8
Kontrolní skupina	62,2	2,2	10,4	90,9

Tabulka č. 3 zobrazuje výsledné hodnoty celého testu čtenářské inteligence. Tabulka zahrnuje průměrné výsledky všech dílčích testů u Dyslektické a Kontrolní skupiny. Dále přichází grafické znázornění.

**Graf č. 4**



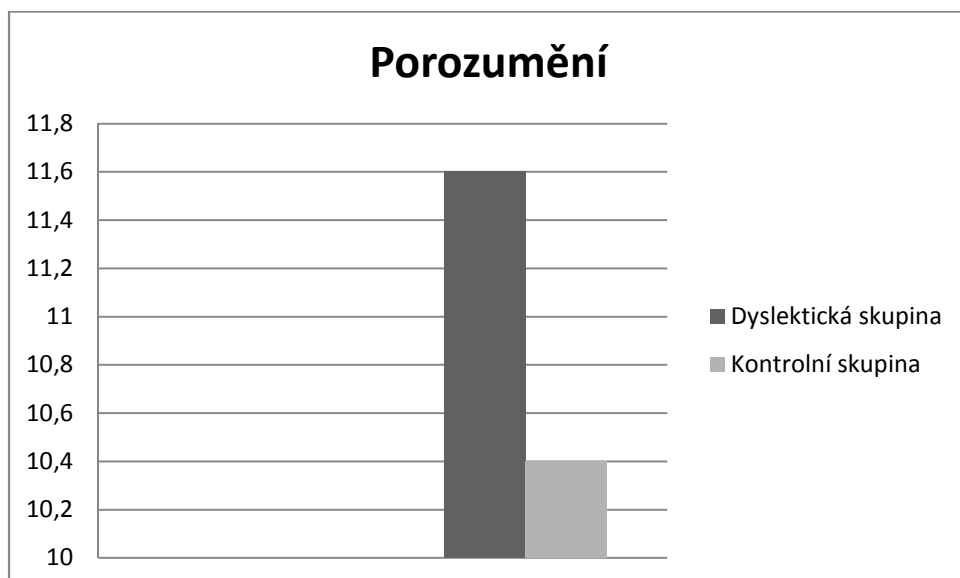
Pro měření rychlosti čtení je stanoveno prvních 60 vteřin četby žáka. Graf č. 4 uvádí počet správně přečtených slov v první minutě v průměrných hodnotách u Dyslektické a Kontrolní skupiny. Dyslektická skupina tedy za první minutu četby přečetla v průměru méně slov než Kontrolní skupina, a to v průměru 50,6 slov. Kontrolní skupina přečetla 62,2 slov.

**Graf č. 5**



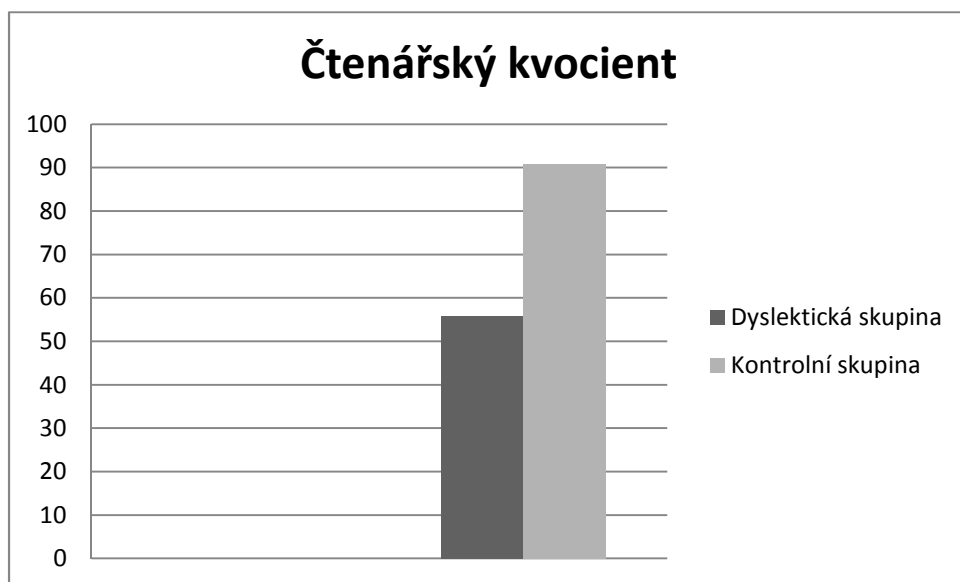
Graf č. 5 dokazuje to, že Dyslektická skupina přečetla více chybných slov, která si v momentě čtení nebyla schopna opravit, a to v počtu 3,1. Kontrolní skupina byla v této části úspěšnější, protože měla méně chybně přečtených slov, která si záhy po přečtení neopravila. V číselné hodnotě jsou to 2,2 chyby.

**Graf č. 6**



U části s názvem Porozumění byla úspěšnější Dyslektická skupina, než skupina Kontrolní. Dokazuje to graf č. 6, kde má Dyslektická skupina v průměru 11,6 bodů a Kontrolní skupina má 10,4 bodů.

**Graf č. 7**



Graf č. 7 vyjadřuje výsledné porovnání skupin v dosaženém čtenářském kvocientu. Dyslektická skupina má tedy se svým čtenářským kvocientem 55,8 nižší čtenářskou inteligenci než skupina Kontrolní se čtenářským kvocientem 90,9.

### 3.2.3 Lokus kontroly (Locus of control)

Lokus kontroly je dalším testem zapůjčeným z Katedry pedagogiky a psychologie, který jsem žákům zadávala skupinově. Test obsahuje dohromady 34 otázek týkajících se běžného života. Jsou to otázky typu: „*Myslíš si, že můžeš zabránit tomu, abys dostal rýmu?; Je důležité snažit se, aby Tě měli učitelé rádi?; Myslíš si, že jsou věci (třeba čtyřlístek, kominík), které přinášejí štěstí?*“. Žáci měli na tyto otázky odpovídat pravdivě, a to zakroužkováním slov ano či ne. Těmito otázkami jsem měla za úkol zjistit internalitu, externalitu a skóre lži žáků. Mým úkolem zde bylo tedy zjistit, jak si každý žák věří ve své práci doma i ve škole, ve svém životě, jakou má víru v sebe sama. Externalita neboli externí kontrola charakterizuje žáka, který věří tomu, že veškerý jeho úspěch závisí na náhodě, že je to prostě osud, který on svým úsilím nemůže nijak ovlivnit.

Internalita neboli interní kontrola znamená to, že je člověk o sobě přesvědčen. Je přesvědčen o svých kvalitách a schopnostech. Řekne si, že bude úspěšný a prostě to tak bude. Lidé s vnitřním lokem kontroly vyvíjí velkou energii, velkou vůli, protože si věří. (I dyslektikové mohou mít rozvinutý vnitřní lok kontroly, což je patrné u některých žáků v mých třídách. I oni mohou na základě své silné sebedůvěry vystudovat vysokou školu, pokud chtějí.) Typické pro tyto žáky jsou výčitky. Vyčítají si svůj případný neúspěch, jelikož mají rozvinutou zodpovědnost. Naopak žáci s externím lokem kontroly se nesnaží, většinou nad úkolem mávnou rukou. Každé dítě vnímá sebe sama a to tak, že například pocit méněcennosti zažívá dítě s vnitřním lokem kontroly. Dítě s externím lokem kontroly to cítí opačně.

Lokus kontroly je osobnostní rys, se kterým přicházíme na svět. Je ale ovlivněn prostředím a to primárně prostředím rodinným.

Test, který jsem zadávala mé skupině, měl za každou otázkou dvě možnosti odpovědi: ano/ne. Žák měl vždy na každou otázku odpovědět ano nebo ne a to tak, že toto slovo zakroužkoval.

Odpovědi ano a ne k otázkám jsou v testu zapsány střídavě ve třech sloupcích malými a velkými tiskacími písmeny. Krajní sloupce (1. A 3. Sloupec) jsou indexem internality a sloupec prostřední (2. Sloupec) je ukazatelem externality. Pro zjištění internality se započítávají takové odpovědi v krajních sloupcích, které jsou zapsány



malými písmeny, a jsou zakroužkovány. Externalitu zjistíme tak, že sečteme zakroužkované odpovědi zapsané malými písmeny v prostředním sloupci. U tohoto testu nás také zajímá skóre lži, neboli to, do jaké míry žák odpovídá pravdivě, zda-li si nevymýšlí, zda-li záměrně neuvádí nepravdivé odpovědi, aby se ukázal v „lepším světle“. Skóre lži se určí podle zakroužkovaných odpovědí v prostředním sloupci, které jsou zapsané velkými tiskacími písmeny.

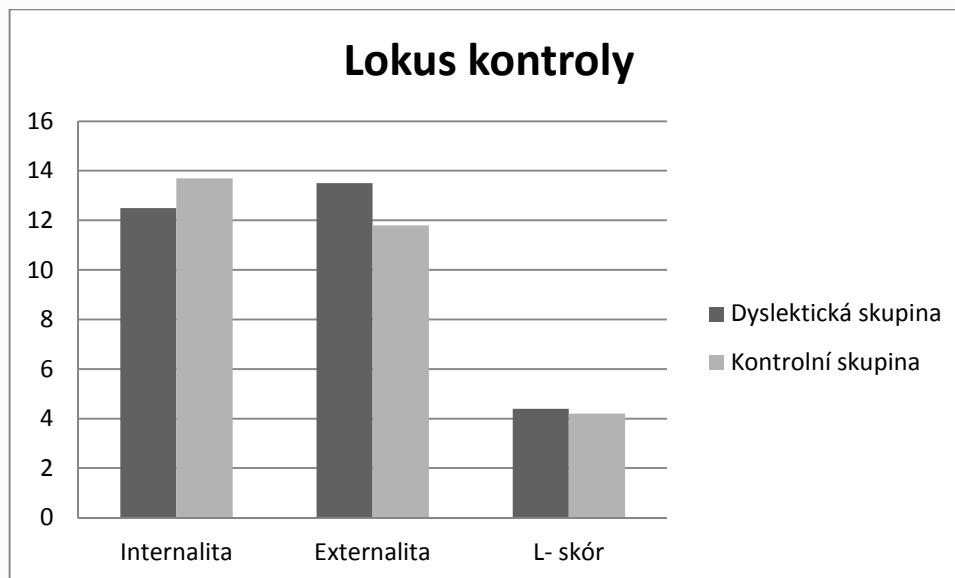
Lokus kontroly jsem zpracovala do Souhrnné tabulky, kde jsem zvlášť zaznamenala internalitu, externalitu a lži skór pro skupinu dyslektickou a kontrolní. Výsledky jsem poté zpracovala i graficky. V Souhrnné tabulce jsem uvedla hodnoty minimální, maximální a průměrné. Komentuji průměrné hodnoty.

Nejvyšší hodnotu internality v Kontrolní skupině měl Žák 5 v počtu 18 a nejnižší hodnoty internality získal Žák 14 v počtu 11. Nejvyšší externalitu má Žák 14 v hodnotě 15 a nejnižší externalitu mají Žáci 1 a 5 v hodnotě 8. Nejvyšší skór lži má opět Žák 14 v počtu 8 a nejnižší skór lži má Žák 5 v počtu 0. Průměrná hodnota internality na třídu je přibližně 14, průměrná hodnota externality ve třídě je cca. 12 a skór lži v průměru je přibližně 2. Co se týče Dyslektické skupiny, tak nejvyšší internalitu měl Žák F a nejnižší internalitu měl Žák E. Maximální externalitu na skupinu měl opět Žák E, zatímco nejnižší externalitu měl Žák F. Ve sloupečku L- skór, neboli skóre lži nejpravdivěji odpovídali Žáci F, H, I, K. Naopak nejvíc lživých odpovědí uvedli Žáci J, L, M, N, P. (viz. Souhrnná tabulka)

**Tab. č. 4: Lokus kontroly**

Skupina	Internalita	Externalita	L- skór
Dyslektická skupina	12,5	13,5	4,4
Kontrolní skupina	13,7	11,8	4,2

**Graf č. 8: Lokus kontroly**



Graf č. 8 popisuje aritmetický průměr tří dílčích testů s názvem Internalita, Externalita a L-skór. Dyslektická skupina má v průměru nižší internalitu, což odpovídá mé hypotéze, ve které jsem poukázala na sníženou sebedůvěru u dyslektiků. Mou hypotézu dále dokazují prostřední sloupce tohoto grafu popisující externalitu. Vyšší externalitu má Dyslektická skupina. Co se týče srovnání těchto skupin v počtu lživě uvedených odpovědí, tak průměrný výsledek u těchto skupin je téměř vyrovnaný. Liší se pouze desetinami. O dvě desetiny má lepší skór Kontrolní skupina v počtu 4,2 bodů.

### 3.2.4 Sociometrický test

Dalším testem, který jsem žákům ve zkoumaných skupinách zadala je sociometrický test neboli sociometrický dotazník. Tento test se týká sociální oblíbenosti a neoblíbenosti a měl by se zadávat tehdy, pokud se sociální skupina dobře zná, což bylo v tomto případě splněno vzhledem k tomu, že se jedná o třídy, které jsou pospolu každý všední den po dobu několika let. Autory této sociometrické techniky jsou Long a Jonesová. Je známa také pod názvem L-J sociometrická technika. Autoři Long a Jonesová se domnívají, že závěry z tohoto testování mohou mít významný vliv na meziosobní vztahy. Autoři současně uvádějí obavu, že sociometrické testování nemusí být dětmi pochopeno. Proto navrhuji, že by měl každý sociometrik svůj test uvést takovou formou, díky které děti smysl testování pochopí. U žáků je vhodné zvolit příklad školních předmětů. Lidé často něco upřednostňují. I ve vaší třídě jsou žáci, kteří mají raději matematiku než češtinu nebo dávají přednost tělocviku před hudební výchovou. Sociometrik by měl dále upozornit na to, že se jedná o anonymní výzkum, že uvedená jména žáků neproniknou k ostatním ve třídě. Právě formu tohoto dotazníku považují autoři za nejzdařilejší. Jedná se o předtištěný formulář, na který žák nejprve vyplní své jméno, případně datum. Následují dvě důležité otázky: „*Napiš jména tří žáků ze své třídy, které máš nejraději. Napiš jména tří žáků ze své třídy, které máš nejméně rád.*“ Pod každou otázkou jsou vyznačené tři očíslované řádky od čísla 1 do čísla 3, kam žáci zapisují jména svých spolužáků.

Cílem tohoto testu bylo opět porovnat Dyslektickou a Kontrolní skupinu z hlediska jejich oblíbenosti a neoblíbenosti ve třídách. Vzhledem k tomu, že můj vzorek dětí je složen ze dvou skupin ze dvou různých základních škol a Dyslektická skupina je složena z dyslektiků z 3., 4. a 5. třídy, tak jsem za Kontrolní skupinu pro tento test zvolila spolužáky těchto dyslektiků.

Žáci při mém výzkumu pochopili zadání úkolu rychle a každý tento krátký dotazník vyplnil samostatně. Samozřejmě jsem je ujistila, že uvedená jména se nikdo ze třídy nedozví. Zapsaná jména jsem musela na dotaznících kontrolovat, protože některá z nich byla nečitelná.

Test jsem vyhodnocovala tak, že ke jménu na 1. pozici jsem zapsala 3 body, ke jménu na 2. pozici byly připsány 2 body a vždy 3. jméno ve sloupečku získalo 1 bod.

Toto platilo pro zjištění oblíbenosti i neoblíbenosti. Výsledek jsem získala součtem bodů, které získal konkrétní žák v oblíbenosti i neoblíbenosti.

Ve skupině dyslektiků je nejoblíbenějším žákem Žák P s počtem 11 bodů. Tento žák je na základě mého posouzení společenský, veselý a nekonfliktní. Ve vyučovacích hodinách někdy vyrušuje s ostatními spolužáky. Navštěvuje 5. třídu a jeho prospěch je například v anglickém jazyce dostatečný. S největší neoblíbou v rámci své třídy bojuje Žák O. Tento žák navštěvuje také 5. třídu, jeho prospěch je dostatečný v anglickém jazyce a také v ostatních předmětech. Žák O je v pěstounské péči a má několik dalších sourozenců. Často používá hrubé výrazy. Třídní učitelka této třídy odhaduje, že v dalším ročníku své školní docházky bude na základě svých špatných znalostí propadat. Neúspěch totiž prožívá už jen tím, že se srovnává s ostatními spolužáky ve třídě. Může mít také nějakou deprivacní minulost, což může pro tohoto žáka znamenat velké břemeno. Děti s takovou minulostí jsou dobře zneužitelné, a to například na drogy nebo na prostituci.

Domnívám se, že by tomuto žákovi bylo lépe ve speciální třídě, ve které by měl na učení více času. Víc času by na něj měl i vyučující této speciální třídy.

Dalšími žáky bojujícími s velkou neoblíbou v rámci své třídy jsou opět žáci z 5. třídy. Jsou označeni písmeny N a M. Žák N získal v neoblíbě 16 bodů a v oblíbě 2 body, Žák M získal 15 bodů. V oblíbě žádný bod tento žák nezískal. Žák N má výchovné problémy, pere se s ostatními dětmi a mluví sprostě.

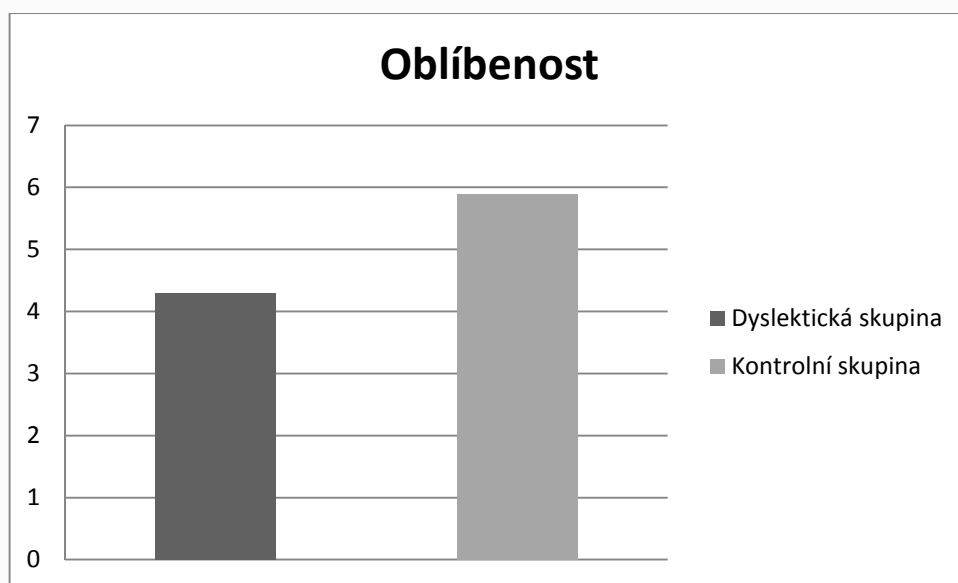
V rámci této práce bych chtěla upozornit na chování Žáka M ve třídě během výuky. Žák M odmítá chodit o přestávkách na toaletu, protože se obává strašidel, která tam mohou být ukryta. Na záchod tedy chodí většinou na začátku vyučovacích hodin. Během výuky často kálí! Příčiny tohoto chování však nejsou dosud známy. Myslím, že u tohoto žáka může být příčina nervového původu. Snad i výskyt dyslexie zde může hrát svou roli. Jeho asociální chování negativně ovlivňuje jeho spolužáky, kteří ho za to nemají rádi. Snaží se tímto na sebe upozornit? Snaží se na sebe strhnout pozornost? Má nedostatek něhy? Jako vyučující angličtiny v této třídě si na základě svého pozorování troufám říci, že tento žák zde nemá žádné kamarády. Je sám, nemá si s kým o přestávce povídat. Možná neumí navázat kamarádský vztah. Na podkladě těchto faktů navrhuji komplexní vyšetření tohoto žáka a psychiatrickou hospitalizaci. Jeho chování totiž může vést k dalším činům v budoucnosti, jejichž závažnost se může stupňovat.

Je tedy takové chování následkem dyslexie nebo je to něco hlubšího? Porucha má zřejmě dopad i na socializaci. Podle hypotézy budu očekávat, že dyslektici budou u svých spolužáků méně oblíbení a více neoblíbení.

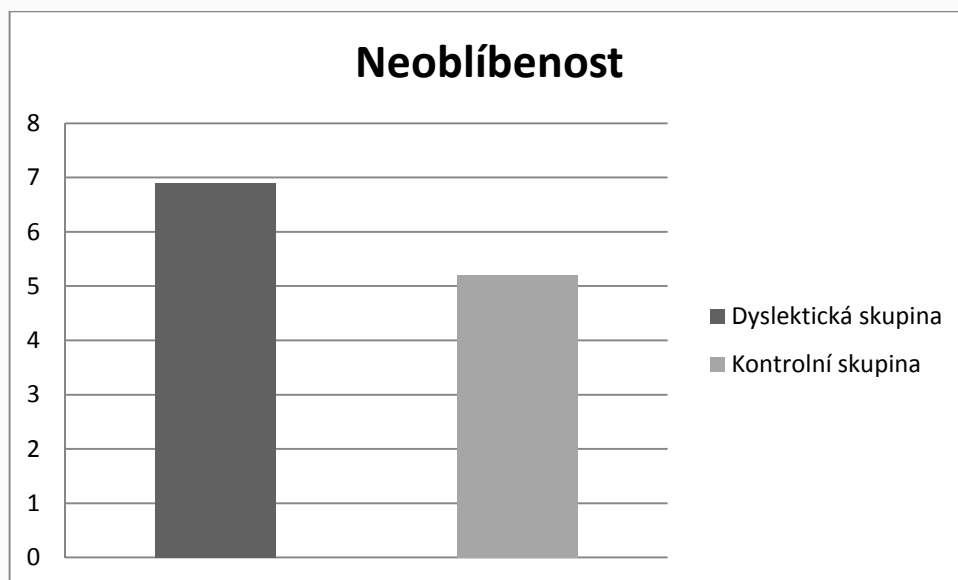
**Tab. č. 5: Sociometrický test**

Skupina	Obliba	Neobliba
Dyslektická skupina	4,3	6,9
Kontrolní skupina	5,9	5,2

**Graf č. 9: Oblíbenost žáků**



**Graf č. 10: Neoblíbenost žáků**



Grafy č. 9 a č. 10 jsou vyhodnocením průzkumu na oblíbenost a neoblíbenost dyslektiků a nediodagnostikovaných žáků v jejich třídách. Vzhledem k tomu, že Dyslektická skupina je složena z 3., 4. a 5. třídy, tak jsem tento test zadala jejich spolužákům v těchto třídách a sledovala jsem, zda mají tito dyslektici ve svých třídách horší pozici nebo naopak. Jejich spolužáci tedy plnili funkci Kontrolní skupiny. Hlavní otázka je, zda tato pozice, ať už je to oblíbenost či neoblíbenost, je zapříčiněna výskytem dyslexie nebo zde svou roli hrají i jiné faktory.

Dyslektická skupina je v průměru méně oblíbená než skupina Kontrolní, a to v poměru 4,3 a 5,9 bodů. V neoblíbenosti je opět výraznější Dyslektická skupina, která v průměru získala 6,9 bodů, zatímco Kontrolní skupina je v tabulce níže. Po vypočítání aritmetického průměru získala 5,2 bodů.

Z tabulky a grafů je tedy zřejmé, že se hypotéza potvrdila. Výskyt dyslexie tyto žáky negativně ovlivňuje a to má dopad na chování vůči jejich spolužákům.

### 3.2.5 Morfologie

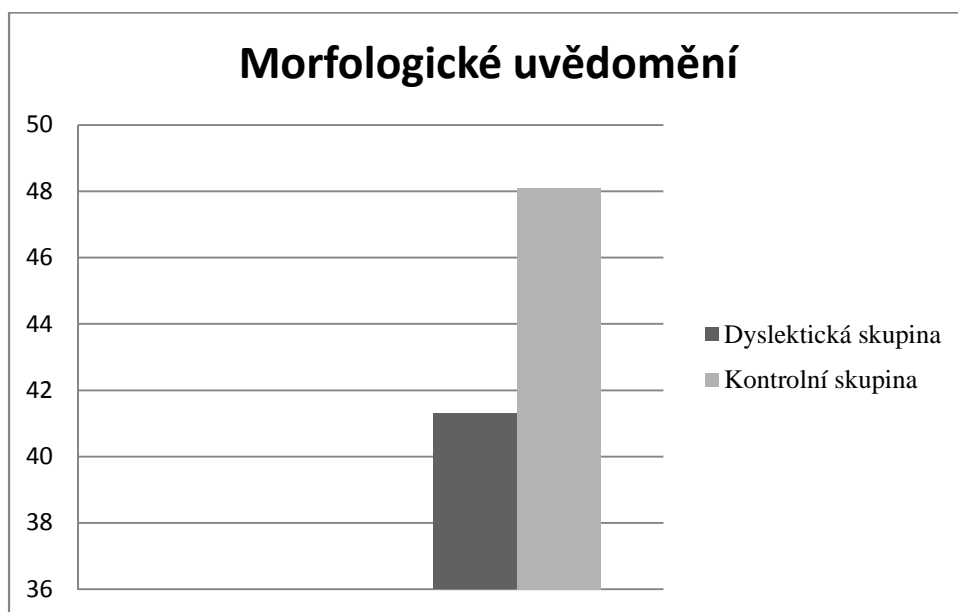
Test morfologického uvědomění jsem zadala za účelem zjištění čtenářských a jazykových dovedností žáků. Test jsem zadala najednou pro celou skupinu. V úvodu jsem je vyzvala k tomu, aby tento test dělal každý sám, protože pouze tehdy mohou být výsledky zcela objektivní. Dále jsem žáky ujistila, že se nejedná o žádné zkoušení na známky. Ve třídě nebyly vhodné podmínky k tomu, abych žáky rozsadila. Dozorovat v průběhu vyplňování testu mi pomáhala třídní učitelka této třídy. Při odstartování testu jsem zároveň začala stopovat čas, který sloužil pouze pro mou orientační představu zvládnutí testu žáky. Když žák s tímto testem skončil, tak jsem tento čas zapsala na jeho první stranu. Orientační čas na vyplnění celého testu byl původně stanoven na délku jedné vyučovací hodiny, ale nakonec časově limitován nebyl. Děti měly možnost se v průběhu vyplňování testu vracet zpět a opravovat se. V případě, že neporozuměly zadané otázce, tak mohly tuto otázku přeskočit. Otázky jsou více zaměřeny na jazykový cit než na faktografii. Faktografii se více učí ve škole. Je podstatné, aby každý žák vyplnil test sám za sebe, a to bez cizí pomoci. Mým úkolem bylo se postarat o to, aby žáci dobře porozuměli všem otázkám a v klidu tento test vyplnili.

Jak už jsem uvedla, tak tento test dělal žákům největší problémy v porovnání s ostatními testy. Test byl pro žáky poměrně těžký a někteří žáci si s několika otázkami vůbec nevěděli rady. Ve třídě byli žáci, kterým na vyplnění testu stačila jedna vyučovací hodina, ale některé děti ani přes mé úsilí a individuální přístup nebyly schopny test dokončit. Hodně žáků test vyplňovalo i přes dvě hodiny. Nejlépe test dopadl Žákovi 1, který získal 65 bodů v dobrém čase 77 minut. Nejhorší se v tomto testu umístil Žák 3, který získal 31 bodů a jeho čas pro vypracování testu byl 115 minut. Co se týče Dyslektické skupiny, tak v té se nejlépe umístil Žák I s 63 body v čase 55 minut a nejhorší výsledek měl Žák B, který získal pouze 18 bodů v čase 40 minut. (Viz. Souhrnná tabulka.) Výsledek celého testu je popsán v následující tabulce a graficky znázorněn v následujícím grafu.

**Tab. č. 6: Morfologické uvědomění**

Skupina	Body	Čas (min.)
Dyslektická skupina	41,3	50,6
Kontrolní skupina	48,1	90,6

**Graf č. 11**



Test morfoložického uvědomění byl pro žáky v Dyslektické i Kontrolní skupině velmi obtížný. I přesto, že byla každá otázka jasně definována a u většiny otázek bylo „Uprav podle vzoru:“, tak si mnozí žáci s některými otázkami nevěděli rady. V Kontrolní skupině jsem tento test zadala skupinově, ve skupině dyslektiků byl tento test zadán individuálně, protože bylo třeba žákům vždy zadání přečíst a vysvětlit, aby nebyli zbytečně zatěžováni vlastním problémovým čtením. Ve srovnání obou skupin byl test vypracován v minimálním čase 30 minut a v čase maximálním 122 minut.



### 3.2.6 Pseudoslova

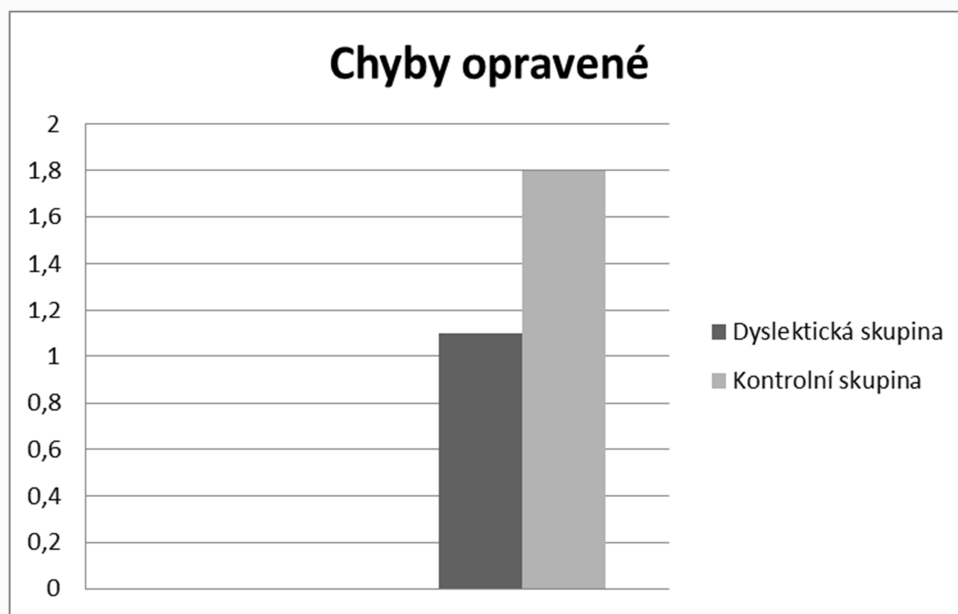
Dalším testem zapůjčeným z Katedry pedagogiky a psychologie je test s názvem Pseudoslova. Jedná se o test, ve kterém má žák co nejspíše přečíst uvedená slova ve sloupečku. Těchto slov je dohromady 24 a žák je těsně před začátkem čtení dostane natištěné na speciálním listě před sebe. Žáky jsem testovala jednotlivě. Výkon každého žáka jsem zaznamenala na Záznamový arch. Mým úkolem bylo do tohoto archu nejenom zaznamenat případné chyby, ale také stopovat čas četby. Podle instrukce jsem žákovi test uvedla takto: „*Přečtete si zvláštní slova, která jsi dosud nečetl (a). Začni odshora až do konce.*“ Podle instrukcí by se nemělo žákovi bránit v tom, pokud by si během četby chtěl ukazovat prstem na text. Žák 10 měl při četbě dokonce tzv. čtecí okénko. Čas jsem vždy začala měřit od chvíle, kdy žák začal číst první výraz (tj. „bává“). Měření času jsem vždy ukončila po přečtení posledního výrazu (tj. („nápolníček“). Tento čas jsem vždy uvedla v dolní části Záznamového archu. Podle instrukce jsem během četby neměla žáky upozorňovat na jejich pochybení. Instrukce se dále věnuje záznamu chyb v archu.

V Kontrolní skupině v tomto testu nejlépe obstál Žák 1, který neměl žádnou chybu. Nejhorší výsledek měl Žák 10. V Dyslektické skupině byl nejlepší Žák D a nejhůře se umístil Žák B.

**Tab. č. 7:Pseudoslova**

Skupina	Chyby opravené	Chyby neopravené	Čas
Dyslektická skupina	1,1	7,4	1:12
Kontrolní skupina	1,8	3,5	1:08

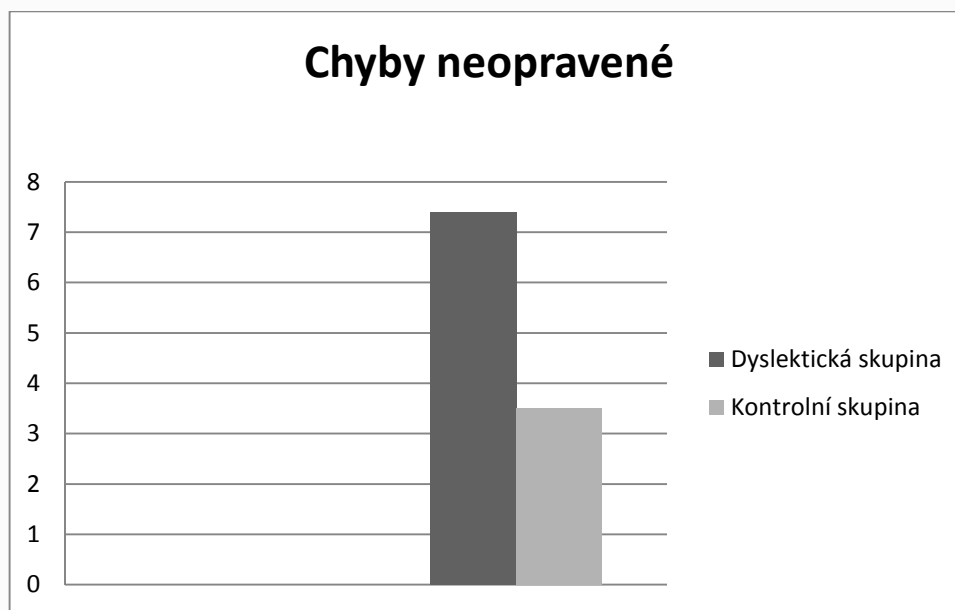
**Graf č. 12**



Tabulka č. 7 a Graf č. 12 uvádí aritmetický průměr součtu opravených chyb v obou skupinách a porovnání těchto skupin. *Chyby opravené* byly takové chyby, kdy žák nejprve chybně přečetl dané slovo, ale vzápětí se ihned opravil a toto slovo přečetl správně. V záznamových arších jsou tyto chyby podtrženy vlnovkou.

V Grafu č. 12 se lze dočíst, že Dyslektická skupina se v průměru opravovala méně než skupina kontrolní. Rozdíl mezi těmito skupinami není velký, liší se o sedm desetin.

Graf č. 13



Graf č. 13 znázorňuje takové chyby v jednotlivých slovech, které po přečtení žákem nebyly opraveny a žák pokračoval v četbě dál. V záznamových arších jsou tato neopravená slova podtržena vlnovkou.

Z grafu je jasně patrné, že Dyslektická skupina má v průměru více neopravených chyb, a to v počtu 7,4 chyby na osobu. K nejčastějším chybně přečteným slovům u této skupiny byla slova *stávátkáš* a *pakledaný*. U Kontrolní skupiny vyšla absolutní chybovost v průměru na 3,5 chyby.

### 3.2.7 Elize hlásek

Test č. 7 v Souhrnné tabulce je test s názvem Elize hlásek. Tento diagnostický test gramotnostní dovednosti je určen pro žáky 2. Až 5. Ročníku základní školy. K tomuto testu jsou zapotřebí stopky nebo nějaké jiné zařízení pro měření času. Před začátkem samotného testování jsem žákovi přečetla nutné instrukce. Cituji: „*Budeme si hrát s legračními slovíčky. Ta slovíčka vlastně ani nic neznamenaají, ale to je dobře. Alespoň nás to nebude plést. My ta slovíčka budeme měnit. Já Ti teď ukážu, jak se to dělá. Já řeknu slovíčko a ty ho po mně musíš nejdřív opakovat, a pak ho říct ještě jednou, ale kousek ho vynechat. Já třeba řeknu flin a ty nejdřív řekneš po mně flin, ale pak dáš pryč druhou hlásku a řekneš jenom fin. Nejdřív si to jen tak zkusíme.*(List Elize hlásek instrukce)

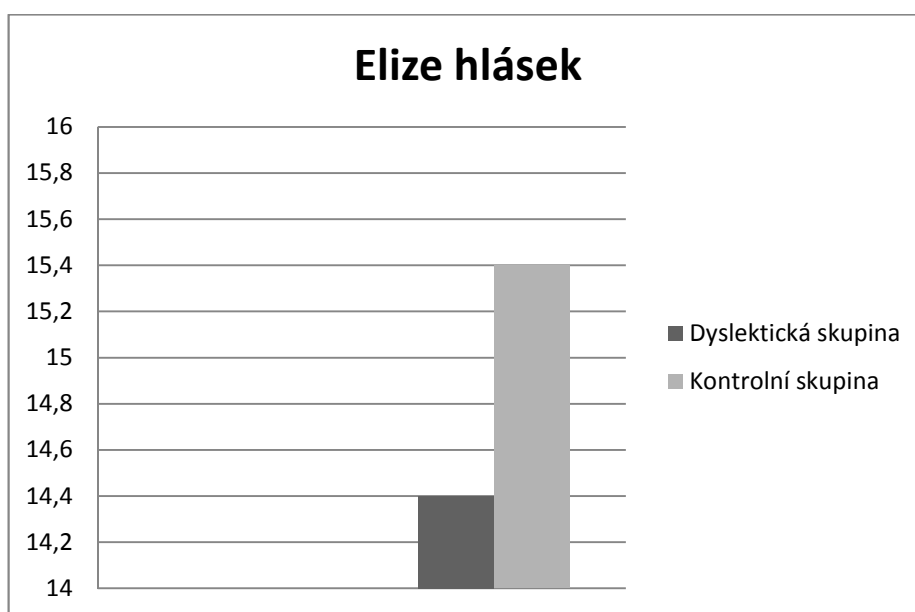
Po přečtení instrukce žákovi jsme si společně zkusili 3 příklady a další zácvičné položky, na kterých měl žák prokázat, že zadání úkolu rozumí. Je důležité, aby žák vždy správně to první slovo zopakoval. Jedině poté může ze slova správně vyvodit druhou hlásku.

Druhá série tohoto testu se týká vynechávání druhé hlásky od konce. Jedná se v podstatě o obměnu první série tohoto testu. U některých žáků bylo nutné jim pomalu zopakovat jednotlivé hlásky ve slově, aby byli schopni určit právě tu druhou hlásku ve slově, a to jak od začátku slova, tak od konce. Pro některé z nich byly příklady a zácvičné položky znamením toho, že tento test pro ně nebude jednoduchý. Test Elize hlásek jsem podle instukcí vyhodnocovala následujícím způsobem. Za každou správnou odpověď jsem udělila jeden bod. Odpověď žáka je plnohodnotná tehdy, pokud vychází z hláskové skladby slova a ne z jeho grafiky. Položka se slovem *fsot* tedy působila dětem problém v tom, že většina z nich za správnou odpověď považovala *vot* místo *fo*. Za každou sérii bylo možné získat 10 bodů, maximálně tedy dohromady 20 bodů za obě série. Čas jsem měřila pro každou sérii zvlášť. Na samotném konci testování jsem body z jednotlivých sérií sečetla do celkového skóre a stejně tak časy z obou sérií jsem vyjádřila v celkovém čase v minutách. Tento test byl předložen kontrolní skupině v počtu 17 žáků. Maximálního počtu bodů nikdo nedosáhl. Nejvíce bodů, a to 19, získal Žák 8 v čase 2:28 s. Nejméně bodů nasbíral Žák 16 za 4:26 s. V průměru žáci vybojovali 15,3 bodů a průměrný čas testování vyšel na 3:05 s.

**Tab. č. 8: Elize hlásek**

Skupina	Body	Čas
Dyslektická skupina	14,4	3:39
Kontrolní skupina	15,4	3:02

**Graf č. 14: Elize hlásek**



Graf č. 14 znázorňuje výsledek testu s názvem Elize hlásek. Dyslektická a Kontrolní skupina se zde liší o jednu jednotku. Úspěšnější byla v tomto testu Kontrolní skupina, která v čase 3 minuty a 2 sekundy získala 15,4 bodu. Dyslektická skupina měla v porovnání s Kontrolní skupinou o něco horší čas i výsledek. Průměrné hodnoty u této skupiny jsou 3 minuty a 44 sekund. Získané body jsou v průměru 14,4. Časový rozdíl je mezi těmito skupinami 42 sekund a bodový rozdíl je 1 bod.

### 3.2.8 Transpozice hlásek

Transpozice hlásek je tzn. *Baterií diagnostických testů gramotnostních dovedností pro žáky 2. Až 5. Ročníků základní školy*. Tento test byl zadáván jednotlivcům ústní formou. Výsledky byly zaznamenávány do záznamového archu. Žákům tento typ testu činil nemalé potíže. Předmětem testování bylo žákovi přečíst vždy dvě slabiky. První slabikou na listě je slabika *ňi-ko*. Úkolem subjektu (testovaný žák) bylo vyměnit první hlásky v obou slabikách tak, že první hláska v první slabice byla dosazena na místo první hlásky ve druhé slabice. Naopak první hláska ve druhé slabice byla dosazena na místo první hlásky v první slabice. Tak vznikly touto transpozicí hlásek slabiky *ki-ňo*. Přitom na pořadí slabik nezáleželo. Žák klidně mohl odpovědět *ňo-ki*. Na samotném počátku testování bylo vždy nutné žáky dokonale seznámit s průběhem testování a také si ověřit, zda-li zadání rozumí.

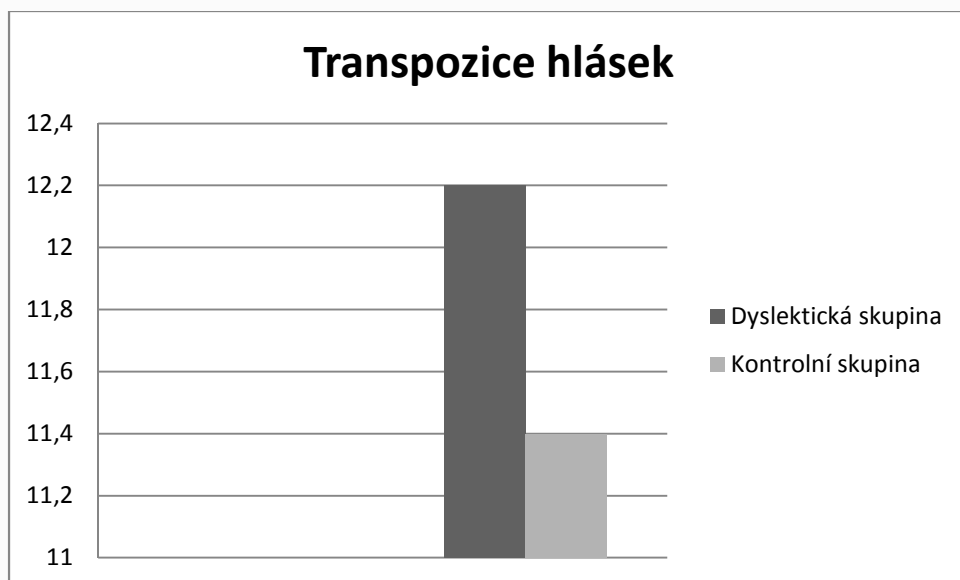
Tento test dohromady obsahuje 10 položek. Některé slabiky mají dvě písmena, některé mají písmena 3. Za každou správně zodpovězenou slabiku jsem udělila 1 bod. Průběh testu jsem stopovala. Čas jsem do Souhrnné tabulky zaznamenala v minutách. Každý žák mohl získat v maximálním počtu 20 bodů. Nejlepší skóre v Kontrolní skupině mají Žáci 5, 11 a 13, kteří shodně dosáhli 17 bodů. Nejhoršího výsledku dosáhl Žák 16 s počtem 3 body. V průměru žáci získali 11,3 bodů z 20-ti možných. Co se týče rychlosti, tak žákem, který nejrychleji zodpověděl celý test, byl Žák 1 s počtem 10 bodů a časem 2:09 minut. Tato hodnota zhruba odpovídá průměrnému skóre na celou skupinu. Naopak Žák 4 byl velmi pomalý. Jeho testování trvalo téměř 9 minut! Konkrétně dosáhl 9 bodů v čase 8:48 minut. Výsledky nejrychlejšího a nejpomalejšího žáka ve třídě se liší jedním bodem. Časový rozdíl mezi těmito dvěma výsledky je ale téměř 6 minut! Průměrný čas pro vypracování tohoto testu byl 4:25 minut.

U Dyslektické skupiny podal nejlepší výkon Žák M, který získal 17 bodů a na vyhotovení testu mu stačil čas dvě minuty a dvanáct sekund. Tento čas je v porovnání s celou skupinou také nejkratší! Nejméně bodů, a to celkem 7 bodů získali shodně dva žáci z této skupiny. Byli to Žáci C aj. Nejdělsí čas na vyhotovení celého testu vyžadoval výkon Žáka B, kterému tento test trval téměř 6 minut! (viz. Souhrnná tabulka)

**Tab. č. 9: Transpozice hlásek**

Skupina	Body	Čas
Dyslektická skupina	12,2	3:50
Kontrolní skupina	11,4	4:17

**Graf č. 15**



Graf č. 15 prezentuje průměrné bodové ohodnocení tohoto testu u Dyslektické a Kontrolní skupiny. 12,1 bodu má Dyslektická skupina a 11,4 bodu má Kontrolní skupina. Kratší čas potřebný na zvládnutí tohoto testu potřebovala taktéž Dyslektická skupina, a sice 3 minuty a 50 vteřin oproti skupině Kontrolní, která celý test ukončila po 4 minutách a 17-ti vteřinách. Z těchto údajů vyplývá, že Dyslektická skupina byla v průměru úspěšnější než Kontrolní skupina, a to jak po stránce bodového ohodnocení, tak po stránce času potřebného k vyhotovení celého testu.

### 3.2.9 Sluchová analýza

Zkouška sluchové analýzy je testem obdobným jako je Zkouška sluchové syntézy. Oba dva tyto testy jsou známy pod zkratkou SAS. Mají stejný charakter organizace, oba jsou určeny pro jednotlivce. Jak už název napovídá, tak smyslem, který zde každý žák nejvíce využije je sluch. Žáci nebudou nic psát, zápis vždy provádí zkoušející.

Sluchová analýza spočívá v tom, že se žákovi předřikávají postupně jednotlivá slova a je po něm dále požadováno, aby každé to slovo rozložilo na hlásky (písmena) a to tak, jak jdou po sobě. Před provedením samotného testu je vhodné sluchovou analýzu nacvičit na cvičných slovech. V zadání jsou uvedeny následující příkladové položky MÁ a PES. Dítě by tedy mělo zareagovat tak, že tato slova rozloží tímto způsobem: M-Á, P-E-S. Pokud dítě úkol pochopí, tak se přistoupí k samotné zkoušce. K této zkoušce je potřeba stopovat čas, který začneme měřit zároveň s vyčtením prvního slova ze seznamu, což je „*sám*“. Dítě má tedy za úkol zaslechnuté slovo okamžitě analyzovat. Dále mu jsou k analýze předčítána následující slova: „*voda, cibule, drak, náplast, petrolej, strašidlo, soustrast, pstruzi, nenapodobitelný*“. Čas je měřen až do posledního zanalyzovaného slova. Celkový čas je zaznamenán. Stejně tak jsou zapsány body za analýzu u jednotlivých slov a součet všech těchto bodů po ukončení testu. Výkon každého dítěte je tedy hodnocen takto: Pokud dítě slovo rozloží hned napoprvé správně, tak získává 2 body. Pokud se mu tento první pokus nezdaří, tak dostává druhou šanci v podobě zopakování tohoto slova. Jestliže toto slovo napodruhé rozloží správně, tak obdrží 1 bod. V případě, že se mu nepovede naplnit ani tento druhý pokus, není mu udělen žádný bod a přejde se k dalšímu slovu. Maximálně tedy může dítě získat 20 bodů. Obecně dětem dělala problém dlouhá slova, a to např. „*petrolej, strašidlo, soustrast, nenapodobitelný*“. Žáci nebyli schopni si zapamatovat celé slovo a při analýze došli v mnoha případech do poloviny slova, kde se náhle zastavili. Poté žádali zopakování slova. V průměru získali žáci 16 bodů v průměrném čase 1 minuta v Kontrolní skupině. Na maximální počet bodů nikdo nedosáhl.

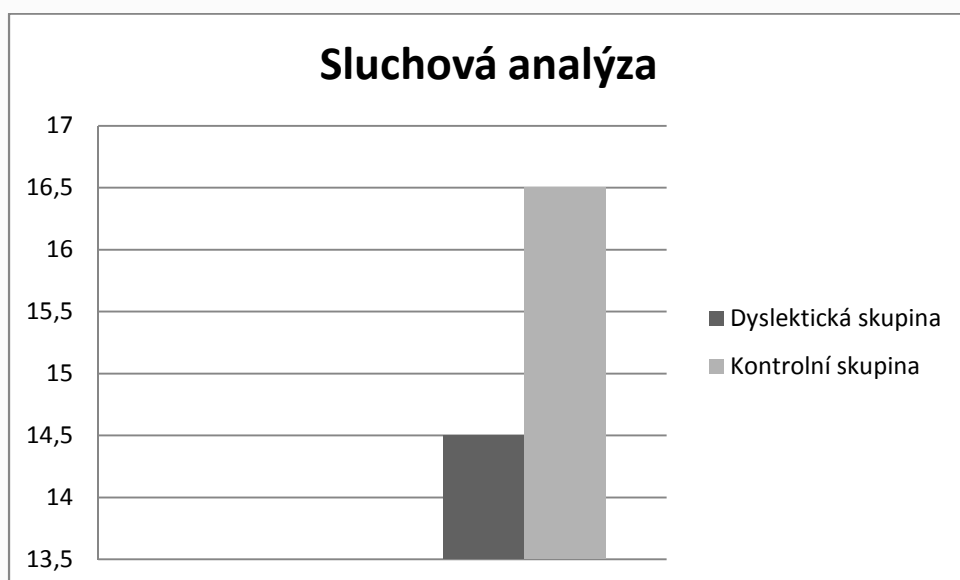
U Dyslektické skupiny jsou výsledky následující: Slova zde nejhůře analyzoval Žák G, který měl i jeden z nejhorších časů, a to 2 minuty a 18 sekund. (Nejhorší čas ve skupině byl pouze o 1 sekundu delší!). Analýzu slov nejlépe provedl Žák D, který získal dohromady 19 bodů v čase 1:04.



**Tab. č. 10: Sluchová analýza**

Skupina	Body	Čas (min.)
Dyslektická skupina	14,5	1:31
Kontrolní skupina	16,5	0:58

**Graf č. 16**



Graf č. 16 představuje srovnání průměrných bodů, které obě skupiny ve Sluchové analýze výtěžily. Je tedy evidentní, že Kontrolní skupina v tomto testu předčila Dyslektickou skupinu, a to o celé dvě jednotky. Z grafu lze vyčíst, že Dyslektická skupina v průměru získala 14,5 bodů v čase 1 minuta a 31 sekund. Naopak Kontrolní skupina získala 16,5 bodů v čase pod jednu minutu, a to v čase 58 sekund.

### 3.2.10 Sluchová syntéza

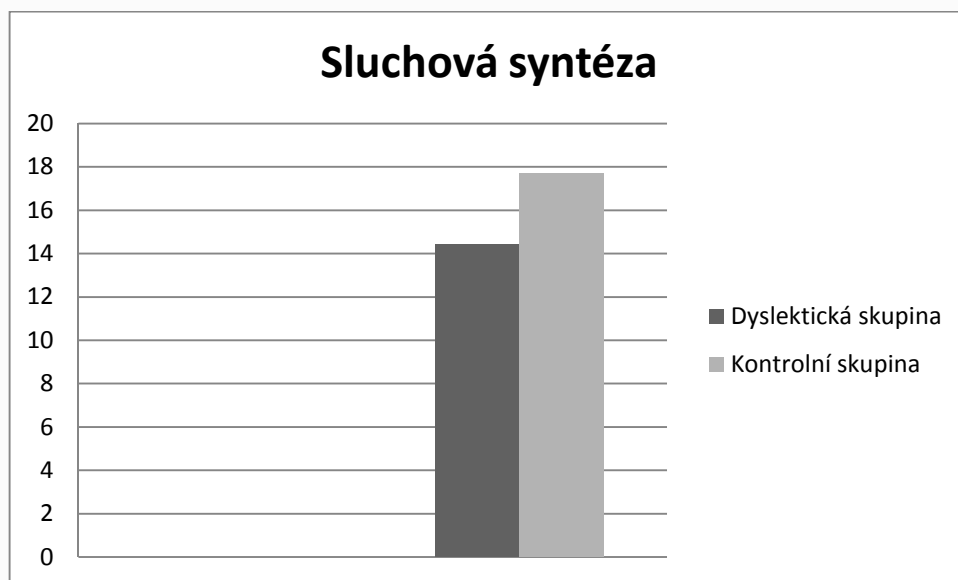
Ve zkoušce sluchové syntézy jsou dítěti ve vteřinových intervalech předřkávány jednotlivé hlásky určitého slova. Žák má následující úkol, a to říct, o jaké slovo se jedná. Má tedy ty jednotlivé hlásky spojit k sobě tak, aby mu vyšlo slovo, které je po něm požadováno. Nácvik probíhá na již známých slovech MÁ a PES. Žákovi jsou během testování postupně předvedena následující slova po hláskách: *s-á-l, k-o-s-a, r-a-m-e-n-a, m-r-a-k, z-á-p-l-a-t-a, p-e-t-r-ž-e-l, b-r-a-t-ř-í-č-e-k, b-o-u-r-a-č-k-a, s-t-ř-í-b-r-n-ý, n-e-s-p-r-a-v-e-d-l-n-o-s-t*. Postup testování, měření času a hodnocení je shodný se sluchovou analýzou. Celkem tedy může každý žák obdržet 20 bodů. Průměrně v tomto testu získali žáci 17 bodů v průměrném čase jedné minuty. Maximální počet bodů zde byl dosažen, a to dohromady u 7 žáků.

U Dyslektické skupiny dopadla Sluchová syntéza následovně: Pouze 7 bodů získal Žák G, a to v čase 47 vteřin. Nejlepší výsledek mají shodně čtyři Žáci z této skupiny, a sice Žáci C, D, I, K. Všichni tito žáci se vešli pod jednu minutu. Jejich test trval v rozmezí 47 až 56 vteřin.

**Tab. č. 11: Sluchová syntéza**

Skupina	Body	Čas (min.)
Dyslektická skupina	14,4	1:18
Kontrolní skupina	17,7	0:58

**Graf č. 17**



V tabulce č. 11 a v grafu č. 17 jsou znázorněny výsledné hodnoty testu Sluchová analýza. Tyto hodnoty jsou průměrné. Graf srovnává výsledky Dyslektické a Kontrolní skupiny. Dyslektická skupina dopadla v tomto testu hůř než Kontrolní skupina. Dyslektici v průměru získali 14,4 bodů v čase jedné minuty a osmnácti vteřin, zatímco žáci bez specifické poruchy učení získali 17,7 bodů v čase 58 vteřin. Zkouška sluchové syntézy byla pro žáky jednodušší než Zkouška sluchové analýzy.

### 3. 2. 11 SPAS

SPAS je souhrnný název pro několik dílčích subtestů, které testovaly obecné schopnosti žáků, dále jejich pohled na matematiku, čtení, pravopis, psaní a sebedůvěru.

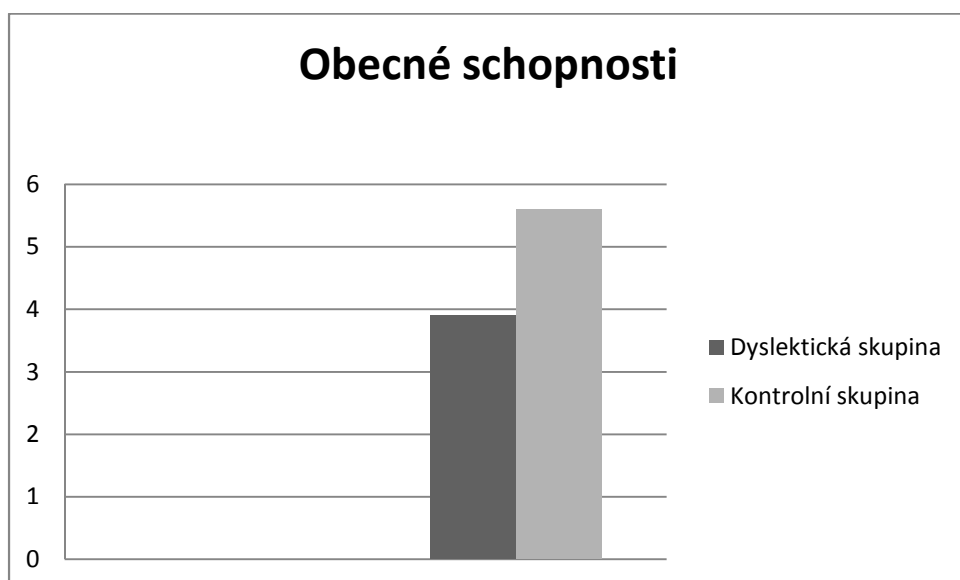
Na základě mých pedagogických zkušeností budu očekávat, že subtest s názvem Obecné schopnosti bude mít u obou skupin srovnatelný výsledek. Taktéž subtest Matematika bude srovnatelný. Naopak subtesty týkající se čtení, pravopisu a psaní by podle mého předpokladu měly hůře dopadnout u dyslektické skupiny a žáci kontrolní skupiny by v těchto testech měli mít tedy větší úspěch. Co se týče sebedůvěry, tak ta může být srovnatelná u obou skupin nebo mít nižší hodnoty u dyslektických žáků. Nepředpokládám, že dyslektická skupina bude mít vyšší sebedůvěru, než skupina kontrolní.

Skutečné výsledky testu SPAS dle jednotlivých subtestů Dyslektické a Kontrolní skupiny jsou zaznamenány v následujících tabulkách a grafech. Tyto tabulky a grafy uvádí průměrné hodnoty ve stenech.

**Tab. č. 12: Obecné schopnosti**

Skupina	Sten
Dyslektická skupina	3,9
Kontrolní skupina	5,6

**Graf. č. 18**

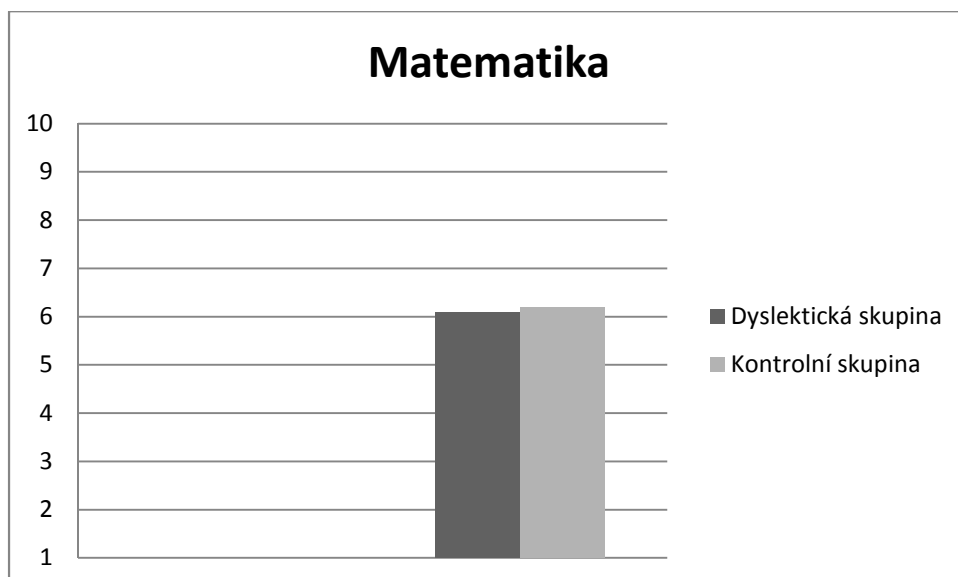


U subtestu číslo jedna s názvem Obecné schopnosti byla Kontrolní skupina úspěšnější než skupina Dyslektická, a to o 1,6 stenu. Kontrolní skupina dosáhla průměrného stenu 5,6 a Dyslektická skupina má hodnotu 3,6 stenu.

**Tab. č. 13: Matematika**

Skupina	Sten
Dyslektická skupina	6,1
Kontrolní skupina	6,2

**Graf č. 19**

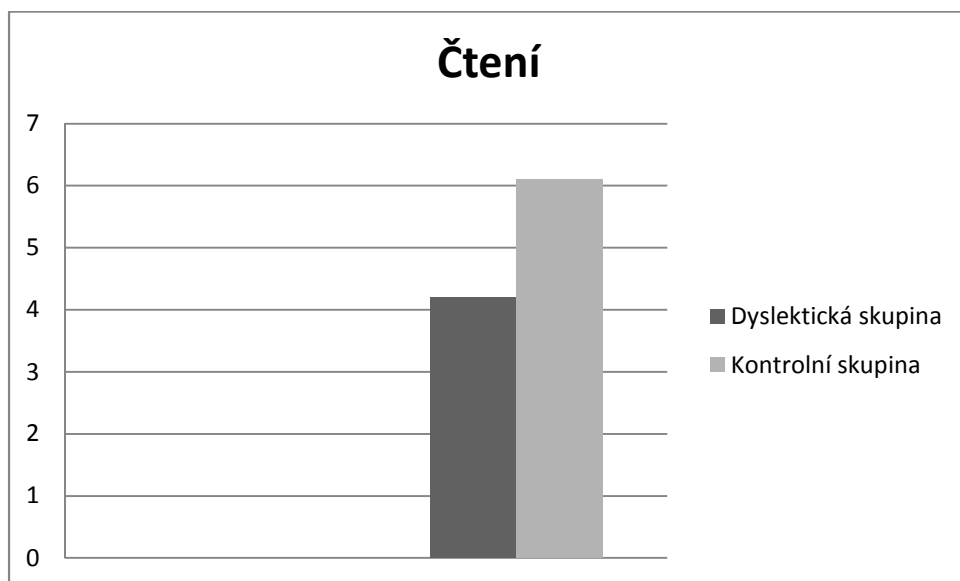


Tab. č. 13 a graf č. 19 znázorňují výsledek subtestu Matematika u Dyslektické a Kontrolní skupiny. Z grafu je jasné, že obě dvě skupiny jsou téměř vyrovnané. Jejich výsledek se liší pouze desetinnou, a to tak, že Dyslektická skupina má 6,1 stenu a Kontrolní skupina má 6,2 stenu. Subtest Matematika tedy dopadl u obou skupin srovnatelně.

**Tab. č. 14: Čtení**

Skupina	Sten
Dyslektická skupina	4,2
Kontrolní skupina	6,1

**Graf č. 20**

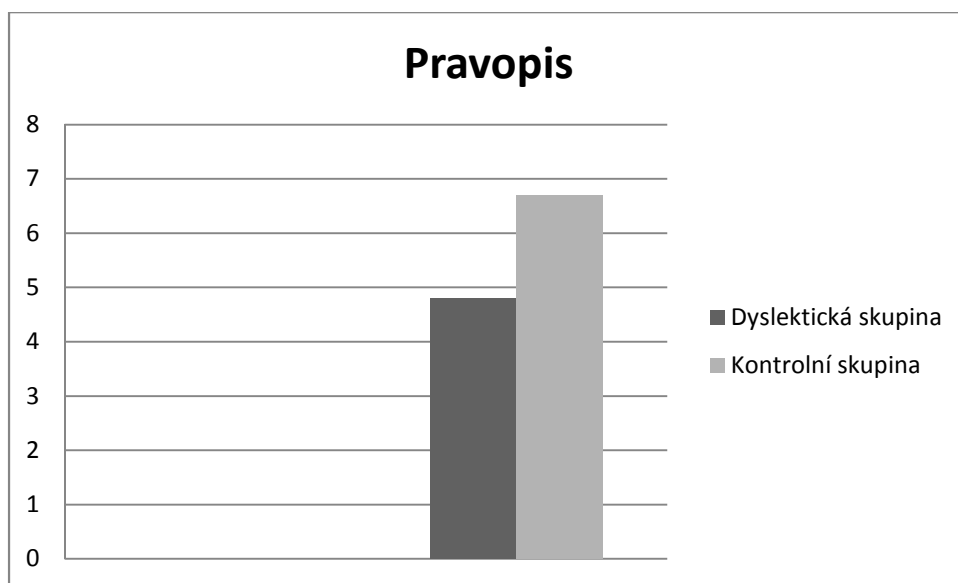


Co se týče čtení, tak následující graf popisuje to, že u Dyslektické skupiny dopadl tento test podle předpokladu hůře než u skupiny Kontrolní, a to s rozdílem 1,7 stenu. Dyslektická skupina je na úrovni 4,2 stenu a Kontrolní skupina je na úrovni 6,1. Rozdíl v tomto výsledku je podstatný.

**Tab. č. 15: Pravopis**

Skupina	Sten
Dyslektická skupina	4,8
Kontrolní skupina	6,7

**Graf č. 21**



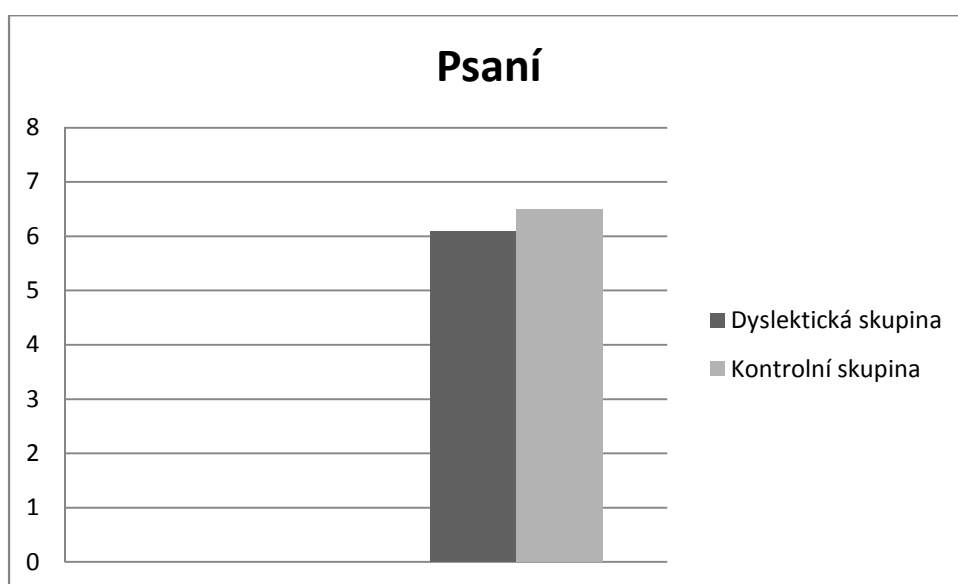
Tabulka č. 15 a graf č. 21 uvádějí výsledné hodnoty subtestu s názvem Pravopis. Dyslektická skupina je v tomto subtestu horší než skupina Kontrolní, a to v rozdílu 1,9. Dyslektická skupina má 4,8 stenu a Kontrolní skupina má 6,7 stenu. Tento rozdíl je významný, protože mezi těmito skupinami tato diference čítá téměř dva řády.



**Tab. č. 16: Psaní**

Skupina	Sten
Dyslektická skupina	6,1
Kontrolní skupina	6,5

**Graf č. 22: Psaní**

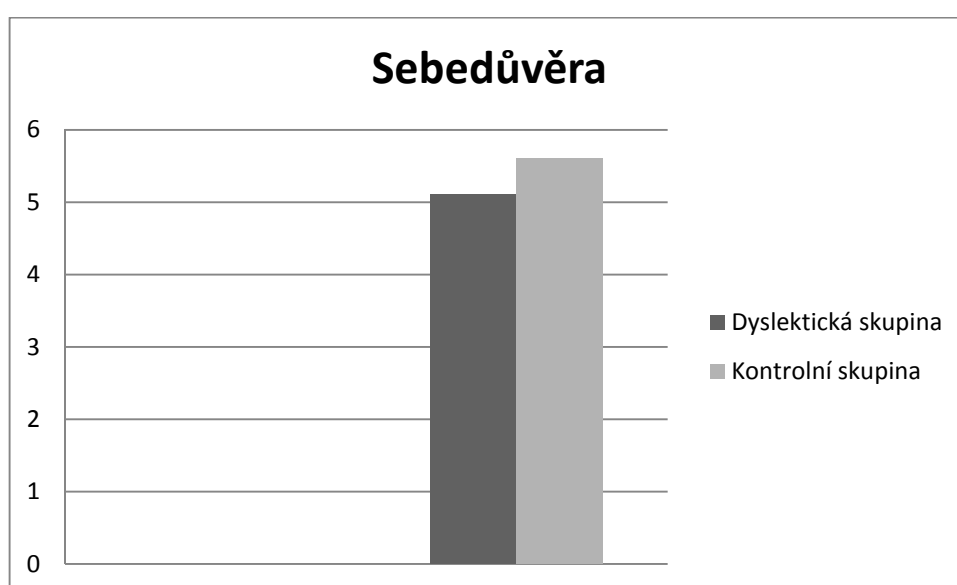


Tabulka č. 16 a graf č. 22 demonstrují výsledné hodnoty dalšího subtestu s názvem Psaní. Dyslektická skupina je v tomto subtestu horší než Kontrolní skupina. Diference mezi těmito dvěma skupinami je ale velmi malá, a to pouze 0,4 stenu. Dyslektická skupina má 6,1 stenu a Kontrolní skupina má 6,5 stenu.

**Tab. č. 17: Sebedůvěra**

Skupina	Sten
Dyslektická skupina	5,1
Kontrolní skupina	5,6

**Graf č. 23: Sebedůvěra**

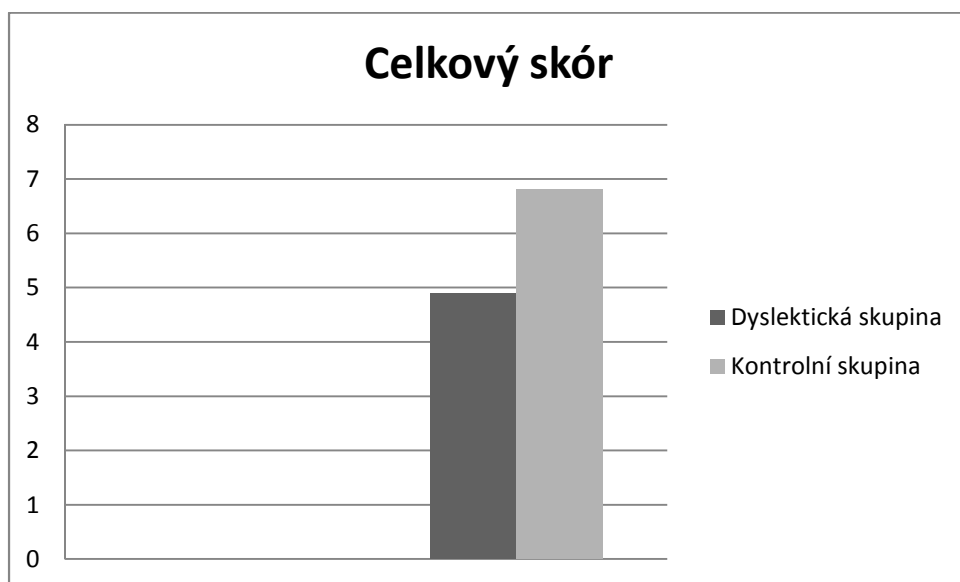


Tabulka č. 17 a graf č. 23 vyjadřují subtest pojmenovaný jako Sebedůvěra. Obě skupiny v tomto subtestu vyšly poměrně vyrovnaně. Liší se pouze o 0,5 stenu. Dyslektická skupina dosahuje 5,1 stenu a Kontrolní skupina dosahuje 5,6 stenu.

**Tab. č. 18: Celkový skór**

Skupina	Steny
Dyslektická skupina	4,9
Kontrolní skupina	6,8

**Graf č. 24: Celkový skór**



Tabulka č. 18 a graf č. 24 vyznačují Celkový skór všech představených subtestů. V číselném vyjádření dosáhla Dyslektická skupina 4,9 stenu a Kontrolní skupina 6,8 stenu. Tyto dvě skupiny se tedy liší významně, a to o téměř dva řády.

## 4. Diskuze

Testovala jsem hypotézu vyvozenou z dosavadních závěrů z výzkumů českých a zahraničních odborníků, dle níž naleznou u dyslektiků méně příznivé sebepojetí a méně příznivou sociometrickou pozici ve srovnání s kontrolní skupinou sestavenou z dětí bez specifické poruchy učení.

Tato hypotéza tedy zněla, že u dyslektiků budu očekávat snížené sebepojetí a zhoršenou sociální pozici ve třídě.

Na základě všech vyhodnocených testů k tomuto výzkumu a na základě porovnání dyslektické skupiny se skupinou kontrolní jsem dospěla ke zjištění, že tato hypotéza se potvrzuje.

Můj nálezný je shodný, korespondující s nálezy Matějčka a dalších odborníků. I když jsem pracovala s omezeným vzorkem dětí, rozdíl mezi dyslektickou a kontrolní skupinou se nedá přičítat náhodě. Dyslexie má vliv na sociální vývoj dítěte. Otázkou je, proč k tomu dochází? Je tento problém obsažen v neurobiologii dítěte nebo v sociálním prostředí dyslektika? Jedná se tedy o odchylku biologickou nebo sociální? Vzhledem k tomu, že nejsem biolog, nemohu biologický a neurobiologický vliv na dyslexii dokázat. Jakožto učitelku mne však zajímá účast sociálních vlivů, která je nezpochybnitelná.

Můj zkoumaný vzorek dětí je složen z dyslektických žáků, kteří pocházejí z dobře fungujících rodin, které je podporují. V dyslektické skupině jsou ale žáci, kteří mají určité rodinné problémy. To tedy znamená, že je zde problém nejenom biologický, ale také sociální.

Před pedagogy stojí nesnadný úkol, a to, jak zlepšit sociální pozici dyslektiků ve třídách s žáky bez specifické poruchy učení. Je nutné s žáky jednat citlivě a je také potřeba se do těchto žáků umět vcítit. Seběmenší pochybnost nebo narážka v nich může vyvolat nepříjemné pocity a také nechuť k práci. Je také důležité odhadnout jejich schopnosti, nepodceňovat a nepřeceňovat jejich síly. Dyslektika je zkrátka nutné ve třídě podpořit, dodat mu zejména sebedůvěru. Faktorů, které ovlivňují sebedůvěru žáků, je několik. Může být posilována nebo naopak být zcela zanedbávána díky vedení rodiny, školy a dalších institucí, které žák navštěvuje. Vliv prostředí a vliv lidí v tomto

prostředí na žáka významně působí. Vždyť jediné slovo v něm může vyvolat velkou motivaci do práce. Důležitou roli při utváření jeho sociální pozice ve třídě hraje učitel, zejména třídní učitel. Právě jeho přístup, chování a jednání vůči dyslektikovi, může ovlivnit i ostatní žáky.

Strategie tabuizování tématu výskytu dyslexie ve školní třídě není správná. Toto ostatně tvrdí i prof. Matějček. Pro zlepšení sociální pozice dyslektiků ve třídě nevrhují to, že je potřeba celou třídu o poruše dyslexie dostatečně informovat, popsat tuto poruchu a poukázat na konkrétní projevy dyslexie. Pouze tehdy žáci pochopí pozici a znevýhodnění svých dyslektických spolužáků ve třídě a jejich sociální pozice a sebepojetí bude mít šanci se zlepšit.

Vliv školy a učitelů na dítě je zásadní. Pokud je škola zaměřena na výkon, tak dyslektik nemusí nastavené tempo zvládat. Proto je vhodné změnit základní strategie přístupu k dítěti a položit si následující otázku: Co je cílem výchovy? Naučit žáka dokonale číst, psát a počítat nebo jej naučit způsob, jak žít mezi svými vrstevníky? U některých dyslektiků toto lze, u některých nelze.

Závěrem je důležité si uvědomit, že pro dítě je hodnotnější mít své kamarády, tedy naučit se mít své kamarády a mít přiměřené sebepojetí než fakt, že se nenaučí číst. Pygmalionský efekt vysvětluje, že je dobré vidět v dítěti to lepší. Matějček říká, že dyslexie je charakteristika dítěte a učitel k tomuto faktu musí uzpůsobit výchovu. Významnou složkou takové výchovy je přiměřenost, tzn. úprava cíle a hodnocení výkonu s přihlednutím k diagnóze.

Jak to bude vypadat se zařazením dyslektika do běžné třídy, tedy s integrací tohoto žáka? Pro dyslektiky je lepší být v tzn. specializovaných třídách, ve kterých jejich vývoj probíhá příznivěji.

Můj výzkum dále dokazuje, že zkoumaná dyslektická skupina se nachází v příznivé základní škole, která má pro vývoj a výchovu dyslektiků příjemnou atmosféru.

## **5. Závěr**

Výsledky uvedených testů dokazují, že dyslektický žák má snížené sebepojetí a snížený self- koncept. Na základě výsledků sociometrického testu také uvádím, že sociální pozice dyslektiků je ve školní třídě horší než u žáků bez této poruchy. Hypotéza této práce je tedy potvrzena.

Problematika specifických poruch učení, a to zejména dyslexie je v české a zahraniční odborné literatuře dostatečně popsána. Sociální účinky dyslexie na dítě ale nejsou dosud zcela vyšetřeny. Sociální dopady dyslexie na osobnost dítěte jsou však podle mého výzkumu závažné a měla by jim být věnována větší pozornost, než tomu bylo doposud. Věřím, že má práce poodhalila tuto problematiku a nastínila možná řešení zlepšení pozice těchto žáků nejenom ve školní třídě, ale také ve společnosti.

## 6. Seznam použité literatury

1. MATĚJČEK, Z., VÁGNEROVÁ, M. *Sociální aspekty dyslexie*. Univerzita Karlova v Praze: Karolinum, 2006. 271 s. ISBN 80-246-1173-2.
2. MATĚJČEK, Z. *Dyslexie. Specifické poruchy čtení*. Praha: H&H, 1995. 269 s. ISBN 80-85787-27-X.
3. MATĚJČEK, Z. *Vývojové poruchy čtení*. Praha: SPN, 1975. 248 s. ISBN
4. ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. Praha: Portál, 1996. 196 s. ISBN 80-7178-096-0
5. ZELINKOVÁ, O. *Dyslexie v předškolním věku*. Praha: Portál, 2008. 197 s. ISBN 978-80-7367-321-5.
6. POKORNÁ, V. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Praha: Portál, 2001. 333 s. ISBN 80-7178-570-9.
7. MERTIN, V., KUCHARSKÁ, A. *Integrace žáků se specifickými poruchami učení- od stanovení diagnostických kritérií k poskytování péče všem potřebným žákům*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2007. 55 s. ISBN 978-80-86856-40-7.
8. KUCHARSKÁ, A. ed. *Specifické poruchy učení a chování. Sborník 1999*. Praha: Portál, 1999. 141 s. ISBN 80-7178-294-7.
9. KLEIN, R. M., MCMULLEN, P. A. *Converging Methods for Understanding Reading and Dyslexia*. London, England: Massachusetts Institute of Technology, 1999. 524 s. ISBN 0-262-11247-7.
10. SHAYWITZ, S. M. D. *Overcoming dyslexia. A New and Complete Science-Based Program for Reading Problems at Any Level*. New York: Vintage Books, a division of Random House, Inc., 2003. 414 s. ISBN 0-679-78159-5.
11. SELIKOWITZ, M. *Dyslexia and other learning difficulties: the facts*. New York: Oxford University Press Inc., 1998. 159 s. ISBN 0-19-262661-2.

## **7. Seznam tabulek a grafů**

Tab. č. 1: Dyslektická skupina

Tab. č. 2: Inteligenční kvocient

Tab. č. 3: O krtkovi

Tab. č. 4: Lokus kontroly

Tab. č. 5: Sociometrický test

Tab. č. 6: Morfologické uvědomění

Tab. č. 7: Pseudoslova

Tab. č. 8: Elize hlásek

Tab. č. 9: Transpozice hlásek

Tab. č. 10: Sluchová analýza

Tab. č. 11: Sluchová syntéza

Tab. č. 12: Obecné schopnosti

Tab. č. 13: Matematika

Tab. č. 14: Čtení

Tab. č. 15: Pravopis

Tab. č. 16: Psaní

Tab. č. 17: Sebedůvěra

Tab. č. 18: Celkový skór

Graf č. 1: Vzorek dětí

Graf č. 2: Průměrný věk



- Graf č. 3: Čtenářský kvocient
- Graf č. 4: Počet správně přečtených slov v první minutě.
- Graf č. 5: Chybně čtená slova, která žák neopravil.
- Graf č. 6: Porozumění
- Graf č. 7: Čtenářský kvocient
- Graf č. 8: Lokus kontroly
- Graf č. 9: Oblíbenost žáků
- Graf č. 10: Neoblíbenost žáků
- Graf č. 11: Morfologické uvědomění
- Graf č. 12: Chyby opravené
- Graf č. 13: Chyby neopravené
- Graf č. 14: Elize hlásek
- Graf č. 15: Transpozice hlásek
- Graf č. 16: Sluchová analýza
- Graf č. 17: Sluchová syntéza
- Graf č. 18: Obecné schopnosti
- Graf č. 19: Matematika
- Graf č. 20: Čtení
- Graf č. 21: Pravopis
- Graf č. 22: Psaní
- Graf č. 23: Sebedůvěra
- Graf č. 24: Celkový skór

## **8. Seznam příloh**

Příloha č. 1: Dyslektická skupina (1. část, 2. část)

Příloha č. 2: Dyslektická skupina (3., 4. část)

Příloha č. 3: Kontrolní skupina 1 (1., 2. část)

Příloha č. 4: Kontrolní skupina 1 (3., 4. část)

Příloha č. 5: Kontrolní skupina 2

Příloha č. 6: Ukázka testu čtení: O krtkovi

Příloha č. 7: Ukázka testu: Lokus kontroly

Příloha č. 8: Ukázka: Test morfologického uvědomění

Příloha č. 9: Ukázka testu SPAS

## Příloha č. 1: Dyslektická skupina (1. část, 2. část)

Žák	Věk	Třída	IQ	Krtek				Lokus kontroly			
				Slova/ min.	Chyby/ min.	Porozum.	ČQ	Inter.	Exter.	L- skór	
Žák A	8,11	3.	111	23	5	12,5	-70	11	15	4	
Žák B	8,5	3.	117	5	4	0	-70	11	15	4	
Žák C	9,4	3.	121	16	4	8	-70	10	16	5	
Žák D	8,10	3.	124	77	1	9,5	106	10	16	4	
Žák E	9,3	3.	128	57	6	20	95	8	19	4	
Žák F	10	4.	121	52	1	14	89	18	8	3	
Žák G	10,1	4.	88	56	3	11	90	13	12	4	
Žák H	11,3	4.	101	29	2	13	72	11	15	3	
Žák I	11	4.	117	44	3	17,5	82	14	12	3	
Žák J	10,2	4.	98	59	4	10,5	91	16	10	6	
Žák K	9,11	4.	116	71	2	20,5	97	17	9	3	
Žák L	11,3	4.	94	47	4	19	83	10	16	6	
Žák M	11,8	5.	106	89	3	0	106	10	16	6	
Žák N	11,3	5.	104	60	2	13	87	13	13	6	
Žák O	10,10	5.	97	61	4	8,5	86	14	12	4	
Žák P	12	5.	86	70	1	12	94	14	12	6	
<b>min.</b>	<b>8,1</b>		<b>86</b>	<b>5</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>-70</b>	<b>8</b>	<b>8</b>	<b>3</b>	
<b>max.</b>	<b>12</b>		<b>128</b>	<b>89</b>	<b>6</b>	<b>20,5</b>	<b>106</b>	<b>18</b>	<b>19</b>	<b>6</b>	
<b>prům.</b>	<b>10,1</b>		<b>108</b>	<b>50,6</b>	<b>3,1</b>	<b>11,6</b>	<b>61</b>	<b>12,5</b>	<b>13,5</b>	<b>4,4</b>	

Dyslektická skupina			Sociometrie		Morfologie		Pseudoslova		
Žák	Věk	Třída	Obliba	Neobliba	Čas (min.)	Body	Čas (min.)	Chyby opravené	Chyby neopravené
Žák A	8,11	3.	8	2	60	43	1:45	2	8
Žák B	8,5	3.	0	0	40	18	1:47	0	21
Žák C	9,4	3.	5	10	115	37	2:02	1	10
Žák D	8,10	3.	0	3	35	40	0:51	1	1
Žák E	9,3	3.	4	0	75	49	1:25	1	8
Žák F	10	4.	0	1	65	48	1:08	0	3
Žák G	10,1	4.	10	0	40	45	0:46	2	6
Žák H	11,3	4.	3	17	60	38	1:04	1	7
Žák I	11	4.	7	0	55	63	0:54	1	5
Žák J	10,2	4.	5	0	40	29	1:01	1	9
Žák K	9,11	4.	1	15	55	48	0:53	1	8
Žák L	11,3	4.	6	6	50	45	1:07	2	5
Žák M	11,8	5.	0	15	30	35	1:54	1	10
Žák N	11,3	5.	2	16	30	46	0:41	3	4
Žák O	10,10	5.	7	24	30	26	0:58	0	7
Žák P	12	5.	11	1	30	52	1:03	0	7
<b>min.</b>	<b>8,1</b>		<b>0</b>	<b>0</b>	<b>30</b>	<b>18</b>	<b>0:41</b>	<b>0</b>	<b>1</b>
<b>max.</b>	<b>12</b>		<b>11</b>	<b>24</b>	<b>115</b>	<b>63</b>	<b>2:02</b>	<b>3</b>	<b>21</b>
<b>průměr</b>	<b>10,1</b>		<b>4,3</b>	<b>7,4</b>	<b>50,6</b>	<b>41,3</b>	<b>1:12</b>	<b>1,1</b>	<b>7,4</b>

## Příloha č. 2: Dyslektická skupina (3., 4. část)

Dyslektická skupina			Elize hlásek		Transpozice hlásek		Sluchová analýza	
Žák	Věk	Třída	Body	Čas (min.)	Body	Čas (min.)	Body	Čas (min.)
Žák A	8,11	3.	18	3:25	13	4:30	18	1:00
Žák B	8,5	3.	4	7:34	9	5:58	12	1:04
Žák C	9,4	3.	10	3:53	7	3:50	15	1:52
Žák D	8,10	3.	19	2:25	13	3:10	19	1:04
Žák E	9,3	3.	15	3:47	14	3:00	18	1:14
Žák F	10	4.	18	4:23	11	4:03	16	1:35
Žák G	10,1	4.	17	2:34	13	3:24	9	2:18
Žák H	11,3	4.	11	5:52	10	5:11	15	1:20
Žák I	11	4.	17	3:31	15	4:27	15	1:10
Žák J	10,2	4.	12	3:08	7	4:41	10	2:19
Žák K	9,11	4.	13	5:24	12	4:43	16	1:14
Žák L	11,3	4.	20	2:29	16	2:18	18	1:40
Žák M	11,8	5.	18	1:45	17	2:12	14	1:34
Žák N	11,3	5.	17	2:27	15	3:32	14	1:48
Žák O	10,10	5.	16	2:46	11	3:35	10	1:48
Žák P	12	5.	11	3:01	12	2:52	13	1:17
<b>min.</b>	<b>8,1</b>		<b>4</b>	<b>1:45</b>	<b>7</b>	<b>2:12</b>	<b>9</b>	<b>1:00</b>
<b>max.</b>	<b>12</b>		<b>20</b>	<b>7:34</b>	<b>17</b>	<b>5:58</b>	<b>19</b>	<b>2:19</b>
<b>průměr</b>	<b>10,1</b>		<b>14,4</b>	<b>3:39</b>	<b>12,2</b>	<b>3:50</b>	<b>14,5</b>	<b>1:31</b>

Dyslektická skupina			Sluchová syntéza		SPAS	SPAS	SPAS	SPAS	SPAS	SPAS	SPAS
Žák	Věk	Třída	Body	Čas (min.)	Obec. sch.	Mat.	Čtení	Pravopis	Psaní	Sebedůvěra	Celkem
Žák A	8,11	3.	13	1:42	1	3	1	6	5	1	2
Žák B	8,5	3.	17	0:59	5	3	5	6	4	4	4
Žák C	9,4	3.	18	0:56	4	6	3	1	7	4	5
Žák D	8,10	3.	18	0:49	7	7	6	8	9	6	8
Žák E	9,3	3.	17	0:56	6	5	4	6	3	5	5
Žák F	10	4.	14	1:32	5	6	5	3	9	6	6
Žák G	10,1	4.	7	1:59	4	8	7	6	6	5	6
Žák H	11,3	4.	17	0:59	3	4	3	4	4	3	2
Žák I	11	4.	18	0:54	6	7	3	7	4	5	5
Žák J	10,2	4.	10	2:27	4	7	5	6	6	8	6
Žák K	9,11	4.	18	0:47	4	5	5	2	5	7	4
Žák L	11,3	4.	15	1:11	1	3	1	4	9	6	4
Žák M	11,8	5.	14	1:01	5	9	5	6	10	7	7
Žák N	11,3	5.	13	1:26	4	10	4	4	5	4	5
Žák O	10,0	5.	8	1:56	1	5	6	4	5	4	4
Žák P	12	5.	14	1:26	3	10	5	4	7	6	6
<b>min.</b>	<b>8,1</b>		<b>7</b>	<b>0:47</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>2</b>
<b>max.</b>	<b>12</b>		<b>18</b>	<b>2:27</b>	<b>7</b>	<b>10</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>10</b>	<b>8</b>	<b>8</b>
<b>prům.</b>	<b>10,1</b>		<b>14,4</b>	<b>1:18</b>	<b>3,9</b>	<b>6,1</b>	<b>4,2</b>	<b>4,8</b>	<b>6,1</b>	<b>5,1</b>	<b>4,9</b>

### Příloha č. 3: Kontrolní skupina 1(1., 2. část)

Kontrolní skupina 1			Krték					Lokus kontroly		
Žák	Věk	Třída	IQ	Slova/min.	Chyby/min.	Porozumění	ČQ	Inter.	Exter.	L-skór
Žák 1	11,4	3.	127	87	1	14,5	115	16	8	1
Žák 2	8,7	3.	111	56	2	6	100	12	12	2
Žák 3	8,9	3.	102	49	4	9,5	90	14	13	5
Žák 4	8,10	3.	127	29	0	6	85	13	12	3
Žák 5	9,2	3.	89	84	1	17	114	18	8	0
Žák 6	9,11	3.	109	52	4	10,5	91	14	12	5
Žák 7	8,7	3.	122	87	2	9	115	14	11	7
Žák 8	11,4	3.	117	74	2	9,5	104	15	11	7
Žák 9	9,2	3.	140	87	1	12,5	111	12	14	7
Žák10	10,9	3.	112	11	5	13	-70	12	14	4
Žák11	11,1	3.	125	76	0	6,5	106	12	11	7
Žák12	8,5	3.	136	60	3	13	96	16	10	3
Žák13	8,7	3.	132	87	0	10,5	112	12	14	4
Žák14	11,3	3.	114	44	3	12,5	89	11	15	8
Žák15	9,8	3.	122	83	2	9	109	13	13	2
Žák16	8,7	3.	95	44	2	9	88	13	13	3
Žák17	11,7	3.	79	47	4	7	91	16	10	4
<b>min.</b>	<b>8,1</b>		<b>79</b>	<b>11</b>	<b>0</b>	<b>6</b>	<b>-70</b>	<b>11</b>	<b>8</b>	<b>0</b>
<b>max.</b>	<b>12</b>		<b>140</b>	<b>87</b>	<b>5</b>	<b>17</b>	<b>115</b>	<b>18</b>	<b>15</b>	<b>8</b>
<b>prům.</b>	<b>9,7</b>		<b>115</b>	<b>62,2</b>	<b>2,2</b>	<b>10,4</b>	<b>90,9</b>	<b>13,7</b>	<b>11,8</b>	<b>4,2</b>

Kontrolní skupina 1			Morfologie		Pseudoslova		
Žák	Věk	Třída	Čas (min.)	Body	Čas (min.)	Chyby opravené	Chyby neopravené
Žák 1	11,4	3.	77	65	0:47	0	0
Žák 2	8,7	3.	45	33	0:41	3	2
Žák 3	8,9	3.	115	31	1:01	0	2
Žák 4	8,10	3.	97	38	2:23	0	1
Žák 5	9,2	3.	70	55	0:50	0	4
Žák 6	9,11	3.	122	39	0:47	3	5
Žák 7	8,7	3.	55	50	0:54	3	3
Žák 8	11,4	3.	71	50	0:48	0	1
Žák 9	9,2	3.	122	61	0:37	0	7
Žák 10	10,9	3.	122	42	3:42	7	11
Žák 11	11,1	3.	119	58	1:02	3	1
Žák 12	8,5	3.	97	62	0:55	1	1
Žák 13	8,7	3.	75	64	0:52	4	2
Žák 14	11,3	3.	77	54	1:05	3	5
Žák 15	9,8	3.	45	42	0:44	2	3
Žák 16	8,7	3.	122	37	1:27	1	1
Žák 17	11,7	3.	110	37	0:50	1	10
<b>min.</b>	<b>8,1</b>		<b>45</b>	<b>31</b>	<b>0:37</b>	<b>0</b>	<b>0</b>
<b>max.</b>	<b>11,7</b>		<b>122</b>	<b>65</b>	<b>3:42</b>	<b>7</b>	<b>11</b>
<b>prům.</b>	<b>9,7</b>		<b>90,6</b>	<b>48,1</b>	<b>1:08</b>	<b>1,8</b>	<b>3,5</b>

#### Příloha č. 4: Kontrolní skupina 1 (3., 4. část)

Kontrolní skupina 1			Elize hlásek		Transpozice hlásek		Sluchová analýza		Sluchová syntéza	
Žák	Věk	Třída	Body	Čas (min.)	Body	Čas (min.)	Body	Čas (min.)	Body	Čas (min.)
Žák 1	11,4	3.	16	2:09	10	2:09	19	0:41	20	0:38
Žák 2	8,7	3.	16	2:55	12	3:14	14	0:41	16	2:33
Žák 3	8,9	3.	14	2:32	7	4:04	17	0:51	18	0:46
Žák 4	8,10	3.	13	4:58	9	8:48	16	1:11	20	0:36
Žák 5	9,2	3.	18	1:53	17	4:28	19	0:48	20	0:37
Žák 6	9,11	3.	14	5:18	6	4:36	12	1:26	12	1:19
Žák 7	8,7	3.	16	2:31	13	4:24	18	0:48	18	0:43
Žák 8	11,4	3.	19	2:28	15	6:08	19	1:06	18	0:44
Žák 9	9,2	3.	18	2:32	15	3:42	18	1:10	20	0:38
Žák10	10,9	3.	14	3:36	11	2:54	16	1:04	20	0:37
Žák11	11,1	3.	18	2:16	17	4:16	17	0:51	20	0:39
Žák12	8,5	3.	14	2:34	9	2:20	19	0:40	19	0:33
Žák13	8,7	3.	19	2:18	17	2:09	18	0:41	20	0:39
Žák14	11,3	3.	15	2:20	13	4:09	16	0:55	18	0:35
Žák15	9,8	3.	18	2:28	10	4:16	12	0:52	18	1:05
Žák16	8,7	3.	9	4:26	3	5:30	15	1:45	5	3:17
Žák17	11,7	3.	11	4:26	10	5:56	16	1:04	19	0:41
<b>min.</b>	<b>8,1</b>		<b>9</b>	<b>1:53</b>	<b>3</b>	<b>2:09</b>	<b>12</b>	<b>0:40</b>	<b>5</b>	<b>0:33</b>
<b>max.</b>	<b>12</b>		<b>19</b>	<b>5:18</b>	<b>17</b>	<b>8:48</b>	<b>19</b>	<b>1:45</b>	<b>20</b>	<b>3:17</b>
<b>prům.</b>	<b>9,7</b>		<b>15,4</b>	<b>3:02</b>	<b>11,4</b>	<b>4:17</b>	<b>16,5</b>	<b>0:58</b>	<b>17,7</b>	<b>0:58</b>

Kontrolní skupina 1			SPAS	SPAS	SPAS	SPAS	SPAS	SPAS	SPAS
Žák	Věk	Třída	Obec. sch.	Mat.	Čtení	Pravopis	Psaní	Sebedůvěra	Celkem
Žák 1	11,4	3.	5	3	8	7	7	7	7
Žák 2	8,7	3.	6	6	5	5	6	6	6
Žák 3	8,9	3.	5	6	6	7	7	7	7
Žák 4	8,10	3.	5	8	3	6	4	6	5
Žák 5	9,2	3.	6	6	8	9	10	5	8
Žák 6	9,11	3.	4	7	5	4	6	7	6
Žák 7	8,7	3.	9	7	8	7	8	7	10
Žák 8	11,4	3.	7	7	7	7	8	6	8
Žák 9	9,2	3.	9	8	7	5	6	6	8
Žák 10	10,9	3.	3	6	4	7	5	5	5
Žák 11	11,1	3.	9	6	8	9	10	8	10
Žák 12	8,5	3.	6	8	5	8	7	6	8
Žák 13	8,7	3.	3	4	6	6	4	1	4
Žák 14	11,3	3.	7	7	5	8	5	7	7
Žák 15	9,8	3.	3	7	7	8	8	4	7
Žák 16	8,7	3.	3	4	6	5	5	3	4
Žák 17	11,7	3.	5	6	5	6	4	4	5
<b>min.</b>	<b>8,1</b>		<b>3</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>4</b>
<b>max.</b>	<b>12</b>		<b>9</b>	<b>8</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>	<b>8</b>	<b>10</b>
<b>prům.</b>	<b>9,7</b>		<b>5,6</b>	<b>6,2</b>	<b>6,1</b>	<b>6,7</b>	<b>6,5</b>	<b>5,6</b>	<b>6,8</b>

## Příloha č. 5: Kontrolní skupina 2

	Sociometrie			Sociometrie			Sociometrie	
Žák	Obliba	Neobliba	Žák	Obliba	Neobliba	Žák	Obliba	Neobliba
Žák 18	4	6	Žák 43	2	5	Žák 69	6	10
Žák 19	3	7	Žák 44	11	0	Žák 70	3	0
Žák 20	11	16	Žák 45	0	28	Žák 71	0	3
Žák 21	5	20	Žák 46	1	15	Žák 72	0	1
Žák 22	6	8	Žák 47	2	5	Žák 73	8	17
Žák 23	6	3	Žák 48	6	0	Žák 74	7	14
Žák 24	5	2	Žák 49	10	10	Žák 75	1	2
Žák 25	16	1	Žák 50	5	4	Žák 76	5	0
Žák 26	7	1	Žák 51	5	3	Žák 77	14	2
Žák 27	1	22	Žák 52	6	6	Žák 78	6	2
Žák 28	5	12	Žák 53	10	0	Žák 79	4	11
Žák 29	15	0	Žák 54	5	3	Žák 80	9	0
Žák 30	7	0	Žák 55	11	0	Žák 81	5	0
Žák 31	4	0	Žák 56	5	0	Žák 82	4	0
Žák 32	10	0	Žák 57	4	3	Žák 83	6	0
Žák 33	7	2	Žák 58	3	1	Žák 84	4	16
Žák 34	0	7	Žák 59	10	11	Žák 85	15	0
Žák 35	2	3	Žák 60	1	20	Žák 86	7	0
Žák 36	7	1	Žák 61	9	4	Žák 87	5	2
Žák 37	2	0	Žák 62	13	0	Žák 88	0	2
Žák 38	12	1	Žák 63	17	0	Žák 89	1	0
Žák 39	16	3	Žák 64	10	3	Žák 90	4	1
Žák 40	16	0	Žák 65	2	2	Žák 91	2	3
Žák 41	0	42	Žák 66	1	26	Žák 92	1	0
Žák 42	0	3	Žák 67	9	0	Žák 93	3	1
Žák 42	0	3	Žák 68	7	1	Žák 94	1	0

### Výsledné hodnoty:

Sociometrie	Obliba	Neobliba
minimum	0	0
maximum	17	42
průměr	5,8	5,2

## Příloha č. 6: Ukázka testu čtení: O krtkovi

<i>O krtkovi</i>	
	O krtkovi
<i>Probudil</i>	Průvod <i>zestárých</i> zvířat se ubíral k <i>panovníku</i> podzemí, krtkovi. 9
<i>Navštívil</i>	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 řekl: „Přátelé, mnoho v tichu 74
	své říše přemýšlím a badám. Víím o léku, který u vás pomůže. Pověřte mi 86
	psa, aby každého, kdo si bude nařkat na krutý život, přivedl ke mně.“ 99
	Za nějaký čas před podzemním obydlím krtkovým zaštekal pes. 108
	Privedl zestárleho koňe. 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 zapomnutí.“ 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

21.03.15



## Příloha č. 7: Ukázka testu: Lokus kontroly

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

4 8/15 7

Skóre : 8  
 $\frac{11}{15} = 73$

## Příloha č. 8: Ukázka: Test morfologického uvědomění

**1b.** 22. V jednom indiánském jazyce se „jedna“ řekne UVA. „Dva“ je DUVA. „Tři“ je TULU. „Čtyři“ je UPAT. „Deset“ se řekne KA, viz následující přehled:

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

10 = KA

Z toho se odvodí „jedenáct“: KA UVA.

Jak je 12? *uvva duva -*

Jak je 14? *uvva upat -*

Dvacet se řekne DUVA KA.

Jak je 30? *ka upa -*

Jak je 40? *upat ka +*

Dvacet jedna se řekne DUVA KA UVA.

Odvod' už samostatně: 24 *ka duva -* 31 *ka tuluvva -*

**0b.** 23. V jednom africkém jazyce se „slon“ řekne JUMBO a slonice se řekne JUMBA. Lev se řekne KIPO a lvíce KIPA.

Odvod' podle uvedeného vzoru jména ženského rodu:

tygr = guro

tygřice = *gury -*

vlk = lupu

vlčice = *olpa -*

**2b.** 24. Slon v africkém jazyce se řekne JUMBO. Sloni se řekne JUMBOR. Jedna slonice je JUMBA, ty slonice jsou JUMBAR.

Převod' podle uvedeného vzoru do množného čísla:

býk = bulo

býci = *bulor +*

kráva = bula

krávy = *bular +*

## Příloha č. 9: Ukázka testu SPAS

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