

**JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH**

**PEDAGOGICKÁ FAKULTA**

**KATEDRA PEDAGOGIKY A PSYCHOLOGIE**

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

Self-concept and sociometrical position in children with learning  
disabilities

**Diplomová práce**

**České Budějovice 2012**

Vedoucí diplomové práce:

**Mgr. Jiří Jošt, CSc.**

Vypracovala:

**Klára Kulíšková**

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

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

29. 6. 2012

.....

## **ANOTACE**

Specifické poruchy učení a sociální aspekty jsou klíčové termíny, které charakterizují předloženou diplomovou práci a jsou hlavním tématem jejího výzkumu. Problematika specifických poruch učení je v dnešní době velmi rozšířená. Tyto poruchy představují po celém světě značný sociální problém. Psychická zátěž, kterou přináší, je kladena nejen na děti samotné, ale i na rodiče a učitele. Mimo negativního vlivu na školní úspěšnost žáka mají specifické poruchy učení sekundární dopad. Ovlivňují jeho sebepojetí a následně i jeho život mezi vrstevníky. Cílem diplomové práce je určit závažnost vlivu specifických poruch učení na sebehodnocení dítěte a jeho sociometrickou pozici mezi spolužáky.

Práce se skládá ze dvou částí, teoretické a praktické. Teoretická část je zaměřena na výklad dosavadních poznatků o dané problematice. Autorka zde stručně uvádí historický přehled názorů na specifické poruchy učení a popisuje původ, projevy či výskyt nejrozšířenější specifické poruchy učení – dyslexie. Pozornost je věnována zejména sociálním aspektům dyslexie. Praktická část seznamuje čtenáře s vlastním výzkumem autorky. Zde je popsán zkoumaný vzorek dětí, použité testy, vybrané kazuistiky žáků a dále výsledky testů, jež jsou popsány a zpracovány do tabulek a grafů.

## **ANNOTATION**

Specific learning disabilities and social aspects are the key terms characterizing this diploma thesis. They are also the main theme of research. This issue is greatly widespread nowadays. These defects (disorders) represent a significant social problem all over the world. A psychological burden has influence not only on those children themselves, but also on parents as well as teachers. Except the negative influence on a child's school success, specific learning disabilities have a secondary impact. They influence pupils' self-assessment and their life among peers. The aim of the diploma thesis is to determine a severe impact of specific learning disabilities on a child's self-assessment and its position among classmates.

The thesis consists of two parts: theoretical and practical. The theoretical part is focused on the interpretation of knowledge about the theme. There is briefly mentioned a historical overview of specific learning disabilities and it describes the origin, demonstration or occurrence of the most widespread specific learning disability - dyslexia - especially its social aspects. The practical part acquaints readers with research. There is a sample of tested children with their casuistries, tests and results with tables and charts.

# OBSAH

## 1. TEORETICKÁ ČÁST

1.1	Historie.....	6
1.2	Terminologie specifických poruch učen.....	8
1.3	Dyslexie.....	9
1.3.1	Původ dyslexie.....	11
1.3.2	Dílčí příznaky dyslexie.....	12
1.3.3	Čtení a funkce hemisfér.....	14
1.3.3.1	Oční pohyby.....	16
1.3.3.2	Faktory ovlivňující úroveň čtení.....	17
1.3.4	Rozdíly podle pohlaví.....	18
1.3.5	Výskyt dyslexie.....	19
1.3.6	Budoucnost dyslektického školáka.....	20
1.4	Sociální aspekty dyslexie.....	21
1.4.1	Subjektivní pohled dyslektického žáka.....	22
1.4.2	Rodiče.....	27
1.4.3	Učitelé.....	29
1.4.4	Spolužáci.....	31

## 2. PRAKTICKÁ ČÁST

2.1	Cíl.....	33
2.2	Hypotéza.....	33
2.3	Zkoumaná skupina – vzorek dětí.....	34

2.4	Použité testy.....	34
2.4.1	Test čtení.....	35
2.4.2	Test SPAS.....	36
2.4.3	Fonologická zkouška sluchové analýzy a syntézy SAS.....	37
2.4.4	Test morfologického uvědomění.....	38
2.4.5	Test IQ – Ravenovy matice.....	39
2.4.6	Sociometrický dotazník.....	40
2.4.7	Lokus kontroly.....	42
2.4.8	Elize hlásek.....	44
2.4.9	Transpozice hlásek.....	45
2.5	Kazuistika.....	46
2.6	Výsledky.....	49
2.7	Diskuze.....	64
2.8	Závěr.....	66
2.9	Seznam použité literatury.....	67
2.10	Seznam tabulek.....	68
2.11	Seznam grafů.....	69
2.12	Přílohy.....	70

# 1. TEORETICKÁ ČÁST

## 1.1 Historie

Počátek vývoje specifických poruch učení je možné datovat již od starověku, kdy se lidé začali zabývat hledáním vhodných metod pro osvojení si dovednosti číst, psát a počítat. V této době lékaři zkoumali řečové funkce mozku a zveřejňovali různé teorie. Důležitý objev vyslovil v roce 1861 francouzský neurolog **P. Broca** (1824 – 1880), uvádí Matějček (1995)<sup>1</sup>, který objevil místo v čelním laloku levé mozkové polokoule řídící naše mluvení po motorické stránce. Defekt tohoto důležitého centra má za následek ztrátu schopnosti artikulace a produkce řeči. Tímto krokem dal za vznik historii dyslexie samotné. Pojem „slovní slepota“ byl jako původní pojmenování pro dyslexii poprvé užit německým internistou **A. Kussmaulem** v roce 1877 a způsobil zlom v historickém vývoji specifických poruch učení. Toto pojmenování představovalo pacienty, kteří následkem poškození mozku ztráceli schopnost číst i přes to, že jejich inteligence, zrak a řeč zůstávaly neporušeny. Následně byla uveřejněna první a druhá monografie o vrozené slovní slepotě, jejichž autorem se stal **James Hinshelwood**.



Neméně důležitá je česká historie specifických poruch učení, kde se významnou a průkopnickou osobou stal tehdy docent chorob nervových a duševních Karlovy univerzity **Antonín Heveroch** (1869-1927). Profesor Heveroch vymezil dyslexii jako jednostrannou neschopnost naučit se číst a psát, která vystupovala na pozadí přiměřené inteligence. Jako první zde apeloval na pedagogy, aby nebyli lhostejní signálům dítěte, které mohou mnohdy leccos prozradit.

Počátek léčby dyslexie je u nás datován od roku 1952. Dva roky poté bylo toto úsilí spojeno i s nápravou. V USA byla vybudována speciální laboratoř pro výzkum této poruchy. Byly uspořádány tři světové kongresy o vývojové dyslexii a uskutečněno

---

<sup>1</sup> MATĚJČEK, Zdeněk. Dyslexie. Specifické poruchy učení. H&H, 1995, s. 11.

množství menších konferencí po celém světě, v roce 1989 i v Praze. Tento údaj svědčí o tom, že se dyslexie stala záležitostí celosvětovou a se stoupající vzdělaností společensky velmi závažnou.

### **Postavení dyslexie v minulosti a dnes**

Čas se mění a společně s ním i pohled na žáka a jeho mentální rozvoj a schopnosti. Civilizační a technické pokroky mají za následek, že se i malé odchylky v duševním vývoji dítěte, na které v minulosti nebyla zaměřována pozornost, dostávají v dnešní době ve velké míře do popředí a stávají se pro mnoho osob a dětí nevítaným problémem. Za zmínku stojí zejména oblast lehkého intelektového podprůměru. Takto diagnostikovaní žáci nepatří do speciálních škol, ale v normálních základních školách nejsou schopni dostatečně prospívat. Dnešním školním nárokům dokáže vyhovět žák s minimálním inteligenčním kvocientem 85, popisuje Matějček (1995)<sup>2</sup>. Toto číslo je značně vysoké a překvapující s ohledem na to, že před třiceti lety docházeli do speciálních škol žáci s inteligenčním kvocientem přibližně 70 a nižším. V dnešní době jsou na žáky kladeny větší nároky, což má za následek zvyšování počtu neúspěšných žáků zapadajících do úrovně lehkého podprůměru. Když k tomu přičteme zátěžové faktory, jako jsou například probíhající onemocnění, zhoršená zdravotní kondice dítěte, protahovaná rekonvalescence, neúspěšný nástup do školy, rodinné neshody nebo nepříznivé hodnocení spolužáků, stává se školní prostředí náročnou oblastí, která nepříznivě ovlivňuje žakovu výkonnost.

Nezpůsobilost číst a psát vede k uzavření cesty ke vzdělání, k přísunu informací potřebných ve společenském styku s druhými lidmi, k seberealizaci. Dle Matějčka je dobré čtení samozřejmou denní potřebou. A i přesto dyslexie představuje nejfrekventovanější poruchu učení.

---

<sup>2</sup> MATĚJČEK, Zdeněk. Dyslexie. Specifické poruchy učení. H&H, 1995, s. 8.



## 1.2 Terminologie specifických poruch učení

*„Pojem specifické poruchy učení je souhrnným označením různorodé skupiny poruch, které se projevují zřetelnými obtížemi při nabývání a užívání takových dovedností, jako je mluvení, porozumění mluvené řeči, čtení, psaní, matematické usuzování nebo počítání.“<sup>3</sup>*

Specifické poruchy učení (SPU) jsou dle Kocurové (2000)<sup>3</sup> označovány předponou „dys-“ připojenou ke slovnímu základu, který určuje narušenou, nesprávně vyvinutou, funkci.

Dyslexie	odvozeno od lat. lego, legere = číst, specifická porucha čtení
Dysortografie	od řec. orthos = správný, grafó = píši, specifická porucha pravopisu, až z 95% se vyskytuje ve spojení s dyslexií
Dysgrafie	od grafó = píši, specifická porucha psaní
Dyskalkulie	z lat. calculus = počet, specifická porucha matematických funkcí
Dysmuzie	z řec. Múza = bohyně umění, specifická porucha hudebních schopností
Dyspinxie	od lat. pingo, pingere = malovat, kreslit, specifická porucha výtvarných schopností
Dyspraxie	z řec. praxis = čin, jednání, specifická porucha obratnosti, schopnosti vykonávat složitější úkony (nejčastěji neobratnost)

*„Specifické poruchy učení jsou poruchami v jednom nebo více psychických procesech, které se účastní v porozumění řeči nebo v užívání řeči, a to mluvené i psané. Tyto poruchy se mohou projevovat v nedokonalé schopnosti naslouchat, myslet, mluvit, číst, psát nebo počítat. Zahrnují stavy, jako je například narušené vnímání, mozkové poškození, lehká mozková dysfunkce, dyslexie, vývojová dysfázie atd.“<sup>4</sup>*

---

<sup>3</sup> KOCUROVÁ, Marie. Specifické poruchy učení a chování. Západočeská univerzita v Plzni, 2000, s. 33, 34.

<sup>4</sup> MATĚJČEK, Zdeněk. Dyslexie. Specifické poruchy učení. H&H, 1995, s. 24.

*„Specifické poruchy učení jsou vývojovou poruchou. To znamená, že se projevují narušením vývoje určitých schopností a dovedností. Představují diagnostickou kategorii sloužící k souhrnnému označení takových výukových problémů, které vznikají jako důsledek dílčích dysfunkcí potřebných pro osvojení různých školních dovedností. Specifické poruchy učení nejsou způsobeny postižením zraku, sluchu, motoriky, mentální retardací či jinou psychickou poruchou nebo nepříznivými vlivy prostředí, i když jejich vnější projev může být dost podobný (dítě nečte, nepíše apod.). Člení se podle toho, jako oblast postihují, např. poruchy čtení, psaní apod.“<sup>5</sup>*

Pojem specifické poruchy učení a dyslexie vysvětluje řada definic. Stále z nich působí nejednotnost pojetí této problematiky. Výrazně se prosazuje názor, že základ poruch učení pramení v centrální nervové soustavě. Toto tvrzení však také není zcela přesné a úplné. Současná neurologická diagnostika není způsobilá k tomu, aby odkryla mozkové pozadí specifických poruch učení. Proto je i nadále dyslexie součástí oboru psychologie, resp. pedagogiky. Pro diagnózu je rozhodující psychologické a speciálně-pedagogické vyšetření.

---

<sup>5</sup> MATĚJČEK, Z., VÁGNEROVÁ, M. Sociální aspekty dyslexie. Karolinum, 2006, s. 7.

## 1.3 Dyslexie

Pojem dyslexie, jak popisuje Matejček (1995)<sup>6</sup>, je odvozen z řeckého „lexis“, což znamená slovní vyjádření. Předpona „dys“ pak nese význam nedokonalosti, porušenosti, nefunkčnosti. Doslovný překlad tedy znamená poruchu v práci se slovy, v obecném významu poruchu ve vyjadřování řeči psanou (čili v psaní) a ve zpracování psané řeči (čili ve čtení).

*„Vývojová dyslexie je specifický defekt čtení, podmíněný nedostatkem některých primárních schopností, jež skládají komplexní schopnost pro učení za dané výukové metody. Objevuje se u dětí obvykle od samých počátků výuky a působí, že úroveň čtení je trvale v nápadném rozporu se zjištěnou úrovní intelektových schopností dítěte.“<sup>7</sup>*

Světová federace neurologická přijala 4. 4. 1968 na konferenci v Dallasu tuto definici: *„Specifická vývojová dyslexie je porucha projevující se neschopností naučit se číst, přestože se dítěti dostává běžného výukového vedení, že má přiměřenou inteligenci a sociokulturní příležitost. Je podmíněna poruchami v základních poznávacích schopnostech, přičemž tyto poruchy jsou často konstitučního původu.“<sup>7</sup>*

V definicích se často objevují výrazy *schopnost* a *neschopnost*, *inteligence*, *výkonnost* apod., popisuje Matějček (1995)<sup>7</sup>. V otázce zdokonalování a nápravy dyslektického dítěte to znamená, že musí být akceptována zejména individualita každého jedince. Nápravné metody by měly odpovídat individuálnímu vzorci jeho neschopností. Pro tyto žáky je charakteristický nápadný rozdíl mezi stupněm čtení dítěte a stupněm jeho intelektových schopností, které se obvykle měří inteligenčními testy. Tento rozdíl je příčinou právě onou specifickou neschopností zvládnout čtení samotné. I zde nacházíme značnou nejednotnost ve stanovování velikosti rozsahu tohoto rozdílu. Tyto neshody pak vedou k rozporu při volbě kritérií důležitých pro sestavení výzkumných skupin a při interpretaci nálezů.

---

<sup>6</sup> MATĚJČEK, Zdeněk. Dyslexie. Specifické poruchy učení. H&H, 1995, s. 18.

<sup>7</sup> MATĚJČEK, Zdeněk. Dyslexie. Specifické poruchy učení. H&H, 1995, s. 19-22.

Matějček (1995)<sup>7</sup> zdůrazňuje, že dyslexií může být postiženo každé dítě, které je schopno na základě svého intelektu školního vzdělávání. Náleží sem dítě mentálně retardované, dítě zanedbané, dítě trpící kulturní deprivací, stejně jako dítě s vadou zraku, sluchu či hybnosti, pokud jsou tyto poruchy na takové úrovni, že neohrožují výkonnost čtení. V tom případě jsou tyto negativní činitele pouze přítěží, ne však příčinou. Dle jeho mínění se dyslexie a ostatní specifické poruchy učení řadí mezi poruchy endogenní čili vnitřní. Vnější podmínky pak pouze ovlivňují jejich další vývoj.

### 1.3.1 Původ dyslexie

V 60. letech se objevil názor, který vysvětloval původ dyslexie dvěma odlišnými způsoby, popisuje Matějček (1995)<sup>8</sup>. Genetický (dědičný) původ byl prvním vysvětlením. Dědičné faktory působící na centrální nervovou soustavu (CNS) mohou zapříčinit zrod specifických poruch učení. Dle druhého mínění je dyslexie vyvolána mozkovým poškozením. V praxi to znamená, že tato porucha může vzniknout i během života a to následkem onemocnění či postižení CNS.

Zkoumáním skupiny dyslektických dětí bylo zjištěno, že polovina z nich trpěla drobným poškozením mozku. Na základě dědičnosti bylo ovlivněno 20% testovaných dětí. U 15ti% dyslektiků se prolínalo jak poškození mozkové tak působení dědičnosti. Zbývajících 15% dětí nebylo možno na základě nálezů přesně určit. V 70. letech dospěli někteří vědci k přesvědčení, že příčinou dyslexie je porucha v průběhu zrání. Jde o vývojové opoždění, které se týká zejména nezralosti levé mozkové polokoule a s tím spojené nezralosti řečových funkcí. Vědci se v tomto tvrzení opírají o Ortonovu teorii popisující dominanci jedné z hemisfér. **B.Hallgren** studoval genetické spojitosti se vznikem dyslexie. Výsledky svých výzkumů publikoval v roce 1950. Předmětem jeho bádání bylo 116 dětí trpících poruchami čtení. Společně s nimi vyšetřoval i jejich rodiče a sourozence. Jeho závěry byly jednoznačné. U 81 % dětí bylo možné rozpoznat

---

<sup>8</sup> MATĚJČEK, Zdeněk. Dyslexie. Specifické poruchy učení. H&H, 1995, s. 76-80.

analogické poruchy čtení a psaní alespoň u jednoho z rodičů. Tři děti měly rodiče, kteří oba trpěli dyslexií. V případě jednovaječných dvojčat trpěli dyslexií vždy oba jedinci.

Rodič tvoří nedílnou součást života dítěte, uvádí Matějček a Vágnerová (2006)<sup>9</sup>. Jeho důležitým úkolem je stát se dobrým vzorem. Vzhledem k problematice specifických poruch čtení to znamená vytvoření jazykově podnětného domácího prostředí, záliby v knihy a časopisy, motivovat dítě ke čtení apod. V momentě, kdy je rodič sám dyslektikem, není možné tyto nezbytnosti zcela realizovat.

### 1.3.2 Dílčí příznaky dyslexie

Čtení je komplexní činnost. K jeho osvojení je důležitá dobrá úroveň a propojení percepčních a lingvistických funkcí.

Dyslektik má potíže s opakováním složitějších slov, není schopen fonologické analýzy a syntézy neboli rozkladu a sloučení slov na základě jednotlivých hlásek. S obtížemi rozlišuje podobně znějící hlásky, slabiky či slova. S tím jsou spojené i artikulační problémy, opožděný vývoj řeči a záměny zvukově podobných hlásek. Těžkosti s vnímáním sluchových fonémů může být diagnostikováno již na počátku školní docházky.

*„V češtině se problémy fonologické diferenciací mohou projevit neschopností rozlišovat sykavky (např. s a š, z a ž), diferencovat měkké a tvrdé slabiky, jako je –dy nebo –di, –ty nebo –ti. Obtížné může být rozlišování souhlásek, jako je p, k a t ve slabikách pa, ka, ta, ale i diferenciací dlouhých a krátkých slabik, např. ma a má, dochází ke stírání rozdílů krátkých a dlouhých tónů.“<sup>10</sup>*

---

<sup>9</sup> MATĚJČEK, Z., VÁGNEROVÁ, M. Sociální aspekty dyslexie. Karolinum, 2006, s. 11.

<sup>10</sup> MATĚJČEK, Z., VÁGNEROVÁ, M. Sociální aspekty dyslexie. Karolinum, 2006, s. 24.

Určování posloupnosti jednotek mluvené řeči je dalším nedostatkem. Dyslektik cítí nejistotu při identifikaci jednotlivých hlásek ve slově, pořadí hlásek ve slově nebo slov ve větě. Není schopen označit předcházející a následující hlásku.

Projevem dyslexie je i neschopnost reagovat na rychlé řečové změny nebo vnímání a reprodukce rytmu. Rytmus často postrádá souhru a přesnost, což se projevuje ve čtení.

S poruchami čtení souvisí i ortografie (z řec. *orthos*=správný, *grafos*=píšící) neboli pravopis. Při výuce čtení musí dítě pochopit význam *fonému* – znění hlásky, *grafému* – vizuální podoby hlásky a jejich vzájemné propojenosti. V tomto případě se český jazyk jeví jako srozumitelný, neboť ve většině případů podoba fonému odpovídá podobě grafému.

Dyslektický jedinec může mít potíže v oblasti vizuální percepce a to v rychlém rozlišování písmen a slov, spojování hlásek s grafickými symboly a jejich plynulém zpracování. To má za následek pomalé tempo čtení bez porozumění textu.

Podobně jako u fonologické diferenciaci, kdy není jedinec schopen rozlišovat zvukovou stránku podobně znějících hlásek, porucha ortografické diferenciaci znemožňuje dyslektikovi rozeznávat tištěnou podobu písmen, tj. jejich tvary. Záměna se projevuje například mezi dvojicemi písmen b a d nebo p a b. Dyslektický žák chybí i v určování správného pořadí písmen v podobě tištěné.

Základními znaky čtenářského výkonu jsou rychlost, správnost, technika čtení a porozumění čtenému textu. Dyslexie má vliv na všechny tyto znaky, uvádí Zelinková (2003)<sup>11</sup>. Z pohledu rychlosti čtení má dyslektický žák tendenci k luštění písmen, hláskování, nebo naopak čte zbrkle a domýšlí si slova. Jako nejčastější chybu uvádí záměnu písmen podobných tvarem (b, d, p) nebo písmen zvukově podobných (t, d).

---

<sup>11</sup> ZELINKOVÁ, O. Poruchy učení. Portál, 2003,s.

### 1.3.3 Čtení a funkce hemisfér

*„Čtení je verbální funkcí, lze ji chápat jako dekodování a reprodukci textu. Proces učení čtení obvykle postupuje od osvojení základních prvků a jejich spojování do větších celků, které mají nějaký význam. Nejde jen o pouhé převedení tvarové podoby slabik či slov do zvukové formy (pokud dítě čte nahlas), ale o pochopení v něm uložené informace.“<sup>12</sup>*

#### Předpoklad ke čtení

Základním úkolem dítěte při výuce čtení je podle Matějčka a Vágnerové (2006) pochopení významu jednotlivých písmen a jejich smyslu ve slabikách a slovech. Musí si být vědom *stabilního směru čtení* čili směru řazení písmen. S tím je spojené i pochopení umístění jednotlivých hlásek, tj. *fonémů*, jež je stabilní a významově neměnné. Důležitým faktorem je úroveň řečových a sluchových schopností.

Čtení a potíže s ním spojené souvisí s prací mozkových hemisfér, uvádí Matějček (1995)<sup>13</sup>. Jeden z prvních vědců, který se zabýval spojením neuropsychologie a specifických poruch učení byl americký neurolog a psychiatr **Samuel Torrey Orton** (1879-1948). Prohlásil, že při čtení jsou zaznamenávány podněty, které vedou do obou hemisfér. Tento vjem však vnímáme pouze v jedné hemisféře, přičemž ve druhé je potlačen. Orton byl přesvědčen o dominantnosti jedné hemisféry nad druhou, čili o vyhraněné lateralitě. Toto tvrzení znamenalo, že obrazy slov jsou viděny pouze jednou, nesměšují se. V případě, že jedna z hemisfér nepřevládá nad druhou, dochází v našem vědomí ke směšování obou vjemů a to vede k nepřesnému vnímání. Tento fakt je dle Ortona základ dyslexie. Díky této teorii pak logicky objasnil specifické dyslektické chyby, jako jsou například záměna zrcadlových písmen či záměna slabik. I když byla Ortonova teorie během dalších let negována, jeho pedagogické poznatky platí dodnes.

---

<sup>12</sup> MATĚJČEK, Z., VÁGNEROVÁ, M. Sociální aspekty dyslexie. Karolinum, 2006, s. 22.

<sup>13</sup> MATĚJČEK, Zdeněk. Dyslexie. Specifické poruchy učení. H&H, 1995, s. 32.

*„Levá hemisféra provádí pohotověji a kvalitněji operace analyzační a syntetizační – pravá lépe zpracovává podněty celostné. Levá hemisféra je řečová – pravá názorová. Levou mluvíme a rozumíme řeči mateřské i řečem cizím, kterým jsme se naučili – pravou zpracováváme tvary, orientujeme se v prostoru, rozumíme různým plánům a grafům, převádíme své zrakové představy do kresebných výtvorů atd. Typickou levohemisférovou činností je rozkládání slov ve slabiky a hlásky.“<sup>14</sup>*

Schéma rozložení funkcí mozkových hemisfér dle Matějčka (1995):

Levá hemisféra	Pravá hemisféra
Řeč - slova a věty	Přírodní zvuky a hluky
Slabiky (jako fonetické jednotky řeči)	Izolované hlásky - fonémy
Melodie	Rytmus
Konfigurace písmen znamenajících slovo	Prostorové vztahy, tvary
Analyticko-syntetizační činnost	Holistické, globální vnímání
	Poznávání obličejů
	Emocionální složky vjemů

Po Ortonově teorii dominantnosti jedné hemisféry se objevují nové studie. Matějček ve své knize (1995)<sup>15</sup> popisuje novou koncepci funkční diferencovanosti hemisfér a jejich nezbytnou spolupráci při vnímání řeči, zejména v procesu čtení a psaní.

Základní krok, kdy se dítě učí číst, je seznámení se s písmeny a jejich tvary. Touto činností zaměstnává především pravou mozkovou polokouli. Dítě se učí poznávat a rozlišovat tvary písmen a přiřazuje je k určité hlásce. V této době je výhodou nevyhraněná dominance. Silná dominance jedné hemisféry brání vývoji čtenářské dovednosti. V momentě, kdy přenesou svou pozornost z luštění písmen na jejich obsahovou formu, se činnost přesouvá do levé mozkové polokoule. V tento okamžik

<sup>14</sup> MATĚJČEK, Zdeněk. Dyslexie. Specifické poruchy učení. H&H, 1995, s. 37.

<sup>15</sup> MATĚJČEK, Zdeněk. Dyslexie. Specifické poruchy učení. H&H, 1995, s. 44.



začíná globálně číst a případná nevyhraněná dominance se jeví jako velká překážka vývoje. Obrat probíhá zpravidla na konci 2. a na začátku 3. třídy. Žák je schopen přečíst obvykle 60 – 70 slov za minutu a začíná si číst pro potěšení. Stává se čtenářem.

V případě, že je jedna z mozkových hemisfér jistým způsobem narušena, je narušena i jejich kooperace a tím pádem dochází ke specifickým poruchám čtení. Narušení může být důsledkem nerovnoměrného zrání jednotlivých mozkových struktur, poškozením mozkové tkáně nebo omezení přívodu specifických podnětů během rozhodujícího vývojového období.

### 1.3.3.1 Oční pohyby

*„Špatné oční pohyby jsou nutným průvodcem špatného čtení.“<sup>16</sup>*

Děti s poruchami čtení mají velké potíže s celkovým vnímáním textu a orientací v něm. S těžkostí sledují řádek, na kterém se právě nacházejí, lehce ztrácí orientaci v textu, přeskakují slova, opomínají části textu atd. Kvalita jejich očních pohybů neodpovídá standartu daného věku a celkové vývojové úrovni dítěte, což má za následek nekoordinované pohyby jejich očí.

Na základě několika výzkumů se oční pohyby prokázaly jako celkem kvalitní měřítko pro diagnostiku dyslexie. Velkým přínosem byla studie **G. Pavlidise**, kterou zmiňuje Z. Matějček ve své knize *Dyslexie* (1995). *Sakády* jsou označením pro rychlé skoky, pomocí kterých se pohybují oči po řádku. *Fixace* neboli pauza je stav, který následuje po každém skoku. Během fixace vnímáme text ostře a jasně. V této fázi získáváme i potřebné informace. Fixace tvoří až 95% čtecího času. Čím je čtenář vyspělejší, tím méně používá fixací. G. Pavlidis během testů zjistil, že dyslektické děti mají významně více sakád a fixací, které se vyskytují nerovnoměrně a neorganizovaně. Pro poruchy čtení je velmi typická tzv. *regrese* neboli zpětný pohyb očí. Dyslektik si pomocí

---

<sup>16</sup> MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie. Specifické poruchy učení*. H&H, 1995, s. 129.

opětovných pohledů upřesňuje dané slovo. Oproti normálním čtenářům provádí dyslektické děti regrese až 2krát více. Po tomto zkoumání došel G. Pavlidis k závěru, že nedokonalé oční pohyby jsou způsobeny buď nedokonalou funkcí mozkového systému, nebo neschopností zvládat sekvenční úkoly.

K zajímavé myšlence došel ve svém výzkumu i **J. Jošt**. Vyšetřování očních pohybů by mohlo být před nástupem dětí do školy přínosnou metodou při diagnostikování dyslexie.

### **1.3.3.2 Faktory ovlivňující úroveň čtení**

Dyslexie neznamena neschopnost plnit jednu funkci. Je to souhrn mnoha faktorů, které nám při správném chodu umožňují číst, vysvětluje Matějček (1995)<sup>17</sup>. Mezi tyto faktory náleží včetně určitého mentálního vývoje a zralosti například schopnost zrakového rozlišování tvarů, sluchové rozlišování hlásek a slabik, dostatečně vyvinutá zraková a sluchová paměť, smysl pro rytmus, orientace v čase a prostoru, schopnost slučovat jednotlivé složky ve funkční celky apod.

Velmi důležité je rozlišovat dítě se specifickou poruchou čtení a dítě vývojově opožděné, které není způsobilé číst na odpovídající úrovni. Ve druhém případě hovoříme o *nepravé dyslexii*. Snížená schopnost čtení může být v takovém případě způsobena:

- účinkem nižší inteligence
- nedostatkem vhodné kulturní stimulace
- v důsledku zanedbanosti v rodině
- napjatou citovou situací v rodině nebo ve škole
- dlouhodobou nepřítomností ve škole

---

<sup>17</sup> M ATĚJČEK, Zdeněk. Dyslexie. Specifické poruchy učení. H&H, 1995, s. 72.

- špatným zdravotním stavem
- vadou sluchu, zraku nebo řeči
- dvojjazyčnou výchovou
- nezájmem
- nezpůsobilostí učitele či nevhodným pedagogickým zacházením.

Vnějších faktorů ovlivňujících úroveň čtení je celá řada. Žák však není dyslektikem. Přesvědčit nás o tom může i fakt, že jeho neúspěch není omezen jen na čtení a psaní, ale zasahuje i ostatní školní předměty. Těžkosti má s počty, naukovými předměty a učení obecně je jeho nepřítelem.

*„Definici dyslexie poukazujeme na výrazný nepoměr mezi úrovní čtení a inteligencí. Dyslexii můžeme totiž poznat jen na určitém pozadí, jímž je v našem případě právě celková rozumová vyspělost dítěte.“<sup>18</sup>*

#### **1.3.4 Rozdíly podle pohlaví**

Zajímavé výsledky přináší výzkum, který se zaměřuje na dyslektiky z hlediska jejich pohlaví. Zajímavá je výrazná převaha mužů nad ženami.

*„Mozek žen se z funkčního hlediska jeví jako univerzálnější - mozek mužů má daleko silnější tendenci specializovat se. I když celkové zrání mozkové tkáně probíhá u dívek rychleji než u chlapců a je také dříve skončeno, specializace jednotlivých funkcí v jedné či druhé hemisféře probíhá rychleji u chlapců.“<sup>19</sup>*

Muži mají výhodu při aktivitě, která vyžaduje jednostrannou mozkovou specializaci čili činnost jedné hemisféry. V nevýhodě jsou však během aktivity, která žádá kooperaci

---

<sup>18</sup> MATĚJČEK, Zdeněk. Dyslexie. Specifické poruchy učení. H&H, 1995, s. 75.

<sup>19</sup> MATĚJČEK, Zdeněk. Dyslexie. Specifické poruchy učení. H&H, 1995, s. 58.

obou. Touto aktivitou je například čtení a psaní. Na druhé straně jsou muži více úspěšní ve vnímání orientace, představivosti, intuice nebo vynalézavosti. Příčinou těchto schopností je převaha pravohemisférových funkcí. Vztah hemisfér u žen bývá většinou vyrovnán nebo lehce převahuje levá hemisféra. Díky této způsobilosti jsou schopny lépe zpracovávat řečové podněty a jsou schopny pohotově řečové produkce. Tato rozlišnost pramení již v samém počátku vývoje. Vývoj mozkových polokoulí je ovlivňován působením hormonů. Dle Matějčka je vývoj mozku ovlivněn hormony pohlavních orgánů. Mužské pohlavní hormony mají za následek odlišnost vývoje pravé a levé mozkové hemisféry. Neznamená to, že mužské hormony samotné přímo zapříčiňují specifické poruchy učení, ale je možné, že jejich účinek částečně ovlivňuje mozkové hemisféry, čímž může dojít k oslabení určitých schopností.

### 1.3.5 Výskyt dyslexie

Výskyt dyslexie po celém světě nelze přesně vyjádřit ani zobecňovat. V každé zemi jsou odlišné poměry, které mohou významně ovlivňovat vývoj i projevy těchto poruch. Mezi činitele, které uvádí Matějček (1995)<sup>20</sup>, patří například struktura daného jazyka a jeho gramatika, metoda výuky čtení, úroveň diagnostické a nápravné péče nebo různé přitěžující okolnosti ze zdravotní, psychické nebo sociální oblasti.

Na základě výzkumů můžeme pozorovat, že nejčastější ukazatelé výskytu specifických poruch učení nepřesahují 10%. Případy, kde výskyt vykazuje 15% a více s největší pravděpodobností obsahují i nesprávně diagnostikované děti, které mají sníženou schopnost čtení důsledkem nízkých intelektových schopností, kulturní deprivace apod. V České republice se stupeň výskytu dyslexie pohybuje okolo 2%. Tyto děti trpí značnými nedostatky ve čtení a jsou závislé na odborné pomoci. V porovnání se světovým ukazatelem výskytu poruch čtení vykazuje Česká republika nižší procento, sdělují Matějček a Vágnerová (2006)<sup>21</sup>. Tento fakt pramení ve skutečnosti, že čeština je

---

<sup>20</sup> MATĚJČEK, Zdeněk. Dyslexie. Specifické poruchy učení. H&H, 1995, s. 138.

<sup>21</sup> MATĚJČEK, Z., VÁGNEROVÁ, M. Sociální aspekty dyslexie. Karolinum, 2006, s. 11.

*transparentní jazyk*. Na rozdíl od anglicky mluvících žáků, pro které je hláskování, dešifrování textu a reprodukce mnohem větším problémem.

### **1.3.6 Budoucnost dyslektického žáka**

O tom, jak se bude vyvíjet život dětí s poruchami čtení, rozhoduje mnoho faktorů a tento vývoj může být velmi odlišný, uvádí Matějček a Vágnerová (2006)<sup>22</sup>. Důležité jsou vhodné nápravné postupy a metody, trpělivost a vytrvalost dětí i rodičů, psychická stabilita, celková odolnost vůči zátěži, dobrá pozice mezi vrstevníky nebo pochopení pedagogů. Pozitivně může působit změna způsobu uvažování nebo vyrovnání se s vlastními potížemi.

*„Správné odborné označení poruchy nesmí vytvářet v dítěti úzkost a v rodičích pocit ponížení. Vytváří základnu pro novou výchovnou orientaci vychovatelů a pro příznivou životní atmosféru, která je dále základní podmínkou úspěšného nápravného snažení. Onoho slova se nemusí bát dítě, ani rodiče, ale mohou je přijmout jako odrazový můstek.“<sup>23</sup>*

Důležité je odlišit žáka, co se vzdělávat nechce a žáka, který se s ohledem na svou specifickou individuální poruchu vzdělávat nemůže. V druhém případě má význam s ním pracovat a díky diagnostice poruchy již rozhodneme, jaký způsob bude ten neefektivnější. Dnešní doba nám přináší řadu pomůcek, metod, druhů organizace práce, díky nimž jsme schopni pomoci a nápravy.

---

<sup>22</sup> MATĚJČEK, Z., VÁGNEROVÁ, M. Sociální aspekty dyslexie. Karolinum, 2006, s. 38.

<sup>23</sup> MATĚJČEK, Zdeněk. Dyslexie. Specifické poruchy učení. H&H, 1995, s. 31.

## 1.4 Sociální aspekty dyslexie

*„Gramotnost je v současné společnosti vysoce ceněna, je chápána jako prostředek dalšího vzdělávání, a proto má deficit v oblasti čtení či psaní nepříznivé sociální důsledky.“<sup>24</sup>*

Funkce mozkových hemisfér může mít vliv i na aspekty sociální a emocionální. Do určité míry může být ovlivněna oblast sociálního vnímání, sociální interakce nebo sociální vcítění - empatie. Na dítě působí během jeho vývoje řada faktorů, které ho ovlivňují a utvářejí jeho osobnost. Z hlediska psychologického jsou nepříznivě ovlivňovány zejména děti vyrůstající mimo rodinné prostředí, například v dětských domovech. Tyto děti velmi často spojují potíže s učením, nedostatečná motivace k učení, opožděný vývoj řeči, omezení komunikace či artikulační problémy (viz. Kašpar Hauser). Předpoklady ke čtení jsou tedy velmi nízké a ke komplikacím dochází již na počátku školní docházky. To znamená, že spojitost mezi psychickou deprivací a dyslexií jistě existuje.

Na přelomu 50. let se objevilo přesvědčení, že dyslexie je projevem citové nelibosti ke čtení. Jiní vědci tvrdili, že 25% dyslexií je neurotického původu a lze je léčit psychoterapií. Tyto domněnky však nebyly zcela podloženy a v dnešní době je názor o emoční podmíněnosti vzniku dyslexie minulostí. Zajímavější a smysluplnější je však myšlenka, že citové poruchy nejsou příčinou, ale následkem dyslexie. Ve výzkumech se prokazuje, že dyslektické děti mívají velmi často komplikace v postojích a v chování. Tyto jevy jsou ukázkou citové nevyrovnanosti. Podle prof. Matějčka (1995)<sup>25</sup> nejsou některé neurotické projevy, citová rozkolísanost nebo nápadnosti v chování zřejmě ani příčinou, ani následkem dyslexie. Tyto faktory jen stojí vedle ní jako příznak určité slabosti nervového systému.

---

<sup>24</sup> MATĚJČEK, Z., VÁGNEROVÁ, M. Sociální aspekty dyslexie. Karolinum, 2006, s. 11.

<sup>25</sup> MATĚJČEK, Zdeněk. Dyslexie. Specifické poruchy učení. H&H, 1995, s. 84.

Sociální a emocionální problémy jsou často spojovány se specifickými poruchami učení. Tyto problémy jsou označeny jako vada sociálního učení. Sociální dovednost se děti neučí, ale získávají ji ze zkušeností. Některé děti nejsou schopny vnímat tyto podněty či sociální následky svého jednání a dle Selikowitze (2000)<sup>26</sup> jsou označeny jako „sociálně hluché“.

#### **1.4.1 Subjektivní pohled dyslektického žáka – self-koncept**

(dle Matějčka a Vágnerové, 2006)<sup>27</sup>

Specifické poruchy učení ovlivňují žáka v mnoha směrech. Mimo ztížené schopnosti konat určitou činnost na stejné úrovni jako ostatní děti, mají tyto poruchy ještě sekundární dopad. Působí na chování dítěte, ovlivňují jeho socializaci mezi vrstevníky, snižují jeho sebehodnocení, sebevědomí a sebeúctu a to již v prvním roce školní docházky. Tato porucha může být pro dítě závažným negativním impulsem způsobujícím to, že dítě není se sebou spokojené a ve školním konkurenčním prostředí se necítí dobře.

*„Děti se specifickou poruchou učení nejsou schopny dosáhnout stejných výsledků jako ostatní, často ani při zvýšeném úsilí, nemohou se vyrovnat spolužákům přinejmenším v určité oblasti. Požadavky školy nezvládají, i když se snaží a jejich rodiče je denně nutí k nápravným cvičením, přesto výsledek neodpovídá vynaloženému úsilí. Dost často jsou mezi trvale nejhůře hodnocenými. Nejsou úspěšné a navíc musí věnovat mnohem víc času přípravě do školy, resp. nápravě specifických potíží, tj. činností, které jim nejdou a velmi často je ani nebaví.“*<sup>27</sup>

Dyslektický žák je vystaven nesmírnému tlaku, který je součástí jeho života. Vyrovnat se s ním je pro něj velmi obtížné. Vlastní sebepojetí je ovlivněno dosaženým stupněm

---

<sup>26</sup> SELIKOWITZ, M. Dyslexie a jiné poruchy učení. Grada Publishing, 2000, s. 112.

<sup>27</sup> MATĚJČEK, Z., VÁGNEROVÁ, M. Sociální aspekty dyslexie. Karolinum, 2006, s. 41.

vývoje. Emoční zralost a úroveň uvažování ovlivňují pohled na vlastní neúspěch ve čtení.

Na dítě ve velké míře působí názor a hodnocení dospělých lidí, autorit. Rodiče a učitelé mají v tomto směru významnou roli. Dítě bez váhání přijímá jejich názory, což může paradoxně v některých případech vést až k demotivaci. Dítě musí mít důvod usilovat o zlepšení, musí být motivované, sebevědomé, pozitivně hodnocené. A to by měla být hlavní úloha těchto dvou důležitých činitelů.

Již v předškolním věku je dítě schopno sebehodnocení a hodnocení svých vlastních schopností. Dítě sebe samo vnímá a hodnotí na základě svého školního výkonu. Úspěšnost a dobré známky jsou významnými a očekávanými faktory. Osmi až devítileté děti, tj. žáci třetí třídy, hodnotí své výkony na základě porovnávání s výkony ostatních dětí. Případný rozdíl může žáky pozitivně motivovat nebo jim naopak způsobit stres a snižování sebedůvěry. Druhý případ se často naplňuje ve spojení s poruchami učení. Ačkoliv názor dospělé autority je pro dítě důležitý, postupem času začíná vnímat i hodnocení vrstevníků, které je pro něj často důležitější, než hodnocení vlastní.

S dosažením určité vývojové úrovně souvisí i schopnost dítěte vnímat a hodnotit sám sebe. Dle Matějčka a Vágnerové dochází k uvědomění vlastních problémů se čtením ve 2. - 3. třídě. Kromě vývojové úrovně je příčinou i znatelná rozdílnost úrovně čtenářských dovedností. Žák srovnává svou práci s ostatními vrstevníky a dle výsledků se začleňuje do odpovídající skupiny.

Je mnoho podnětů, které ovlivňují sebehodnocení dyslektického žáka a pocit méněcennosti. Ať se jedná o přístup rodičů a jejich pochopení podstaty specifické poruchy učení, záporné hodnocení učitelů nebo kritika spolužáků. Negativní sebepojetí se pak může projevat i v jiných oblastech a má za následek to, že je dyslektický žák posuzován jako neschopný a nepracovitý. Takový posudek jen prohlubuje žákovu nespokojenost sám se sebou a může vést k rezignaci.



Kromě vnějších faktorů ovlivňují sebehodnocení a postoje dyslektického žáka i faktory vnitřní. Osobnostní charakteristické vlastnosti, odolnost k zátěži, celková stabilita nebo emoční prožívání mohou mít negativní či pozitivní dopad.

### **Negativní projevy**

Zvýšený pocit nejistoty, úzkost a strach ze čtení jsou pro dyslektiky typické a způsobují vyhýbání se činností, které se čtením souvisí. Toto chování však může být dospělými souzeno jako neochota učit se číst. Opakovaný neúspěch má za následek frustraci. Jako negativní projevy působení dyslexie na osobnost dítěte se může objevit pocit smutku, nejistoty, ponížení, studu nebo viny. Setkat se však můžeme i se vztekem, zlostí a vzdorem. Dlouhodobě nezvládnutá zátěž může podnítit i problémy psychosomatické, jako jsou například bolesti hlavy či břicha. Rozvoj úrovně čtenářského výkonu je blokován nechutí ke čtení a odmítáním této činnosti.

### **Dosavadní výzkumy**

Výzkumy ukazují, že téměř třetina dyslektických dětí se ve škole cítí hloupé. Starosti jim dělá to, že neplní úkoly dostatečně rychle a správně. Většina žáků je přesvědčena, že porucha čtení zcela ovlivňuje jejich školní život. Dvě pětiny zkoumaných dětí se shodly na tom, že dyslexie působí na jejich pocity, na hodnocení ostatních lidí a ovlivňuje i chování lidí k nim samotným. Dyslektické děti hodnotí špatně nejen svůj školní výkon ale i své sociální dovednosti. Během sebehodnocení je důležité, kde dyslektik vidí původ svého neúspěchu.

### **Vědomí o dyslexii**

Žákům 3., 5. a 8. tříd byly kladeny otázky týkající se zkušeností s dyslexií. Žáci měli v odpovědích na výběr z možností ano/ne/nevím. Téměř většina oslovených dětí uvedla, že znají někoho, kdo má dyslexii. U otázky, zda umějí dyslektici dobře číst a psát, nebyly děti zcela jednotné. Téměř 70% dotazovaných odpovědělo záporně. Ostatní děti se přiklonily k odpovědi ano nebo nevím. 30% žáků souhlasilo s tím, že dyslektici mají problémy v matematice. 54% žáků bylo opačného názoru a zbylých 16% odpovědělo nevím. Na otázku, zda může dyslektik v některém předmětu vynikat,

odvětila většina ano. Procentuálně nejvyšší byla odpověď ne u otázky, zda je někdo dyslektik, když se nerad učí. Rovnoměrné byly odpovědi žáků 3. tříd na dotaz, zda se dítě s dyslexií už narodí. U starších dětí převahovala odpověď ano. Na závěr se děti shodly na tom, že je správné, když paní učitelka pomůže ve škole dyslektikovi více, než ostatním dětem.

V mladším školním věku nejsou dyslektické děti o své poruše dostatečně poučeny. Porozumění podstaty a významu dyslexie se zvyšuje během dalších let. Výraznější rozlišení nastává až na konci prvního stupně základní školy. Základním činitelem vysvětlujícím pojem dyslexie je podle dětí dospělá osoba – rodič, jiný člen rodiny, učitel, výchovný poradce nebo odborník, k němuž dochází na vyšetření či nápravu své poruchy. Poskytnuté informace by měly být přesné, náležité jejich vývojové úrovni a prospěšné z hlediska podpory a zlepšení zátěže v již tak těžké situaci.

### **Úroveň sebehodnocení**

Míra sebehodnocení dyslektických školáků a jejich pohled na vlastní školní výkon byly cílem dalšího zkoumání. Sebepojetí dítěte je ve velké míře ovlivňováno postojem rodičů. Z toho důvodu byli rodiče vyzváni k vyplnění stejných dotazníků s pokynem, aby je vyplnili tak, jak si myslí, že se ohodnotí jejich děti. Bylo zkoumáno 56 dyslektických dětí ve věku od 9 do 15 let. Skupinu tvořilo 38 chlapců a 18 dívek. Ve většině sledovaných oblastí se děti hodnotily negativně, hůře než průměrně. Tyto děti sami sebe vnímají jako nadprůměrně pesimistické, hostilní, emočně labilní jedince závislé na jiných lidech. Nadprůměrný pesimismus je následkem školní nebo sociální neúspěšnosti. Kriticky nahlíží i na své vlastní schopnosti, podceňují se. Jejich celkové sebehodnocení je nedostatečné. Častými projevy jsou neúspěch, nejistota, méněcennost a neschopnost konfrontace s běžnými školními požadavky. Agresivita může být často projevem obrany v nejisté situaci. Mnohdy jsou tyto děti podceňovány, což pouze podněcuje jejich vlastní názor na sebe sama.

Sebehodnocení chlapců a dívek nepřineslo významné rozdíly. Dyslektické dívky mají větší sklon k negativnímu sebehodnocení. Chlapci se naopak cítí více závislí. Porovnání názorů dětí a jejich rodičů vykazovalo velké neshody. Rodiče se domnívají, že se jejich děti cítí agresivnější, emočně labilnější, mají větší sklon k pesimismu, negativně

posuzují svoje schopnosti a považují je za závislejší. Z výsledků vyplývá, že intenzita rodičovské empatie není vysoká.

Míra shody představy rodičů v oblasti školního výkonu a vztahů dítěte k jednotlivým předmětům je však celkem vysoká. Rodiče jsou schopni přijatelně odhadnout odpovědi svých dětí a jejich hodnocení ve vztahu ke školní práci. Zázemí rodiny a projev pochopení a podpory ze strany rodičů jsou pro děti velmi důležité.

Sebehodnocení žáků se specifickou poruchou učení se postupem věku zhoršuje a snižuje se až na hranici podprůměru. Mladší žáci se hodnotí lépe, ale jejich úsudek většinou neodpovídají realitě. Hodnocení starších žáků je horší, ale objektivnější.

### **Sebehodnocení čtenářských dovedností**

Posuzování vlastního čtenářského výkonu může být u dyslektiků často zkreslené a nemusí zcela odpovídat skutečnosti. Jako obranný mechanismus může dyslektikovi sloužit nevědomé popírání vlastních nedostatků. Předstírání lepšího výkonu často vede k tomu, že dítě této lži nakonec samo uvěří. Naopak úzkostnější žák může svou dovednost číst charakterizovat i hůře. Hodnocení čtenářského výkonu ovlivňuje i porovnání se skupinou. Předpokládá se, že se dyslektik bude hodnotit lépe ve skupině dyslektických dětí, tj. ve specializované třídě, než v běžné škole. Porovnání s vrstevníky, úsudek učitele a rodičů, zkušenost se čtením, osobnostní rysy, nebo aktuální školní situace jsou činitelé, které ovlivňují posouzení vlastního čtenářského výkon. Mínění o čtenářské schopnosti je však velmi důležité, neboť se může stát motivací k nápravě.

Během výzkumu bylo zjištěno, že ve většině případů byly vlastní čtenářské dovednosti hodnoceny dyslektiky spíše záporně. Toto negativní hodnocení je často spojeno s nízkým sebehodnocením a sebedůvěrou.

Míra motivace byla nízká. Na druhé straně děti dobře zvládaly zátěž. Rozdíly představovaly výsledky chlapců a dívek, nebo dětí s odlišným věkem. Lze říci, že s přibývajícím věkem roste i kladné sebehodnocení čtení. Důvodem může být zlepšení čtenářské dovednosti, vliv nápravných cvičení nebo smíření s danými okolnostmi. Úroveň motivace se nemění.

### 1.4.2 Rodiče dyslektického školáka

(dle Matějčka a Vágnerové, 2006)<sup>28</sup>

*„Úspěšnost ve škole je pro většinu rodičů významnou hodnotou, která je sociálně ceněna a zároveň je předpokladem pro další sociální uplatnění. Rodiče kladou důraz na dobré výsledky svého dítěte z několika důvodů. Dítě je součástí jejich identity a jeho úspěch bývá tudíž chápán jako potvrzení rodičovských kvalit, je jednou z forem jejich seberealizace. Rodiče mohou do dítěte promítat své vlastní zkušenosti, naděje i obavy, které si se školou spojili.“*

Mínění rodičů nebo autorit je pro žáka velmi důležité a je ceněno více, než jeho reálné výsledky. Příčinu školního neúspěchu rodiče přisuzují nedostatečné zralosti, absenci určité schopnosti či nevěli se učit. Jinou možností neakceptují a jako způsob nápravy preferují zvýšenou přípravu a negativní tlak na dítě. Z toho důvodu je pro dítě diagnostika specifické poruchy učení částečným vysvobozením a pro rodiče vysvětlením jejich mylného pohledu. Končí obviňování dětí, učitelů nebo sebe samých a ztrácí se pocit nejistoty. Toto objasnění však často přichází se zpožděním, neboť známky dyslexie nejsou na první pohled patrné.

Dyslexie je zátěží znevýhodňující jedince. Rodiče však toto pojmenování často vnímají jako nepříznivé označení jejich potomka a uchylují se k obranným reakcím, například zlehčování nebo popírání skutečnosti. Často jsou lítostiví a pesimističtí ve výhledu do budoucnosti. Informovanost o dyslexii společně s empatií vůči dítěti jsou základními požadavky, které musí rodiče naplňovat.

Faktorů, které působí na rodiče dyslektického dítěte a ovlivňují pohled na daný problém, je několik. Tím základním je rodina. Rodinná stabilita, funkčnost, ekonomická jistota a dobré vztahy mezi jednotlivými členy pozitivně ovlivňují působení specifické poruchy. Důležitým faktorem je propojení a spolupráce rodiny se školou či odbornými poradnami nebo fungující sociální síť, tj. podpora příbuzných, přátel či

---

<sup>28</sup> MATĚJČEK, Z., VÁGNEROVÁ, M. Sociální aspekty dyslexie. Karolinum, 2006, s. 117.

spolupracovníků. Postoj společnosti k dané problematice je dalším působícím faktorem projevujícím se například způsobem klasifikace dyslektických dětí nebo utváření specializovaných tříd a škol.

Existenci specifické poruchy učení prožívají rodiče různými způsoby. Jako stresující činitel na ně může působit nutnost pravidelných nápravných cvičení, jejichž pozitivní výsledky se mohou objevit až po dlouhé době. Tíseň může způsobovat neschopnost nalézt pro dítě lepší metodu se učit. Frustrující je očekávání a nejistota, nebo pocit z vlastního selhání a zanedbání. Určitým projevem může být i zlost, smutek, zoufalství, nebo pocit lhostejnosti okolí vůči nim. Na jejich prožívání také negativně působí nedostatečné znalosti a zkušenosti s tímto problémem či emoční zainteresovanost. Frustrujícím faktorem se pro rodiče dyslektického školáka může stát i fakt, že rodiče sami trpí touto poruchou a tím pádem si dávají za vinu její vznik. Všechny tyto ukazatele ovlivňují vztah mezi dítětem a jeho rodiči. Dítě může být extrémně chráněno či odvrženo v důsledku neplnění školních požadavků. Na druhé straně může být společná práce a úsilí zlepšit situaci příčinnou vzniku silnějších rodinných vztahů.

Rozsah a kvalita informovanosti rodičů o dyslexii byly cílem zkoumání. Výzkum prokazuje dobrou informovanost českých rodičů, ať už rodičů dyslektického školáka nebo žáka, který specifickou poruchou učení netrpí. Většině rodičů je termín dyslexie znám. I když 17% z nich tvrdí, že dyslexie není porucha učení nebo si nejsou zcela jistí, soudí, že by byly schopni tento pojem vysvětlit. Tři čtvrtiny rodičů připouští, že dyslektici mívají problémy s psaným projevem a téměř všichni rodiče tvrdí, že dyslektické děti mohou mít vysokou inteligenci. V otázce, zda dyslexií trpí častěji chlapci nebo dívky jsou nejednotní. Za příčinu dyslexie považují nejčastěji poškození centrální nervové soustavy. Zároveň si však většina rodičů není vědoma dědičného původu dyslexie. O diagnostice a nápravě dyslexie jsou rodiče ve většině případů správně informováni. Věří, že vhodnými nápravnými cviky lze nedostatky způsobené dyslexií zlepšit.

V oblasti schopnosti učit se vnímají rodiče jako problém mechanické a logické učení a neschopnost dítěte pracovat systematicky. Spojitost dyslexie s nezájmem o školu a leností byla shodně negována. Uznávání této souvislosti bývá projevem spíše nedostatečné informovanosti a nezkušenosti a vyskytuje se zejména na počátku školní docházky nebo v případě, kde neproběhla diagnostika dyslexie. Mínění otců a matek je téměř shodné. Na základě porovnání zkušeností rodičů s běžnou školou a speciální třídou bylo zjištěno, že téměř 40% rodičů bylo s běžnou školou, resp. třídní učitelkou, nespokojeno. Čtvrtina rodičů potvrdila neoblubu i ze strany dítěte. Z výzkumu vyplývá, že špatná zkušenost je důsledkem zejména negativního vztahu učitelky k dítěti, tj. nezájmem o dítě, odmítáním, zesměšňováním či trestáním. Nedostatek pochopení pro specifické potíže, nezkušenost, nedostatečné profesní kompetence a neochota spolupracovat s rodiči byly dalšími faktory, které ovlivnily postoj rodičů.

### **1.4.3 Učitelé dyslektického školáka**

(dle Matějčka a Vágnerové, 2006)<sup>29</sup>

Názor rodičů je pro dítě v předškolním věku velmi důležitý. Na počátku školní docházky do jeho života přichází nová autorita – učitel. Dítě s učitelem pojí osobní vztah, který ovlivňuje jeho motivaci ke školní práci. Hodnocení učitele je pro dítě v této době důležitější, než posudek spolužáků a má pro něj větší váhu, než hodnocení vlastní. Z pozice dyslektického školáka je proto kritika učitele velmi stresující. Důležité je rozhodnutí učitele, zda bude pro dítě zdroj ohrožení nebo naopak pocitu bezpečí a jistoty. Dostatečná informovanost a znalost problematiky specifických poruch učení je prvním krokem ke správnému vedení takto znevýhodněného žáka. Odstraní tak milné soudy o žakově lenosti, nemotivovanosti nebo nízké inteligenci.

Přísný a neohleduplný přístup, zlehčování či podceňování závažnosti, ba dokonce popírání této poruchy směřují k neodpovídajícímu hodnocení dítěte. To všechno může

---

<sup>29</sup> MATĚJČEK, Z., VÁGNEROVÁ, M. Sociální aspekty dyslexie. Karolinum, 2006, s. 180.

vést k prohloubení strachu ze školy a poklesu sebehodnocení. Nevhodné je i přílišné ochraňování žáka, jež vede k demotivaci překonání vlastních potíží.

Komplikace přináší také klasifikace těchto žáků. Hodnocení žáka se specifickou poruchou učení by mělo být, podle Vítkové (2004)<sup>30</sup>, orientováno na celou osobnost dítěte, zejména na jeho kladné rysy. Učitel se může řídit dle vyhlášky o základní škole, která udává kritéria pro klasifikaci žáků se specifickou poruchou, a použít širšího slovního hodnocení. Mezi důležité zásady hodnocení dětí s SPU patří například vysvětlení ostatním žákům rozdílný přístup k hodnocení, chválení takto znevýhodněného žáka za snahu nebo hodnocení pouze takových úkolů, které žák zvládl. Takto specifické hodnocení je nutné používat ve všech předmětech, ve kterých je patrný žákův handicap. Vhodně zvolená klasifikace může pozitivně ovlivnit žákův další vývoj.

Výsledky pramenící z výzkumu prof. Matějčka svědčí o dobré informovanosti dnešních učitelů. Všichni dotazovaní učitelé odpověděli kladně na otázku, zda je jim termín dyslexie znám, dokázali by ho vysvětlit, mají zkušenost s výukou dyslektického dítěte a znají použitelné metody směřující k nápravě dyslexie. Většina z nich je přesvědčena, že dyslexie není spojena s postižením rozumových schopností. Rozporné byly odpovědi u výroků, zda dyslexií trpí více chlapci nebo dívky či zda může být dyslexie dědičná. V další části výzkumu se prof. Matějček zaměřil na názor učitelů dyslektických tříd týkající se projevů chování a typických osobnostních rysů dyslektických školáků. Snížená schopnost učení byla nejčastěji zmiňovaným projevem. Podle učitelů se dyslektičtí žáci učí obtížně a pomalu. Dalším projevem je snížená odolnost k zátěži spojená se snadnou unavitelností. Jejich reakce během výuky charakterizují slovy zbrkllost, nesoustředěnost, emoční labilita, hyperaktivita. Tyto projevy mohou být odpovědí na stres.

V porovnání s učiteli běžných škol posuzují učitelé dyslektických tříd své žáky kritičtěji.

---

<sup>30</sup> VÍTKOVÁ, Marie. Integrativní speciální pedagogika. Paido, 2004, s. 166.

#### 1.4.4 Spolužáci dyslektického školáka

(dle Matějčka a Vágnerové, 2006)<sup>31</sup>

Sociální hodnocení se u dětí vyvíjí spontánně, nápodobou. Vliv na jejich hodnocení mohou mít názory a vyjádření rodičů či učitelů. Měřítka pro hodnocení dospělých a dětí se však většinou liší. Děti školního věku hodnotí své vrstevníky na základě zkušenosti. Konkrétní zážitek s dyslektickým spolužákem vede mylně k zobecnění těchto vlastností pro všechny dyslektiky.

Významným hodnotícím prvkem jsou pro školáka jeho vrstevníci, kteří představují rovnocennou skupinu. Akceptování touto skupinou je pro dítě velmi důležité. Klasifikace a školní výsledky nejsou pro tuto skupinu nejdůležitějším ukazatelem, avšak do jisté míry mohou ovlivňovat výsledný pohled na konkrétního žáka. Proto i špatné čtenářské schopnosti mohou negativně působit na jeho sociální pozici. Pocity jako úzkost, podrážděnost, bezmoc či agresivita, podmíněné reakcí na „odlišnost“, mohou být často nesprávně spojovány s poruchou čtení a chápány jako její příznaky. Dyslektický žák je následně negativně hodnocen a ve skupině zavrhován, což značně ovlivňuje jeho sebehodnocení a sebedůvěru. Tito žáci pak nacházejí kontakt pouze s podobně znevýhodněnými osobami.

Celosvětové studie, týkající se hodnocení sociální pozice dyslektického dítěte ve třídě, došly k obdobným závěrům. Žáci se specifickými poruchami učení nejsou ve třídě oblíbení, jsou ignorováni a mají málo kamarádů. Častěji jsou posuzováni jako sociálně méně přizpůsobiví. Matějček a Vágnerová (2006) však zcela nesouhlasí. Na základě jejich výzkumů může být dyslexie ze sociálního pohledu nebezpečným faktorem, ale více záleží na osobnostních vlastnostech dítěte a jeho chování. Neúspěch mezi vrstevníky pramení spíše v odlišném emočním reagování.

---

<sup>31</sup> MATĚJČEK, Z., VÁGNEROVÁ, M. Sociální aspekty dyslexie. Karolinum, 2006, s. 205.



Během zjišťování míry a kvality informovanosti českých školáků o dyslexii bylo zjištěno, že většina dětí zná někoho, kdo trpí dyslexií a zhruba vědí, jak se toto znevýhodnění projevuje. Nesprávně se však domnívají, že dyslektik má problémy i v matematice. Děti často přisuzují neúspěch dyslektiků neochotě učit se, což je příčinou neznalosti a špatné informovanosti o této problematice.

## **2. PRAKTICKÁ ČÁST**

### **2.1 Cíl**

Specifické poruchy učení ( Specific Learning Disabilities - SLD) definuje Matějček (1995) jako věc společensky velmi závažnou a vysoce aktuální. Přibližně 2% školáků trpí dyslexií v takovém rozsahu, že je nutné jim zajistit soustředěnou a odbornou pomoc. U několika dalších procent je nezbytná podpora alespoň na začátku školní docházky.

Dosavadní informace, které byly zjištěny na základě mnoholetých výzkumů a studií, jsou aplikovány zejména v oblasti diagnózy, nápravy či kompenzace těchto poruch. Úrovní sociální komunikace, osobnostnímu vývoji či sebepojetí dětí se specifickou poruchou učení už se takové pozornosti nedostává. Vždyť právě dobré mezilidské vztahy, uvědomění si vlastních sil či citová stabilita by měly být primárním cílem pro jeho další rozvoj.

Cílem diplomové práce je diagnostikovat závažnost spojitosti mezi specifickou poruchou učení a sebepojetím dítěte a pozicí žáka mezi vrstevníky. Zda může být dosažená úroveň čtenářských schopností příčinou nepříznivého vývoje osobnosti či neschopnosti vyjadřovat se v sociální komunikaci.

### **2.2 Hypotéza**

Na základě dlouholetých studií a zkušeností týkajících se specifických poruch učení dospěl profesor Matějček k závěru, že dyslektické děti mají tendenci k negativnímu sebehodnocení a nízké sebedůvěře, jsou pesimističtější a úzkostnější. Tyto faktory zásadně ovlivňují postoj školáka ke škole samotné i jeho celkové ladění.

V souladu s těmito skutečnostmi předpokládám, že snížená úroveň čtenářských dovedností bude úzce spojena se zhoršenou socializací a projeví se mimo jiné sníženým self-konceptem a zhoršenou sociometrickou pozicí dítěte ve třídě.

## **2.3 Zkoumaná skupina – vzorek dětí**

Výzkum týkající se vlivu specifické poruchy učení na sebepojetí a sociometrickou pozici dítěte mezi vrstevníky byl realizován ve třetí třídě základní školy v Českých Budějovicích. Zkoumanou skupinu tvořilo 19 školáků, z toho 10 dívek a 9 chlapců ve věku 8 -9 let. Žáci docházeli do běžné třídy. Žádný z žáků nebyl diagnostikovaným dyslektikem, ale byly zde patrné odchylky týkající se úrovně čtenářských dovedností. Jeden žák byl integrovaný s diagnostikou oboustranné nedoslýchavosti (viz Kazuistika).

Hypotéza byla ověřována pomocí 9 testů zkoumajících velikost IQ, čtenářskou úroveň, sociometrickou pozici dítěte apod. Testy byly zadávány hromadně nebo individuálně v oddělené místnosti.

## **2.4 Použité testy**

Během zkoumání cílové skupiny bylo použito těchto testů:

- Test čtení
- Test SPAS
- Fonologická zkouška sluchové analýzy a syntézy SAS
- Test morfologického uvědomění
- Test IQ – Ravenovy matice
- Sociometrický dotazník
- Lokus kontroly
- Elize hlásek
- Transpozice hlásek

### 2.4.1 Test čtení

Cílem testu čtení je zjištění úrovně čtenářských dovedností. Žákovým úkolem je hlasitě přečíst textovou předlohu (viz *Příloha č. 1*). Během testování je sledováno tempo a správnost čtení. Tyto dva faktory jsou v průběhu čtení zapisovány do záznamového archu. V případě chybně přečteného slova je do záznamového archu zapsáno přesné znění chyby. Děti nejsou na chyby upozorňovány ani po nich není vyžadována oprava. V případě, že žák chybu spontánně neopraví, je celé slovo podtrženo. Jako hlavní ukazatel pro vyhodnocení je standardizována první minuta. V tomto intervalu se hodnotí počet správně přečtených slov. Další minuty jsou určeny pouze k posouzení vyrovnanosti čtenářského výkonu.

Následně je žákovi položeno 22 otázek o obsahu textu. Odpovědi jsou opět zapisovány do záznamového archu. Vyhodnocení této části probíhá na základě bodového hodnocení, přičemž přesná odpověď je ohodnocena jedním bodem, méně přesná půl bodem a výmysly či mlčení mají nulovou hodnotu.

Pro vyhodnocení první části testu je nezbytná tabulka sloužící k převodu hrubých skóre rychlosti čtení na ČQ neboli čtenářský kvocient. Na základě počtu správně přečtených slov v první minutě a doby realizace samotného testu byla vyhodnocena velikost ČQ.

### 2.4.2 Test SPAS

Test měří sebepojetí školní úspěšnosti žáka a je složen ze 48 vět. Žákovým úkolem je subjektivně posoudit danou větu a podle svého uvážení vybrat možnost ANO nebo NE (viz *Příloha č. 2*). Cílem testu SPAS je zjistit názor jednotlivých žáků na vlastní školní výkony. Test je zaměřen na šest okruhů – obecné schopnosti, matematika, čtení, pravopis, psaní a sebedůvěra.

Vypracování testu se uskutečnilo hromadně během jedné vyučovací hodiny. Každý žák obdržel záznamový arch, do kterého zapisoval odpověď. Z důvodu správného porozumění byly jednotlivé otázky předčítány nahlas.

I když bylo pro žáky v některých případech striktní rozhodnutí obtížné, nakonec se vždy přiklonili k jedné variantě.

Na vyhodnocení testu bylo použito stenových norem.

### 2.4.3 Fonologická zkouška sluchové analýzy a syntézy SAS

V oblasti problematiky specifické poruchy čtení jsou sluchová analýza a syntéza důležitými faktory, které nám umožňují částečnou identifikaci této poruchy. Pravidelné realizování těchto činností může napomáhat i při samotné nápravě dyslexie.

Testování probíhá individuálně. Ve zkoušce sluchové analýzy je žákům předloženo deset slov. Jejich úkolem je tato slova rozložit na hlásky v přesném pořadí. Před testováním je porozumění ověřeno na dvou zácvičných slovech. Ve zkoušce sluchové syntézy jsou výzkumníkem ve vteřinových intervalech vyslovovány jednotlivé hlásky daného slova. Úkolem žáka je spojit hlásky a utvořit slovo. I v tomto případě je porozumění ověřeno dvěma zácvičnými slovy.

Důležitým faktorem je doba provedení těchto činností. Čas se měří samostatně pro sluchovou analýzu a samostatně pro sluchovou syntézu.

Bodování probíhá u obou disciplín stejným způsobem. Pokud žák slovo rozloží nebo složí správně na první pokus, obdrží dva body. Když při prvním pokusu selže, slovo je vysloveno ještě jednou. Podaří-li se mu rozložit nebo složit slovo na druhý pokus, získá jeden bod. V momentě, kdy selže i při druhém pokusu, nezíská bod žádný a následuje další slovo.

Bodové ohodnocení a časový interval jsou během testování zapisovány do příslušné tabulky (viz *Příloha č. 3*).

#### **2.4.4 Test morfologického uvědomění**

Test morfologického uvědomění (viz *Příloha č. 4*) zjišťuje dosaženou úroveň v oblasti jazykového tvarosloví. Je složen z 27 úkolů. Tyto úkoly jsou trojího charakteru – výběr správné odpovědi z několika možností, tvoření slov dle daného vzoru, nebo určování vhodného pořadí slov ve větě. Úkoly jsou stylizovány tak, aby žáci přednostně používali více jazykový cit, než vědomosti, které se naučili ve škole.

Test je zadáván skupinově a na základě pokynů k testu vypracován všemi žáky během jedné vyučovací hodiny. Pro žáky bylo vyplnění testu obtížným úkolem, ale i přesto jsou ve výsledcích zřetelné rozdíly.

Jedné žákyni s nízkou úrovní čtenářských dovedností bylo nutné předložit test individuálně. Pro tuto činnost byla zpřístupněna samostatná místnost, kde na žákyni nepůsobily žádné rušící elementy. I za těchto podmínek však její práce odpovídala podprůměrnému výkonu.

Test je vyhodnocen na základě vzoru pro vyhodnocení. Za každou správnou odpověď získává žák jeden bod.

#### 2.4.5 Test IQ - Ravenovy matice

Ravenovy progresivní matrice jsou neverbálním testem zkonstruovaným Johnem C. Ravenem v roce 1936 měřící obecnou inteligenci a schopnost pracovat s abstraktními pojmy. Test tvoří 5 okruhů označených od A do E, z nichž každý okruh obsahuje 12 úkolů (viz *Příloha č. 5*). Jednotlivé okruhy a úkoly jsou odstupňovány od nejjednoduššího po nejsložitější. Cílem žáka je na základě logických souvislostí vybrat ze šesti geometrických obrazců jeden, který doplní chybějící část v hlavním obrazu.

Test je předkládán individuálně v oddělené místnosti a není omezen časem. Každý žák obdrží záznamový arch (viz *Příloha č. 6*), do kterého samostatně zapisuje své odpovědi. Pro porozumění slouží první dva úkoly v okruhu A jako zácvik. Je nutné upozornit žáky, že u každého úkolu existuje pouze jedna správná odpověď.

Test je vyhodnocen na základě porovnáním žakovského záznamového archu a Klíče správných řešení. Za každou správnou odpověď získá žák 1 bod. Celkem je možno získat 60 bodů. Poté je pomocí speciální tabulky nalezen odpovídající údaj střetnutím dvou ukazatelů a to součtu správných odpovědí (tj. hrubého skóru) a věku v letech a měsících. Výsledné číslo je přibližným ukazatelem žakovo IQ.



## 2.4.6 Sociometrický dotazník

V tomto testu je aplikována sociometrická technika. Autory jsou pedagogičtí psychologové Nicholas J. Long a Evelyn Jonesová. Tato metoda vznikla v roce 1960. Předpokladem úspěšného výzkumu je podmínka, že je žákům poskytnut dostatečný čas na vzájemné poznání.

Na podkladě Campbellovy domněnky vytvořili dotazník, kde je preferencím jednotlivých žáků připsána určitá váha a důležitost na místo tvoření slepého pořadí. Campbell (1959) předpokládal, že umístění na prvním místě je mnohem hodnotnější, než na následujících dvou, a proto tomuto umístění odpovídalo v průběhu vyhodnocování i jiné bodové ohodnocení. Obsazení prvního místa znamená pro vybraného žáka 3 body, druhé místo představuje 2 body, třetí 1 bod. Hledaným údajem je sociální obliba neboli sociální preference.

Data, která jsou získána během výzkumu, je možné vyjádřit graficky. Jedním ze způsobů ztvárnění je sociogram znázorňující terč tvořený z pěti kružnic. Na základě celkového počtu pozitivních výběrů je žák umisťován do jednotlivých sekcí. Žáci s menším počtem kladného hodnocení se nacházejí ve vnějších sekcích. Naopak vyšší bodové skóre řadí žáky do středu nebo zbylých vnitřních sekcí. Střední sekce je dle Longa a Jonesové označována jako „očekávaná úroveň“. Podstatu této myšlenky tvoří předpoklad, že každý žák má možnost získat identický počet voleb stejně jako samotných výběrů.

Dle Longa a Jonesové je výklad sociometrického nálezu upřesněn na čtyři termíny.

1. *signifikantně rozštěpený žák* – tento žák je signifikantně preferován i odmítán, je zdrojem mnoha výchovných problémů a lze jej těžko identifikovat v kolektivu třídy
2. *signifikantně preferovaný žák* – tj. hvězda, dosahuje signifikantně vyšší skór, než může být očekáváno, je umístěn v sekci nejvíce preferovaných žáků čili v sekci číslo 5
3. *signifikantně odmítaný žák* – tento žák získá vážený skór menší než 12 a je umístěn v sekci nejméně preferovaných čili v sekci číslo 2

4. *signifikantně ignorovaný žák* – neboli izolovaný žák, tento žák nezískal ani jeden výběr

Dotazník je rozdělen do dvou oddílů. První oddíl je určen žakovské oblibě. V této části musí žák vyplnit tři jména dětí, která má ve třídě nejraději. Pořadí těchto jmen je důležitým faktorem a je rozdílně bodováno. V druhé části jde o ten samý princip s rozdílem, že žák píše jména tří žáků, které má nejméně rád (viz *Příloha č. 7*).

### 2.4.7 Lokus kontroly

Psycholog a psychoterapeut Julian Rotter zpracoval v 50. letech pohled na osobnost jedince z hlediska sociálního učení. Během svých výzkumů dospěl k zajímavé myšlence týkající se lidí a jejich očekávání, která mají o následujícím úkolu. Podle Rottera můžeme rozdělit společnost na dvě skupiny. Mezi první skupinu lidí patří ti, kteří se domnívají, že to, co se jim děje, je ovlivněno vnějšími silami. Ostatní přijímají názor, že dění kolem nich je způsobeno zejména jejich vlastním úsilím a schopnostmi. Rotter vypracoval test, po jehož vyhodnocení lze určit speciální lidskou vlastnost. Tuto vlastnost pojmenoval *interní a externí lokus kontroly*. Interní lokus kontroly převládá u lidí, kteří jsou přesvědčeni, že mají život ve svých rukou a pomocí svých schopností mohou některé věci ovlivnit. Externí lokus kontroly označuje lidi, kteří dle svého mínění nedokážou na události nijak působit. Jedinec, u kterého převažuje vysoký skóre externího lokusu, přičítá své úspěchy a neúspěchy náhodě či osudu. Naopak vysoký skóre interního lokusu kontroly vyznačuje osoby vnímající svou inteligenci, práci nebo úsilí jako příčinu svých zdarů či nezdarů.

Na základě zkoumání bylo zjištěno, že lokus kontroly ovlivňuje i chování jedince. Lidé s převažujícím interním lokusem kontroly jsou v průměru lepšími studenty a po neúspěchu jsou schopni rychlé a hodnotné mobilizace. Většinou spoléhají sami na sebe. Naopak vysoký externí lokus kontroly zapříčiňuje závislost na pomoci druhých. Interní kontrola podněcuje větší starostlivost o vlastní zdraví. Tito lidé chodí na preventivní prohlídky, nechávají se očkovat nebo si častěji zapínají bezpečnostní pásy. Naopak jsou více apatičtí k druhým a hůře prožívají své neúspěchy. Vyvážená úroveň interního a externího lokusu kontroly je znakem harmonické osobnosti.

Lokus kontroly je také důležitým činitelem v oblasti obranných mechanismů. Člověk, který se bojí neúspěchu, vyvíjí svou aktivitu takovým směrem, aby mohl případný nezdar připsat někomu jinému. Interní lokus kontroly se mění na externí a my mluvíme o tzv. *sebeznevýhodňování*. Stejně tak jedinec s tzv. *naučenou bezmocností* je i přes své schopnosti pesimistický a s názorem, že se stejně nedá nic dělat. Optimismus je proto v každém směru přínosem a je tajemstvím k úspěchu.

Šetření probíhá hromadně během jedné vyučovací hodiny. Stejně jako u testu SPAS jsou otázky z důvodu srozumitelnosti předčítány nahlas. Test je sestaven z 34 otázek, na které žáci odpovídají dle svého subjektivního rozhodnutí z možností ano či ne. Svou odpověď pak zapsali do záznamového archu (viz Příloha č. 8).

Během vyhodnocování testu hraje důležitou roli velikost písmen a sloupcové umístění zaškrtnuté odpovědi. Záznamový arch je tvořen třemi sloupci. Součet zaškrtnutých odpovědí napsaných malým písmem v prvním a třetím sloupci značí *internalitu* neboli interní lokus kontroly. *Externalitu* neboli externí lokus kontroly určuje ten samý součet v prostředním sloupci. Naopak součet zaškrtnutých odpovědí napsaných velkým písmem v prostředním sloupci označuje Lži-skór neboli *desiderabilitu*, tj. způsob jednání lidí v dané skupině, které je pro skupinu přijatelné. Vysoký L-skór značí jedince stylizujícího se před okolím do určitého obrazu, hrajícího nějakou roli, která je po něm žádána. Tento jedinec se chce zalíbit a hodnotí sám sebe lépe, než ve skutečnosti je.

#### 2.4.8 Elize hlásek

Tento test je součástí Baterie diagnostických testů gramotnostních dovedností pro žáky 2. až 5. ročníků ZŠ. Tvoří ho dvě části, přičemž každá zahrnuje 10 slov. Tato slova nenesou žádný význam. Cílem je ověřování schopnosti rozpoznat jednotlivé hlásky, ze kterých se dané slovo skládá a následně z nich určitou vypustit.

V první části, tj. v prvních deseti slovech, je žák žádán k vynechání druhé hlásky ve slově. V části druhé eliminuje předposlední hlásku. Oba případy jsou vysvětleny na třech zácvičných slovech, po nichž začíná samotné testování. Z důvodu porozumění jednotlivým slovům je nutné, aby je žák nejprve zopakoval a následně provedli daný úkol. V případě chybné odpovědi není žák opravován. Jeho odpovědi jsou zapisovány do záznamového archu, kam je zaznamenán i celkový čas (viz *Příloha č. 9*).

Test je klasifikován prostřednictvím jednobodového ohodnocení za každou správnou odpověď. Čas obou částí byl sečten a vyjádřen ve vteřinách.

### 2.4.9 Transpozice hlásek

Stejně jako Elize hlásek je i tento test součástí Baterie diagnostických testů gramotnostních dovedností pro žáky 2. až 5. ročníků ZŠ. Základ tvoří deset dvojic slov, které nenesou žádný význam. Úkolem žáka je uvědomit si první hlásky obou slov dané dvojice a následně tato písmena prohodit.

Testování probíhá individuálně a je zahájeno prezentací 3 zelených a 3 žlutých čtverečků. Tyto čtverečky znázorňují dvojici slov. Na základě barevné diferenciaci je snadné žákům vysvětlit záměnu prvních hlásek ve slovech.

Porozumění je ověřeno na dvou zácvičných dvojicích. Když žák odpoví správně, může být test zahájen. Je nutné, aby žák každou dvojici slov nejprve zopakoval. Tím se předchází špatnému porozumění. Časový limit na odpověď u každé položky je 15 sekund. Pokud žák trvá na tom, že odpověď zná, je možné hranici prodloužit o dalších 15 sekund. Chybná odpověď není opravována. Během testování jsou žákovy transformace zapisovány do záznamového archu (viz *Příloha č. 10*).

Za každou správnou odpověď získává žák jeden bod. Odpověď je považována za přesnou, jsou-li přeneseny první souhlásky a současně nejsou změněny pozice samohlásek. Na zbytku slabiky nezáleží. Například u dvojice slov KÍN – GAŠ dostává žák dva body za odpověď GÍŠ – KAN, ale jeden bod za GAN – KAŠ.

## 2.5 Kazuistika

V této části jsou prezentováni tři specifická žáci dané třídy, kteří se odlišují od ostatních.

### Žák A

Žák A patří do skupiny podprůměrných čtenářů. Celkově má špatné známky a z hlediska prospěchu a školní práce se řadí mezi tři nejhorší žáky ve třídě.

Dívka je jedináček. Rodinné zázemí není kompletní. Matka opustila společnou domácnost v době, kdy dívka navštěvovala první třídu. Od té doby žije pouze s otcem. Otec má průměrné zaměstnání a netají se tím, že k výchově někdy používá lehkých fyzických trestů. Pravidelně dochází na rodičovská sdružení a konzultace do školy. U otce i dívky je patrná snaha. Včasné domácí úkoly, odpovídající pomůcky či vypracovaný čtenářský deník jsou u žákyně samozřejmostí.

Paní učitelka má podezření na nízké IQ, které je patrné i u otce. Proto byla vyžádána návštěva a vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně.

Mezi spolužáky je dívka neoblíbená a to i v dívčím kolektivu. Paní učitelka posuzuje tento jev jako následek jejího prospěchu a celkového chování.

Během výzkumu se zvláště neprojevovala. Pracovala bez obtíží a dle pokynů. Její výsledky většinou patřily mezi nejhorší. Výrazně podprůměrné byly výsledky v testu čtení a v testu morfologického uvědomění, kde byla nejhorší z celé zkoumané skupiny. Naopak test inteligence dopadl průměrně. U této žákyně mírně převažuje interní lokus kontroly. V testu SPAS nejvíce zhodnotila své matematické dovednosti. Naopak nejmenší počet připsala čtení a pravopisu. Zajímavý je výsledek sociometrického šetření, kde se stala neurálním prvkem, tj. neobdržela žádný kladný ani záporný hlas.

## **Žák B**

Z pohledu klasifikace se žák B řadí do lepšího průměru. Nejčastěji je hodnocen chvalitebně a to zejména z českého jazyka a matematiky. Tento žák je ve třídě integrovaný. Příčinou je diagnostikovaná oboustranná nedoslýchavost, kterou získal geneticky po své matce. Od začátku jeho školní docházky ve třídě přítomna asistentka pedagoga, která se mu stále věnuje a spolupracuje s ním. V důsledku své indispozice se špatně soustředí, a proto by práci ve škole sám nezvládl. Dle rozhodnutí pracovníka z pedagogicko-psychologické poradny bude asistence trvat minimálně do 5. třídy. Rodinné zázemí je úplné. Rodiče jsou staršího věku. Matka často nedbá, aby nosil naslouchadla a její celkový postoj k výchově a vedení žáka je spíše lhostejný. Žák B má starší sestru, která o něj pečuje doma.

V kolektivu je velmi neoblíbený. Vyčleňovaný však není z důvodu svého handicapu. Negativními prvky v jeho chování jsou nepřiměřená zlost a vulgarismy používané proti ostatním dětem. To dosvědčuje i výsledek sociometrického šetření, kde získal nejvíce záporných voleb.

Na základě výzkumu se tento žák řadí do skupiny mírně podprůměrných dětí. Jeho IQ a úroveň čtení jsou průměrné. V oblasti sluchové syntézy byl jeho výkon nejhorší. Společně se dvěma žáky má nejvyšší L-skór a jeho externalita převažuje nad interním lokusem. Mimo sebehodnocení čtenářské dovednosti bylo jeho celkové sebehodnocení v testu SPAS velmi nízké.



## **Žák C**

Žák C je velmi neklidný a nepozorný. Již od počátku školní docházky má třídní učitelka podezření na poruchu pozornosti a chování. Ve druhé třídě navštívil pedagogicko-psychologickou poradnu se závěrem, že je ještě brzy na konkrétní diagnostiku. Podle celkové klasifikace patří žák do horší poloviny třídy. Významné je hodnocení jeho matematických schopností, které představuje výrazně lepší známky. Umatky byla diagnostikována dyslexie a dysgrafie a je pravděpodobné, že tato diagnostika se potvrdí i u žáka samotného.

Společně s matkou žáka od narození vychovává nevlastní otec. Komunikace mezi školou a rodiči je velmi omezená. Nefunguje ani příprava do školy, žák neplní domácí úkoly, nenosí pomůcky apod. Žák navštěvuje poradnu, ale ani zde nejsou patrné žádné výsledky. Prarodiče z matky strany mají podezření na fyzické násilí.

Žák je velmi hlučný a stále napomínaný. Ruší ostatní žáky, je konfliktní a v kolektivu neoblíbený.

Na základě výzkumu byl tento žák zařazen mezi mírně podprůměrné žáky.

Výsledek testu IQ byl průměrný. V testu Transpozice hlásek vykázal nejhorší bodové ohodnocení. Sluchovou analýzu a syntézu však zvládl téměř s maximálním počtem bodů. Externí lokus kontroly dosahuje v testované skupině nejvyšší hodnoty. Oblíbenost tohoto žáka je nulová, naopak neoblíba čítá 11 hlasů. V testu SPAS zhodnotil nejlépe své matematické dovednosti, nejhůře pravopis. Jeho morfologické uvědomění je v porovnání s ostatními velmi nízké, dosáhl druhého nejhoršího bodového ohodnocení.

## 2.6 Výsledky

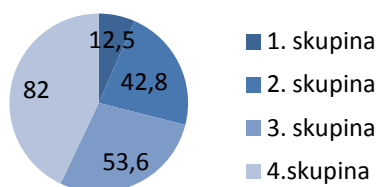
Na základě výsledků čtenářských testů byli zkoumaní žáci rozděleni do čtyř skupin podle úrovně čtenářských dovedností. První skupinu představují podprůměrní čtenáři, druhou skupinu čtenáři mírně podprůměrní. Čtenáři mírně nadprůměrní jsou uvedeni ve třetí skupině a čtvrtou skupinu tvoří nadprůměrní čtenáři.

Tabulka č. 1 uvádí porovnání čtyř skupin, tj. čtenářů podprůměrných, mírně podprůměrných, mírně nadprůměrných a nadprůměrných, na základě vyhodnocení testu čtení *O krtkovi*. Čísla udávají průměr.

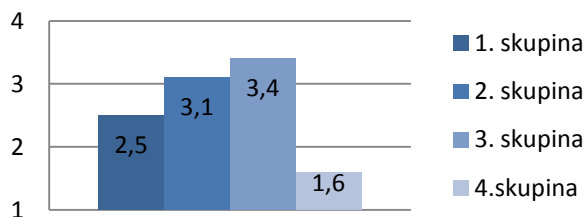
**Tab. 1: Výsledky testu čtení**

	1. skupina	2. skupina	3. skupina	4. skupina
Počet slov/min	12.5	42.8	53.6	82
Počet chyb/min	2.5	3.1	3.4	1.6
ČQ	-70	92	97.8	114
Porozumění	8.5	15.4	16.3	17.5

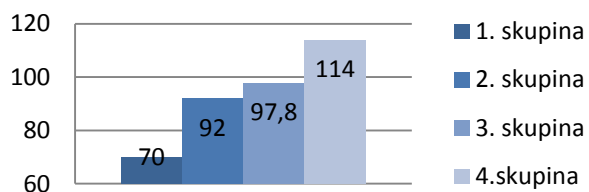
**Graf 1: Počet slov přečtených za jednu minutu**



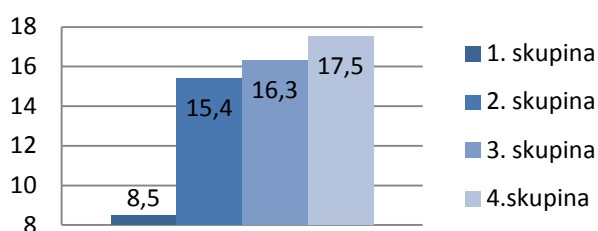
**Graf 2: Počet chyb za jednu čtecí minutu**



**Graf 3: Hodnota čtenářského kvocientu**



**Graf 4: Porozumění textu**



Z celkového testování je patrná narůstající tendence, která koresponduje se zvyšující se úrovní čtenářských schopností. Graf 1 představuje počet slov, který žáci přečetli za první minutu. Tato minuta je standardizována pro měření rychlosti čtení. Graf 2 uvádí počet chybně přečtených slov. ČQ neboli čtenářský kvocient, je norma, která udává míru čtenářské výkonnosti. Graf 3 je významným ukazatelem rozdílné čtenářské úrovně jednotlivých skupin. Graf 4 označuje počet správných odpovědí na otázky o obsahu textu. Zde mohli žáci získat maximálně 20 bodů.

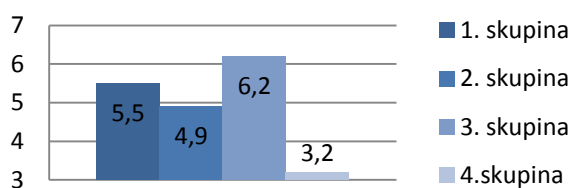
Výsledky prokazují, že žáci se sníženou čtenářskou dovedností nejsou schopni číst stejně rychle a správně, jako žáci, jejichž úroveň čtení je vyšší. Zároveň je možné pozorovat podstatné odchylky v oblasti vnímání obsahové části.

Tabulka č. 2 shrnuje sebehodnocení čtyř skupin, tj. čtenářů podprůměrných, mírně podprůměrných, mírně nadprůměrných a nadprůměrných, měřených dotazníkem SPAS. Čísla udávají průměr.

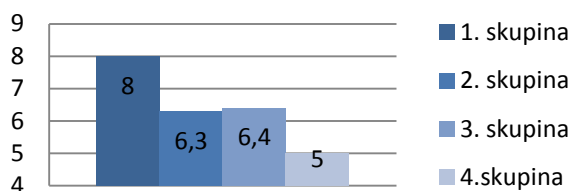
**Tab. 2: Srovnání skupin podle testu SPAS**

	1. skupina	2. skupina	3. skupina	4. skupina
Obecné schopnosti	5,5	4,9	6,2	3,2
Matematika	8	6,3	6,4	5
Čtení	3	6,7	8,2	8,3
Pravopis	2,5	6,3	7	7,8
Psaní	6	6,9	6,8	8,3
Sebedůvěra	5,5	5,8	6,2	6

**Graf 5: Obecné schopnosti**



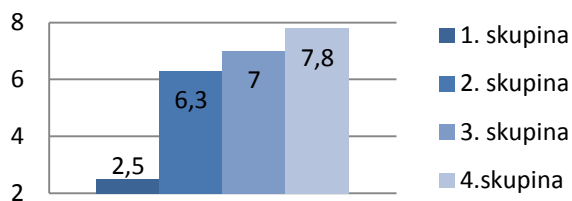
**Graf 6: Matematika**



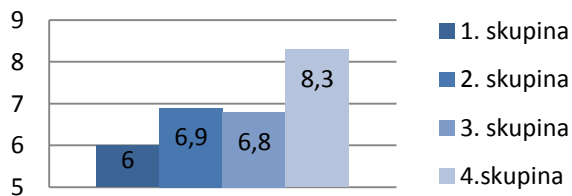
**Graf 7: Čtení**



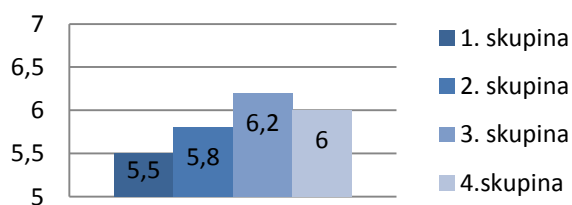
**Graf 8: Pravopis**



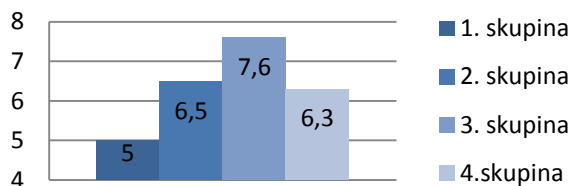
**Graf 9: Psaní**



**Graf 10: Sebedůvěra**



**Graf 11: Celkový SPAS**



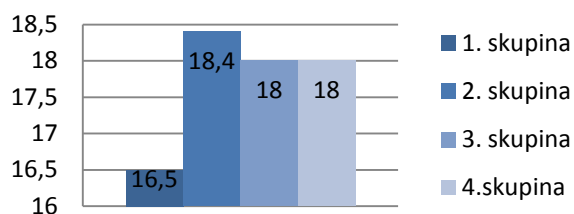
Dle hypotézy lze usuzovat, že nízká úroveň čtenářských dovedností bude negativně působit na sebehodnocení. V oblasti čtení, pravopisu a psaní se tato domněnka potvrzuje. S rostoucí čtenářskou úrovní vzrůstá i hodnocení těchto činností. Rozdíl mezi skupinami v oblasti sebedůvěry je téměř nevýznamný. Výrazně se však projevuje hodnocení matematických dovedností, jež vykazuje zcela opačný směr. Významnou odlišnost prokazuje též hodnocení obecných schopností. Čtvrtá skupina, tj. nadprůměrní čtenáři, se v tomto směru průměrně hodnotili nejhůře z celé skupiny.

Tabulka č. 3 uvádí srovnání skupin, tj. čtenářů podprůměrných, mírně podprůměrných, mírně nadprůměrných a nadprůměrných, dle dosaženého počtu bodů ve Fonologické zkoušce SAS – Zkouška sluchové analýzy a syntézy. Čísla udávají průměr.

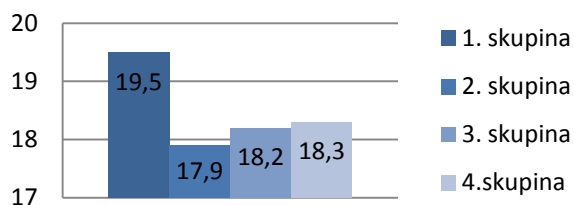
**Tab. 3: Výsledky Fonologické zkoušky**

	1. skupina	2. skupina	3. skupina	4. skupina
Analýza	16.5	18.4	18	18
Syntéza	19.5	17.9	18.2	18.3

**Graf 12: Fonologická zkouška - analýza**



**Graf 13: Fonologická zkouška - syntéza**



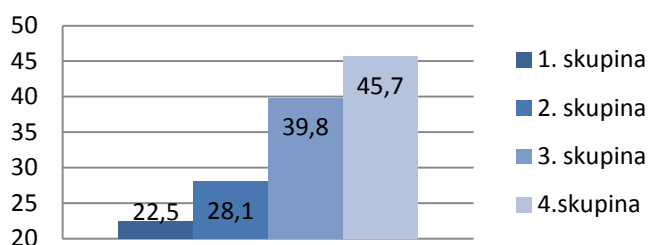
Maximální ohodnocení v obou testech bylo 20 bodů. Rozdílnost v bodovém hodnocení skupin je minimální. Zkouška sluchové analýzy prokazuje jen nepatrnou rozdílnost. Výsledky testu sluchové syntézy jsou významnější, neboť průměrně nejvyššího počtu bodů dosahuje první skupina, tj. podprůměrní čtenáři.

Tabulka č. 4 uvádí srovnání čtyř skupin, tj. čtenářů podprůměrných, mírně podprůměrných, mírně nadprůměrných a nadprůměrných, podle počtu bodů získaných v testu Morfologického uvědomění. Čísla udávají průměr.

**Tab. 4: Srovnání skupin dle testu Morfologické uvědomění**

	1. skupina	2. skupina	3. skupina	4. skupina
Morfologické uvědomění	22.5	28.1	39.8	45.7

**Graf 14: Morfologické uvědomění**



Porovnáním výsledků je patrná skutečnost, že s rostoucí úrovní čtenářských schopností roste i úroveň v oblasti jazykového tvarosloví. Narůstající tendence a výrazný rozdíl první a čtvrté skupiny je toho důkazem. K tomuto závěru přispívá i fakt, že nejvyšší počet bodů získal žák ze čtvrté skupiny, tj. nadprůměrných čtenářů, jehož výkon byl ohodnocen 70 body. Naopak nejnižší počet bodů získala žákyně z první skupiny, která obdržela 13 bodů. Tento markantní rozdíl je velmi významným ukazatelem.



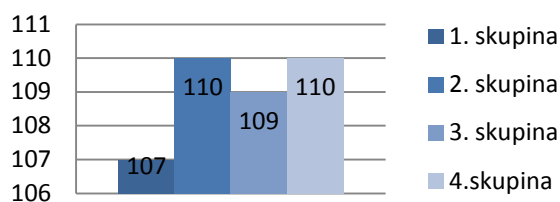
Tabulka č. 5 zobrazuje srovnání intelektové úrovně žáků měřené testem Ravenovy matice. Čísla udávají průměr.

**Tab. 5: Výsledky testu Ravenovy matice**

	1. skupina	2. skupina	3. skupina	4. skupina
IQ	107	110	109	110

1. skupina – podprůměrní čtenáři, 2. skupina - mírně podprůměrní čtenáři, 3. skupina – mírně nadprůměrní čtenáři, 4. skupina – nadprůměrní čtenáři

**Graf 15: Ravenovy matice**



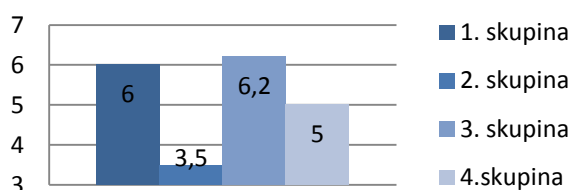
Z tabulky je zřejmé, že úroveň intelektu a schopnost pracovat s abstraktními pojmy nekorespondují s úrovní čtenářské dovednosti. Diference mezi jednotlivými skupinami je minimální.

Tabulka č. 6 zobrazuje míru sociální preference čtyř skupin, tj. čtenářů podprůměrných, mírně podprůměrných, mírně nadprůměrných a nadprůměrných, měřené sociometrickým dotazníkem Longa a Jonesové. Čísla udávají průměr.

**Tab. 6: Srovnání výsledků Sociometrického testu Longa a Jonesové - oblība**

	1. skupina	2. skupina	3. skupina	4. skupina
Oblība	6	3.5	6.2	5

**Graf 16: Sociometrický test - oblība**



V souladu s hypotézou lze předpokládat, že snížená úroveň čtenářských dovedností bude do určité míry ovlivňovat i průběh socializace. Výsledky v tomto testu jsou podstatné, avšak zcela nekorespondující s původní domněnkou. V oblasti nejvíce preferovaných žáků je nejčastěji jmenovaná žákyně 1. skupiny, čili skupiny podprůměrných čtenářů.

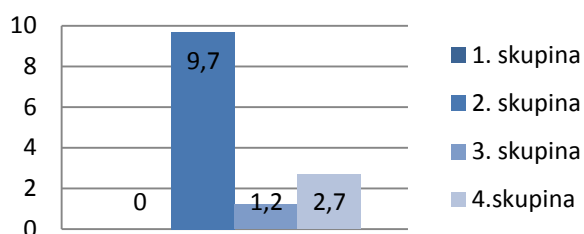
Tento pozitivní nález může znamenat, že špatné čtení nemusí vždy souviset s negativním hodnocením vrstevníků.

Tabulka č. 7 uvádí srovnání výsledků čtyř skupin, tj. čtenářů podprůměrných, mírně podprůměrných, mírně nadprůměrných a nadprůměrných, měřených Sociometrickým dotazníkem Longa a Jonesové. Čísla udávají průměr.

**Tab. 7: Srovnání výsledků Sociometrického testu Longa a Jonesové - neoblíba**

	1. skupina	2. skupina	3. skupina	4. skupina
Neoblíba	0	9.7	1.2	2.7

**Graf 17: Sociometrický test - neoblíba**



I v tomto případě je výsledek zcela nesystematický a naprosto odlišný od původní hypotézy. Pozoruhodné je nulové ohodnocení, čili žádné kladné ani záporné volby, členů první skupiny. Podstatná je vysoká neoblíbenost členů druhé skupiny. V této skupině se nachází žák, který z pohledu sociometrie obdržel největší počet záporných hlasů. V oblasti neoblíby byl v sedmi případech jmenován na prvním místě. U tohoto žáka je diagnostikována oboustranná nedoslýchavost, což může mít určitý dopad na socializaci v daném kolektivu (viz. Kazuistika – žák B).

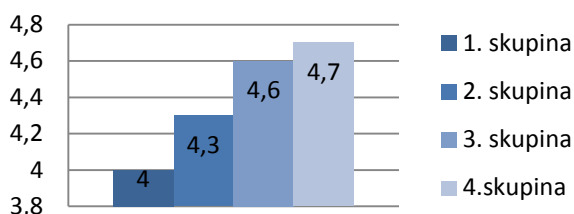
Tabulka č. 8 uvádí srovnání skupin na základě součtu odpovědí v testu Lokus kontroly. Čísla udávají průměr.

**Tab. 8: Výsledky testu Lokus kontroly – Lži - skór**

	1. skupina	2. skupina	3. skupina	4. skupina
Lži - skór	4	4.3	4.6	4.7

1. skupina – podprůměrní čtenáři, 2. skupina - mírně podprůměrní čtenáři, 3. skupina – mírně nadprůměrní čtenáři, 4. skupina – nadprůměrní čtenáři

**Graf 18: Lokus kontroly – Lži - skór**



Vysoký stupeň Lži – skóru označuje osobu, která se stylizuje do obrazu, jenž je pro danou společnost přijatelný. Příčina tohoto chování je touha po oblíbenosti a popularitě.

Z tabulky je patrný mírný nárůst spojený s rostoucí úrovní čtenářské schopnosti.

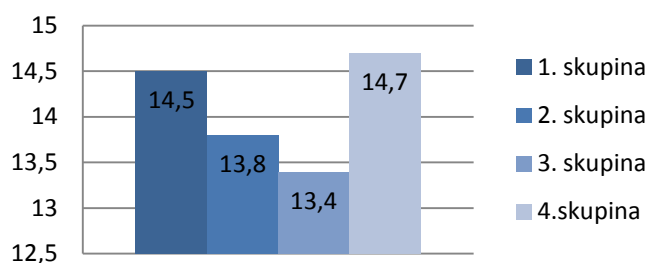
Odlišnost mezi jednotlivými skupinami však není výrazná. Je možné soudit, že nízká čtenářská úroveň není důvodem k tomuto chování a jedinec nemá potřebu hrát určitou roli, která by byla v daném kolektivu akceptovatelná. V tomto případě má sociální desiderabilita spíše individuální charakter.

Tabulka č. 9 uvádí porovnání čtyř skupin, tj. čtenářů podprůměrných, mírně podprůměrných, mírně nadprůměrných a nadprůměrných, podle počtu odpovědí v testu Lokus kontroly. Čísla udávají průměr.

**Tab. 9: Srovnání výsledků testu Lokus kontroly - Internalita**

	1. skupina	2. skupina	3. skupina	4. skupina
Internalita	14.5	13.8	13.4	14.7

**Graf 19: Lokus kontroly - Internalita**



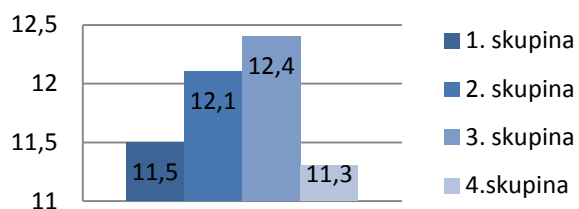
Předpoklad, že nízká čtenářská úroveň bude mít vliv na interní lokus kontroly, se v tomto případě neprokázal. Odchyly mezi jednotlivými skupinami jsou minimální. Podstatná je téměř shodná úroveň interního lokusu první a čtvrté skupiny.

Tabulka č. 10 zobrazuje výsledky čtyř skupin, tj. čtenářů podprůměrných, mírně podprůměrných, mírně nadprůměrných a nadprůměrných, podle počtu odpovědí v testu Lokus kontroly. Čísla udávají průměr.

**Tab. 10: Srovnání výsledků testu Lokus kontroly - Externalita**

	1. skupina	2. skupina	3. skupina	4. skupina
Externalita	11.5	12.1	12.4	11.3

**Graf 20: Lokus kontroly - Externalita**



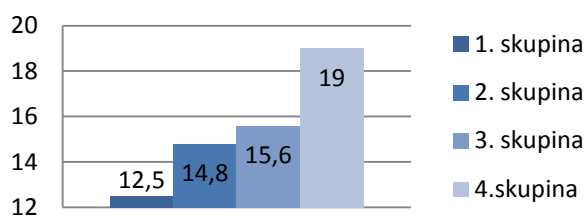
V tomto případě nejsou prokázány zjevné odlišnosti. Výsledky testu jsou pro všechny skupiny téměř shodné. Nepatrnou rozdílnost prokazují výsledky první a čtvrté skupiny.

Tabulka č. 11 uvádí srovnání čtyř skupin, tj. čtenářů podprůměrných, mírně podprůměrných, mírně nadprůměrných a nadprůměrných, na základě dosaženého počtu bodů v testu Elize hlásek. Čísla udávají průměr.

**Tab. 11: Porovnání výsledků testu Elize hlásek**

	1. skupina	2. skupina	3. skupina	4. skupina
Elize hlásek	12.5	14.8	15.6	19

**Graf 21: Elize hlásek**



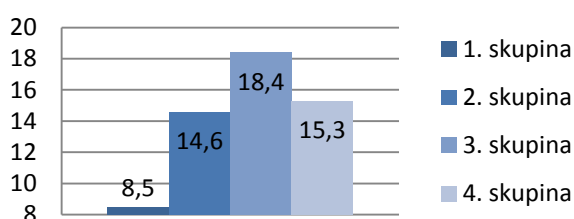
Rozdílnost mezi jednotlivými skupinami je zde velmi výrazná. Z tabulky je zřejmá narůstající tendence, jež je důkazem korespondence čtenářské úrovně a gramotnostních dovedností. Neschopnost rozpoznat umístění jednotlivých hlásek ve slově je znakem nízké čtenářské úrovně. Markantní rozdíl mezi první a čtvrtou skupinou je toho důkazem. V tomto testu bylo možné dosáhnout maximálně 20 bodů.

Tabulka č. 12 zobrazuje srovnání výsledků čtyř skupin, tj. čtenářů podprůměrných, mírně podprůměrných, mírně nadprůměrných a nadprůměrných, na základě dosaženého počtu bodů v testu Transpozice hlásek. Čísla udávají průměr.

**Tab. 12: Srovnání výsledků testu Transpozice hlásek**

	1. skupina	2. skupina	3. skupina	4. skupina
Transpozice hlásek	8.5	14.6	18.4	15.3

**Graf 22: Transpozice hlásek**



Rozdílnost mezi jednotlivými skupinami je významným ukazatelem. V celkovém hodnocení bylo možné získat 20 bodů, čemuž se nejvíce přiblížila třetí skupina. První skupina vykazuje velmi nízký skór. Vnímání slova a dovednost pracovat s jednotlivými hláskami jsou ovlivněny čtenářskou úrovní každého jedince.

Výkonnost a porovnání výsledků jednotlivých žáků je možno porovnat v Souhrnné tabulce (viz. Příloha č. 11, 12, 13).



## 2.7 Diskuze

Souvislost mezi specifickou poruchou čtení a sociálními aspekty vývoje dítěte je hlavním tématem této práce. Cílem je zjistit, do jaké míry ovlivňuje tato porucha sebepojetí a sociometrickou pozici žáka mezi vrstevníky. V souladu s dosavadními výsledky výzkumů předpokládám méně příznivý vliv specifické poruchy čtení na self-koncept dítěte.

Sebepojetí školní úspěšnosti bylo vyhodnoceno na základě testu SPAS. U většiny případů se objevuje účinek specifické poruchy čtení. Nízká sebedůvěra a celkově snížený skór jsou charakteristické pro skupinu podprůměrných čtenářů. Výrazně se u těchto čtenářů změnilo sebehodnocení matematických a obecných dovedností. Tyto oblasti hodnotili velmi pozitivně, což může být vysvětleno podporou ze strany školy, která má na žáky povzbuzující efekt, nesnižuje žáky, ale naopak se podílí na jejich rozvoji.

Významné jsou rozdíly mezi skupinami dětí ve výsledcích testů čtení, transpozice a elize hlásek a testu morfologického uvědomění. Mezi podprůměrnými čtenáři byly zpozorovány velmi nízké skóry.

Intelektová výkonnost je dle Ravenova testu mezi jednotlivými skupinami téměř shodná a nezávislá na čtenářském výkonu.

Pozitivní nález přináší výsledky interního lokusu kontroly. První skupina, tj. podprůměrní čtenáři, se prokazují nesníženou internalitou. Tento fakt může být přisuzován snaze čelit čtenářské neschopnosti, nevzdávat to a vyvíjet úsilí směřující k jejímu zdokonalení.

Důležitým ukazatelem je výsledek sociometrického testu. Výrazná obliba žáků první skupiny, tj. podprůměrných čtenářů, je pozitivním zjištěním. Nedostatečná úroveň čtení v tomto případě neznamená špatné vztahy mezi žáky. Na sociometrickou pozici dítěte mezi vrstevníky nemusí mít v mnoha případech žádný vliv. Pozice v kolektivu je

ovlivněna i jinými vlastnostmi jako je například osobnost dítěte, emoční stabilita či úroveň intelektu.

Z výzkumu vyplývá, že snížený self-koncept je v tomto případě pouze naznačen. Není tak výrazný, jak bylo na základě hypotézy očekáváno. Zhoršená socializace se vlivem snížené schopnosti čtení také zcela neprokázala. Probíhá prozatím příznivě a nemá fatální důsledky.

## **2.8 Závěr**

Výzkum byl realizován ve třetí třídě základní školy. Budoucnost žáků se sníženou čtenářskou úrovní je zatím nejistá. Z nálezů není možné soudit, jak bude jejich vývoj pokračovat ani jak bude vypadat na konci povinné školní docházky. Současné výsledky prokazují, že pokleslá čtenářská úroveň nemá fatální dopad na self-koncept ani sociometrickou pozici dítěte a hypotéza nebyla v tomto případě zcela potvrzena.

## 2.9 Seznam použité literatury

KOCUROVÁ, M. *Specifické poruchy učení a chování*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2000. 95 s. ISBN 80-7082-705-X.

MATĚJČEK, Z. *Dyslexie. Specifické poruchy čtení*. Praha: H&H, 1995. 269 s. ISBN 80-85787-27-X.

MATĚJČEK, Z. *Vývojové poruchy čtení*. Praha: SPN, 1975. 248 s.

MATĚJČEK, Z., VÁGNEROVÁ, M. *Sociální aspekty dyslexie*. Univerzita Karlova v Praze: Karolinum, 2006. 271 s. ISBN 80-246-1173-2.

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.

POKORNÁ, V. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Praha: Portál, 2001. 333s. ISBN 80-7178-570-9.

SELIKOWITZ, M. *Dyslexie a jiné poruchy učení*. Praha: Grada Publishing, 2000. 136 s. ISBN 80-7169-773-7.

SELIKOWITZ, M. *Dyslexia and other learning difficulties: the facts*. Sydney: Oxford University Press, 1998. 159 s. ISBN 0-19-262661-2.

VÍTKOVÁ, M. *Integrativní speciální pedagogika*. Brno: Paido, 2004. 463 s. ISBN 80-7315-071-9.

ZELINKOVÁ, O. *Dyslexie v předškolním věku*. Praha: Portál, 2008. 200 s. ISBN 978-80-7367-321-5.

ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. Praha: Portál, 2003. 263 s. ISBN 80-7178-800-7.

## **2.10 Seznam tabulek**

Tab. 1: Výsledky testu čtení

Tab. 2: Srovnání skupin podle testu SPAS

Tab. 3: Výsledky Fonologické zkoušky

Tab. 4: Srovnání skupin dle testu Morfologické uvědomění

Tab. 5: Výsledky testu Ravenovy matice

Tab. 6: Srovnání výsledků Sociometrického testu Longa a Jonesové – obliba

Tab. 7: Srovnání výsledků Sociometrického testu Longa a Jonesové - neobliba

Tab. 8: Výsledky testu Lokus kontroly – Lži – skór

Tab. 9: Srovnání výsledků testu Lokus kontroly – Internalita

Tab. 10: Srovnání výsledků testu Lokus kontroly - Externalita

Tab. 11: Porovnání výsledků testu Elize hlásek

Tab. 12: Srovnání výsledků testu Transpozice hlásek

## **2.11 Seznam grafů**

Graf 1: Počet slov přečtených za jednu minutu

Graf 2: Počet chyb za jednu čtecí minutu

Graf 3: Hodnota čtenářského kvocientu

Graf 4: Porozumění textu

Graf 5: Obecné schopnosti

Graf 6: Matematika

Graf 7: Čtení

Graf 8: Pravopis

Graf 9: Psaní

Graf 10: Sebedůvěra

Graf 11: Celkový SPAS

Graf 12: Fonologická zkouška – analýza

Graf 13: Fonologická zkouška – syntéza

Graf 14: Morfologické uvědomění

Graf 15: Ravenovy matice

Graf 16: Sociometrický test - oblība

Graf 17: Sociometrický test - neoblība

Graf 18: Lokus kontroly – Lži - skór

Graf 19: Lokus kontroly - Internalita

Graf 20: Lokus kontroly - Externalita

Graf 21: Elize hlásek

Graf 22: Transpozice hlásek

## 2.12 Přílohy

Příloha č. 1: Test čtení – textová předloha; záznam chybně přečtených slov, počet slov přečtených za jednu minutu, celkový čas.

Příloha č. 2: Test SPAS – záznamový arch (2. strana).

Příloha č. 3: Fonologická zkouška SAS – záznamový arch.

Příloha č. 4: Test Morfologického uvědomění – ukázka (4. strana).

Příloha č. 5: Ukázka Ravenova testu.

Příloha č. 6: Test Ravenovy matice – záznamový arch.

Příloha č. 7: Sociometrický dotazník.

Příloha č. 8: Test Lokus kontroly – záznamový arch.

Příloha č. 9: Test Elize hlásek – záznamový arch.

Příloha č. 10: Test Transpozice hlásek – záznamový arch.

Příloha č. 11: Souhrnná tabulka – 1.část.

Příloha č. 12: Souhrnná tabulka – 2.část.

Příloha č. 13: Souhrnná tabulka – 3.část.

U krtkovi

Průvod zestárých <sup>zvířátek</sup> se <sup>ubíral</sup> k panovníku <sup>podzemí</sup> krtkovi.	9
Zchromlý kozel <sup>vedl</sup> průvod. Zaklepal na bránu. Když krtek <sup>vylezl</sup> vyšel,	19
prosíl za všechna <sup>zvířátka</sup> zvířata: „Odpusť, že tě <sup>lákám</sup> lákáme na světlo.	29
V <sup>nichu</sup> tichu tmavé říše jistě hodně <sup>přemýšlíte</sup> přemýšlíš a mohl bys nám poradit.	41
Stáří nás moří. Vlečeme se světem, zuby vypadané, v kostech píchá.	52
Mnoho nás <sup>trápí</sup> <sup>n</sup> trpí omrzelo <sup>n</sup> stí života. Nevíš, co by <sup>usnadnilo</sup> naše stáří?“	63
Krtek vystoupil na hromádku <sup>hlíny</sup> hlíny a řekl: „Přátelé, mnoho <sup>v</sup> tichu	74
<sup>je</sup> své říše přemýšlím a bádám. Vím o léku, který určitě pomůže. Pověřuji	86
psa, aby každého, kdo si bude naříkat na krutý život, <sup>přivedl</sup> přivedl ke mně.“	99
Za nějaký čas před <sup>obyčejným</sup> podzemním obydlím krtkovým zaštěkal pes.	108
Přivedl zestárlého koně. Když krtek vylezl, <sup>žadonil</sup> žadonil kůň: „Prosím, dej mi	119
lék, zlé chvíle života mě trápí, všechno bolí.“ „Pojďte za mnou,“ velel krtek	132
a <sup>vedle</sup> vedl je k hlubokému rybníku. Tu pravil koňovi: „Tato voda je zázračná.	145
Je-li ti opravdu zle, že nemůžeš život snést, skoč do ní. V její hlubině	160
nalezneš věčný klid a zapomenutí.“ Kůň se zarazil a rozpačitě se začal	172
vymlouvat: „Víš, krtku, ono se mnou není vlastně tak zle. Jsou ještě starší	185
koňové a <sup>vytrpí</sup> vytrpí víc. Nač skákat do hluboké vody, nač si zoufat.	197
Vyhřeju se na sluníčku. Ono někdy dělá divy. Snad to ještě <sup>nějaký</sup> nějaký čas	210
vydržím. Odpusť, že jsem tě obtěžoval. Snad později bych přišel.“	220
Krtek se usmál a oba propustil. Ještě několika <sup>nabídl</sup> zvířatům nabídl krtek	231
zázračný lék. Každému se však na břehu ulevilo a <sup>nehledalo</sup> nehledalo <sup>útechu</sup> útěchu	242
ve vodní hlubině. <sup>M: 44</sup>	245

Příloha č. 1: Test čtení – textová předloha; záznam chybně přečtených slov, počet slov přečtených za jednu minutu, celkový čas.



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

Příloha č. 2: Test SPAS – záznamový arch (2. strana).

Jméno:

Datum:

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

*Příloha č. 3: Fonologická zkouška SAS – záznamový arch.*

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? KA DUVA +

Jak je 14? KA UPAT +

Dvacet se řekne DUVA KA.

6 Jak je 30? \*TULOKA +

Jak je 40? UPAT KA +

Dvacet jedna se řekne DUVA KA UVA.

Odvod' už samostatně: 24 DUVAKAUPAT +

31 TULOKA UVA +

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

Odvod' podle uvedeného vzoru jména ženského rodu:

2 tygr = guro

tygřice = gura +

vlk = lupo

vlčice = lupa +

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

Převeď podle uvedeného vzoru do množného čísla:

2 býk = bulo

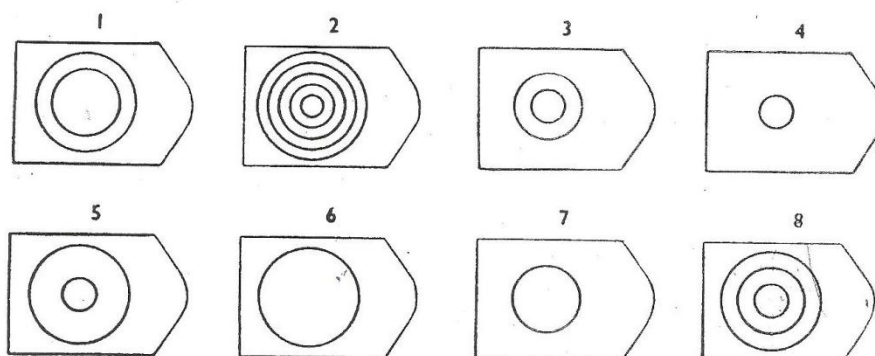
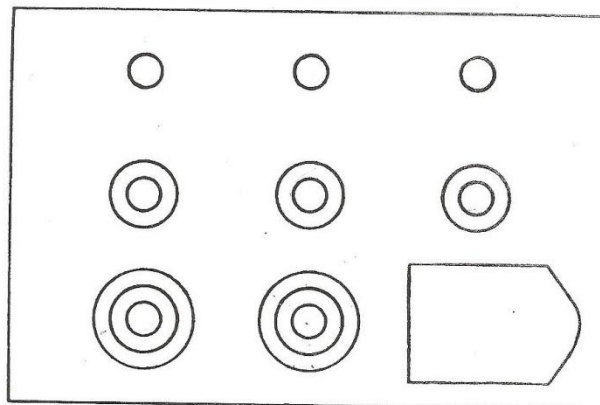
býci = bulur +

kráva = bula

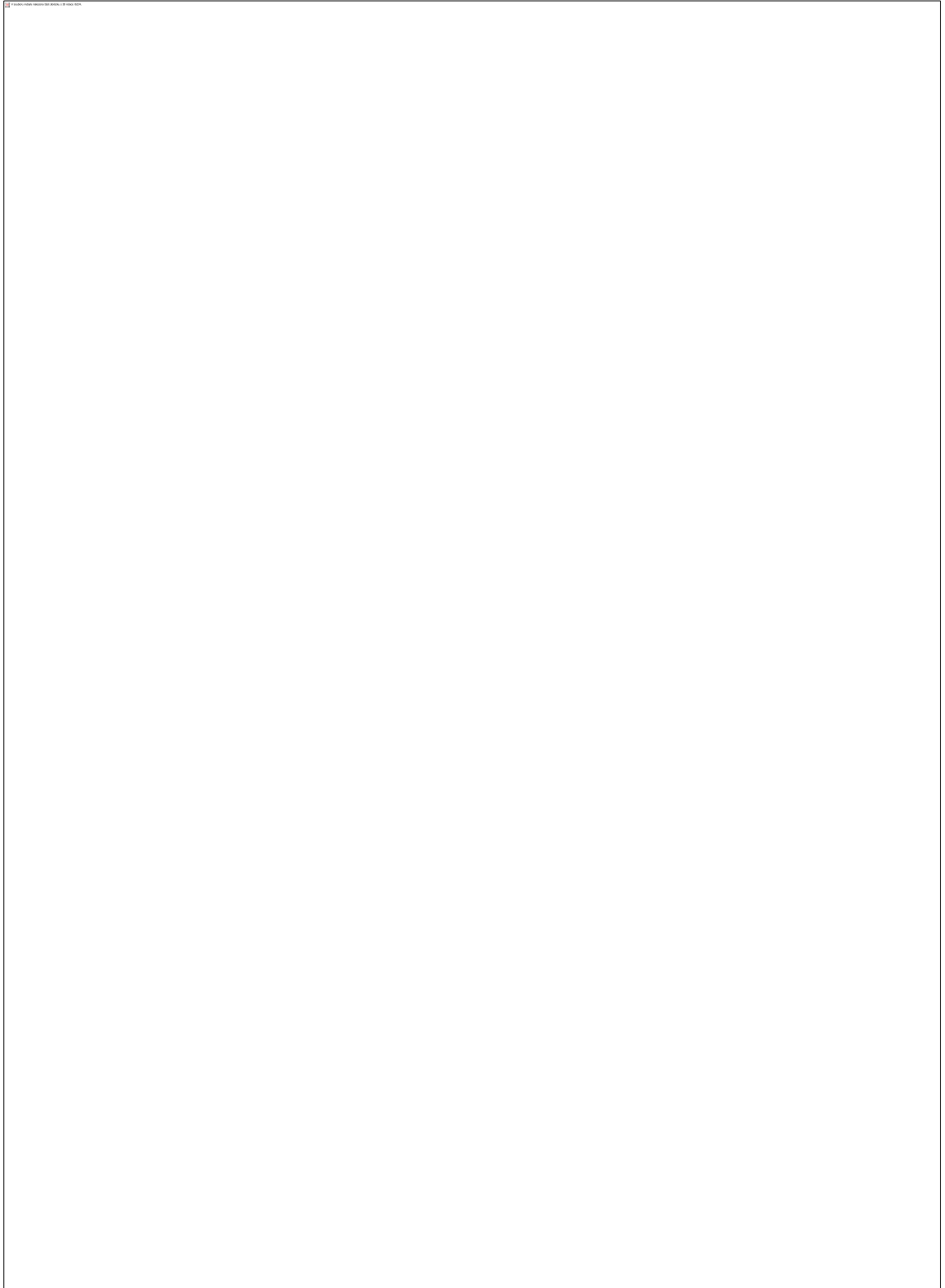
krávy = bulur +

# SET C

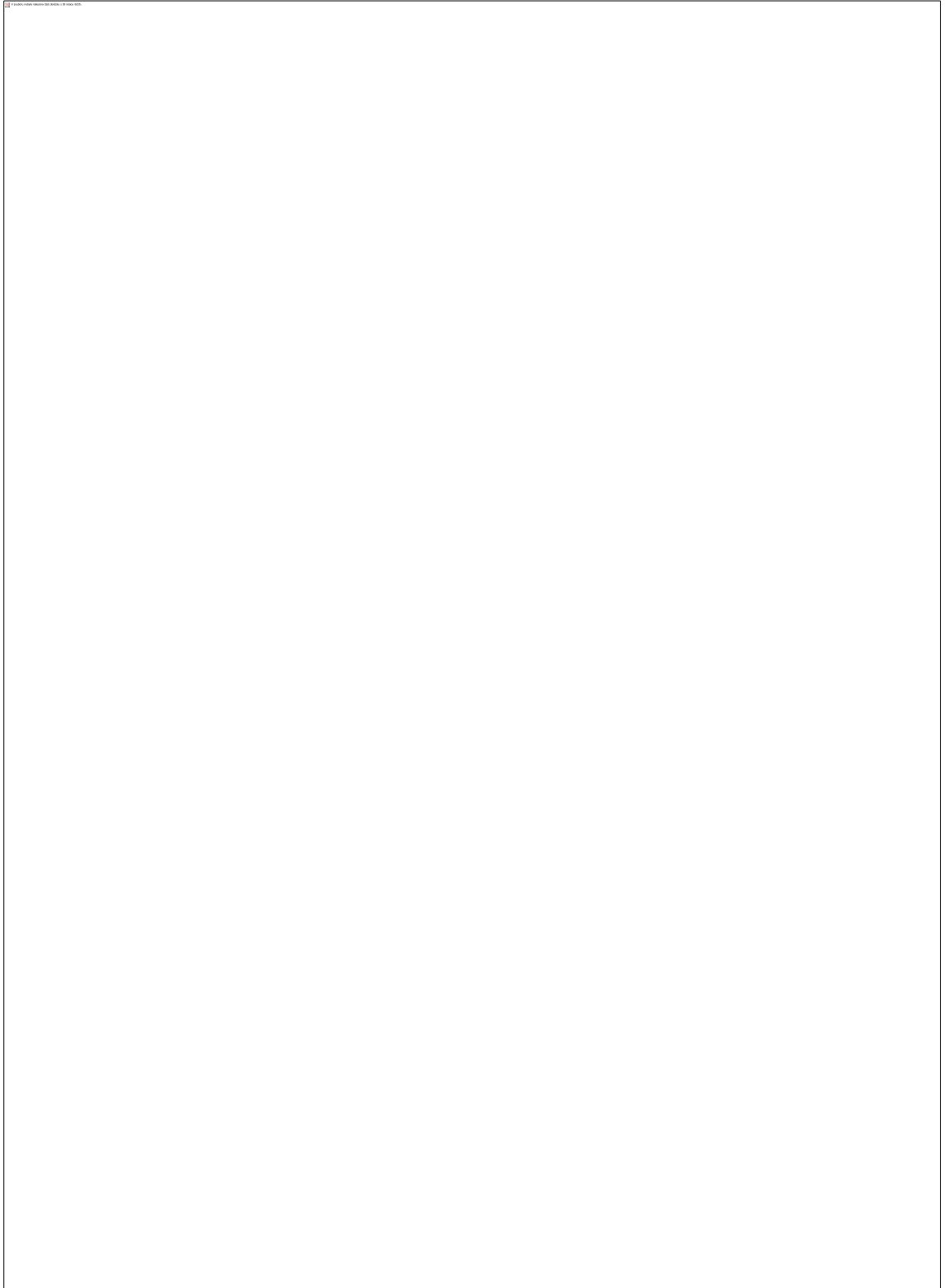
C1



Příloha č. 5: Ukázka Ravenova testu.



*Příloha č. 6: Test Ravenovy matice – záznamový arch.*



*Příloha č. 7: Sociometrický dotazník.*

Myslíš si, že můžeš zabránit tomu, abys dostal rýmu?	<input checked="" type="radio"/> 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 checked="" type="radio"/> ano	<input type="radio"/> ne
Myslíš si, že nezáleží na Tobě, co děláš, aby Tě měli ostatní rádi?		<input type="radio"/> ano	<input checked="" 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?	<input type="radio"/> ano	<input checked="" type="radio"/> ne	
Dovedeš přimět kamarády, aby udělali, co chceš?	<input type="radio"/> 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?	<input type="radio"/> ano	<input checked="" type="radio"/> ne	
Myslíš si, že to, jestli Tě rodiče mají rádi, záleží na tom, jak se chováš?	<input type="radio"/> ano	<input checked="" type="radio"/> ne	
Chováš se vždycky správně?		<input type="radio"/> ANO	<input checked="" type="radio"/> NE
Když je na Tebe někdo zlý, je to většinou pronic zanic?		<input checked="" type="radio"/> ano	<input checked="" type="radio"/> ne
Řekneš někdy něco, co druhému ublíží?	<input checked="" type="radio"/> ANO	<input 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?	<input type="radio"/> ano	<input checked="" type="radio"/> ne	
Je prostě dáno některým dětem už od narození, že jsou úspěšné?		<input checked="" type="radio"/> ano	<input 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 type="radio"/> ANO	<input type="radio"/> NE
Máš někdy chuť nejt do školy a zůstat doma, i když nejsi nemocen?	<input type="radio"/> ANO	<input checked="" type="radio"/> NE	
Mají vždycky Tvoji rodiče rozhodnout, co máš dělat?		<input type="radio"/> ano	<input checked="" 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?	<input type="radio"/> ANO	<input checked="" type="radio"/> NE	
Když tě někdo nemá rád, můžeš s tím něco dělat?	<input checked="" type="radio"/> ano	<input type="radio"/> ne	
Je většina chlapců (děvčat) Tvého věku silnější nebo šikovnější než Ty?		<input type="radio"/> ano	<input checked="" 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?	<input checked="" type="radio"/> ano	<input type="radio"/> ne	
Jsi vždycky zdvořilý a slušný ke starším lidem?		<input type="radio"/> ANO	<input type="radio"/> NE
Když Tě nějaký spolužák (spolužačka) uhodí, je to většinou kvůli něčemu, cos udělal?	<input type="radio"/> ano	<input checked="" type="radio"/> ne	
Posloucháš vždycky rodiče?		<input 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?	<input type="radio"/> ANO	<input checked="" type="radio"/> NE	
Můžeš nějak přimět druhé děti, aby Tě měly rády?	<input checked="" type="radio"/> ano	<input type="radio"/> ne	

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

**ELIZE HLÁSEK  
ZÁZNAMOVÝ ARCH**

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

Subjekt: .....

Datum vyšetření: .....

**CCVC**

1) sřek	(sek)	_____
2) pruš	(puř)	_____
3) vřín	(vín)	_____
4) klop	(kop)	_____
5) hňum	(hum)	_____
6) řřín	(řřin)	_____
7) zřáp	(zřáp)	_____
8) křep	(kep)	_____
9) řsot	(řot)	_____
10) plřm	(přm)	_____

Čas – 1. série  
..... sekund

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

**CVCC**

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

Čas – 2. série  
..... sekund

Celkové skóre: \_\_\_\_\_ Celkový čas: \_\_\_\_\_ sekund



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

**TRANSPOZICE HLÁSEK  
ZÁZNAMOVÝ ARCH**

Subjekt: .....

Datum vyšetření: .....

podnět	odpověď	S1	S2	C1	C2
ňi - ko	ki - ňo				
ru - lá	lu - rá				
kín - gaš	gín - kaš				
teš - ťup	teš - tup				
šík - žom	žík - šom				
nor - sep	sor - nep				
fáp - vim	váp - fim				
láč - nút	náč - lút				
pál - jět	jál - pět				
říc - ták	týc - řák				

Skóre (S):  (24) Skóre (C):  (24)

Poznámky: .....

.....

.....

Žák	Věk	Pohlaví	RM	Čtení slova/min	Čtení chyba/min	ČQ	Porozumění	Elizebody	Elizečas
A	8;9	1	115	70	4	106	17	18	2:33
B	9;10	0	92	45	4	92	8,5	17	2:02
C	8;10	1	112	63	1	103	22	15	2:45
D	9;0	1	109	55	6	97	13,5	19	2:31
E	8;7	1	97	45	2	88	15	6	6:15
F	8;7	1	95	49	3	96	15,5	13	3:26
G	8;8	1	101	9	1	-70	7,5	13	8:16
H	9;7	1	113	16	4	-70	9,5	12	4:55
I	9;1	0	124	41	5	89	19	16	2:08
J	8;5	0	121	79	1	112	18,5	19	1:10
K	9;3	0	100	47	2	95	18,5	14	4:05
L	9;1	1	97	52	3	97	13	13	4:28
M	9;9	0	118	47	4	93	13,5	18	3:02
N	8;6	0	124	41	0	92	16	18	4:48
O	9;1	0	111	36	4	87	17	11	6:08
P	8;10	1	132	49	4	95	17,5	18	2:30
Q	9;1	0	117	41	3	91	16	15	4:18
R	9;9	0	94	99	0	125	17	20	2:40
S	9;6	1	109	42	4	86	15	18	3:05
<b>Min.</b>	8;5	-	92	9	0	-70	7,5	6	1:10
<b>Max.</b>	9;10	-	132	99	6	125	22	20	8:16
<b>Průměr</b>	9;0	-	110	49	3	79	15	15	3:59

*Příloha č. 11: Souhrnná tabulka – 1.část.*

<b>Žák</b>	<b>Transpozice- body</b>	<b>SA- body</b>	<b>SA- čas</b>	<b>SS- body</b>	<b>SS- čas</b>	<b>Lži skór</b>	<b>Inter.</b>	<b>Exter.</b>	<b>MU</b>
<b>A</b>	18	14	2:06	15	2:19	6	15	11	24
<b>B</b>	7	14	2:02	16	1:43	6	16	10	16
<b>C</b>	19	19	1:08	16	1:29	8	14	12	36
<b>D</b>	20	18	1:24	20	1:10	5	13	13	52
<b>E</b>	14	19	1:06	20	0:41	5	14	12	23
<b>F</b>	17	20	0:57	18	1:16	1	16	9	16
<b>G</b>	8	16	2:12	19	1:07	5	15	11	13
<b>H</b>	9	17	0:59	20	0:59	3	14	12	32
<b>I</b>	20	20	0:44	20	0:47	1	16	10	41
<b>J</b>	15	20	0:38	20	0:40	5	17	9	70
<b>K</b>	12	19	0:37	20	0:39	5	15	11	31
<b>L</b>	16	17	1:23	18	0:58	6	13	13	34
<b>M</b>	18	19	1:04	13	2:10	8	11	15	24
<b>N</b>	18	18	1:47	15	1:45	0	13	13	33
<b>O</b>	7	18	1:02	17	1:33	3	9	17	14
<b>P</b>	20	16	1:29	19	1:22	3	11	15	61
<b>Q</b>	16	20	0:35	20	0:47	3	15	11	36
<b>R</b>	13	20	1:27	20	1:03	3	12	14	43
<b>S</b>	19	19	0:53	20	0:44	8	15	10	35
<b>Min.</b>	7	14	0:35	13	0:39	0	9	9	13
<b>Max.</b>	20	20	2:12	20	2:19	8	17	17	70
<b>Průměr</b>	15	18	1:04	18	1:01	4	14	12	33

*Příloha č. 12: Souhrnná tabulka – 2.část.*

<b>Žák</b>	<b>Obliba</b>	<b>Neobliba</b>	<b>SPAS 1</b>	<b>SPAS 2</b>	<b>SPAS 3</b>	<b>SPAS 4</b>	<b>SPAS 5</b>	<b>SPAS 6</b>	<b>SPAS celkem</b>
<b>A</b>	0	3	1,5	3	9	7	9	5	6
<b>B</b>	0	15	8	5	9	9,5	10	8	9
<b>C</b>	12	0	8	4	7	9	7	7	8
<b>D</b>	7	2	4	5	9	9	9	6	7
<b>E</b>	6	0	3	1	9	6	9	6	6
<b>F</b>	3	2	3	5	7	5	6	6	6
<b>G</b>	0	0	5	9	3	2	5	5	4
<b>H</b>	12	0	6	7	3	3	7	6	6
<b>I</b>	2	11	6	9	5	7	4	7	6
<b>J</b>	8	3	4	7	7	7	6	7	7
<b>K</b>	5	2	5	9	6	8	8	7	8
<b>L</b>	3	0	8	9	9	6	7	6	9
<b>M</b>	4	24	1,5	2	6	2	2	2	4
<b>N</b>	9	4	4	9	5	6	6	3	5
<b>O</b>	0	11	5	9	5	1,5	4	6	5
<b>P</b>	6	2	8	9	9	6	5	6	8
<b>Q</b>	5	8	1,5	4	7	8	10	4	6
<b>R</b>	7	2	4	5	9	9,5	10	6	8
<b>S</b>	0	12	10	9	9	9	9	9	10
<b>Min.</b>	0	0	1,5	1	3	1,5	2	2	4
<b>Max.</b>	12	24	10	9	9	9,5	10	9	10
<b>Průměr</b>	5	5	5	6	7	6	7	6	7

*Příloha č. 13: Souhrnná tabulka – 3.část.*