

JIHOČESKÁ UNIVERZITA
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
KATEDRA PEDAGOGIKY A PSYCHOLOGIE

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

České Budějovice 2012

Vedoucí diplomové práce:

Mgr. Jiří Jošt CSc.

Vypracovala:

Hana Pilnáčková

Anotace

Diplomová práce se zabývá sociální problematikou specifických poruch učení na ZŠ. K výzkumu jsem použila standardizované testy a dotazníky, které jsem předložila vybraným žákům z čtvrtých, pátých a šestých tříd. Cílem mé diplomové práce je zjistit, zda specifická porucha učení má nějaký vliv na žákovo sebehodnocení a na jeho sociometrickou pozici ve třídě.

Abstract

The diploma work deals with social issues of specific learning disabilities at primary school. For research I used standardized tests and questionnaires that I gave to chosen pupils from the 4th, 5th and 6th grades. The aim of my dissertation is to find out if specific learning disability can influence pupil's self-confidence and their sociometric position in the class.

Prohlášení

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

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

Datum

.....
Hana Pilnáčková

Na tomto místě bych ráda poděkovala zejména vedoucímu mé diplomové práce Mgr. Jiřímu Joštovi, CSc. za cenné rady, připomínky, trpělivost a vstřícnost. Děkuji také řediteli ZŠ v Chotěšově a ředitelce ZŠ Prahy 10 za to, že mi na svých školách umožnili provést výzkum.

OBSAH

1. Úvod	6
2. Specifické poruchy učení	7
3. Druhy SPU	9
4. Pojem dyslexie	12
5. Historie dyslexie	14
6. Výskyt dyslexie	17
7. Příčiny dyslexie	19
7.1. Neurobiologický základ dyslexie	21
7.2. Dílčí příznaky dyslexie	21
8. Dyslektický žák a jeho sebepojetí	25
8.1. Vývoj dětského sebehodnocení	26
8.2. Dyslektický žák a jeho vrstevníci	29
9. Cíl práce a hypotéza	30
10. Probandi a měřené proměnné	30
11. Vlastní výzkum	31
12. Výsledky výzkumu	37
13. Diskuse	52
14. Závěr	54
15. Seznam použité literatury	55
16. Přílohy	57

1. Úvod

Specifické poruchy učení (SPU) jsou běžnou součástí dnešního školního života. Děti, u kterých je diagnostikována některá ze SPU, v našich školách stále přibývá. Tito znevýhodnění žáci mají v různých předmětech dílčí problémy, přesto jejich inteligence je průměrná, někdy i nadprůměrná. Již mnoho příruček bylo napsáno, kde autoři radí, jak k těmto dětem přistupovat, jaká je vhodná náprava, jaké volit postupy k zlepšení jejich prospěchu. Přesto stále existují méně prozkoumané oblasti této problematiky.

Jednou z nejznámějších a nejrozšířenějších poruch učení je dyslexie. Důsledky dyslexie lze rozdělit do dvou skupin: *kognitivní* – tj. dyslexie narušuje vývoj čtení a psaní a zhoršuje konkurenceschopnost dítěte ve školním životě; *sociální* – jak dyslexie ovlivňuje sociální pozici ve třídě a sebepojetí žáka (self-koncept, tj. obraz, který si každý vytváří sám o sobě). Sebpoejetí ovlivňuje rozhodování při volbě školy, povolání, dokonce i při volbě partnera. To, jak člověk vidí sám sebe, ovlivňuje celý jeho život.

Většina nápravných metod se soustřeďuje právě na kognitivní důsledky. Méně prozkoumány jsou důsledky sociální. U nás problém načal prof. Matějček s prof. Vágnerovou. Proto jsem si pro svou diplomovou práci zvolila toto téma. Šla jsem mezi žáky základních škol a pokusila se zjistit, do jaké míry ovlivňují specifické poruchy učení jejich sebehodnocení.

2. Specifické poruchy učení (SPU)

Specifické poruchy jsou primárně dány specifickými poměry v organismu dítěte. Mají charakter vnitřních čili endogenních poruch. Vnější okolnosti pak tvoří více či méně příhodné podmínky pro jejich vývoj. Výzkumem specifických poruch učení se zabývá Mezinárodní akademie. V Anglii byla ustanovena Mezinárodní studijní skupina, která pomáhala získat potřebné vzdělání učitelům a jiným pracovníkům, kteří pracují s dětmi, jenž mají SPU. Co nejrychleji chtěli přenést poznatky z výzkumů a laboratoří do praxe. Vedoucím pracovníkem byl Colin Stevenson, jež byl hostujícím profesorem na Pedagogické fakultě Karlovy univerzity v Praze. Pojem Specifické poruchy učení je širší a zahrnuje do sebe vývojovou dyslexii.¹

V roce 1967 Úřad pro výchovu v USA definuje specifické poruchy učení takto:

Specifické poruchy učení jsou poruchami v jednom nebo více psychických procesech, které se účastní v porozumění řeči nebo v užívání řeči, a to v mluvené i psané. Tyto poruchy se mohou projevat v nedokonalé schopnosti naslouchat, myslet, mluvit, číst, psát nebo počítat. Zahrnují stavy, jako je např. narušené vnímání, mozkové poškození, lehká mozková dysfunkce, dyslexie, vývojová dysfázie atd.²

Takto definovala SPU skupina expertů Národního ústavu zdraví ve Washingtonu spolu s experty Ortonovy společnosti a dalších institucí v roce 1980:

Poruchy učení jsou 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. Tyto poruchy jsou vlastní postiženému jedinci a předpokládají dysfunkci centrálního nervového systému. I když se porucha učení může vyskytnout souběžně s jinými vlivy prostředí (např. kulturní zvláštnosti, nedostatečná nebo nevhodná výuka, psychogenní činitele), není přímým následkem takových postižení nebo nepříznivých vlivů.³

SPU řadíme mezi vývojové poruchy. Projevují se narušením vývoje určitých schopností a dovedností. Nejsou způsobeny postižením zraku, sluchu, motoriky, mentální retardací či jinou psychickou poruchou, ani nepříznivými vlivy prostředí, i

¹ MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie - specifické poruchy čtení*. H&H, 1993, s. 23

² tamtéž, s. 24

³ tamtéž, s. 24

když jejich vnější projev může být podobný (dítě nečte, nepíše). Členíme je podle toho, jakou oblast postihují.

*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.*⁴

V Mezinárodní klasifikaci nemocí najdeme SPU v kategorii Poruch psychického vývoje. Je jich celkem 10.

- F 80. Specifické vývojové poruchy řeči a jazyka
- F 81. Specifické vývojové poruchy školních dovedností
 - F 81. 0. Specifická porucha čtení
 - F 81. 1. Specifická porucha psaní
 - F 81. 2. Specifická porucha počítání
 - F 81. 3. Smíšená porucha školních dovedností
 - F 81. 8. Jiné vývojové poruchy školních dovedností
 - F 81. 9. Vývojová porucha školních dovedností nespecifikovaná
- F 82. Specifická vývojová porucha motorické funkce
- F 83. Smíšené specifické vývojové poruchy⁵

⁴ MATĚJČEK, Zdeněk., VÁGNEROVÁ, Marie., et al. *Sociální aspekty dyslexie*. Karolinum, 2006, s. 7

⁵ MICHALOVÁ, Zdeňka. *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních*. Tobiáš, 2004, s. 15-16

3. Druhy SPU

Mezi základní druhy specifických poruch učení řadíme: dyslexii – specifickou poruchu čtení, dysortografii – specifickou poruchu pravopisu, dysgrafii – specifickou poruchu psaní a dyskalkulii – specifickou poruchu počítání.

1) *Dyslexie*

Slovo dyslexie pochází z latinského *legere* = sbírat, číst. Tato specifická porucha učení u nás byla poprvé popsána v roce 1904.⁶ Znamená specifickou neschopnost naučit se číst běžnými výukovými metodami. Mezi typické dyslektické projevy patří obtížné rozlišování tvarů písmen a nedodržování správného pořadí písmen ve slabice či slově. Další potíže činí přidávání, nebo vynechávání písmen a slabik ve slovech. Dyslektik si konce slova často domýšlí a nedokáže se soustředit na obsah čteného textu. Typické je pro něho tzv. dvojí čtení, kdy žák čte nejprve slovo šepem pro sebe, a pak jej teprve vysloví nahlas.⁷ Více se budu zmiňovat o této specifické poruše v další kapitole.

2) *Dysortografie*

Dysortografie je specifická porucha pravopisu. Bývá s dyslexií často spojena a mnozí badatelé tyto dvě specifické poruchy nijak nerozlišují. Profesor Z. Matějček přiznává, že o dysortografii mluví výslovně jenom tam, kde je třeba pravopis a čtení odlišit.⁸ Slovo dysortografie pochází z řeckého slova *orthos* = slabý; *grafó* = píše.⁹

*Dysortografie je specifická porucha učení, která se projevuje v oblasti pravopisu; zpravidla dochází k záměnám krátkých a dlouhých samohlásek, tvrdých a měkkých slabik, sykavek, vynechávání, přidávání, zaměňování písmen či slabik, psaní slov dohromady...*¹⁰

Lze ji definovat jako neschopnost naučit se gramaticky správně písemně vyjadřovat, přestože má dítě přijatelné rozumové schopnosti a nechybí mu výukové vedení. Při psaní dysortografičtí žáci zaměňují písmena, která se tvarově nebo zvukově

⁶ MICHALOVÁ, Zdeňka. *Analýza dílčích aspektů specifických poruch*. Univerzita Karlova, 2004, s. 53

⁷ MICHALOVÁ, Zdeňka. *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních*. Tobiáš, 2004, s. 16-17

⁸ MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie - specifické poruchy čtení*. H&H, 1993, s. 87

⁹ MICHALOVÁ, Zdeňka. *Analýza dílčích aspektů specifických poruch*. Univerzita Karlova, 2004, s. 56

¹⁰ HARTL, Pavel., HARTLOVÁ, Helena. *Psychologický slovník*. Portál, 2000, s. 128

podobají. Vynechávají znaménka, mají potíže s rozlišováním krátkých a dlouhých slabik, popřípadě zamění slabiky či celá slova. Potíže jsou znatelné i v užívání gramatických pravidel. Skloňují a časují nesprávně, používají nesprávné tvary, mají problémy s aplikací správně naučených gramatických pravidel, nepřesný bývá i slovosled ve větě.¹¹

S věkem dítěte se mění obraz poruchy a jeho výkonnosti. Do třetí třídy se objevují klasické dysortografické chyby včetně záměn tvarů písmen a zkomolenin slov. Postupně těchto chyb ubývá, ovšem dítě i ve vyšší třídě potřebuje na správné napsání více času než žák bez poruchy. Pokud je na něj vyvíjen tlak a ocitá se v časové tísní, objeví se tyto chyby u staršího žáka znovu. Proto odborníci doporučují poskytovat žákovi s dysortografií větší časový prostor, nestresovat ho časovými limity a upřednostňovat ústní zkoušení před písemným.¹²

3) Dysgrafie

Specifická porucha psaní je známa pod pojmem dysgrafie. Toto slovo pochází z řeckého grafein = psát.¹³ Písmo dysgrafického žáka bývá neupravené, kostrbaté, nečitelné. Dítě nedovede napodobit tvary písmen, má tendenci k směšování psacího a tiskacího písma, sklon je nerovnoměrný, slova jsou nedopsaná nebo vynechaná a tempo práce je výrazně pomalé. I zde doporučují odborníci spíše ústní zkoušení než písemné.¹⁴ Příčinou bývají poruchy senzomotorické koordinace či manuální neobratnosti, které jsou někdy spojeny s poruchou zrakového vnímání. Dysgrafie úzce souvisí s dysortografií a často se tyto poruchy objevují společně.¹⁵

4) Dyskalkulie

Dyskalkulie je specifická porucha učení, která postihuje vytváření matematických představ, problémy spojené s číselnými operacemi a prostorovými představami. Dítě má problémy se sčítáním, odčítáním, násobením a dělením.¹⁶

¹¹ MICHALOVÁ, Zdeňka. *Analýza dílčích aspektů specifických poruch*. Univerzita Karlova, 2004, s. 57

¹² MICHALOVÁ, Zdeňka. *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních*. Tobiáš, 2004, s. 19

¹³ MICHALOVÁ, Zdeňka. *Analýza dílčích aspektů specifických poruch*. Univerzita Karlova, 2004, s. 58

¹⁴ MICHALOVÁ, Zdeňka. *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních*. Tobiáš, 2004, s. 20

¹⁵ MICHALOVÁ, Zdeňka. *Analýza dílčích aspektů specifických poruch*. Univerzita Karlova, 2004, s. 58

¹⁶ BLAŽKOVÁ, Růžena., et al. *Poruchy učení v matematice a možnosti jejich nápravy*. (online). Brno : Paido, 2000 (cit. 2011-11-26). Dostupný z WWW:<<http://www.ped.muni.cz/wsedu/dyskalkulie/dyskalkulie.html>>.

Nedokáže seřadit předměty podle velikosti, nerozpozná, kde je více a kde méně, neodpočítá číselnou řadu. Má problémy s chápáním matematických pojmů a vztahů mezi nimi. Problematikou dyskalkulie se zabýval L. Košč, který ji rozdělil na několik typů.¹⁷

Další poruchy způsobující problémy při učení:

5) Dyspraxie

*Děti postižené touto poruchou mají obtíže naučit se jíst lžičkou, jasně a srozumitelně hovořit, zapínat si knoflíky, jezdit na kole a ve školním věku psát.*¹⁸

Dyspraxie je porucha pohybové koordinace, která postihuje jemnou i hrubou motoriku. Dítě má sníženou schopnost napodobovat složitější úkony. Projevuje se neobratností, problémy s prostorovou orientací, nedostatečným vnímáním tělového schématu, neschopností napodobit ukazovaný pohyb.¹⁹

6) Dyspinxie

Jedná se o specifickou poruchu kreslení, jež charakterizuje nízká úroveň kresby. Dítě s tužkou zachází neobratně, tvrdě, má potíže s pochopením perspektivy. Není schopno nakreslit danou představu odpovídající jeho věku a intelektovým schopnostem.²⁰

7) Dymúzie

Hartl ji definuje jako nedostatek či ztrátu smyslu pro hudbu.²¹ Bartoňová dymúzii ve své knize charakterizuje jako specifickou poruchu, která postihuje schopnost vnímat a reprodukovat hudbu. Dítě má potíže v rozlišování tónů, nepamatuje si melodii, není schopno reprodukovat rytmus.²²

¹⁷ MICHALOVÁ, Zdeňka. *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních*. Tobiáš, 2004, s. 23

¹⁸ ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení : specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností*. Portál, 2003, s. 205

¹⁹ tamtéž, s. 205 - 207

²⁰ BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Kapitoly ze specifických poruch učení I – Vymezení současné problematiky*. Masarykova univerzita, 2004, s. 12

²¹ HARTL, Pavel., HARTLOVÁ, Helena. *Psychologický slovník*. Portál, 2000, s. 128

²² BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Kapitoly ze specifických poruch učení I – Vymezení současné problematiky*. Masarykova univerzita, 2004, s. 12

4. Pojem dyslexie

Dyslexie je vývojová porucha, k níž dítě teprve vývojem dospívá. Porucha je nepochybně založena dříve, ale projeví se teprve v určitém období vývoje dítěte.²³

Samotné slovo dyslexie je odvozeno z řeckého „lexis“, jenž znamená slovní vyjadřování čili řeč, jazyk, a předpony „dys-“, která říká, že něco je nedokonalé, špatné, porušené. Dyslexie tedy v doslovném překladu značí potíž se slovy nebo poruchu v práci se slovy – a přeneseně pak poruchu ve vyjadřování řeči psanou (čili v psaní) a ve zpracování psané řeči (čili ve čtení).

Je tedy třeba k uvedené definici přidat vysvětlující dovětek, v němž by se říkalo, že dyslexie není působena „primárně“ poruchou intelektového vývoje dítěte, defekty smyslovými, pohybovými či vnějšími sociálními nebo ekonomickými činiteli, ale že se může vyskytovat s nimi společně. Tyto vyjmenované okolnosti totiž výskyt dyslexie samy o sobě nijak nevylučují.²⁴

Matejček v jedné ze svých úvah klade důležité otázky:

Děláme dobře, když dítě označíme nějakou diagnostickou kategorií? Když je pojmenujeme nějakým nesrozumitelným cizím jménem? Neubližujeme mu tím v očích jeho spolužáků, jeho rodičů, přátel, známých atd.?²⁵

O dětech trpících dyslexií se mluví jako o dyslekticích. V praxi se setkáváme s dvěma názory. Ten první tvrdí, že každé označení je diskriminující nálepkou, je špatné a škodlivé. Druhý říká, že odborné označení je nutností a ohled na citové a společenské potíže nahrává přecitlivělosti, která brzdí vědecký pokrok. Pravda je nejspíš někde uprostřed. V sedmdesátých letech v Kanadě a USA probíhalo hnutí Mainstream. Cílem bylo zrušit speciální zařízení pro postižené děti a začlenit je do běžného života k dětem zdravým. Hnutí bylo populární a přineslo i některé úspěchy především u dětí tělesně postižených. Více problematické byly výsledky u dětí se smyslovými poruchami. Ukázalo se, že defekt není dán nálepkou a že jej neodstraníme tím, že nálepku zrušíme. Nevidomé a neslyšící děti jsou mezi zdravými často osamělé, i když je pro ně vytvořena příznivá atmosféra. Jejich odlišnost je dána stupněm a povahou jejich defektu. Z toho

²³ MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie - specifické poruchy čtení*. H&H, 1993, s. 17-18

²⁴ tamtéž, s. 22

²⁵ tamtéž, s. 28

plyne, že se musíme snažit organizovat jejich školní život takovým způsobem, aby se co nejvíce přibližoval normálu, ale povahu jejich defektu při tom musíme respektovat. Zkušenost z klinické a poradenské praxe ukazuje, že jsou velké rozdíly v tom, jak jednotliví lidé své postižení vnímají, a jak se s ním vyrovnávají. Vývojová dyslexie je porucha, která se vyskytuje vždy v individuálním vydání. Pro každý individuální případ je tedy třeba hledat nejvhodnější individuální opatření.

Odborné označení poruchy nesmí vytvářet v dítěti a rodičích pocit úzkosti. Z dítěte naopak snímá špatné nálepky a přináší osvobození od nespravedlivých trestů. Vytváří základ pro výchovnou orientaci učitelů a příznivou životní atmosféru, která je podmínkou úspěšné nápravy.

*Pokud je dítě lajdák, lenoch nebo vzpurník, nemá smysl s ním nápravně pracovat – je-li však dyslektik, je to samozřejmé a je tu hned pohotově celá řada metod, pomůcek a organizačních možností.*²⁶

Dyslexie je porucha funkčního systému čtení. Patří do kategorie specifických poruch řeči a jazyka. Základním znakem jsou potíže při dekodování tištěného textu a potíže s porozuměním čtenému projevující se chybami či nápadnou pomalostí. Dyslexie je neschopnost naučit se číst na požadované úrovni, přestože má dítě přijatelné rozumové schopnosti, nechybí mu potřebná péče a v ostatních předmětech problémy nemá. Dyslexie je jeden z projevů primárního neurobiologického postižení, které může mít další různé příznaky. Ty mohou být subjektivně i sociálně znevýhodňující a mohou zvyšovat riziko celkového, výukového i sociálního selhání.

Dyslexie je nejčastější specifickou poruchou učení. Bývá často spojena s jinými SPU (dysgrafií, dysortografií, dyskalkulií apod.) nebo s dalšími potížemi, jako jsou poruchy pozornosti (ADD/ADHD syndrom).²⁷

Dyslektické děti mají podstatně horší známky z českého jazyka, než z jiných předmětů.

*Důležitým diagnostickým znakem je srovnání úrovně čtení (např. pomocí testu čtení) a výsledků v dalších předmětech s úrovní rozumových schopností.*²⁸

²⁶ MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie - specifické poruchy čtení*. H&H, 1993, s. 29-31

²⁷ MATĚJČEK, Zdeněk., VÁGNEROVÁ, Marie., et al. *Sociální aspekty dyslexie*. Karolinum, 2006, s.7-8

²⁸ tamtéž, s. 9

Čtenářské schopnosti dyslektiků jsou zjevně nižší než jejich inteligence. Ovšem úroveň rozumových schopností může ovlivnit určitou kompenzaci. Dyslektik, který má vyšší inteligenci si snáze najde způsob, jak problémy ve čtení kompenzovat (náslechová metoda – učí se ze slyšeného slova).²⁹

5. Historie dyslexie

Počátky historie dyslexie začaly v 2. polovině 19. století u francouzského neurologa P. Broca, který objevil určité místo v čelním laloku levé mozkové polokoule. Poškození tohoto centra působí ztrátu schopnosti artikulovat a vyjadřovat se. Další objev učinil německý neurolog O. Wernick, který tvrdil, že v blízkosti Brocových center se vyskytují jiná centra, jež jsou odpovědná za porozumění mluvené řeči a obsahovou složku mluvního projevu. Omezení schopnosti mluvit nebo rozumět řeči následkem poškození příslušných mozkových center úrazem, nádorem či jiným ničivým činitelem v době, kdy řeč již byla vyvinuta, nazýváme afázií. Odtud vzniklo poznání, že následky mozkových poškození se nemusí týkat jen řeči mluvené, ale i psané. V době, kdy byla objevena vývojová dyslexie, byla známa alexie neboli ztráta schopnosti číst ve fázi, kdy už bylo u postiženého člověka čtení dobře vyvinuto. A to opět v důsledku určitého poškození mozku v oblasti Brocových a Wernickeových center.³⁰ A odtud chybělo jen málo k objevu vývojové formy této zvláštní poruchy. Anglický oční chirurg James Hinshelwood v roce 1900 uveřejnil první monografii o vrozené slovní slepotě, která se týká případů, kdy pacient ztratí následkem poškození mozku schopnost číst, a to i při zachované inteligenci, dobrém zraku i neporušené řeči. Na základě Hinshelwoodového materiálu bylo prokázáno, že vývojová dyslexie existuje a že není zvláštním nebo výjimečným jevem. Byl popsán její klinický obraz a podán návrh na terapeutická opatření.

Česká historie specifických poruch čtení je spojena s docentem nervových a duševních chorob Antonínem Heverochem. V roce 1904 uveřejnil článek (O jednostranné neschopnosti naučiti se čísti při znamenité paměti), ve kterém popisuje a rozebírá případ jedenáctiletého děvčete, na které ho upozornila známá učitelka, jež by mohlo být klasickým případem vývojové dyslexie. Profesor Heveroch definuje dyslexii

²⁹ MATĚJČEK, Zdeněk., VÁGNEROVÁ, Marie., et al. *Sociální aspekty dyslexie*. Karolinum, 2006, s. 9

³⁰ MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie - specifické poruchy čtení*. H&H, 1993, s. 11

jako jednostrannou poruchu, nápadně se odrážející na pozadí přiměřené inteligence. Její příčinu hledá v drobných anomáliích řečové oblasti levé poloviny mozkové kůry. Článek vyšel v časopise Česká škola a Heveroch se v něm obrací k pedagogům a adresuje jim výzvu, aby si podobných případů všímali ve své praxi. Ovšem zkoumání vývojové dyslexie zůstalo v celém světě dlouho jen v oblasti medicínské a do pedagogických kruhů proniklo velmi pozvolna a s velkými obtížemi. V roce 1952 se u nás začalo s nápravou prvních případů dyslexie. Zasloužil se o to J. Langmeier, psycholog Dětského oddělení Psychiatrické léčebny v Havlíčkově Brodě, a O. Kučera, primář tohoto oddělení.³¹

Nejvýznamnější osoba dyslektického bádání je Samuel Torrey Orton (1879-1948). Podle Ortona bylo podstatou dyslexie křížení obou mozkových hemisfér nebo nedostatečná převaha jedné z nich. Za normálních okolností má jedna mozková polokoule zřetelnou funkční převahu nad druhou.

Matějček popisuje Ortonovu představu takto:

*Při čtení jsou zrakem zachycené podněty nutně vedeny do jedné i druhé hemisféry. Díváme se přece oběma očima. Vnímáme však jen jeden obraz – nikoliv dva. To proto, že vnímaný obraz je v jedné hemisféře zachován a v druhé potlačen. Převládající neboli dominantní hemisféra potlačí funkci té druhé, nedominantní. Následkem toho se nám obrazy slov nemíchají, nepletou, nesměšují.*³²

Na základě své teorie Orton vysvětlil specifické dyslektické chyby, jako jsou např. záměny slabik, zrcadlových písmen, čtení zprava doleva. Jako náprava sloužila nejrůznější cvičení na posilování převahy jedné z hemisfér.³³ Později však bylo dokázáno, že k naučení čtení a psaní je nutně zapotřebí kooperace funkcí obou hemisfér.³⁴ Ortonova dyslektická společnost v USA vybudovala speciální laboratoř ke zkoumání mozků zemřelých dyslektiků. Společnost jednou ročně vydává publikaci, která shrnuje nejnovější poznatky z dyslektických výzkumů i z metodologie nápravy a organizace péče o dyslektiky. Založila se Mezinárodní akademie pro výzkum poruch učení sdružující světové badatele, kteří pracovali na nejrůznějších výzkumech v oblasti dyslexie. Akademie pořádala setkání svých členů kvůli výměně poznatků i k získání

³¹ MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie - specifické poruchy čtení*. H&H, 1993, s. 12-13

³² tamtéž, s. 32-33

³³ tamtéž, s. 33

³⁴ tamtéž, s. 38

nových pracovních podnětů. V roce 1974 se uskutečnil první světový kongres o vývojové dyslexii. Druhý byl roku 1983 v Řecku a třetí na Krétě v roce 1987. Menší kongres se roku 1989 uskutečnil i v Praze. V roce 1974 a 1981 vyšly dvě obsáhlé publikace manželů Tarnopolových ze San Franciska, v nichž se píše o výskytu dyslexií, jejich projevech, nápravě, školských opatřeních v různých zemích a kulturách. Publikace dokumentuje, že dyslexie se v 2. polovině 20. století stala celosvětovou záležitostí.

V roce 1976 svolala Světová zdravotnická organizace v Ženevě konferenci expertů, jež byla zaměřena k otázkám výuky čtení, vývojové dyslexie a jiných poruch čtení, a to ve vztahu k rozvojovým zemím. Náš stát byl pokládán za jednu z vyspělých zemí. Specifické poruchy učení vstupují do našich zákonů Ministerstva školství roku 1986. Pokročily výzkumy týkající se sebepojetí dětí trpících dyslexií.

*Dyslektik je zřejmě vystaven většímu riziku, že se v komunikaci s druhými dětmi a s dospělými nebude (a to samozřejmě bez vlastní viny) chovat tak, jak se očekává. Nevyjádří své myšlenky a postoje vhodným způsobem a neuplatní se tak, jak by měl.*³⁵

Čtení a funkce hemisfér

Dítě, které se seznamuje s písmeny jakožto tvary, hláskuje, čte písmeno po písmenu, zaměstnává převážně svou pravou hemisféru. V okamžiku, kdy přestává luštit písmena a začíná číst obsah slov, je angažovaná převážně jeho levá hemisféra. Čtenář, který je zkušený, tudíž používá jen levou hemisféru. Dostane-li zkušený čtenář text, který je psaný v netradičním jazyce (např. staroslověnštině), bezpodmínečně musí zapojit obě hemisféry, aby dokázal identifikovat grafické tvary a zároveň vnímat obsah. Pokud je jedna či druhá hemisféra poškozena nebo funkce jedné z nich narušena, je přerušena jejich souhra. U dítěte se tedy projeví specifické poruchy čtení a psaní.³⁶

³⁵ MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie - specifické poruchy čtení*. H&H, 1993, s. 14-16

³⁶ tamtéž, s. 44

6. Výskyt dyslexie

Dyslexií v roce 1999 trpělo přibližně 3% českých dětí.³⁷ Procento se stále zvyšuje. Myslím si, že příčinou jsou stále se zvyšující studijní nároky a rychlý životní styl.

*V naší populaci a našich podmínkách se SPU vyskytují u 5,6% školních dětí (jedná se o údaj ze statistické ročenky 1998/1999 a 1999/2000). Z těchto údajů vyplývá, že z celkového počtu žáků ZŠ – asi 1 071 318 – bylo v daných letech 59 578 žáků s SPU. V běžných třídách je integrováno 47 828 žáků s SPU, 10 519 jich je zařazeno do specializovaných tříd.*³⁸

Častěji bývají postiženi chlapci než dívky v poměru 2-3:1.³⁹ Mezi dyslektiky je 4 – 10 x více chlapců než dívek. Zrání mozkové tkáně probíhá u dívek rychleji a také je dříve dokončeno. Specializace jednotlivých funkcí v hemisférách probíhá rychleji u chlapců. Výhoda pro chlapce je plnění úkolu, který vyžaduje funkci jen jedné hemisféry. Pokud je pro splnění úkolu nutná spolupráce obou hemisfér, jsou ve výhodě děvčata.⁴⁰

Vnitřní podmínky pro učení čtení:

Aby se dítě naučilo číst, je k tomu zapotřebí řada jednotlivých základních funkcí jako např. zrakové rozlišení tvarů, sluchové rozlišení slabik a hlásek, zraková i sluchová paměť, orientace v čase i prostoru aj. U normálního dítěte jsou tyto základní schopnosti uspořádány do určitého vzorce tak, že jejich vzájemná souhra mu umožňuje naučit se číst (viz Obr. 1).⁴¹ Pokud je základní vzorec přerušen, můžeme očekávat výskyt některé ze SPU.⁴²

³⁷ MATĚJČEK, Zdeněk., VÁGNEROVÁ, Marie., et al. *Sociální aspekty dyslexie*. Karolinum, 2006, s. 11

³⁸ MICHALOVÁ, Zdeňka. *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních*. Tobiáš, 2004, s. 26

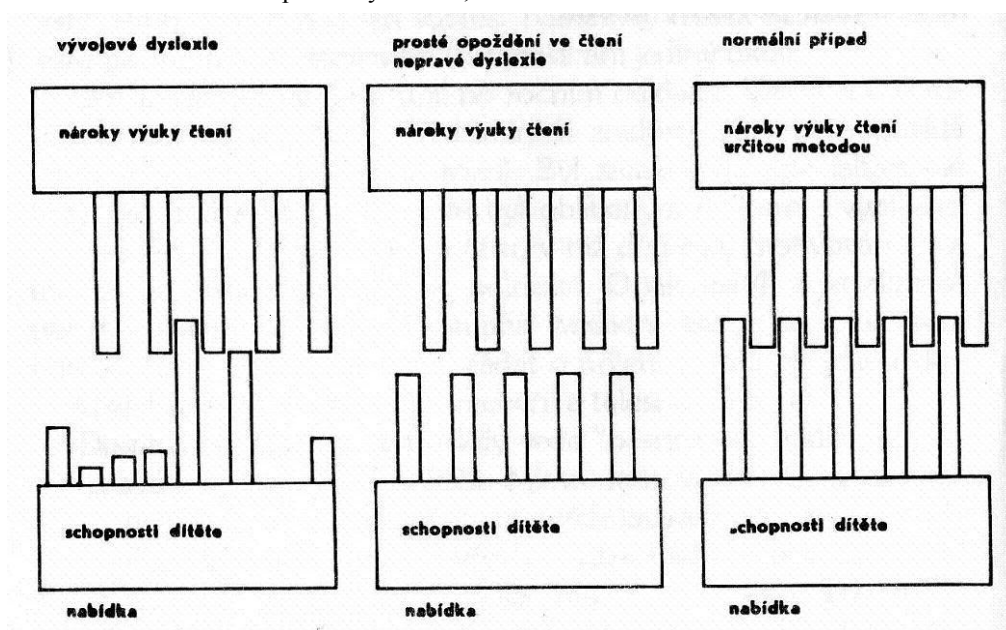
³⁹ MATĚJČEK, Zdeněk., VÁGNEROVÁ, Marie., et al. *Sociální aspekty dyslexie*. Karolinum, 2006, s. 11

⁴⁰ MICHALOVÁ, Zdeňka. *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních*. Tobiáš, 2004, s. 26

⁴¹ MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie - specifické poruchy čtení*. H&H, 1993, s. 72

⁴² MICHALOVÁ, Zdeňka. *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních*. Tobiáš, 2004, s. 25

Obr. 1: Vzorec základních schopností dyslektika, méně nadaného dítěte a normálního čtenáře⁴³



Další případ na obrázku je základní vzorec vloh, který je normálně uspořádan, ale zrání probíhá opožděně. Příčiny mohou být různé např. nižší inteligence, zanedbanost v rodině, nevhodná kulturní stimulace, dlouhá nepřítomnost dítěte ve škole, neschopnost učitele apod. Tomuto případu říkáme nepravá dyslexie. Žákův neúspěch není omezen jen na čtení a psaní, ale projevuje se i v jiných předmětech (matematika, vlastivěda atd.)

Pro nás nejdůležitější případ je první základní vzorec vloh, který je poněkud zvláště uspořádan, narušen. Významové složky jsou v něm zastoupeny nedokonale, popřípadě zcela chybí. Příčina může být genetická, nebo se jedná o poškození určitých mozkových struktur, které vznikly v době kolem porodu. Výsledkem je nápadný neúspěch ve čtení a psaní. Toto je případ vývojové dyslexie.

Samozřejmě základní vzorec vloh a předpokladů automaticky netvoří schopnost ke čtení. Je třeba tyto vlohы neustále rozvíjet a zdokonalovat. Náprava se zaměřuje na povzbuzování vývoje dosud nevyspělých funkcí speciálním cvičením. U některých dyslektiků je náprava poměrně snadná a rychlá, u jiných těžká a zdlouhavá. Jsou i případy, kde odstraníme jednu závadu a narazíme na další, kterou ta první zakrývala. U dyslektiků je výrazný nepoměr mezi úrovní čtení a inteligencí.⁴⁴

⁴³ MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie - specifické poruchy čtení*. H&H, 1993, s. 72

⁴⁴ tamtéž, s. 73-75

7. Příčiny dyslexie

Příčinou špatného čtení je neschopnost poznávat písmena, rozlišovat jedno od druhého, zapamatovat si je, skládat z nich slova a dále ze slov věty. Příčinou této neschopnosti je nedokonalá funkční souhra mozkových hemisfér. Od počátku bádání o dyslexii se uvažuje o dvou teoriích základních příčin: 1. dědičnost a 2. poškození mozku.

Roku 1958⁴⁵ O. Kučera v dětské psychiatrické léčebně v Dolních Počernicích v Praze rozlišil na základě rozboru případů svých dětských klientů 4 základní skupiny dyslektiků. Výzkumu se zúčastnilo 35 dětí, z toho 31 chlapců a 4 děvčata. Skupiny jsou rozděleny dle etiologie na tyto vlivy:

1. skupina označena E – encefalopatická – 50% případů, u dyslektiků prokázáno drobné poškození mozku získané v prenatálním období (před porodem), v perinatálním (při porodu) nebo postnatálním (po porodu).⁴⁶ Časté jsou u dětí této skupiny patrné specifické poruchy řeči jako např. artikulační neobratnost a specifická souhlásková asimilace. Defekt čtení a pravopisu je těžší a jeho náprava je celkem obtížná. Dále tuto skupinu charakterizují i komplikace v chování.⁴⁷

2. skupina označena H – hereditární – 20% případů, jde o přítomnost poruch sdělovacích funkcí v blízkém příbuzenstvu dítěte (opožděný počátek řeči, koktavost, rodové leváctví).⁴⁸ Obtíže ve čtení mají ve srovnání s předchozí skupinou lehčí ráz a náprava bývá rychlejší a úspěšnější.⁴⁹

3. skupina označena HE – hereditárně-encefalopatická – 15% případů, vzniká kombinací obou výše uvedených vlivů.⁵⁰

⁴⁵ MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie - specifické poruchy čtení*. H&H, 1993, s. 76

⁴⁶ KUČERA, Otokar. Zvláštní poruchy čtení u českých dětí. In Kucharská, Anna. *Specifické poruchy učení a chování*. Portál, 1999, s. 25-29

⁴⁷ MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie - specifické poruchy čtení*. H&H, 1993, s. 77

⁴⁸ KUČERA, Otokar. Zvláštní poruchy čtení u českých dětí. In Kucharská, Anna. *Specifické poruchy učení a chování*. Portál, 1999, s. 25-29

⁴⁹ MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie - specifické poruchy čtení*. H&H, 1993, s. 77

⁵⁰ KUČERA, Otokar. Zvláštní poruchy čtení u českých dětí. In Kucharská, Anna. *Specifické poruchy učení a chování*. Portál, 1999, s. 25-29

4. skupina označena A – nejasná – 15% případů, jedná se o nejasnou etiologii, je možná i etiologie neurotická. Dyslexie je v tomto případě izolovaným jevem. Nemá ani hereditární ani encefalopatický podklad.

Toto třídění bylo ve své době nepochybným pokrokem. Mnoho neztratilo na své užitečnosti ani dnes, kdy se poznatky o příčinách prohloubily.⁵¹

Příčinou vzniku dyslexie je vzájemné působení dědičných dispozic a vnějších vlivů. Studie prokázaly, že dyslexie je z 50-60% dědičná. Genotyp je souhrn genetických dispozic, které vytváří předpoklad pro rozvoj psychických i fyzických vlastností. Během života se jednotlivé genetické složky aktivují. U dyslexie se některé složky rozvíjejí nedostatečně nebo odlišně. Příčinou jejich narušeného vývoje bývá změna dědičné informace.⁵²

Na vzniku jakékoli vlastnosti se významně podílejí vnější vlivy.

*Studium genetického, resp. neurobiologického základu dyslexie je obtížné mimo jiné i proto, že je dost těžké přesně definovat fenotyp, tj. vymezit, co je podstatou poruchy čtení. Diagnostickým kritériem bývá úroveň fonologických dovedností, přesnost a rychlost čtení slov, standardních i nesmyslných, která je třeba luštit, a fonologická paměť, tj. opakování takových slov z paměti.*⁵³

Vývoj centrální nervové soustavy může být ovlivněn, nebo dokonce narušen různými vnějšími vlivy. V době před porodem a těsně po něm se vyvíjí různé nervové tkáně a jejich odlišný vývoj může způsobit komplikace v utváření čtenářských dovedností. Pro vývoj mozku je důležitá migrace neuronů do příslušné cílové oblasti. Dochází k ní v rozmezí čtvrtého až šestého měsíce v prenatálním období. Mozkové buňky putují do různých oblastí mozkové kůry. Pokud je migrace utvořena nestandardně (naruší se časový program nebo cílová oblast), vznikne neobvyklé spojení, které se může rozvinout v různé potíže včetně specifických poruch učení. Ty jsou často doprovázeny i syndromem ADHD (poruchou pozornosti).⁵⁴

⁵¹ MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie - specifické poruchy čtení*. H&H, 1993, s. 78

⁵² MATĚJČEK, Zdeněk., VÁGNEROVÁ, Marie., et al. *Sociální aspekty dyslexie*. Karolinum, 2006, s. 11-12

⁵³ tamtéž, s. 13

⁵⁴ tamtéž, s. 15

7.1. Neurobiologický základ dyslexie

Je zjištěno, že na vzniku dyslexie se podílí mnoho různých odchylek. Především jde o rozdíly ve fungování několika oblastí komplexu čelní, spánkové, temenní a týlní mozkové kůry. Postižena jsou řečová centra na rozhraní spánkového a temenního laloku.⁵⁵ Pro kognitivní zpracování informací je důležitý mozeček. Závisí na něm rychlost zpracování sensorických podnětů, reguluje koordinaci řečových či motorických aktivit, umožňuje zautomatizování kognitivních i motorických dovedností.

Angela Fawcettová a Roderick Nicolson uvádějí, že mozeček nikdy nefunguje izolovaně. Reguluje různé činnosti (např. oční pohyby, koordinuje pohyby očí při čtení a kontroluje jejich pohyb po řádku). Jednou z příčin nedostatečného zautomatizování čtení může být právě narušení mozečkových funkcí. Děti s dyslexií čtou často celkem dobře, bez chyb, ale velmi pomalu a nedostatečně plynule. Přečtení jakéhokoli textu jim trvá mnohem déle.⁵⁶

Za možnou příčinu dyslexie jsou považovány strukturální a funkční odchylky centrální nervové soustavy. Často vedou ke vzniku dalších potíží, jako jsou např. poruchy pozornosti, paměti, zpracování informací a manuální neobratnosti.⁵⁷

7.2. Dílčí příznaky dyslexie – postižení jednotlivých psychických funkcí

Proces čtení zahrnuje dekodování, reprodukci textu a pochopení v něm uložené informace. Postupuje se od osvojení základních prvků přes jejich spojování do větších celků mající určitý význam. Základní jednotkou tištěného textu je písmeno a dítě musí porozumět jeho významu, především jako hlásky ve slabice a akceptovat, že každá hláska dává slabice smysl. Dále musí pochopit závazné řazení písmen a směr čtení, jenž nemůže libovolně měnit. Zvládnutí čtení vyžaduje souhru mnoha schopností a dovedností. Bude-li některá složka rozvinuta nedostatečně nebo bude-li narušena její koordinace, dítě bude mít ve výuce problémy. Abychom u dítěte diagnostikovali specifickou poruchu učení, je třeba zjistit dílčí potíže, které se na jejím vzniku podílejí.

⁵⁵ MATĚJČEK, Zdeněk., VÁGNEROVÁ, Marie., et al. *Sociální aspekty dyslexie*. Karolinum, 2006, s. 18

⁵⁶ tamtéž, s. 20

⁵⁷ tamtéž, s. 22

Zvládnutí čtení je komplexní dovednost, která závisí na dobré úrovni a propojení percepčních funkcí – tj. fonologických, ortografických, morfologických a sémantických. Závažnost a kombinace dílčích potíží může být rozdílná.

1) Poruchy zpracování fonologických informací:

Foném (hláska) je základní zvukovou jednotkou řeči. Díky správnému zpracování dílčí informace dokážeme foném zachytit v proudu slabik a slov a odlišit jej od ostatních. Děti s dyslexií mají potíže se zachycením zvuků, které se v řeči rychle mění. Podle K. A. Espy a kol. se u dítěte rozvíjí schopnost odlišovat hlásky a jejich kombinace v prvních čtyřech letech života. Zpomalený či narušený vývoj fonologické diference se projevuje pomalejším vývojem slovní zásoby a menší přesností ve výslovnosti. Dítě není schopno rozlišovat sykavky (např. *s* a *š*, *z* a *ž*), nerozpozná měkké a tvrdé slabiky (*dy* nebo *di*, *ty* nebo *ti*). Obtížně rozlišuje souhlásky *p*, *k* a *t* ve slabikách (*pa*, *ka*, *ta*), ale i dlouhé a krátké slabiky (*ma* a *má*).

Jiným důležitým faktorem je fonologické povědomí, které nám pomáhá pochopit skutečnost, že slova se skládají z hlásek (fonémů), které mají nějaký význam. S tímto mají problémy mnozí malí školáci, kteří řeč vnímají globálně. Některá obtížná slova nedovedou často ani zopakovat, natož aby si uvědomili, jaké hlásky či slabiky dané slovo tvoří. Nedostatky vnímání mluvené řeči se mohou projevit různými způsoby. Dítě např. není schopné odlišit podobně znějící slova nebo nedokáže určit, z jakých hlásek se slovo skládá a v jakém pořadí jdou za sebou. Potíže tohoto druhu lze zjistit už v předškolním věku. F. Ramus předpokládá, že dyslektici mají vrozené potíže s rozlišováním fonémů ještě dříve, než se naučí mluvit.

Dalším problémem dyslektiků je zachycení posloupnosti jednotek mluvené řeči. Mají potíže při určování správného pořadí hlásek ve slově či pořadí slov ve větě. Často nezvládnou rozložit slovo na jednotlivé slabiky a hlásky. Tato porucha se vyskytuje u 25-35% dyslektiků a může se objevit v oblasti sluchového i zrakového vnímání.⁵⁸

2) Poruchy zpracování ortografické informace a morfologického povědomí:

Dítě učící se četbě si musí uvědomit, že se slabiky a slova skládají z fonémů a musí s nimi umět manipulovat. Nedostatečné uvědomění jednotlivých fonémů vede

⁵⁸ MATĚJČEK, Zdeněk., VÁGNEROVÁ, Marie., et al. *Sociální aspekty dyslexie*. Karolinum, 2006, s. 22-25

k neschopnosti spojovat je s grafickými symboly (písmeny). Důsledkem je nesprávné a pomalé dekódování tištěného textu. Dyslektické děti mívají obtíže se spojením vizuální podoby písmene a se zvukovou podobou hlásky. Ve čtení se problémy projevují velmi pomalým čtením, dítě slabikuje a není schopné číst s porozuměním. Porucha ortografické diferenciacce se projevuje tím, že dítě není schopné vnímat rozdíly tvarů či detailů písmen. Nerozliší obrácené a otočené tvary, jako je *b* a *d*, *p* a *b*.⁵⁹

Z významového hlediska text členíme na morfémové jednotky. Morfémy jsou nejmenší významové jednotky textu a nesou fonologickou, sémantickou a syntaktickou informaci. Podmínkou rozvoje morfologického povědomí je pochopení významu fonémů a grafémů a zafixování jejich vzájemné vazby. Dyslektici mívají potíže v manipulaci s morfémami a jejich morfologické dovednosti se vyvíjí pomaleji a nerovnoměrně.⁶⁰

Všechny formy jazyka a řeči jsou vzájemně propojené, a tím pádem bývají spojené i jejich poruchy. Další potíže tedy nastávají při osvojování psaní a se zvládnutím pravopisných norem. Potíže dyslektiků se často plně projeví při čtení, hláskování nebo při opakování nesmyslných slov. Ta jsou pro ně mnohem náročnější než slova, která běžně užívají a znají.⁶¹

3) *Odlíšnosti ve zpracování informací a způsobu myšlení*

Dyslektické děti mají potíže s adekvátním reagováním na rychle se měnící podněty a s respektováním jejich posloupnosti. Tempo zpracování informací bývá často pomalejší. U těchto dětí se lze setkat s nestandardními způsoby uvažování a s užíváním jiné strategie učení a řešení problémů. Preferují méně účelné způsoby osvojování jakéhokoli učiva. Dávají přednost náhodnému učení a holistickému (celostnímu) přístupu k řešení problémů. Postupné zpracování úkolu, při kterém musí respektovat návaznost dílčích kroků, je pro ně obtížné. Mají problémy s organizací práce, v plánování i s kontrolou výsledků. Dyslektici především využívají strategii divergentního myšlení, jehož výsledkem je více variant. Lépe jim vyhovují úkoly, kdy je možná volba mezi několika řešeními.⁶²

⁵⁹ MATĚJČEK, Zdeněk., VÁGNEROVÁ, Marie., et al. *Sociální aspekty dyslexie*. Karolinum, 2006, s. 27

⁶⁰ tamtéž, s. 29

⁶¹ tamtéž, s. 33

⁶² tamtéž, s. 35-36

Dyslektici jsou při řešení nějakého úkolu pomalí, potřebují víc času na zpracování informací, naplánování dílčích kroků i k jeho vyřešení. Příslušnou informaci neudrží v paměti dlouho.

4) *Poruchy fonologické a vizuální pozornosti*

Narušení fonologické pozornosti spočívá v obtížném rozlišování hlásek a manipulaci s nimi. Další potíží je uchovávání akustické podoby slov v krátkodobé paměti. Dyslektici mívají potíže s učením nových verbálních informací, s vybavováním slov a s úkoly vyžadující rychlé pojmenování. Některé děti se na slyšené informace obtížně soustředí, neudrží je v paměti tak dlouho, jak by bylo třeba, a stejně těžko si je vybavují.

Narušení vizuální pozornosti může být zapříčiněno poruchou vizuálního vnímání. Dovednosti fonologické a vizuální pozornosti jsou na sobě nezávislé, a tudíž může dojít k poškození jen jedné z nich. Dokázal to v roce 2004 anglický výzkum, kde 60% dyslektických dětí mělo problémy buď jen s fonologickou, nebo jen s vizuální pozorností.

Dle V. W. Berningera dyslektici mívají problémy ve vizuálně či vizuoprostorově zaměřené pozornosti, nejsou schopni eliminovat bezvýznamné podněty. Kvalita pozornosti má vliv na citlivost k určitým aspektům vizuálních podnětů. Projevuje se vynecháváním a přidáváním písmen v dekódovaném textu, dále se vyskytují problémy s rozdělováním a přenášením pozornosti. Bez povšimnutí nesmí zůstat ani narušení vizuální paměti. Projevuje se neschopností vstřípit si do paměti tvary písmen, slabik či jejich seskupení ve slovech umožňující zautomatizování procesu čtení.⁶³

⁶³ MATĚJČEK, Zdeněk., VÁGNEROVÁ, Marie., et al. *Sociální aspekty dyslexie*. Karolinum, 2006, s. 37-38

8. Dyslektický žák a jeho sebepojetí

Jak už všichni víme, dyslexie primárně ovlivňuje školní úspěšnost dítěte v různých předmětech a v odlišné míře. Mnohdy ale zapomínáme, že specifická porucha učení může sekundárně ovlivnit prožívání a chování dítěte i v jiných situacích (např. mezi spolužáky). Může se stát stresorem, se kterým se žák nedokáže vyrovnat tak, aby se ve škole cítil dobře.⁶⁴ Pokud se dítě nemůže naučit číst a psát, nepochybně to negativně ovlivní jeho sebepojetí. Cítí se hloupé a méněcenné. S nízkým sebehodnocením jde ruku v ruce i nízká motivace k činnosti, u které očekává další neúspěch. Snížená výkonová motivace se přenáší na školní práci a dyslektik se pak těžko zbavuje nálepky líného a hloupého dítěte.⁶⁵

Děti se specifickou poruchou učení nejsou schopny dosáhnout stejných výsledků jako ostatní, často ani při zvýšeném úsilí, nemohou se vyrovnat svým 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. Pro uvažování mladšího školáka je těžko pochopitelné, proč se musí tolik připravovat, když taková námaha nevede k požadovanému cíli.⁶⁶

Velmi důležitý je způsob, jakým dítě své výukové problémy interpretuje. Výklad vlastních opakovaných neúspěchů závisí na emoční zralosti a úrovni uvažování. V mladším školním věku je ve značné míře spoluurčován postoji a hodnocením jiných lidí. Mladší dítě nekriticky přejímá názor autorit, především rodičů a učitelů, a je zde riziko, že se ztotožní s jejich nesprávným závěrem a výkladem školního selhání. Pokud dítě přijme vysvětlení, že mu čtení nejde, protože je hloupé a líné, nebývá příliš motivováno k další práci. Jestliže se rodiče a učitelé vzájemně obviňují, že neúspěch ve čtení je důsledkem špatného pedagogického vedení a nespolupráce se školou, ani v tomto případě nebude mít dítě důvod usilovat o zlepšení. Pozitivní hodnocení výkonu či chování posiluje v dítěti sebedůvěru a podporuje jeho sebeúctu. Příznivě tak

⁶⁴ MATĚJČEK, Zdeněk., VÁGNEROVÁ, Marie., et al. *Sociální aspekty dyslexie*. Karolinum, 2006, s. 41

⁶⁵ KLÉGROVÁ, Jarmila. Školní sebepojetí žáků 7. ročníku speciální třídy pro děti s poruchami učení. In Kucharská, Anna. *Specifické poruchy učení a chování*. Portál, 1999, s. 42-50

⁶⁶ MATĚJČEK, Zdeněk., VÁGNEROVÁ, Marie., et al. *Sociální aspekty dyslexie*. Karolinum, 2006, s. 41

ovlivňuje očekávání a víru v možnosti zvládnout budoucí požadavky. Dyslektické dítě obvykle v této oblasti získává víc negativních zkušeností a může si dokonce myslet, že v důsledku svého selhání přestane být rodiči milováno.⁶⁷

8.1. Vývoj dětského sebehodnocení

Základy sebehodnocení se vytváří již v předškolním věku. Velký vliv má očekávání rodičů a jejich představy o možnostech dítěte. Skutečnost může být samozřejmě horší, než rodiče předpokládaly, tudíž zvyšují nátlak na dítě a vymáhají naplnění svých očekávání. Tato situace často nastává u dětí se specifickými poruchami učení. V předškolním věku se porucha nijak nápadně neprojevuje a rodiče leckdy ani netuší, že jejich dítě bude ve škole v nějaké zásadní dovednosti zaostávat.

Ve školním věku je dětská identita převážně určovaná úspěšným výkonem. Dobré známky a úspěch ve škole jsou pro školáka velmi důležité. Hodnocení vlastního výkonu prochází vývojovými proměnami. Školní děti jsou kritičtější než předškoláci. K spokojenosti jim nestačí splnit zadaný úkol, ale chtějí jej udělat dobře a očekávají za to určité ocenění. Pro školáka určitou normou chování a výkonu představují požadavky a očekávání dospělých či vrstevníků. S těmito požadavky se školák obvykle ztotožní a usiluje o jejich naplnění. Vědomí rozdílu vlastního výkonu a žádanou úroveň buď dítě motivuje k většímu úsilí, nebo začne působit jako stresující faktor. Pokud se nedaří naplňovat stanovené cíle, dochází ke zhoršení sebedůvěry. Na konci mladšího školního věku je sice stále ještě nejdůležitější názor rodičů a učitelů, ale postupně se uplatňuje i hodnocení vrstevníků. Pro dyslektického žáka může být posměch třídy ještě větším stresorem než výtky dospělých. Sebehodnocení školáků se mění v závislosti na vývoji poznávacích schopností. V 1. třídě žáci ještě nedokážou rozlišit, v čem jsou jejich schopnosti a dovednosti od ostatních spolužáků jiné. V tomto období rozdíly přesně nevnímají a jejich sebehodnocení vychází z informací od rodičů a učitelů. Teprve později začnou chápat, že všichni nemají stejné schopnosti. K uvědomění vlastních problémů ve čtení dochází přibližně ve 2. - 3. třídě. Důležitým faktorem ovlivňující sebepojetí jsou znalosti o výsledcích jednotlivých vrstevníků, s nimiž se školák srovnává. Výsledek takového srovnávání mu vymezuje jeho pozici ve skupině.

⁶⁷ MATĚJČEK, Zdeněk., VÁGNEROVÁ, Marie., et al. *Sociální aspekty dyslexie*. Karolinum, 2006, s. 41-42

Ve středním školním věku (4. – 5. třída) se dětské sebepojetí stává komplexnější a přesnější. Dítě si uvědomuje, kým je a v čem se liší od ostatních. Sebehodnocení je stabilnější a je obtížnější jej změnit. V tomto období se fixují i jeho negativní složky, což může být v případě dyslektického dítěte přesvědčení o jeho neschopnosti, nárůstu nedůvěry ve vlastní schopnosti a pocitu méněcennosti.⁶⁸

*Vědci si již ověřili, že když uspěje dobrý žák, pokládá tento úspěch za výsledek své vlastní snahy, když však uspěje dyslektik, většinou svůj úspěch pokládá za náhodu či štěstí; když neuspěje, utvrzuje se v názoru svého okolí, že je hloupý. Odborníci předpokládají, že pocity méněcennosti vznikají u dítěte kolem desátého roku života. U staršího dítěte je proto již nesmírně obtížné změnit jeho sebepojetí.*⁶⁹

Úspěch ve škole nezávisí jenom na schopnostech dítěte, ale i na jeho sebepojetí, míře sebedůvěry, odolnosti k nepříjemným zážitkům a na sociální inteligenci. Sebehodnocení a z něho vyplývající sebedůvěra ovlivňují to, jakým způsobem dítě zvládá potíže vyplývající z poruchy čtení. Specifická porucha učení představuje zátěž, jež mění sebehodnocení dyslektického dítěte, snižuje jeho sebevědomí a sebeúctu. Podle R. B. Brookse dětské sebehodnocení z velké míry závisí na přístupu rodičů, zda dítěti přiřítají vinu za školní neúspěch a zda od něho očekávají víc, než je schopno splnit. Horší výkony vyvolávají nespokojenost rodičů, mnohdy i učitelů, nebo se dítě setkává s negativními reakcemi spolužáků. Tito znevýhodnění školáci si svoje nedostatky uvědomují, i když se k nim rodiče a učitelé chovají s porozuměním. Pokud se žádoucí výsledky nedostaví, přestože se s nimi rodiče intenzivně připravují, jejich sebedůvěra zákonitě klesne a objeví se různé obranné reakce. Někdy jsou dyslektické děti celkově hodnoceny jako neschopné a navíc neochotné pracovat. Jestliže od nich nikdo nic pozitivního neočekává a nevěří, že by byly schopné se zlepšit, nemohou si uchovat přijatelnou sebedůvěru. Na prožitek nadměrné a nezvládnutelné zátěže mohou reagovat rezignací. Uplatní tzv. naučenou bezmocnost a jsou přesvědčeni, že vlastními silami situaci nikdy nezmění. To vede k opakovaným neúspěchům, které snižují motivaci k učení. Dítě nevěří, že by se mohlo zlepšit a být jednou úspěšnější, a proto se přestává snažit. Na druhé straně se některé děti nepřestávají snažit i navzdory svým potížím, i když se jejich výkon zlepšuje jen velmi pomalu. Mohou se s problémy, které

⁶⁸ MATĚJČEK, Zdeněk., VÁGNEROVÁ, Marie., et al. *Sociální aspekty dyslexie*. Karolinum, 2006, s. 42-44

⁶⁹ MICHALOVÁ, Zdeňka. *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních*. Tobiáš, 2004, s. 10

přináší specifická porucha učení, naučit bojovat. Tak se může naopak jejich sebedůvěra posilovat. Něco podobného však dítě jen velmi těžko dokáže samo, bez podpory ostatních.

Postoj dyslektiků k problémům s učením závisí na mnoha faktorech – na osobnostních vlastnostech, odolnosti k zátěži, emoční podpoře rodiny, učitele i vrstevníků.⁷⁰

*Školní práce se pro většinu dyslektických dětí jen velmi těžko stane oblastí, v níž by se cítily dobře a do školy budou chodit rády jen tehdy, když budou mít dobré vztahy se spolužáky a s učitelem a nebudou zde zbytečně traumatizovány. To znamená, pokud zde bude saturována alespoň potřeba emočního přijetí, která jim vynahradí nepříjemné pocity vyplývající z opakované neúspěšnosti.*⁷¹

Děti s dyslexií mohou mít různé emoční problémy. Nejčastěji to jsou zvýšené pocity nejistoty, úzkosti a strachu. Úzkost vyvolává různé obranné reakce. Jednou z nich může být vyhýbání se veškerým činnostem, které souvisí se čtením. Dospělí často takové chování mylně interpretují jako neochotu učit se. Nezvládnutí zátěže může vyvolávat psychosomatické potíže, jako jsou bolesti hlavy, břicha atd. Dále se u dyslektických dětí objevují pocity smutku, nejistoty, ponížení, studu i viny. Dlouhodobé nepříjemné prožitky mohou celkově vést k negativnímu pohledu na svět. Některé děti na výukové problémy reagují zlostí, vzdorem, vztekem a projevují agresi vůči rodičům, učitelům, či vrstevníkům, kteří jsou úspěšnější. Jaké emoce převládnu, závisí na emočním ladění, typu temperamentu dítěte, na vnějších faktorech a především na přístupu rodičů a učitelů.

U sebehodnocení je důležité, jak dítě o svých problémech ve čtení uvažuje a jak je prožívá. Školáci, kteří jsou znevýhodněni některou ze specifických poruch učení, mívají snížené sebehodnocení než jejich vrstevníci v oblasti související s jejich poruchou. Podle L. Meltzera se dyslektické děti hodnotí špatně jen ve čtení, ale jinak se považují za průměrné i nadprůměrně schopné.⁷²

⁷⁰ MATĚJČEK, Zdeněk., VÁGNEROVÁ, Marie., et al. *Sociální aspekty dyslexie*. Karolinum, 2006, s. 44-46

⁷¹ tamtéž, s. 46

⁷² tamtéž, s. 47-48

8.2. Dyslektický žák a vrstevníci

V mladším školním věku je vzájemné hodnocení vázáno na konkrétní zkušenosti s určitými spolužáky. Pokud se žák setká s dyslektickým spolužákem, který je plačtivý, úzkostný či agresivní, může si tyto vlastnosti spojovat s poruchou učení. Na základě vlastních zkušeností bude určité vlastnosti a projevy považovat za typické a bude s nimi spojovat všechny dyslektiky.

Důležitým úkolem středního školního věku je vyrovnání se svým spolužákům a být jimi akceptován. Čtení je v tomto vývojovém období chápáno jako samozřejmost, jako dovednost, kterou každý zvládl. Pokud to tak není, je to velice podivné. Hodně špatné čtení dyslektického žáka může spolužákům připadat směšné a chápou je jako důkaz naprosté neschopnosti. Reakce žáků a učitelů mohou přispět k nežádoucím projevům (úzkost, podrážděnost, agresivita), za něž je dyslektické dítě kritizováno, a které mohou být nesprávně spojovány s poruchou učení.

České i zahraniční studie došly k výsledkům, že dyslektické děti jsou méně oblíbené, nemívají ve třídě dobré postavení, bývají izolované, mívají méně kamarádů a častěji se dostávají na okraj skupiny.⁷³

Podle výzkumu Marie Vágnerové si žáci ZŠ myslí, že neúspěchy dyslektiků jsou dány i nedostatkem jejich motivace a tím, že je škola a čtení nebaví. Mnozí mladší školáci jsou přesvědčeni, že dyslexie je nemoc nebo porucha inteligence a postupem času se jejich znalosti zpřesňují. Hodnocení dyslektického spolužáka závisí i na atmosféře školy a způsobu, jakým učitel posuzuje jeho nižší výkon ve čtení a jak jej interpretuje. Chování pedagoga k dyslektickému žákovi může značně ovlivnit postoj ostatních vrstevníků. Nejdůležitějším předpokladem k vytvoření přijatelného postoje k dyslektickému žákovi je dobrá informovanost. Neznalost podstaty dyslexie vede k negativnímu hodnocení ze strany spolužáků. Učitel by měl dětem vysvětlit, jaké problémy dyslektik má a proč vznikly. Přispěje to k omezení negativního postoje, či dokonce k posílení jejich ochoty dyslektickému spolužákovi pomoci.

⁷³ VÁGNEROVÁ, Marie. Vztahy spolužáků k dyslektickému vrstevníkovi. *Československá psychologie*, 2006, roč. L, č. 4, s. 311-326

Výsledky výzkumu M. Vágnerové ukázaly, že dyslektik není svými vrstevníky primárně odmítán. Jeho sociální postavení závisí více na chování, než na úrovni výkonu v českém jazyce.⁷⁴

9. Cíl práce a hypotéza

Cílem mé diplomové práce je zjistit, zda specifická porucha učení má nějaký vliv na žákovu sebehodnocení a na jeho pozici ve třídě. Jak se dítě se SPU cítí v kolektivu svých spolužáků? Jaké je jeho sebepojetí a jak hodnotí sám sebe?

Dle nálezů, ke kterým dospěli Matějček, Vágnerová a spolupracovníci⁷⁵, očekávám u žáků se specifickou poruchou učení - dyslexií zhoršené sebehodnocení a zhoršenou sociální pozici ve třídě.

10. Probandi a měřené proměnné

Výzkum jsem prováděla na 2 základních školách. Zkoumanou skupinu tvořili žáci čtvrtých, pátých a šestých tříd. Výzkumu se zúčastnilo celkem 28 dětí, z toho 8 školáků bylo z Prahy a zbylých 20 žáků z Chotěšova. Poměr chlapců a dívek 18 : 10. Od každého dítěte jsem měla písemný souhlas rodičů, že se může účastnit mého výzkumu. Žáky jsem rozdělila do 2 skupin po 14 dětech. První skupinu tvořili žáci, u kterých byla diagnostikována specifická porucha učení – dyslexie, druhá skupina byla kontrolní, kterou tvořili žáci bez poruchy učení. Obě dvě skupiny jsem vyrovnala dle věku a pohlaví. Každému jsem předložila řadu standardizovaných testů a dotazníků. Výsledky dyslektické a kontrolní skupiny budu vzájemně srovnávat a vyvodím z nich patřičné závěry.

⁷⁴ VÁGNEROVÁ, Marie. Vztahy spolužáků k dyslektickému vrstevníkovi. *Československá psychologie*, 2006, roč. L, č. 4, s. 311-326

⁷⁵ MATĚJČEK, Zdeněk., VÁGNEROVÁ, Marie., et al. *Sociální aspekty dyslexie*. Karolinum, 2006

11. Vlastní výzkum

V první etapě testů jsem se zaměřila na žákovo IQ, na jeho znalosti a výkony v českém jazyce a čtení, jazykové schopnosti a sluchové vnímání.

IQ test

Intelligenční kvocient jsem u žáků zkoumala pomocí Ravenova testu progresivních matic. Obsahuje 5 setů po 12 položkách a postupně narůstá jeho náročnost. Základem testu jsou matice diagramů 3 x 3, do kterých se doplňuje chybějící diagram na základě logických souvislostí (viz Příloha č. 1). Podstatou tohoto testu je měření obecné intelektuální schopnosti pracovat s abstraktními pojmy.⁷⁶ Probandi test vyplňovali samostatně, písemně do předem připravené tabulky (viz Příloha č. 2). Nebyl časově omezený, všichni ho zvládli napsat během jedné vyučovací hodiny, tj. do 45 minut. Předpokládám, že se IQ obou skupin nebude výrazně lišit.

⁷⁶ PRAUS, Petr. Inteligence a její měření. *Mensa* (online). 2008 (cit. 2011-12-25). Dostupný z WWW: <http://casopis.mensa.cz/veda/inteligence_a_jeji_mereni.html>

O krtkovi

Tímto testem jsem zkoumala rychlost a správnost žákova čtení. Výsledek činil počet správně přečtených slov za minutu. Test jsem předkládala vždy individuálně. Žák dostal předlohu s textem O krtkovi, který četl. S přečteným nadpisem jsem spouštěla stopky. Zatímco proband četl svou předlohu (viz Příloha č. 3), sledovala jsem jeho čtení ve svém záznamovém archu, kde byl u každého řádku uveden počet slov. Po první minutě jsem udělala čárku za slovem, které dítě právě dočetlo. Takto jsem pokračovala i v dalších minutách, dokud žák nedočetl text do konce. Po té jsem zastavila stopky a zapsala celkový čas v minutách a vteřinách.

Dále jsem do záznamového archu zapisovala chybně přečtená slova, nad příslušným slovem jsem zapsala přesné znění chyby. Pokus dítě svou chybu spontánně neopravilo, dané slovo jsem ještě podtrhla. Jestliže proband chybu sám od sebe opravil, chybně přečtené slovo jsem už nepodtrhávala a nad ním zůstal pouze můj zapsaný tvar chyby.

Druhou částí tohoto testu byly otázky k jeho porozumění. Ihned po dočtení předloženého textu jsem se žáka ptala na 22 otázek (viz Příloha č. 4).

Odpovědělo-li dítě přesně podle textu, jenž byl vytištěný kurzívou pod otázkou, podtrhla jsem jeho odpověď. Pokud si vymýšlelo, zapsala jsem jeho odpověď doslova, a pokud nevědělo, či si nedokázalo vzpomenout, zapsala jsem *N* (nevím).

Předpokládám, že výsledky tohoto testu potvrdí, že dyslektičtí žáci čtou pomaleji a obsah testu jim uniká.

Test morfologického uvědomění

Test jsem obdržela od vedoucího své práce. Byl vytvořen k výzkumnému účelu. Jeho účelem je posoudit úroveň morfologických dovedností. Kontrolní skupina test dostala skupinově a každý pracoval sám. S dyslektiky jsem test dělala individuálně. Sama jsem žákům přečetla zadání a zapisovala jejich odpověď. Tím jsem zajistila, aby dyslektici vlastním, defektním čtením otázky nezkomolili. Morfologický test (viz Příloha č. 5) měl rozsah pěti stran, nebyl časově limitován, všichni ho odevzdali během jedné vyučovací hodiny.

Transpozice hlásek

Tento test byl pro žáky složitější především v pochopení zadání. K jeho realizaci jsem potřebovala stopky. S každým probandem jsem ho dělala individuálně. Dítěti jsem říkala dvojice nesmyslných slov, které po mně nejprve zopakovalo, a pak vyměnilo jejich začáteční písmena. Např.: řekla jsem dvojici *pám-lin*, žák ji po mně zopakoval a ujasnil si počáteční písmena ve slovech (*p* a *l*). Pak je měl za úkol vyměnit, aby z toho vzniklo *lám-pin*. Nejprve jsem s žákem vyzkoušela tzv. zácvičné položky (dvojice nanečisto), které se nevyskytovaly v záznamovém archu. Tím jsem se ujistila, že porozuměl zadání a mohla jsem přejít k samotnému testu (viz Příloha č. 6). S první vyřčenou dvojicí jsem spustila stopky.

Elize hlásek

I k tomuto cvičení byly zapotřebí stopky. Dítěti jsem říkala bezvýznamná legrační slovíčka, která dle zadání měnilo. Test se skládal ze dvou částí. V první žák ze slova vypouštěl druhé písmeno. Např.: řekla jsem *flin*, proband po mně slovo zopakoval, pak vypustil druhé písmeno (*l*), tím vzniklo *fin*. Opět jsem vyzkoušela zácvičné položky, a poté přešla k položkám v záznamovém archu (viz Příloha č. 7).

V druhé části se z daného slova vypouštělo předposlední písmeno. Př.: *žant*, vypustí se *n*, vznikne *žat*. I zde žák prošel zácvičnými položkami, než přešel k samotnému testu.

Zkouška sluchové analýzy a syntézy

Ve zkoušce sluchové analýzy jsem žákovi předfíkávala jednotlivá slova a chtěla po něm, aby je rozložil na jednotlivá písmena, tak jak jdou za sebou. Použila jsem zácvičná slova *má* a *pes*. Žák musel odpovědět *m – á, p – e – s*. Pokud bylo jasné, že proband úlohu pochopil, přistoupila jsem k vlastní zkoušce. Zmáčkla jsem stopky a řekla dítěti první slovo *sám*. Čas jsem měřila až do posledního slova. Chyboval-li žák v nějakém slově, znovu jsem ho zopakovala a čekala na druhý pokus. Celkový čas jsem zapsala ve vteřinách.

Zkouška sluchové syntézy spočívala v opačném postupu. Vyslovovala jsem jednotlivé hlásky daného slova ve vteřinových intervalech a úkolem probanda bylo říci, co je to za slovo. Pro nácvik jsem použila slova z předchozí zkoušky. I záznam časového limitu byl stejný. K zápisu sloužila následující tabulka (viz Příloha č. 8).

Druhá etapa testů měla sociální zaměření. Do jaké míry je žák ve třídě oblíben, jak hodnotí sám sebe a jaký má přístup ke světu.

Sociometrický dotazník

Sociometrii jsem uskutečnila pomocí sociometrické techniky Longa-Jonesové. Prováděla jsem ji v celé třídě, kterou navštěvovali probandi, jež jsem si zvolila. Každý žák dostal předtištěný formulář, kde měl napsat jména 3 žáků ze třídy, které má nejraději a jména 3 žáků, které má nejméně rád (viz Příloha č. 9). Dotazník byl anonymní.⁷⁷

Lokus kontroly

Tento test vypracoval Julian Rotter na základě zajímavého zjištění. V experimentech, při nichž byly pokusné osoby odměňovány za svůj výkon, našel odlišnou skupinu lidí. Jejich očekávání, jak dopadnou v příštím úkolu, se nikdy nezvýšilo, bez ohledu na úspěch či neúspěch. Vyslovil domněnku, že někteří lidé mají pocit, že to, co se jim děje je určováno nějakými vnějšími silami, zatímco jiní mají pocit, že to, co se jim děje, je určováno především jejich vlastním úsilím a dovednostmi. Na základě této myšlenky vypracoval test, který měří, nakolik člověk vnímá odměnu jako výsledek vlastního chování. Rotter nazval tuto vlastnost *interní* či *externí* lokus kontroly. **Interní** říká, že člověk věří v to, že sám může ve svém životě ovlivnit mnoho věcí a má život ve svých rukou. Úspěchy či neúspěchy tyto lidé připisují své vlastní inteligenci, tvrdé práci a dovednostem. **Externí** tvrdí, že sám člověk má na události kolem sebe malý či žádný vliv. Lidé s externím lokusem kontroly své úspěchy a neúspěchy připisují osudu, náhodě a moci druhých.

⁷⁷ MUSIL, Jiří. Sociometrická technika Longa – Jonesové. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 1977, roč. XII, č. 3, s. 247-258

Žákům jsem skupinově rozdala dotazník, který obsahoval 34 dichotomických otázek, tj. proband zakroužkoval ano / ne (viz Příloha č. 10). Prostřední sloupec s odpověďmi určuje externí lokus, pravý a levý sloupec lokus interní. Otázky jsou často podobně stavěné a lokus kontroly se mění podle kladné či záporné odpovědi.

Např. *Když se o něco hodně snažíš, dosáhneš toho, podaří se Ti to?* Pokud zní odpověď *ano* – lokus je interní, pokud *ne* – je externí.

Když si něco prostě jen přeješ – a nemusíš se moc snažit, pomůže to, aby se to stalo? Zde je odpověď *ano* externí lokus a *ne* interní.

V dotazníku jsou dále otázky, které zkoumají tzv. **Lži skór** – zda žák někdy zalže. Např. otázka: *Posloucháš vždycky rodiče?* Je předem jasné, že správná odpověď by měla být *ne*. Neexistuje dítě, které by vždy poslechl své rodiče. Každý jistě provedl nějakou lumpárnu i přes rodičovský zákaz. Pokud je na tuto otázku žákova odpověď *ano*, je to nejspíše proto, že je všeobecně dáno, že rodiče se musí poslouchat a žák se chce ukázat v lepším světle, i když si je sám vědom svého lhaní. Otázky, které zjišťují lži skór, mají odpověď napsanou velkým tiskacím písmem.

SPAS dotazník

Dotazník sebepojetí školní úspěšnosti sestavil Z. Matějček s M. Vágnerovou. Skládá se z několika kategorií: 1. Obecné schopnosti, 2. Matematika, 3. Čtení, 4. Pravopis, 5. Psaní, 6. Sebedůvěra. Kategorie obecných schopností zahrnuje představu dítěte o vlastní inteligenci a vlastnostech, které jsou předpokladem k dosažení úspěchu. Kategorie sebedůvěry vyjadřuje míru důvěry dítěte ve vlastní schopnosti a jeho představu o své pozici ve třídě, zda se spolužákům vyrovná nebo nikoli. Ve zbylých kategoriích žák hodnotí svoji úspěšnost v daných předmětech či školních dovednostech.⁷⁸ Dotazník se skládá ze 48 otázek, na které proband odpovídá ano/ne (viz Příloha č. 11). Dotazník jsem žákům rozdala skupinově.

⁷⁸ MATĚJČEK, Zdeněk., VÁGNEROVÁ, Marie., et al. *Sociální aspekty dyslexie*. Karolinum, 2006, s. 66

12. Výsledky výzkumu

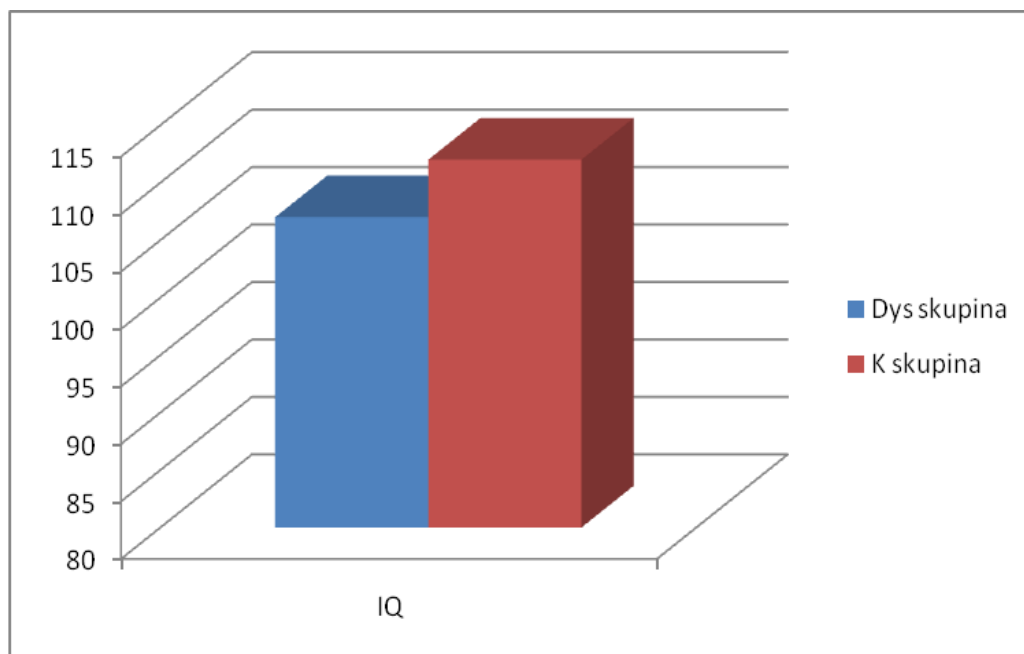
IQ test

Při hodnocení testu byl zapotřebí hrubý skór (počet správných odpovědí) a věk dítěte. Podle tabulky IQ norem jsem vyvodila inteligenční kvocient jednotlivých probandů. Průměry IQ dyslektické a kontrolní skupiny se výrazně nelišily (viz Tab. 1, Graf 1).

Tab. 1: Průměry IQ

	IQ
Dys skupina	107
K skupina	112

Graf 1: Průměry IQ



Intelligenční test tedy potvrdil, že žáci s poruchou učení - dyslexií mají průměrné IQ, jako jejich spolužáci, u kterých nebyla diagnostikována žádná porucha učení.⁷⁹

⁷⁹ MATĚJČEK, Zdeněk., VÁGNEROVÁ, Marie., et al. *Sociální aspekty dyslexie*. Karolinum, 2006, s. 9

O krtkovi

Při měření rychlosti čtení je standardizována první minuta. Zajímalo mě tedy počet správně přečtených slov za 1 minutu. Od celkového počtu všech přečtených slov jsem odečetla chybně čtená slova, která dítě neopravilo. Tento údaj (hrubý skóre) jsem vyjádřila pomocí tabulky standardním skórem (ČQ). Další zaznamenané minuty se správně přečtenými slovy sloužily k posouzení výkonnosti čtení, zda je vyrovnané či nikoli. ČQ bývá u normálně se vyvíjejících čtenářů přibližně stejný jako IQ. Průměrná hodnota činí 100. Je-li ČQ např. 85, pohybujeme se v hraničním pásmu. Pokud je ČQ 70 a méně, posuzujeme jej jako defekt.

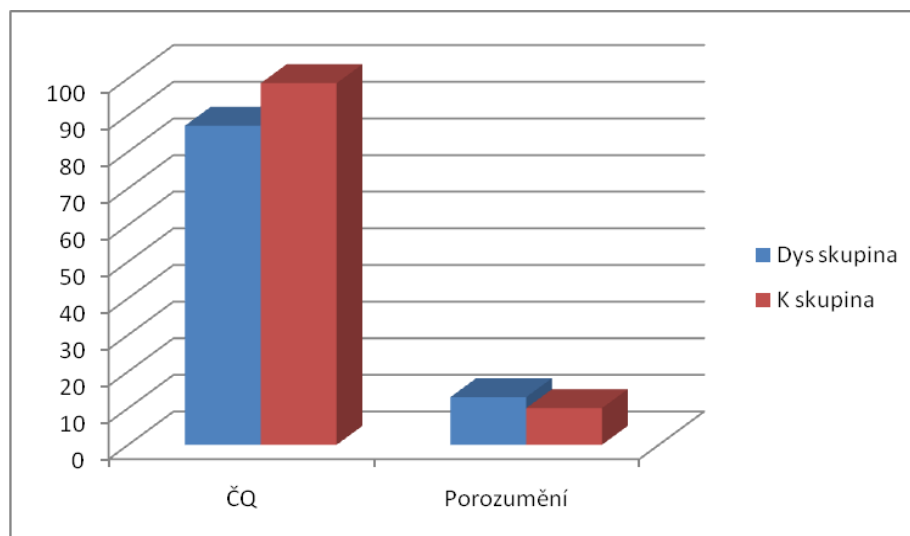
Bodování u porozumění bylo následující: přesné odpovědi byly za 1 bod, méně přesné ½ bodu a výmysly či mlčení 0 bodů. Proband mohl získat maximálně 35 bodů.

V následující tabulce (viz Tab. 2, Graf 2) jsou uvedeny průměrné hodnoty ČQ a porozumění.

Tab. 2: Průměry ČQ a porozumění (hrubý skóre)

	ČQ	Porozumění
Dys skupina	87,1	13
K skupina	98,7	10

Graf 2: Průměry ČQ a porozumění



Dyslektická skupina má, jak jsem předpokládala, nižší ČQ než skupina kontrolní. Průměrná hodnota ČQ dyslektické skupiny se pohybuje v pásmu hraničním, kontrolní skupina vykazuje zcela průměrné výsledky. Za zmínění stojí některé výsledky jednotlivců. U tří dětí dyslektické skupiny z celkového počtu 14 test odhalil defektní čtení (ČQ se pohyboval kolem 70), dva dyslektici měli ČQ vyšší než 100.

Překvapivé byly výsledky dyslektické skupiny v druhé etapě testu. Ve zkoušce porozumění dyslektičtí probandi dosáhli proti očekávání srovnatelného výsledku s kontrolní skupinou. O tomto nálezu budu diskutovat později, viz kapitola Diskuse.

Test morfologického uvědomění

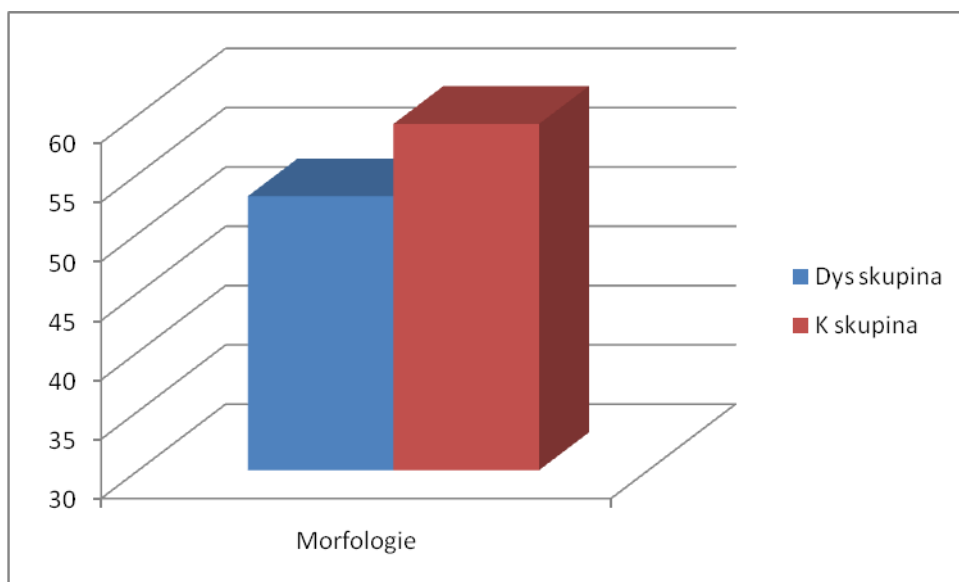
Vyplněný test jsem srovnávala se vzorem pro vyhodnocení. Každá správná odpověď se hodnotila 1 bodem. Navrhl-li žák více řešení a bylo mezi nimi správné, skóroval $\frac{1}{2}$ body. Pokud žák nevěděl, či mlčel, nedostal žádný bod.

Žák mohl v testu dosáhnout maximálně 83 bodů. V tabulce jsou průměrné výsledky obou skupin (viz Tab. 3, Graf 3).

Tab. 3: Průměry morfologického testu

	Morfologie
Dys skupina	53,1
K skupina	59,2

Graf 3: Průměry morfologického testu



V kontrolní skupině pozorujeme vyšší průměrnou hodnotu ve srovnání se skupinou dyslektickou. Rozdíl mezi oběma skupinami však není výrazný a jazykové, resp. morfologické dovednosti dyslektiků vyšetřovaného vzorku se pohybují přibližně na stejné úrovni jako ve skupině kontrolní.

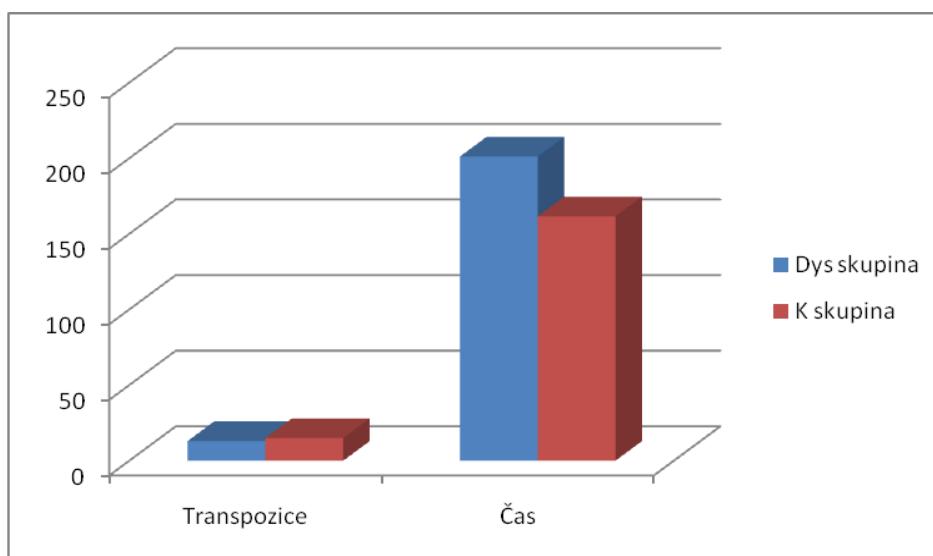
Transpozice hlásek

V záznamovém archu bylo 10 dvojic. Každou správnou odpověď jsem hodnotila 1 bodem. Dítě tedy mohlo získat maximálně 20 bodů. Odpověď jsem považovala za správnou, byla-li přenesena první souhláska. Nezáleželo přitom, zda zbytek slabiky byl zkomolen. Např. u slov *kín-gaš* dítě mohlo říci *gíš-kan* a dostalo 2 body. Podmínkou bylo, že nesmí přenést i samohlásku, např. *gan-kaš*. V tomto případě by dostalo 1 bod za *kaš* a žádný za *gan*. Dále nezáleželo na pořadí přetransformovaných slov. Když žák odpověděl *kaš-gín*, přesto dostal 2 body, protože vyměnil počáteční písmena a zachoval samohlásku. Do záznamového archu jsem poznamenala, zda dítě správně přetransformovalo obě pseudoslova, vyslovalo správně první i druhou souhlásku. Při hodnocení mě zajímal počet správných odpovědí a žákův celkový čas v sekundách (viz Tab. 4, Graf 4).

Tab. 4: Výsledky transpozice hlásek

	Transpozice	Čas
Dys skupina	13	201,1
K skupina	15	161,6

Graf 4: Výsledky transpozice hlásek



V hodnocení správnosti odpovědí kontrolní skupina v průměru získala o 2 body více než skupina dyslektická. Rozdíl se nejeví jako výrazný. Nápadnější rozdíl ovšem pozorujeme v průměrné době řešení, kdy kontrolní skupina reagovala rychleji.

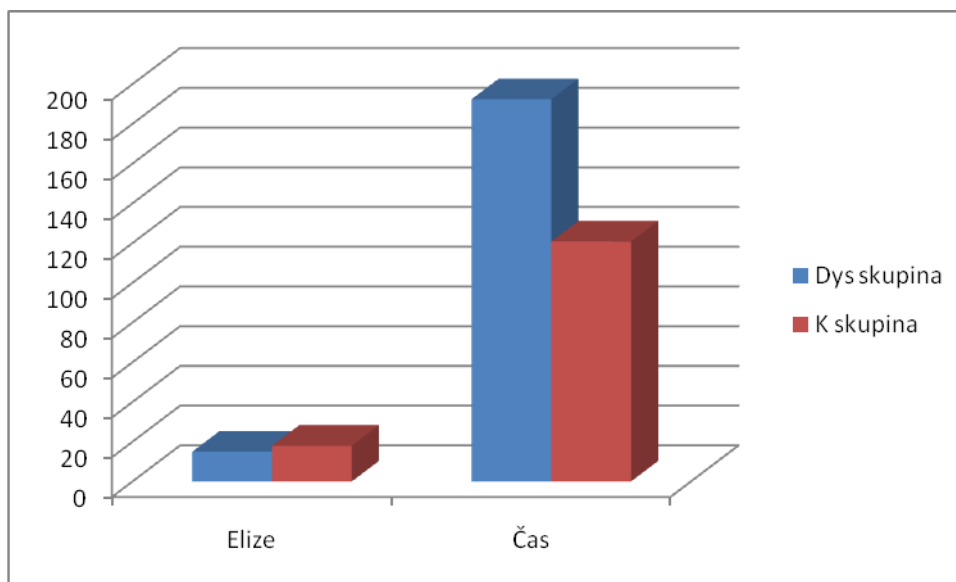
Elize hlásek

U každé z částí jsem čas měřila zvlášť, pak jej sečetla a vyjádřila ve vteřinách. Za každou správnou odpověď jsem udělila 1 bod. Obě dvě části byly po 10 bodech, tedy dohromady mohl žák dosáhnout maxima 20 bodů. V následující tabulce lze vidět zprůměrované výsledky (viz Tab. 5, Graf 5).

Tab. 5: Výsledky elize hlásek

	Elize	Čas
Dys skupina	15	192,4
K skupina	18	120,8

Graf 5: Výsledky elize hlásek



V testu elizí v aspektu hodnocení správně - nesprávně dyslektická skupina získala o 3 body méně než skupina kontrolní. Rozdíl se nejeví jako velký. V hodnocení časového aspektu je rozdíl výraznější; dyslektická skupina se opoždí za kontrolní o více než jednu minutu.

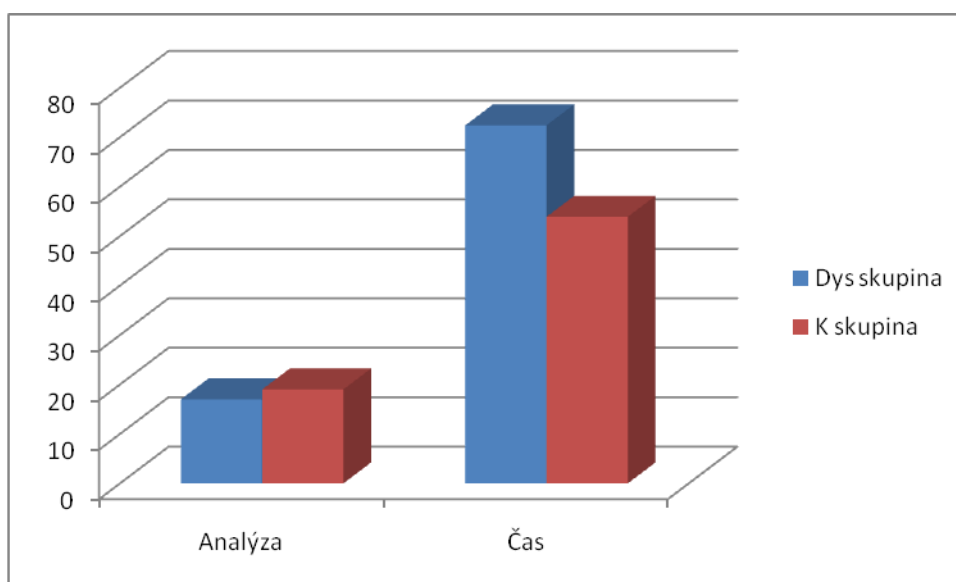
Zkouška sluchové analýzy a syntézy

Jestliže dítě slovo rozložilo či složilo správně na první pokus, dostalo 2 body. Pokud při prvním pokusu selhalo a podařil se mu pokus druhý, dostalo 1 bod. Selhalo-li i při opakovaném pokusu, nedostalo žádný bod. U obou disciplín se zvlášť psal počet bodů i celkový čas. V jednotlivých tabulkách vidíme, jak si obě skupiny vedly v obou částech zkoušky (viz Tab., Graf 6, 7).

Tab. 6: Výsledky sluchové analýzy

	Analýza	Čas
Dys skupina	17	72,4
K skupina	19	53,9

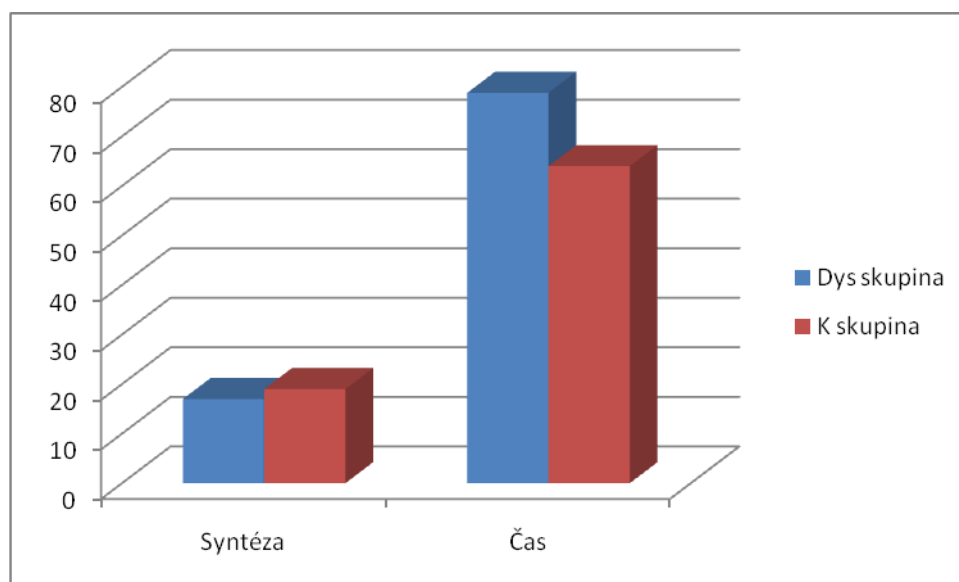
Graf 6: Výsledky sluchové analýzy



Tab. 7: Výsledky sluchové syntézy

	Syntéza	Čas
Dys skupina	17	78,8
K skupina	19	64

Graf 7: Výsledky sluchové syntézy



V testu sluchové analýzy a syntézy v aspektu správnosti odpovědí má kontrolní skupina mírnou převahu nad skupinou dyslektickou. Shodu v obou subškálách, kdy každá skupina získala v průměru po 17 bodech, hodnotíme jako náhodu.

Rozdíl mezi oběma skupinami v časovém aspektu zkoušky je nápadnější. Někteří dyslektici správně řešili dané slovo až na druhý pokus.

Sociometrický dotazník

Při zpracování získaných dat jsem si vypsalala jména všech žáků ze třídy a psala k nim, kolik každý dostal hlasů a na jakém místě v pořadí se objevil. 1. volba získala 3 body, 2. volba 2 body a 3. volba 1 bod. Takto jsem u každého respondenta spočítala zvlášť body kladné a zvlášť záporné. Body jsem sečetla a vyšlo mi, jaké sociální postavení mají žáci ve třídě, kdo je oblíben, kdo nikoli. Vše jsem zapsala do přehledné tabulky (viz Tab. 8, Graf 8). Kladné body jsou značené znaménkem +, záporné znaménkem -.

V následující tabulce (viz Tab. 9, Graf 9) jsem u jednotlivých skupin spočítala průměr kladných a záporných bodů.

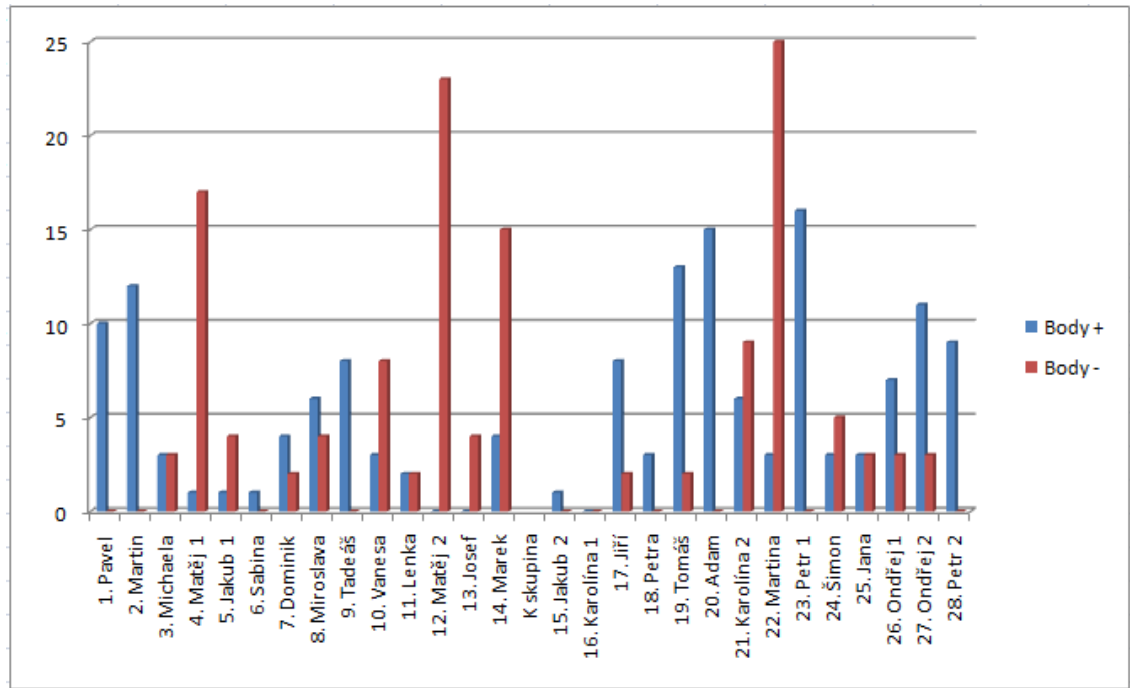
Průměrné výsledky obou skupin mě velice překvapily. Je vidět velký rozdíl mezi kontrolní a dyslektickou skupinou. Mé výsledky ukázaly, že dyslektické děti nejsou ve třídě příliš oblíbené. Má opravdu porucha učení velký vliv na sociální pozici žáka ve třídě? Co je zdrojem neoblíbenosti mých dyslektických probandů? Je to opravdu jen porucha učení? Jsou to přeci normální děti s průměrným IQ, jen mají potíže se čtením a psaním.

Pokud žákovi v daném předmětu nejde nějaká látka, naučí se jinou a nechá se z ní vyzkoušet. Ale pokud se dyslektik stále neúspěšně potýká se základními dovednostmi, jako je čtení a psaní, unavuje ho to a začíná si myslet, že je k ničemu a nikdy to nedokáže. Rozhodně to zapůsobí na jeho sebevědomí a sebedůvěru. Nikdy nebude moci konkurovat svým spolužákům, protože má poruchu učení. Někdo se uzavře do sebe a nebude chtít komunikovat se světem. Jiný hledá kompenzaci, způsob jak by se seberealizoval. Může být agresivní, panovačný, začne se vytahovat. V tomto případě je jasné, že mnoho spolužáků svým chováním odradí. Nebudou chtít s ním kamarádit.

Tab. 8: Sociometrický dotazník - jednotlivci

Dys skupina	Body +	Body -
1. Pavel	10	0
2. Martin	12	0
3. Michaela	3	3
4. Matěj 1	1	17
5. Jakub 1	1	4
6. Sabina	1	0
7. Dominik	4	2
8. Miroslava	6	4
9. Tadeáš	8	0
10. Vanesa	3	8
11. Lenka	2	2
12. Matěj 2	0	23
13. Josef	0	4
14. Marek	4	15
K skupina		
15. Jakub 2	1	0
16. Karolína 1	0	0
17. Jiří	8	2
18. Petra	3	0
19. Tomáš	13	2
20. Adam	15	0
21. Karolína 2	6	9
22. Martina	3	25
23. Petr 1	16	0
24. Šimon	3	5
25. Jana	3	3
26. Ondřej 1	7	3
27. Ondřej 2	11	3
28. Petr 2	9	0

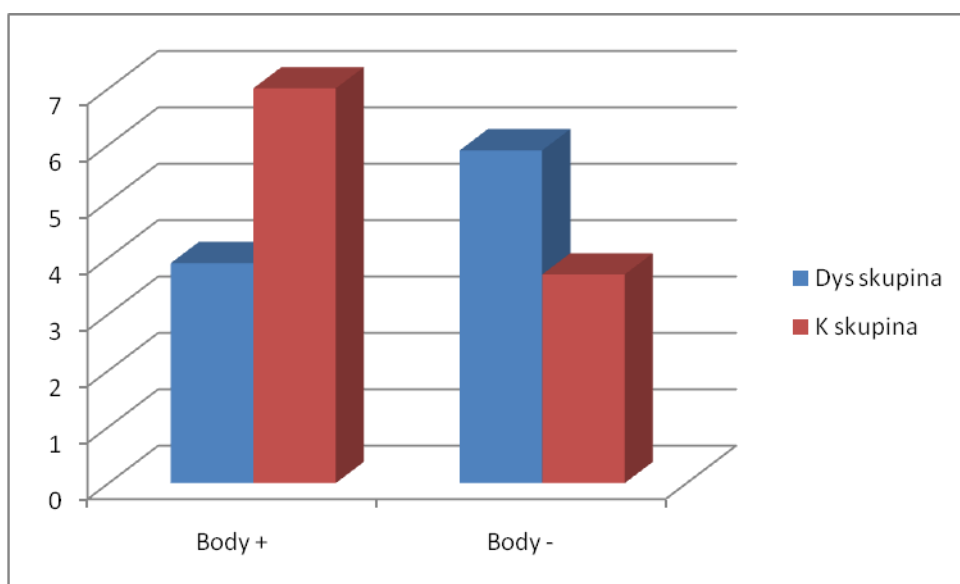
Graf 8: Sociometrický dotazník - jednotlivci



Tab. 9: Sociometrický dotazník – průměry

	Body +	Body -
Dys skupina	3,9	5,9
K skupina	7	3,7

Graf 9: Sociometrický dotazník – průměry



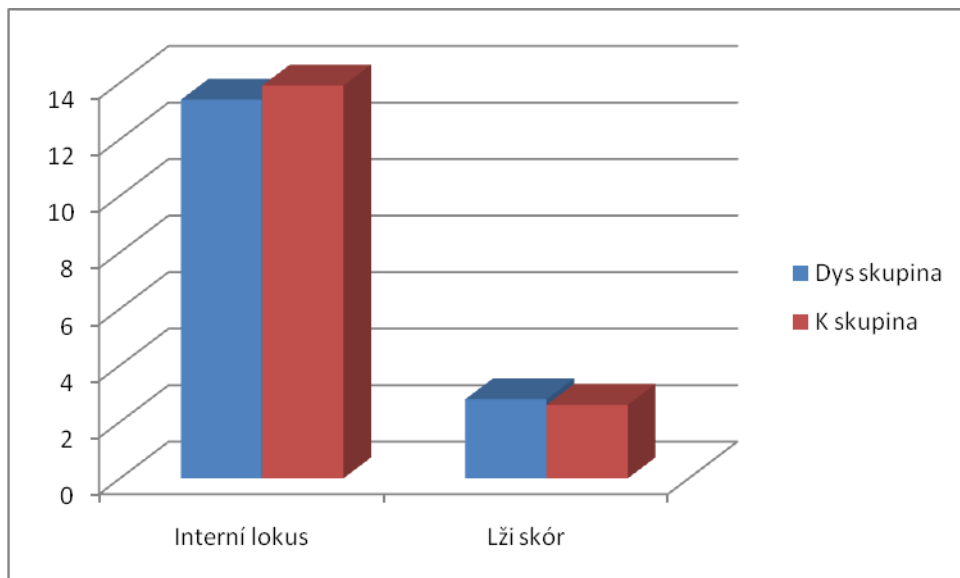
Lokus kontroly

Při vyhodnocování mě u každého probanda zajímal interní lokus kontroly a lži skór. Předpokládala jsem, že dyslektici budou mít výrazně nižší interní lokus kontroly a budou své neúspěchy přisuzovat osudu či jiné osobě. Výsledky mojí domněnku nepotvrdily. Dyslektická skupina měla nižší interní lokus a vyšší lži skór, avšak rozdíl mezi oběma skupinami se jevil jako náhodný a nevýznamný (viz Tab. 10, Graf 10).

Tab. 10: Lokus kontroly

	Interní lokus	Lži skór
Dys skupina	13,4	2,8
K skupina	13,9	2,6

Graf 10: Lokus kontroly



SPAS dotazník

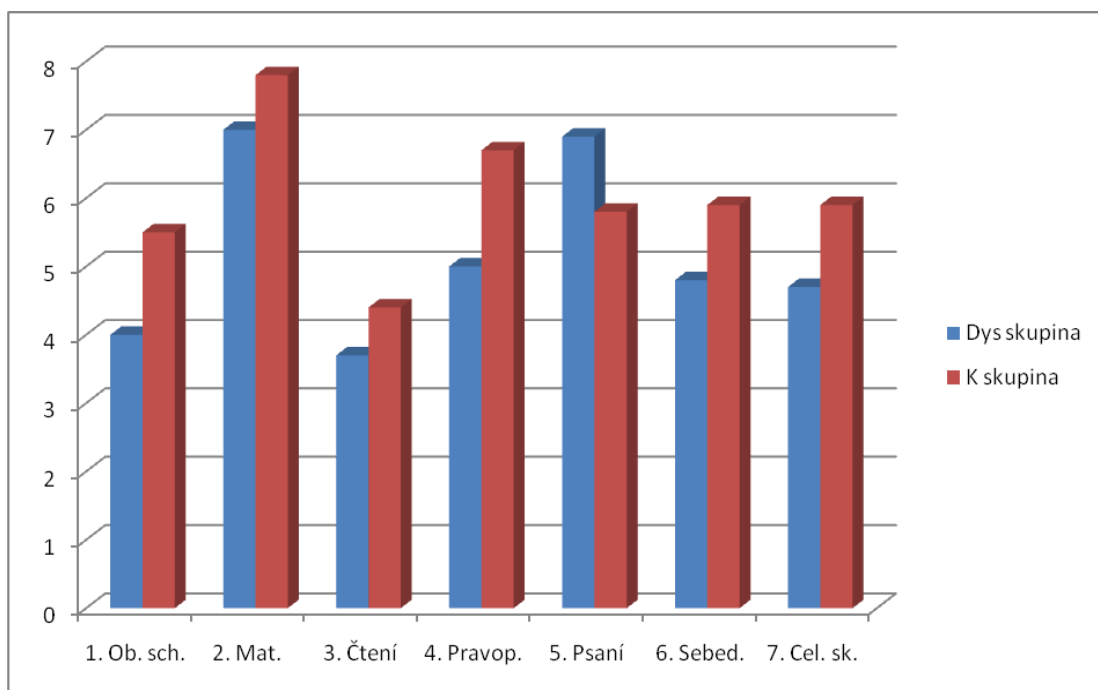
U každého žáka jsem v jednotlivých kategoriích spočítala hrubý skór, který jsem podle tabulky převedla na tzv. steny. Poslední údaj činil celkový skór (součet hrubých skórů), který jsem také převedla na steny. Chlapci měli jiné stenové normy než dívky. Vše jsem zapisovala do přehledné tabulky (viz Příloha č. 12).

Ve všech kategoriích, kromě psaní měla kontrolní skupina lepší stenové průměry než skupina dyslektická (viz Tab. 11, Graf 11). V sebehodnocení obecných schopností se skupina kontrolní pohybuje v pásmu průměru, zatímco dyslektická skupina se nachází v pásmu mírného podprůměru. V sebehodnocení matematických výkonů dosáhly obě skupiny pásma nadprůměru, ovšem s příznivějším nálezem ve skupině kontrolní. V sebehodnocení čtení se potvrdil očekávaný nález, že dyslektici se budou hodnotit podprůměrně a hůře než kontrolní skupina. V sebehodnocení pravopisu mají dyslektici opět nižší skór, avšak stále se pohybují v průměrném stenovém pásmu. V kategorii psaní se obě skupiny pohybují v pásmu průměru s příznivějším nálezem u dyslektické skupiny. V hodnocení sebedůvěry se dyslektická skupina nalézá v pásmu mírného podprůměru, zatímco kontrolní skupina má nález příznivější (pásma průměru). V celkovém skóre, podle očekávání, se dyslektická skupina pohybuje v pásmu mírného podprůměru a kontrolní skupina v pásmu průměru.

Tab. 11: Výsledku testu SPAS (Stenové průměry)

	1. Ob. sch.	2. Mat.	3. Čtení	4. Pravop.	5. Psaní	6. Sebed.	7. Cel. sk.
Dys skupina	4	7	3,7	5	6,9	4,8	4,7
K skupina	5,5	7,8	4,4	6,7	5,8	5,9	5,9

Graf 11: Stenové průměry



13. Diskuse

Výsledky podporují testovanou hypotézu, tj. sebehodnocení dyslektické skupiny vyjádřené testem SPAS a sociální pozice mezi spolužáky vyjádřená sociometricky testem L-J jsou nižší ve srovnání se skupinou kontrolní (bez přítomnosti specifických poruch učení). Výsledky jsou obdobné jako ve studii Z. Matějčka a M. Vágnerové⁸⁰, kde autoři rovněž pracovali s testem SPAS. V jejich studii však nebyly administrovány sociometrické testy – autoři pracovali s názory spolužáků, kterých se dotazovali, co vědí o dyslexii a co si myslí o svých kamarádech-spolužácích, jež jsou nositeli této diagnózy. Autoři registrovali touto metodou sníženou informovanost zejména v mladším školním věku, případně i v středním školním věku. Neschopnost číst byla spojována se sníženou inteligencí či dokonce leností a podobnými morálně zbarvenými soudy, které patrně pramenily z vlivu dospělých – děti reprodukovaly názory svých rodičů či jim blízkých osob. Z těchto názorů, resp. předsudků pak vychází následně i opovržení dyslektiky či zhoršená obliba.

Můj vzorek dyslektiků byl omezený počtem, výběrem. Nelze hovořit o dostatečné reprezentativnosti vzorku vzhledem k celé populaci dyslektických žáků – to by ostatně přesáhlo mé fyzické možnosti. Proto své nálezy nemohu s dostatečnou spolehlivostí generalizovat a vztáhnout na celou populaci. Je pravděpodobné, že v jiné škole, v jiném místě by výsledek mohl dopadnout jinak. Nicméně, shoda či podobnost mých nálezů s nálezy týmu Z. Matějčka a M. Vágnerové⁸¹ je významná a ukazuje na jistou zákonitost, kterou je možno s patřičnou mírou opatrnosti formulovat takto: SPU představují potenciální riziko pro úspěšnou socializaci dítěte; riziko, které nelze podceňovat. Proto je třeba zohledňovat v přístupu k dětem se SPU nejen kognitivní stránku, tj. např. dovednosti rozlišovat vizuálně či fonologicky znaky, písmena či hlásky, nýbrž i stránku socializační, tj. jaký dopad má původní kognitivní neschopnost na sebedůvěru dítěte a jeho sebehodnocení, na jeho pozici mezi spolužáky, na jeho vztah k rodičům apod.

Proč k těmto méně příznivým nálezům dochází? Ve hře je několik vzájemně působících vlivů. Vliv školy a specifičtější vliv učitele a spolužáků. Golem efekt: učitel

⁸⁰ MATĚJČEK, Zdeněk., VÁGNEROVÁ, Marie., et al. *Sociální aspekty dyslexie*. Karolinum, 2006, s. 66-69

⁸¹ tamtéž, s. 66-69

v dobrém úmyslu povzbudit dyslektika k úsilí o lepší výkon jej fakticky zraní, aniž to chce, a žák demobilizuje. Příklady uvádí Matějček, Vágnerová⁸². Naštěstí méně časté jsou dnes již případy, kdy učitel nevěří na tuto diagnózu a nahrazuje ji právě morální interpretací („kdyby chtěl, tak by se rozečetl – hloupý rozhodně není“). Spolužáci hodnotí svého kamaráda-dyslektika také dle jeho čtenářského či písemného výkonu. A aniž si to přejí, dávají mu najevo své pohrdání – vidí v něm lenocha, lajdáka, hlupáka – což je pouhý přenos názorů části dospělé laické veřejnosti.

Vliv rodičů (jejich nepochopení SPU, nesplněná očekávání): SPU vnímají jako zklamání nad nevydařeným dítětem či dítětem nehodným a neposlušným a dle toho se k němu chovají: otec trestá, opovrhuje jím, matka v reakci na to začne dítě extrémně chránit (hyperprotektce) a rozmazlovat. SPU v tomto ohledu jsou citlivým barometrem kvality partnerských vztahů a péče o dítě se SPU musí být vztažena i na širší sociální zázemí dítěte, tj. zejména na jeho rodinu.

Vedle vlivů sociálních se zde mohou zúčastnit i vlivy vnitřní, neurobiologické: SPU v sobě mohou obsahovat i genetickou dispozici k neschopnosti orientovat se v sociálním terénu, rozlišovat mezi dobrými či špatnými lidmi, nepřiměřeně interpretovat chování druhých (např. nechtěné šlápnutí na nohu vnímám jako útok na sebe sama a dle toho reaguji: útočím či utíkám, žaluji). Můj výzkum nebyl orientován na tyto vlivy a jejich odlišení od sociálních faktorů – je to úkol pro celý tým a mnohaletou práci.

Skupina žáků, kterou jsem označila jako dyslektická, a která byla diagnostikována v pedagogicko-psychologické poradně se závěrem „dyslexie“, patrně zahrnuje nejen tzv. pravé dyslektiky, nýbrž i hraniční případy. Důvodem k tomuto soudu jsou mé nálezy týkající se čtenářského výkonu a výkonů ve speciálních zkouškách fonologických. Podklad, proč poradny zařazují i hraniční případy do jediné diagnostické kategorie dyslexie, je patrně humánní: každé dítě s obtížemi čtenářskými a jím nezaviněnými potřebuje pomoc a individuální přístup. Dyslektici mají tuto výsadu zajištěnu legislativně. Aby učitel mohl pomoci i dětem s hraničním nálezem, poradna – leckdy po dohodě s učitelem označí svůj nálezu jako „dyslexii“. Morálně je tento postup přijatelný – vždyť škola není pracoviště vědecké, nýbrž výchovné, či dílna lidskosti.

⁸² MATĚJČEK, Zdeněk., VÁGNEROVÁ, Marie., et al. *Sociální aspekty dyslexie*. Karolinum, 2006, s. 41-51

14. Závěr

Diplomová práce se zabývá sociální problematikou specifických poruch učení na ZŠ. Zkoumá, jaký dopad má dyslexie na žákovu sebehodnocení a zda porucha učení ovlivňuje jeho sociální postavení mezi spolužáky.

Výzkum jsem prováděla na 2 základních školách. Zkoumanou skupinu tvořili žáci čtvrtých, pátých a šestých tříd. Výzkumu se zúčastnilo celkem 28 dětí. Žáky jsem rozdělila do 2 skupin po 14 dětech. První skupinu tvořili žáci, u kterých byla diagnostikována specifická porucha učení – dyslexie, druhá skupina byla kontrolní, kterou tvořili žáci bez poruchy učení. Obě dvě skupiny jsem vyrovnala dle věku a pohlaví. Každému jsem předložila řadu standardizovaných testů a dotazníků, které jsem dostala od vedoucího své diplomové práce.

Výsledky potvrdily mojí hypotézu. U dyslektické skupiny se prokázalo nižší sebehodnocení a zhoršené sociální postavení mezi spolužáky.

15. Seznam použité literatury

BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Kapitoly ze specifických poruch učení I*. Brno : Masarykova univerzita, 2004. 128 s. ISBN 80-210-3613-3

BLAŽKOVÁ, Růžena., et al. *Poruchy učení v matematice a možnosti jejich nápravy*. (online). Brno : Paido, 2000 (cit. 2011-11-26). Dostupný z WWW: <<http://www.ped.muni.cz/wsedu/dyskalkulie/dyskalkulie.html>>.

HARTL, Pavel., HARTLOVÁ, Helena. *Psychologický slovník*. Praha : Portál, 2000. 774 s. ISBN 80-7178-303-X

KLÉGROVÁ, Jarmila. Školní sebepojetí žáků 7. ročníku speciální třídy pro děti s poruchami učení. In Kucharská, Anna. *Specifické poruchy učení a chování*. Praha : Portál, 1999, s. 42-50

KUČERA, Otokar. Zvláštní poruchy čtení u českých dětí. In Kucharská, Anna. *Specifické poruchy učení a chování*. Praha : Portál, 1999, s. 25-29.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie - specifické poruchy čtení*. Vyd. 2. Jinočany : H&H, 1993. 270 s. ISBN 80-85467-56-9

MATĚJČEK, Zdeněk., VÁGNEROVÁ, Marie., et al. *Sociální aspekty dyslexie*. Praha : Karolinum, 2006. 271 s. ISBN 80-246-1173-2

MICHALOVÁ, Zdeňka. *Analýza dílčích aspektů specifických poruch*. Praha : Univerzita Karlova, 2004. 216 s. ISBN 80-7290-205-9

MICHALOVÁ, Zdeňka. *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních*. Vyd. 2. Havlíčkův Brod : Tobiáš, 2004. 114 s. ISBN 80-7311-021-0

MUSIL, Jiří. Sociometrická technika Longa – Jonesové. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 1977, roč. XII, č. 3, s. 247-258

PRAUS, Petr. Inteligence a její měření. *Mensa* (online). 2008 (cit. 2011-12-25).
Dostupný z WWW: <http://casopis.mensa.cz/veda/inteligence_a_jeji_mereni.html>

VÁGNEROVÁ, Marie. Vztahy spolužáků k dyslektickému vrstevníkovi.
Československá psychologie, 2006, roč. 50, č. 4, s. 311-326

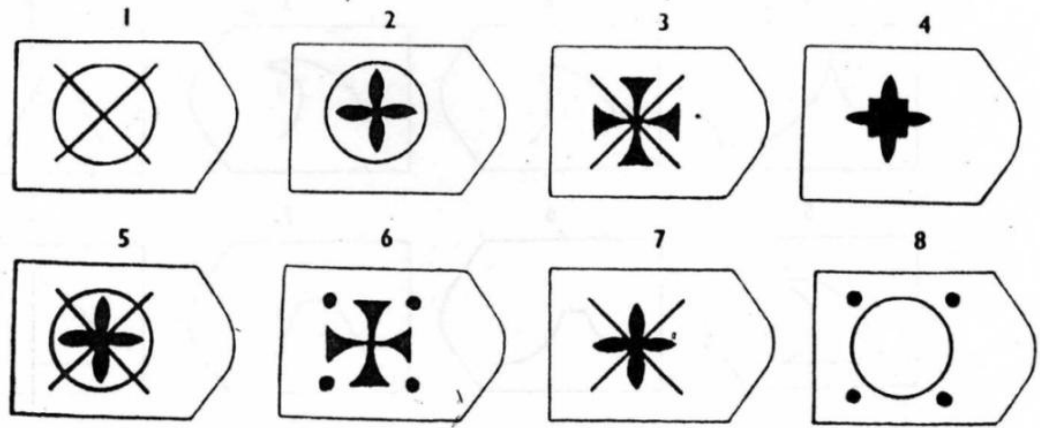
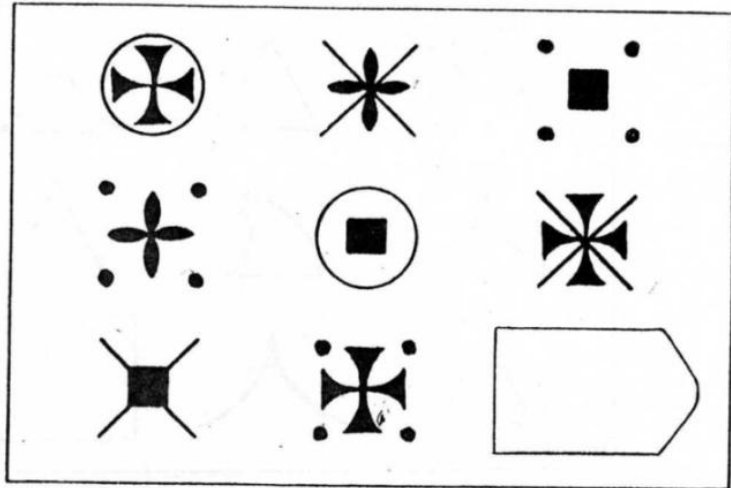
ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení : specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností*. Praha : Portál, 2003. 264 s. ISBN 80-7178-800-7

16. Přílohy

Příloha č. 1	Ukázka IQ testu
Příloha č. 2	Tabulka pro odpovědi
Příloha č. 3	Text O krtkovi
Příloha č. 4	Záznamový arch krtek porozumění
Příloha č. 5	Test morfologického uvědomění
Příloha č. 6	Záznamový arch transpozice hlásek
Příloha č. 7	Záznamový arch elize hlásek
Příloha č. 8	Tabulka pro záznam sluchové analýzy a syntézy
Příloha č. 9	Formulář sociometrického dotazníku
Příloha č. 10	Dotazník určující lokus kontroly
Příloha č. 11	Dotazník SPAS
Příloha č. 12	Tabulka pro vyhodnocení SPAS dotazníku
Příloha č. 13	Sumární tabulka všech žáků

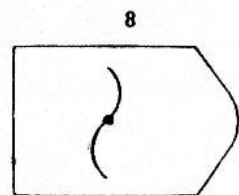
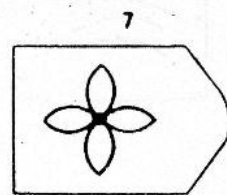
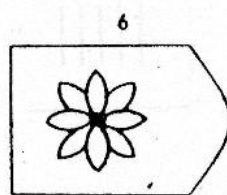
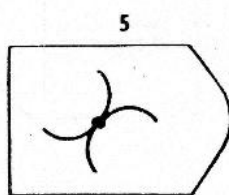
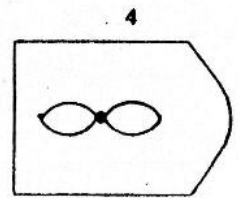
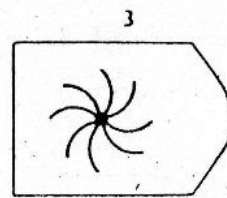
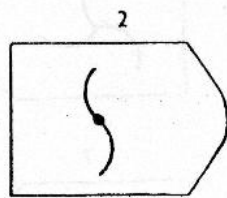
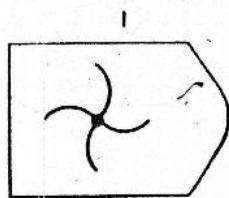
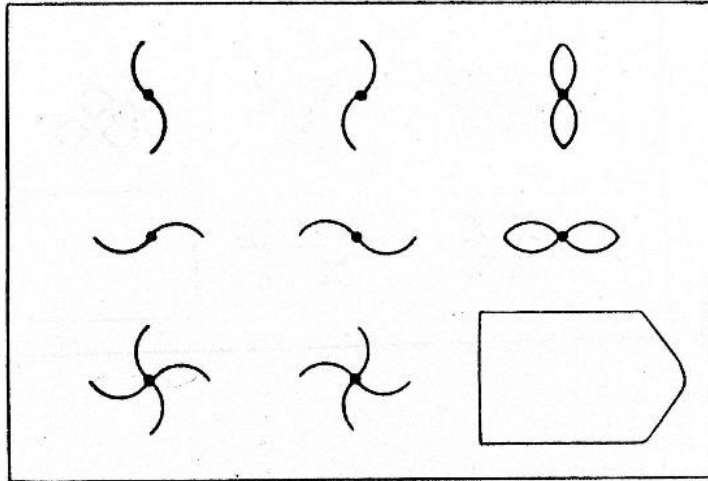
Ukázka IQ testu

D 10



SET E

E I



Tabulka pro odpovědi

A		B		C		Jméno: D		E	
1		1		1		1		1	
2		2		2		2		2	
3		3		3		3		3	
4		4		4		4		4	
5		5		5		5		5	
6		6		6		6		6	
7		7		7		7		7	
8		8		8		8		8	
9		9		9		9		9	
10		10		10		10		10	
11		11		11		11		11	
12		12		12		12		12	

Text O krtkovi

O krtkovi

Průvod zestárlých zvířat se ubíral k panovníku podzemí, krtkovi. Zchromlý kozel vedl průvod. Zaklepal na bránu. Když krtěk vyšel, prosil za všechna zvířata: „Odpusť, že tě lákáme na světlo.

V tichu tmavé říše jistě hodně přemýšlíš a mohl bys nám poradit. Stáří nás moří. Vlečeme se světem, zuby vypadané, v kostech píchá. Mnoho nás trpí omrzlostí života. Nevíš, co by usnadnilo naše stáří?“

Krtěk vystoupil na hromádku hlíny a řečnil: „Přátelé, mnoho v tichu své říše přemýšlím a bádám. Vím o léku, který určitě pomůže. Pověřuji psa, aby každého, kdo si bude naříkat na krutý život, přivedl ke mně.“

Za nějaký čas před podzemním obydlím krtkovým zaštěkal pes. Přivedl zestárlého koně. Když krtěk vylezl, žadonil kůň: „Prosím, dej mi lék, zlé chvíle života mě trápí, všechno bolí.“ „Pojďte za mnou,“ velel krtěk a vedl je k hlubokému rybníku. Tu pravil koňovi: „Tato voda je zázračná. Je-li ti opravdu zle, že nemůžeš život snést, skoč do ní. V její hlubině nalezneš věčný klid a zapomenutí.“ Kůň se zarazil a rozpačitě se začal vmlouvat: „Víš, krtku, ono se mnou není vlastně tak zle. Jsou ještě starší koňové a vytrpí víc. Nač skákat do hluboké vody, nač si zoufat. Vyhřeju se na sluníčku. Ono někdy dělá divy. Snad to ještě nějaký čas vydržím. Odpusť, že jsem tě obtěžoval. Snad později bych přišel.“

Krtěk se usmál a oba propustil. Ještě několika zvířatům nabídl krtěk zázračný lék. Každému se však na břehu ulevilo a nehledalo útěchu ve vodní hlubině.

Záznamový arch krtek porozumění

Krtek – porozumění

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

Test morfolického uvědomění str. 1

Test morfolického uvědomění 6

Jméno:
třída:

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

Vzor: učitel → učitelka ANO - NE

dělník → dělnice ANO - NE

Rus → Rusice ANO - NE

kapitán → kapitánka ANO - NE

lev → levka ANO - NE

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

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

3. Uprav podle vzoru: (myšlivec) domek myšlivcův

(babička) kočka (otec) rozhodnutí

4. Uprav podle vzoru: (sokol) mládě sokolí

(včela) úl (kráva) mléko

5. Zakroužkuj vhodné tvary množného čísla:

řeče řeči lodě lodi věce věci

6. Uprav podle vzoru: do (muzeum) muzea

bez tohoto (datum) vybočit z daného (téma)

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

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

Test morfolického uvědomění str. 2

8. Vyber vhodný tvar a zakroužkuj jej:

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

9. Vyber vhodný tvar a zakroužkuj jej.

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

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

jíst provést (rozkaz) vědět

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

ÁKDIV DIVÚ ADLODIV

DIVOB IZNADIV DIVNÁKA

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

LOV / EK / Ú / VY / EC / KYNĚ / IT /

13. Uveď slova do správného pořadí a označ je číslicemi

3 1 4 2
Vzor: do ! děti! školy / jdou

fotbal / kluci / na / hrají / hřišti

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

14. Zakroužkuj slova, která spadají pod slovo dané.

Vzor: pečivo: rohlík – tvaroh – máslo – chleba

ryba: kapr – voda – štika – rybník

nářadí: míč – pilník – kladivo – postel

15. Uprav slovo tak, aby vyjadřovalo děj, který trvá v přítomnosti

Vzor: zazářit *září*

zazpívat vztyčit zesílit

16. Najdi k danému slovu slovo příbuzné.

Vzor: sadař: saze – přesadit – sázka

rybář: rybník – kapr – voda

hvězdář: Slunce – dalekohled – hvězda

17. Co je společné těmto slovům?

Vzor: lepidlo – lepit – nálepka – polepený *lep*

přístroj – strojník – nástroj – strojovna

výhra – hračka – prohra – hračkářství

18. Jakou úlohu má písmeno „u“ ve slově „uletět“ a jak se liší od téhož písmene ve slově „unavit“?

19. Uprav podle vzoru: Navštivte (my) *nás*

Těšíme se na (vy) Přijďte k (my) Stojím při (ty)

20. Zakroužkuj slova, která vyjadřují neurčitý počet. Např. „málo lidí“ je neurčitý počet, naproti tomu „pět lidí“ je počet určitý.

dva několikátý mnoho sedmý stokrát několik oba mnohokrát

21. Zakroužkuj správný tvar:

Ve škole jsem si mohl vybrat angličtinu nebo němčinu – vybral jsem si (dva – oba) jazyky. Slyší dobře na (dvě – obě) uši. Umí házet (dvěma – oběma) rukama. Na (dvou – obou) rukou měl obvazy.

S (dvěma – oběma) rodiči si dobře rozumím. V lavicích sedíme po (dvou – obou). Dobrý fotbalista má umět kopat (dvěma – oběma) nohama. Učí se (dva – oba) cizí jazyky.

Test morfologického uvědomění str. 4

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?

Jak je 14?

Dvacet se řekne DUVA KA.

Jak je 30?

Jak je 40?

Dvacet jedna se řekne DUVA KA UVA.

Odvod' už samostatně: 24 31

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:

tygr = guro

tygřice =

vlk = lupu

vlčice =

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:

býk = bulo

býci =

kráva = bula

krávy =

Test morfoloického uvědomění str. 5

25. V africkém jazyce se naučíme časovat slovesa. „Číst“ se řekne LEGAN.

čtu = LEGAN JE
čteme = LEGANU JE
čti! = LEGA!
čtěte! = LEGA VO!

Odvod:

psát = KIRAN

píší píšeme piš! pište!

26. „Moře“ se v africkém jazyce řekne MARE. Výraz „v moři“ se řekne: I MAREM.

Odvod:

jezero = PONE v jezeře = řeka = NILE v řece =

27. Přelož větu:

V jezeře lovíme slony.
(jezero = pone, lovit = lovan, slon = jumbo)

Záznamový arch transpozice hlásek

TRANSPOZICE HLÁSEK ZÁZNAMOVÝ ARCH

Subjekt:

Datum vyšetření:

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 - jěť	jál - pét				
říc - ták	týc - řák				

Záznamový arch elize hlásek

ELIZE HLÁSEK ZÁZNAMOVÝ ARCH

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

Subjekt:

Datum vyšetření:

CCVC

1)	sšek	(sek)	_____
2)	pruš	(puš)	_____
3)	vdín	(vín)	_____
4)	klop	(kop)	_____
5)	hňum	(hum)	_____
6)	šřin	(šin)	_____
7)	zráp	(záp)	_____
8)	křep	(kep)	_____
9)	fsot	(fot)	_____
10)	plím	(pím)	_____

..... 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)	nást	(nát)	_____
19)	pešt	(pet)	_____
15)	hoks	(hos)	_____
16)	pecht	(pet)	_____
17)	hýst	(hýt)	_____
18)	šolf	(šof)	_____
20)	višt	(vit)	_____

..... sekund

celkové skóre: _____ celkový čas: _____ sekundy: _____

Tabulka pro záznam sluchové analýzy a syntézy

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>	

Formulář sociometrického dotazníku

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

1.
2.
3.

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

1.
2.
3.

Dotazník určující lokus kontroly

Jméno a třída:

zakroužkuj svou odpověď

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

Dotazník SPAS str. 1

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

Dotazník SPAS str. 2

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

Tabulka pro vyhodnocení SPAS dotazníku

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

Příloha č. 13

Sumární tabulka všech žáků

Dě DL skupina	Věk v měs.	IQ	Krték čt.	Krték čt.	Krték čQ	Krték por	Anal./čas	Syntr./čas	Trans./čas	Elizez./čas	Morf.	Lokus	Lži skor	Sociom. +	Sociom. -	Steny							
																1. Ob.	Sch.	2. Mat.	3. Čtení	4. Pravop.	5. Psaní	6. Sebediv.	Celk. skor
1. Pavel	159	105	98	106	106	13,5	18b/41	20b/47	10b/120	16b/91	58	14	0	10	0	4	5	2	8	6	1,5	4	
2. Martin	141	107	52	86	11	20b/46	18b/63	17b/138	13b/180	43	12	4	12	0	3	7	5	6	9	5	5		
3. Michaela	147	105	64	87	21	19b/41	20b/46	10b/209	16b/138	48	16	1	3	3	1,5	3	5	3	6	4	3		
4. Matěj 1	135	117	49	82	11	16b/95	16b/103	17b/166	17b/190	64	18	3	1	17	1,5	8	1,5	2	5	4	3		
5. Jakub 1	142	119	66	89	10	16b/63	9b/110	15b/123	11b/145	52	15	1	1	4	3	8	5	2	10	5	5		
6. Sabina	130	86	48	89	14	17b/83	19b/101	15b/367	15b/279	46	8	6	1	1	0	3	4	3	4	5	3		
7. Dominik	147	118	31	71	13	19b/48	20b/55	13b/247	15b/236	63,5	12	5	4	2	6	8	3	4,5	6	5	5		
8. Mikolajva	160	111	36	73	19	20b/31	20b/43	13b/233	16b/193	64,5	16	0	6	4	6	10	3	9,5	4	6	6		
9. Tadeáš	135	104	55	85	7,5	13b/100	15b/112	12b/233	16b/212	56	10	1	8	0	4	8	1,5	4,5	8	7	5		
10. Varesa	138	98	73	94	13	16b/76	15b/85	12b/159	18b/184	48	15	0	3	8	3	9	1,5	4	5	5	4		
11. Lenka	145	102	67	93	15	18b/45	20b/50	14b/214	14b/183	60	8	6	2	2	2	6	9	5	6	9,5	6		
12. Matěj 2	119	124	23	70	2	18b/67	20b/67	7b/309	17b/235	32,5	13	5	0	23	7	9	3	5	9	6	6		
13. Josef	134	107	99	111	15	15b/110	11b/105	17b/128	15b/268	52	15	4	0	4	4	3	7	7	9	6	6		
14. Marek	139	98	51	83	14	15b/167	15b/116	13b/169	14b/160	56	15	3	4	15	5	3	6	4,5	5	2	4		
Kontř. Skupina																							
15. Jakub 2	147	122	96	104	12	18b/43	20b/44	18b/118	16b/96	67	17	1	1	0	8	7	7	8	6	8	8		
16. Karolína 1	133	87	61	90	5	18b/53	18b/50	9b/186	18b/156	43	7	5	0	0	3	10	3	5	5	4	4		
17. Jiří	144	109	75	97	6	17b/45	17b/56	17b/157	18b/117	45	12	1	8	2	1,5	8	5	4,5	8	4	5		
18. Petra	125	102	27	72	5	20b/41	20b/61	14b/300	16b/221	43	9	5	3	0	4	9	1,5	4	4	3	4		
19. Tomáš	158	90	76	93	10,5	19b/55	20b/59	11b/164	18b/77	65	16	1	13	2	5	9	4	4,5	5	6	5		
20. Adam	130	104	53	86	13	20b/33	20b/43	17b/93	18b/95	59	18	2	15	0	5	6	5	7	7	3	6		
21. Karolína 2	140	122	95	106	12,5	19b/72	20b/80	18b/131	17b/106	67	11	2	6	9	6	6	5	9	5	7	6		
22. Martina	151	118	106	111	13,5	20b/61	20b/54	16b/155	18b/147	64	13	3	3	25	10	9	5	9,5	6	7	8		
23. Petr 1	142	105	104	112	7	18b/59	20b/48	12b/117	18b/104	65	13	5	16	0	9	9,5	7	7	6	8	8		
24. Šimon	131	121	101	111	14	20b/44	18b/73	20b/117	19b/116	71	17	1	3	5	8	6	7	9,5	6	8	8		
25. Jana	144	109	106	111	13	20b/41	19b/60	16b/131	17b/85	60	16	1	3	3	3	3	5	9,5	4	5	5		
26. Ondřej 1	128	129	51	91	10	20b/42	20b/56	11b/293	17b/155	58	13	3	7	3	5	9	3	6	4	7	5		
27. Ondřej 2	143	124	79	97	6	16b/73	13b/131	18b/128	17b/98	57,5	15	4	11	3	5	9,5	3	6	7	6	6		
28. Petr 2	143	124	86	101	9	17b/92	18b/82	18b/172	20b/118	64	17	2	9	0	4	8	1,5	4,5	8	6	5		