

JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH  
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

KATEDRA PEDAGOGIKY A PSYCHOLOGIE

Účinky specifických poruch učení na self-koncept a sociometrickou pozici dítěte ve třídě (práce je součástí rozsáhlejšího výzkumného projektu "Morfologické uvědomění u dyslektiků")

Diplomová práce

České Budějovice, 2011

Vedoucí diplomové práce:  
Mgr. Jiří Jošt, CSc.

Vypracovala:  
Petra Šestáková

## Prohlášení

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

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

Datum.....

.....

Podpis studenta

## Poděkování

Ráda bych poděkovala vedoucímu diplomové práce Mgr. Jiřímu Joštovi, CSc. za jeho ochotu, rady, připomínky a odborné vedení mé diplomové práce.

Poděkování také patří řediteli a učitelům základní školy za jejich vstřícnost, ochotu a spolupráci.

## Anotace

Cílem diplomové práce je prozkoumat sociální aspekty dyslexie, zejména její účinky na vztahy ve třídě a na sebehodnocení žáka. V dnešní době je pro společnost typické, že posuzuje člověka v rámci jeho schopností a dovedností, a proto má deficit v oblasti čtení negativní sociální důsledky. Základní hypotéza diplomové práce zní, že „Skupina žáků se SPU/dyslexií se bude vyznačovat zhoršenou sociometrickou pozicí a sníženým sebehodnocením, a to ve srovnání se skupinou kontrolní.“

V teoretické části je menší část věnována samotné poruše čtení. Jsou zde popsány základní údaje o dyslexii, její příčiny, projevy, výskyt, diagnostika a reedukace. Větší část podrobněji nahlíží na již zmíněné sociální aspekty dyslexie. Jmenovitě na dyslektického školáka, jeho pohled na dyslexii a sebehodnocení, na vztahy ve třídě a v rodině.

Praktická část má za cíl prozkoumat a vyhodnotit dopady specifických poruch učení na sociometrickou pozici žáka ve třídě a jeho self-koncept. V rámci výzkumu jsou použity testové metody, jež jsou vhodné pro získávání informací vztahujících se k dané problematice. Zkoumanou skupinu tvoří žáci 2. až 5. tříd ze základní školy sídlící v jižních Čechách. Jedná se o dvacet pět žáků rozdělených do dvou skupin, jež jsou mezi sebou porovnávány. Dyslektickou skupinu tvoří třináct žáků, kontrolní skupinu dvanáct žáků.

## Annotation

The aim of this final work is to examine aspects of dyslexia especially its effects on relationship in the classroom and on the pupil's self-concept. Today, however, is typical for society to judge people in the frame of their abilities and skills, that's why the deficit in reading has negative social consequence. The basic hypothesis is "The group of pupils with STD/ dyslexia is distinguishing by worst socio-metric position and lower self-concept with the comparison of control group.

In theoretical part the smaller part is paid self reading disorder. There are depicting basic statements about dyslexia, its causes, demonstration, occurrence, diagnostics, remedy. The bigger part in more detail samples on already mentioned social aspects of dyslexia. The pupil's view on his dyslexia and self-concept, and on relation in the classroom and at home.

In the practical part is the aim to explore and analyse incidence of specific teaching disorders on pupil's socio-metric position in the classroom and his self-concept. In the frame of the research are used tested forms suitable for information which is gained to given problems. Surveyed group is formed by primary school pupils from 2nd – 5<sup>th</sup> classrooms resident in the South Bohemia. The survey had been done with twenty-five pupils divided into two groups which are compared together. Dyslexic group is formed by thirteen pupils and controlled group is formed by twelve pupils.

## Obsah

Úvod.....	6
I. Teoretická část .....	7
1. Úvod do dyslexie – specifické poruchy učení.....	7
1.1 Vymezení jednotlivých pojmů .....	7
1.1.1 Vymezení pojmu specifické poruchy učení .....	7
1.1.2 Vymezení pojmu dyslexie.....	8
1.2 Příčiny a projevy dyslexie.....	9
1.2.1 Základní příčiny dyslexie.....	9
1.2.2 Základní projevy dyslexie.....	9
1.3 Výskyt dyslexie.....	10
1.4 Diagnostika specifických poruch učení .....	10
1.5 Reedukace dyslexie.....	13
2. Dyslexie očima dyslektika .....	16
2.1 Názory dyslektických žáků dle výzkumu .....	18
3. Prostředí dyslektického žáka.....	19
3.1 Školní prostředí .....	19
3.1.1 Učitelé .....	19
3.1.1.1 Názory učitelů dle výzkumu .....	20
3.1.2 Spolužáci.....	22
3.1.2.1 Názory spolužáků dle výzkumu .....	24
3.2 Rodinné prostředí.....	28
3.2.1 Názory rodičů dle výzkumu.....	30
II. Praktická část.....	34
1. Cíl práce, hypotéza.....	34
1.1 Cíl práce .....	34
1.2 Hypotéza .....	34
2. Metodika .....	35
2.1 Vzorek dětí .....	35
2.2 Sledované proměnné - testy .....	37
2.2.1 IQ test.....	37
2.2.2 Zkouška hlasitého čtení.....	39
2.2.3 Test morfologického uvědomění .....	43
2.2.4 Test sluchové analýzy a syntézy .....	45
2.2.5 Test SPAS .....	48
2.2.6 Test transpozice a elize hlásek .....	50
2.2.7 Test Lokus kontrol .....	53
2.2.8 Sociometrická technika.....	56
2.3 Postup práce .....	63
3. Výsledky .....	65
4. Diskuze.....	69
Závěr .....	72
Seznam použité literatury.....	73
Seznam tabulek a grafů .....	74
Seznam příloh.....	76

## Úvod

Téma „Účinky specifických poruch učení na self-koncept a sociometrickou pozici dítěte ve třídě,, jsem si nevybrala náhodou.

Už jako žák jsem se setkala s dětmi se specifickými poruchami učení. Věděla jsem, že mají určité problémy, ale jelikož při mém působení na ZŠ nebyly poruchy učení tak rozšířené, nepřišlo mi důležité se o ně zajímat. To se však změnilo studiem na střední pedagogické škole, kde jsem se o poruchách dozvěděla informace, jež stáli za povšimnutí. V průběhu studia na vysoké škole se mi naskytla příležitost získat certifikát ze speciální pedagogiky. Neváhala jsem a nabídky využila. Jelikož bych sama jednou chtěla učit na 1. stupni ZŠ, tak se mě setkání s žáky s různými specifickými poruchami nevyhne. Z toho důvodu jsem velice ráda, že jsem certifikát nakonec obdržela.

Během svého dosavadního studia jsem se dozvěděla množství informací, jimiž se speciální pedagogika zabývá, ale o sociálních aspektech dyslexie nikoliv. Při pozorování žáků na praxi jsem si nemohla nevšimnout, že vztahy mezi dyslektickými a intaktními žáky jsou dosti rozostřené. Žáci s dyslexií mají problémy se získáváním kamarádů, jsou často odsouváni do ústraní, což způsobuje neuspokojení jejich potřeb a ztrátu motivace. Není tedy divu, že jsem si vybrala téma, které se touto problematikou zabývá a umožní mi lépe pochopit vnitřní a okolní svět dyslektického žáka.

## I. Teoretická část

### 1. Úvod do dyslexie – specifické poruchy učení

#### 1.1 Vymezení jednotlivých pojmů

##### 1.1.1 Vymezení pojmu specifické poruchy učení

V praxi, ale také v různých českých odborných učebnicích se můžeme setkat s nejednotnou terminologií specifických poruch učení. Jsou užívány pojmy specifické poruchy učení nebo též specifické vývojové poruchy učení, či vývojové poruchy učení. Vzhledem k této nejednotnosti je problém s přesným vyjádřením toho, co je porucha učení.

V této práci se budu držet pojmu specifické poruchy učení.

Definic těchto poruch byla vymyšlena celá řada, ale nebylo prozatím dosaženo jednoty. Uvedu pouze 3 z nich:

*„Neočekávaný a nevysvětlitelný stav, který může postihnout dítě s průměrnou nebo nadprůměrnou inteligencí, charakterizovaný významným opožděním v jedné nebo více oblastech učení.“<sup>1</sup>*

Další je definice z Úřadu pro výchovu v USA: *„Specifické poruchy učení jsou poruchami v jednom nebo více psychických procesech, které se účastní v porozumění řeči nebo v užívání řeči, a to mluvené i psané. Tyto poruchy se mohou projevat v nedokonalé schopnosti naslouchat, myslet, mluvit, čít, psát nebo počítat. Zahrnují stavy, jako je např. narušené vnímání, mozkové poškození, lehká mozková dysfunkce, dyslexie, vývojová dysfázie atd.“<sup>2</sup>*

Národní ústav zdraví ve Washingtonu spolu s experty Ortonovy společnosti a dalších institucí uvádí tuto definici: *„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 poruchy učení může vyskytnout souběžně s jinými formami postižení (např. smyslové vady, mentální*

---

<sup>1</sup> SELIKOWITZ, M.: *Dyslexie a jiné poruchy učení*. 2000, s. 11-12.

<sup>2</sup> MATĚJČEK, Z.: *Dyslexie – specifické poruchy čtení*. 1993, s. 24.



*retardace, sociální a emocionální poruchy) nebo souběžně s jinými vlivy prostředí (např. kulturní zvláštnosti, nedostatečná nebo nevhodná výuka, psychogenní činitele), není přímým následkem takových postižení nebo nepříznivých vlivů.“<sup>3</sup>*

Jak je z těchto definic patrné, specifické poruchy učení mají dysfunkci v centrálním nervovém systému a mohou se vyskytovat s poruchami nespecifickými.

Mezi základní specifické poruchy učení zařazujeme **dyslexii** (porucha osvojování čtenářských dovedností), **dysgrafii** (porucha osvojování psaní), **dysortografii** (porucha osvojování pravopisu), **dyskalkulii** (porucha osvojování matematických dovedností), **dysmuzii** (porucha osvojování muzických schopností), **dyspinxii** (poruchy osvojování kreslení), **dyspraxii** (porucha osvojování praktických dovedností).

Nejdůležitější a též nejběžnější jsou první čtyři poruchy. Pro naše potřeby je nejdůležitější dyslexie.

### **1.1.2 Vymezení pojmu dyslexie**

Termínem dyslexie rozumíme poruchu v osvojování čtenářských dovedností. Ale jak už to bývá, ne vždy vyjadřovala dyslexie poruchu ve čtení. Také se tohoto termínu užívalo pro označení problémů ve čtení i psaní, či v něm byly zahrnuty všechny poruchy učení.<sup>4</sup>

Prof. MATĚJČEK<sup>5</sup> používá také pojmy vývojová dyslexie či specifické poruchy čtení. Slovo dyslexie je odvozené od slova „lexis“, které je řeckého původu a znamená řeč, jazyk. Předpona – dys označuje něco špatného, narušeného. Dyslexie tedy označuje poruchu práce se slovy.

*„Teoreticky vzato, může být dyslexií postiženo každé dítě, které úrovní svých intelektových schopností je schopno školního vzdělávání. To se týká dětí mentálně retardovaných dětí zanedbaných, dětí trpících kulturní deprivací, stejně jako dětí s vadami zraku, sluchu či hybnosti, pokud tyto poruchy jsou takového rázu a stupně, že čtení neznemožňují. V našem případě jsou takovéto nepříznivé okolnosti nikoliv „příčinnými“, ale jen „přetěžujícími“ či „přídavnými“ nebo tvoří jakési pozadí skutečným příčinám.“<sup>6</sup>*

---

<sup>3</sup> MATĚJČEK, Z.: *Dyslexie – specifické poruchy čtení*. 1993, s. 24.

<sup>4</sup> POKORNÁ, V.: *Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení*. 1997, s. 53.

<sup>5</sup> MATĚJČEK, Z.: *Dyslexie – specifické poruchy čtení*. 1993, s. 17-18.

<sup>6</sup> MATĚJČEK, Z.: *Dyslexie – specifické poruchy čtení*. 1993, s. 22.

## 1.2 Příčiny a projevy dyslexie

### 1.2.1 Základní příčiny dyslexie

V minulosti, přesněji v šedesátých letech 20. století, se Otakar Kučera se svým výzkumným týmem zabýval příčinami dyslexie. Zkoumal skupinu dyslektických žáků v Dětské psychiatrické léčebně v Dolních Počernicích, a rozdělil je do čtyřech základních skupin:

1, skupina encefalopatická, neboli skupina dětí s drobným poškozením mozku. Zařadil sem téměř 50% dětí.

2, skupina hereditární - 20% dotázaných dětí mělo příčiny v dědičnosti.

3, skupina hereditárně – encefalopatická. Tuto skupinu tvořilo 15% dětí. Jednalo se o dyslexii způsobenou dědičností a zároveň i drobnou poruchou mozku.

4, skupina neurotická nebo nejasná, kterou tvořilo zbylých 15% dětí.

Dělení do těchto základních skupin se uchovalo až do dnešní doby. Existuje samozřejmě řada výzkumů od různých badatelů, ale prof. MATĚJČEK<sup>7</sup> stejně jako ZELINKOVÁ<sup>8</sup> či KOCUROVÁ<sup>9</sup> upřednostňují zejména průzkum od prim. Kučery.

Kromě těchto příčin, které jsou považovány za stěžejní, vznikla celá řada příčin, které také stojí za povšimnutí. Např. dyslexie může vznikat poruchou procesu zrání či nepříznivými vlivy rodinného i školního prostředí.

Prof. MATĚJČEK<sup>10</sup> uvádí, že příčina dyslexie nemusí být z pravidla jen genetická, ale také ovlivněná vnějším prostředím, tj. příčiny se vzájemně propojují. Přesně je to uvedeno takto „obvykle jde o interakci dílčích faktorů, dědičných dispozic a vnějších vlivů.“ Např. u některých dětí může být dyslexie podmíněna z 65% dědičností a z 35% vnějšími faktory.

### 1.2.2 Základní projevy dyslexie

Mezi základní projevy patří:

- hláskování a dlouhé období slabikování při čtení či naopak velmi rychlé a nepřesné čtení s mnoha chybami (žák si vymýšlí, přeskakuje obtížná slova a slova s hláskami či slabikami na něž si nemůže vzpomenout)

<sup>7</sup> MATĚJČEK, Z.: *Dyslexie*. 1988, s. 64-66.

<sup>8</sup> ZELINKOVÁ, O.: *Poruchy učení*. 2009, s.19.

<sup>9</sup> KOCUROVÁ, M.: *Specifické poruchy učení a chování*. 2002. s. 37.

<sup>10</sup> MATĚJČEK, Z.; VÁGNEROVÁ, M. a kol.: *Sociální aspekty dyslexie*. 2006, s. 11.

- nepochopení obsahu čteného
- záměny tvarově (b- d- p) a zvukově (t- d) podobných písmen
- záměny zcela náhodných ničím podobných písmen
- rozlišování měkkých a tvrdých slabik (dy – di, ty- ti)
- rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek či slabik
- rozlišování sykavek (s – š, z - ž)...

### 1.3 Výskyt dyslexie

Podle SELIKOWITZE<sup>11</sup> je asi 10% dětí postiženo specifickými poruchami učení z toho 1/3 postihuje oblast čtení. Chlapci trpí 3 x více poruchou čtení než-li dívky.

TYMICOVÁ<sup>12</sup> ve své knize uvádí, že dyslexií trpí pouhá 2% a poměr mezi děvčaty a chlapci je 1 : 4-8

Prof. MATĚJČEK<sup>13</sup> píše též o větším výskytu dyslexie u chlapců. Dále uvádí, že mnohem více dyslexie postihuje anglicky mluvící země, záleží na charakteru jazyka. Český jazyk není tak náročný. Podle něj u nás poruchou čtení trpí pouze 3% populace.

### 1.4 Diagnostika specifických poruch učení

Nejdůležitější je, aby diagnostika byla provedena včas, aby se mohlo co nejdříve začít s nápravnými opatřeními. Nejčastěji se provádí na konci 1. třídy a ve 2. třídě. Dítě musí umět číst, psát a počítat.

Diagnostika je prováděna v pedagogicko-psychologických poradnách na žádost rodičů nebo učitelů, tj. školy.<sup>14</sup> ZELINKOVÁ<sup>15</sup> uvádí, že v současné době se vyšetření provádí i ve speciálně pedagogických centrech. Diagnózu určuje psycholog, speciální pedagog, sociální pracovníce popř. další specialisté.

POKORNÁ<sup>16</sup> dělí zdroje informací o diagnóze na přímé a nepřímé. Do nepřímých patří rozhovor s učitelem, s rodiči a s dítětem. Do přímých zdrojů zařazuje různá vyšetření z oblasti čtení, psaní, počítání a percepce.

<sup>11</sup> SELIKOWITZ, M.: *Dyslexie a jiné poruchy učení*. 2000, s. 18.

<sup>12</sup> TYMICOVÁ, H.: *Nauč mě číst a psát*. 1987, s. 11.

<sup>13</sup> MATĚJČEK, Z.; VÁGNEROVÁ, M. a kol.: *Sociální aspekty dyslexie*. 2006, s. 11.

<sup>14</sup> TYMICOVÁ, H.: *Nauč mě číst a psát*. 1987, s. 19.

<sup>15</sup> ZELINKOVÁ, O.: *Poruchy učení*. 2009, s. 62.

<sup>16</sup> POKORNÁ, V.: *Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení*. 1997, s. 174-178.

Učitel žáka se specifickou poruchou učení vypracovává pro odborného pracovníka školní dotazník, na jehož základě žádá o vyšetření žáka. „Dotazník sám obsahuje údaje o jeho školním prospěchu, popis jeho chování, názor učitele na pravděpodobné příčiny jeho neúspěchů, obtíží nebo nápadností, učitelův posudek o rodině a výchovném vedení.“<sup>17</sup> Dále obsahuje názor učitele na spolupráci rodiny a školy a další důležité informace.<sup>18</sup>

S rodiči je prováděn anamnestický rozhovor, jež obsahuje anamnézu rodovou, zdravotní a vývojovou anamnézu dítěte, anamnézu výchovnou a poslední je anamnéza zaměřená na oblast žákových potíží, v našem případě na oblast čtení a psaní. Anamnézu provádí sociální pracovníce, psycholog nebo psychiatr.<sup>19</sup>

TYMICHOVÁ<sup>20</sup> rozděluje vyšetření na psychologické, speciálně pedagogické a pediatrické. Záleží na tom, zda jej provádí, psycholog, speciální pedagog či pediatr. Psychologické vyšetření se týká úrovně rozumových schopností dítěte a mimointelektových rysů jeho osobnosti. Speciálně pedagogické vyšetření zajišťuje nápravu. Prostřednictvím testů a zkoušek zjišťuje druh a stupeň postižení dítěte. Při pediatrickému vyšetření lékař vyloučí smyslové vady nebo jiné onemocnění, které by se mohlo projevat jako porucha učení.

Speciálně pedagogické vyšetření se skládá podle prof. MATĚJČKA<sup>21</sup> z následujících zkoušek: rozhovor s dítětem, zkouška hlasitého čtení a zkouška psaní a pravopisu. ZELINKOVÁ<sup>22</sup> mezi tyto zkoušky dále řadí vyšetření matematických schopností, sluchového a zrakového vnímání, pravolevé a prostorové orientace a vyšetření řeči.

### 1. Rozhovor s dítětem

Prof. MAJEJČEK<sup>23</sup> říká, že důležité je navázat s dítětem osobní kontakt a zbavit ho napětí a stresu. Během rozhovoru sledujeme, jak dítě mluví. Důkaz je kladen na artikulaci, skladbu řeči, slovní zásobu, obsahovou stránku mluvních projevů a sociální užití řeči v rozhovoru. Řeč má v diagnostice prvořadý význam.

### 2. Zkouška hlasitého čtení

---

<sup>17</sup> MATĚJČEK, Z.: *Vývojové poruchy čtení*. 1978, s. 121-122.

<sup>18</sup> MATĚJČEK, Z.: *Dyslexie. Specifické poruchy čtení*. 1993, s. 148.

<sup>19</sup> MATĚJČEK, Z.: *Dyslexie. Specifické poruchy čtení*. 1993, s. 148-149.

<sup>20</sup> TYMICHOVÁ, H.: *Nauč mě číst a psát*. 1987, s. 19.

<sup>21</sup> MATĚJČEK, Z.: *Dyslexie. Specifické poruchy čtení*. 1993, s. 150-165.

<sup>22</sup> ZELINKOVÁ, O.: *Poruchy učení*. 2009, s. 65-70.

<sup>23</sup> MATĚJČEK, Z.: *Dyslexie. Specifické poruchy čtení*. 1993, s. 150-161.

Při této zkoušce sledujeme rychlost čtení, počet chyb, stupeň vývoje čtenářských návyků, kvalitu chyb ve čtení, porozumění čtenému textu, průvodní chování při čtení a tiché čtení.<sup>24</sup>

Tato zkouška je popsána v praktické části diplomové práce.

### 3. Zkouška psaní a pravopisu

Při zkoušce se soustředíme na grafickou, pravopisnou a obsahovou stránku, jež pak hodnotíme. Diagnostika psaní se provádí formou opisu, přepisu, diktátu a volného písemného projevu. Opis hodnotí grafomotorické zvládnutí tvarů písmen, přepis též, ale dítě se musí navíc soustředit na vztah mezi tiskacími a psacími písmeny. Diktát je spíše záležitost pravopisná a za volný písemný projev se považuje sloh. Žák zde prokazuje svou dovednost samostatného písemného vyjadřování a zvládnutí pravopisné a grafické stránky.<sup>25</sup> Podle prof. MATĚJČKA<sup>26</sup> diktáty slouží k odhalení nejistoty dítěte ve sluchové analýze, k odhalení nedostatků ve sluchovém rozlišování artikulačně si blízkých hlásek apod.

Při písemném projevu posuzujeme:

*„Velikost a tvar písmen, jistotu tahů, tlak na podložku, dodržování směru, sklon k přetahování či nedotahování linek, všímáme si, zda písmo není roztřesené nebo zda nemá některé jiné znaky motorické poruchy.“<sup>27</sup>*

### 4. Vyšetření matematických schopností

- využívá se při diagnostice dyskalkulie.

### 5. Vyšetření sluchového vnímání

Provádí se zkouška sluchové diferenciací, kdy dítěti říkáme dvojice slov. Dítě musí rozlišit, zda slova znění stejně nebo podobně např. dynt – dint. Další je zkouška, při které žáci poznávají první hlásku ve slově a zkouška sluchové analýzy a syntézy, podrobně popsána v praktické části.<sup>28</sup>

### 6. Vyšetření zrakového vnímání

Nejčastěji užívaným testem je Edfeldtův test, který se používá při diagnostice dyslexií. Test obsahuje dvojice obrazce či figurky, které se od sebe liší podle osy

---

<sup>24</sup>MATĚJČEK, Z.: *Dyslexie. Specifické poruchy čtení.* 1993, s. 151-161.

<sup>25</sup>ZELINKOVÁ, O.: *Poruchy učení.* 2009, s. 63-64.

<sup>26</sup>MATĚJČEK, Z.: *Dyslexie. Specifické poruchy čtení.* 1993, s. 164.

<sup>27</sup>MATĚJČEK, Z.: *Dyslexie. Specifické poruchy čtení.* 1993, s. 162-164.

<sup>28</sup>ZELINKOVÁ, O.: *Poruchy učení.* 2009, s. 67.

v rovině horizontální a vertikální. Dítě pak určuje, zda jsou obrazce shodné či rozdílné.<sup>29</sup>

#### 7. Vyšetření pravolevé a prostorové orientace

TYMICHOVÁ<sup>30</sup> uvádí, že dyslektické děti a děti postižené LMD mají často potíže určit co je vpravo a vlevo. K tomu slouží zkouška od Žlaba, která se dělí na 3 části.

V 1. části má dítě určit správnou polohu čtyř rohů na čtverci (př. levý spodní roh).

Ve 2. části má dítě na sobě ukázat levou ruku, svou pravou rukou pravé oko apod.

Ve 3. části ukazuje na druhé osobě, tedy zrcadlově.

Odpovědi se hodnotí podle pohotovosti a správnosti.

#### 8. Vyšetření řeči

Při rozhovoru s dítětem si můžeme všimnout řečových dovedností žáka. Slouží k tomu i řada slovních spojení např. sušené švestky, cvičenci cvičí...<sup>31</sup>

TYMICHOVÁ<sup>32</sup> mezi speciálně pedagogické zkoušky ještě řadí např. zkoušku laterality. Může se provádět pomocí činnostních zkoušek, kterými jsou např. vkládání korálek do lahvičky, poslech hodinek, zvednutí jedné ruky do výšky, zatleskání nebo navlékání niti do jehly. Ke stanovení laterality oka se používá monokulární zkouška (průhled kukátkem) a binokulární zkouška (průhled manuoptoskopem).

### **1.5 Reedukace dyslexie**

Reedukace dyslexie se provádí ve dvou oblastech – technika čtení a porozumění textu.

#### 1. Technika čtení

Zařazujeme sem zrakoprostorovou identifikaci písmen, spojení hláska-písmeno, spojování písmen do slabik, čtení slov a čtení vět. Identifikace písmen se provádí pomocí zraku a hmatu. Děti si mohou vytvářet písmena z drátků, vlny, mohou využívat textilní písmena, poznávat je pomocí hmatu se zavřenýma očima apod.<sup>33</sup>

TYMICHOVÁ<sup>34</sup> doporučuje obrázkovou abecedu, kde se nachází psací, tiskací, velké i

---

<sup>29</sup> ZELINKOVÁ, O.: *Poruchy učení*. 2009, s. 69.

<sup>30</sup> TYMICHOVÁ, H.: *Nauč mě číst a psát*. 1987, s. 23.

<sup>31</sup> ZELINKOVÁ, O.: *Poruchy učení*. 2009, s. 70.

<sup>32</sup> TYMICHOVÁ, H.: *Nauč mě číst a psát*. 1987, s. 20-21.

<sup>33</sup> ZELINKOVÁ, O.: *Poruchy učení*. 2009, s. 79-80.

<sup>34</sup> TYMICHOVÁ, H.: *Nauč mě číst a psát*. 1987, s. 59.

malé tvary písmen. Žáci se na základě obrázku, jež začíná na procvičované písmeno, učí abecedu.

Žákům dělá problémy zafixovat spojení hláska-písmeno. Vyvozování hlásky se provádí ve spojení přírodního nebo umělého zvuku, např. fff – fouká vítr nebo ččč – kočka. Děti často zaměňují písmena tvarově a zvukově podobná. Mezi tvarově podobná písmena zařazujeme b-d-p. Účinné je písmeno b spojit s obrázkem či s citoslovcem např. bu-bu. Žáci mohou mezi sebou zaměňovaná písmena porovnávat, vyhledávat a zaškrtnout v textu. U zvukově podobných písmen musíme zjistit, zda je žák správně vyslovuje a sluchově rozlišuje.<sup>35</sup>

Dalším krokem je spojování hlásek a písmen do slabik. K zafixování slabik se používají slabiky používané na kartách a různé počítačové programy. Dítě by se mělo naučit plynulé slabikování.<sup>36</sup> TYMICHOVÁ<sup>37</sup> píše o metodě rychlého postřehování slabik, ke které jsou zapotřebí kartičky se slabikami. Učitelka může žákům diktovat slabiky, jež žáci skládají do řady na lavici. Z těchto slabik pak mohou skládat slova a opět vyhledávat zadané slabiky.

Čtení slov musí žáci zvládat globálně ne pouze přeslabikovávat. Začínáme slovy jednoslabičnými, pokračujeme dvojslabičnými s otevřenými slabikami, poté s uzavřenými slabikami. Nakonec by měli žáci zvládat víceslabičná slova a slova se souhláskovými shluky. Po nácvičování slov se přechází k nácvičování vět a ke čtení souvislého textu. Zelinková zároveň doporučuje cvičit čtení pravidelně 5 až 10 minut denně.<sup>38</sup>

## 2. Porozumění textu

*„Porozumění čtenému textu napomáhá nácvičování čtení obtížných slov, čtení po částech se zdůrazněním základních myšlenek, grafická úprava textu, a v poslední řadě předcházející seznámení s textem ve formě rozhovoru.“<sup>39</sup>*

Pro čtení s porozuměním se používají tato cvičení: soubor obrázků, k nimž se přiřkládají slova, vyprávění obsahu, předvídání, např. žák přečte část odstavce a odhadne, co bude následovat.

---

<sup>35</sup> ZELINKOVÁ, O.: *Poruchy učení*. 2009, s. 80-81.

<sup>36</sup> ZELINKOVÁ, O.: *Poruchy učení*. 2009, s. 82.

<sup>37</sup> TYMICHOVÁ, H.: *Nauč mě číst a psát*. 1987, s. 68.

<sup>38</sup> ZELINKOVÁ, O.: *Poruchy učení*. 2009, s. 82-83.

<sup>39</sup> ZELINKOVÁ, O.: *Poruchy učení*. 2009, s. 83.

Prof. MATĚJČEK<sup>40</sup> doporučuje celou řadu technik a metod pro reedukaci čtení. Vybrala jsem např. čtení s okénkem a metodu rozlišování měkkých a tvrdých slabik.

- Čtení s okénkem je metoda, která cvičí správné pohyby oka po řádku při čtení. Odstraňuje dvojí čtení. Okénko se dá využít dvojím způsobem:
  1. pohybem vpravo, kdy žákovi odkrýváme slovo postupně a
  2. postupným zakrýváním textu. Žák nejprve vidí celý řádek a okénko slova postupně zakrývá, čímž nutí žáka číst rychle.<sup>41</sup>
- Pro rozlišování měkkých a tvrdých slabik existují kostky, na nichž jsou napsány jednotlivé slabiky. Kostky ze dřeva nesou tvrdé slabiky dy-ty-ny a měkké slabiky di-ti-ni jsou napsány na měkkých kostičkách např. s molitanu. S těmito kostičkami se dají dělat různá cvičení. Záleží na výběru učitele.<sup>42</sup>

---

<sup>40</sup> MATĚJČEK, Z.: *Dyslexie. Specifické poruchy čtení*. 1993, s. 199.

<sup>41</sup> MATĚJČEK, Z.: *Dyslexie. Specifické poruchy čtení*. 1993, s. 199.

<sup>42</sup> MATĚJČEK, Z.: *Dyslexie. Specifické poruchy čtení*. 1993, s. 191.



## 2. Dyslexie očima dyslektika

Dítě trpící dyslexií se často ocitá ve stresových situacích. Nejen dyslexie, ale v podstatě veškeré specifické poruchy učení ovlivňují prožívání, potažmo chování dítěte v různých životních situacích. Stávají se stresorem, jež v mnohých případech neumožňuje dítěti cítit se ve škole dobře. Dyslektický školák se nemůže vyrovnat svým čtenářským výkonem ostatním spolužákům ani při zvýšeném úsilí. Často patří mezi nejhůře hodnocené žáky ve čtení. Nejen ve škole, ale i při domácí přípravě se žák cítí neúspěšný. Čtení mu zabere velké množství času a požadovaný výsledek nepřichází. Zvláště mladší čtenáři ztrácí zájem o četbu, když vidí, že se nezlepšují. Leckteří rodiče též nechápají, proč jejich dítě, které se snaží číst a stráví u toho neúměrné množství času, nemůže stále dosáhnout výsledků vyrovnávajících se jeho spolužáků. Častými důsledky bývá nechuť ke čtení, ba i ke škole.<sup>43</sup>

Způsob, jakým si žák vykládá své neúspěchy ve čtení, je závislý na jeho vývojové úrovni. V mladším školním věku přejímá názory od dospělých, tj. od rodičů a učitelů. Rizikem je ztotožnění se s názorem nesprávným. Ze strany rodičů přichází informace, že jejich dítě je hloupé, líné a nic neumí, což je příčinou jeho čtenářského selhání. Dítě tím ztrácí jakoukoliv motivaci. Špatným názorem je též vzájemné obviňování rodičů a učitelů, že jde o selhání jejich práce, a proto dítě číst neumí a nikdy dobře nebude. Dalším demotivujícím faktem je přijetí názoru, že dyslexie je porucha, která znemožňuje žákovi dobré výsledky v učení. Názory či postoje okolí nemusí být vždy vyjádřeny slovně. Projevují se i emočním vztahem a chováním k dítěti. Výklad vlastního neúspěchu ve čtení ovlivňuje žákovo prožívání a víru v úspěch.<sup>44</sup>

Sebehodnocení se u dětí vyvíjí již v předškolním věku a je ovlivněno rodičovskými představami o schopnostech dítěte. Jestliže nejsou jejich představy naplňovány, kladou na dítě vysoké nároky s přesvědčením, že se vše zlepší.<sup>45</sup>

Ve školním věku je sebehodnocení určeno výkonem, který jsou žáci schopni podat. Dobré známky, úspěch a pochvala jsou pro ně důležité a dávají jim základní informace o jejich hodnotách. Nestačí zadaný úkol pouze splnit, ale chtějí ho mít zpracovaný co nejlépe, aby mohli být po zásluze odměněni. Z toho vyplývá, že se stávají

---

<sup>43</sup> MATĚJČEK, Z.; VÁGNEROVÁ, M. a kol.: *Sociální aspekty dyslexie*. 2006, s. 41.

<sup>44</sup> MATĚJČEK, Z.; VÁGNEROVÁ, M. a kol.: *Sociální aspekty dyslexie*. 2006, s. 41-42.

<sup>45</sup> MATĚJČEK, Z.; VÁGNEROVÁ, M. a kol.: *Sociální aspekty dyslexie*. 2006, s. 42.

kritičtějšími. V mladším školním věku převládá názor autorit. Žáci se snaží splnit požadavky rodičů a učitelů. Je to jakási motivace ze stran autorit, jež pomáhá dítěti ke zlepšení, ale u dětí se specifickými poruchami učení působí spíše negativně. Dítě není schopno splnit představy rodičů, dochází ke zhoršení sebedůvěry. Na sebehodnocení mají od středního školního věku vliv spolužáci. V tomto období jsou pro žáka důležitější více, než rodiče. Pokud se mu spolužáci posmívají, ztrácí motivaci a dochází u něj k frustraci.<sup>46</sup>

Podle KOCUROVÉ<sup>47</sup> má na sebehodnocení negativní vliv právě frustrace a úzkost.

Na sebehodnocení žáka mají též vliv kognitivní schopnosti, stupeň jejich vývoje a také rozvoj metakognice. Žáci si dokáží uvědomit své problémy až ve 2.-3. třídě. Srovnávají své výkony s ostatními žáky ve třídě, což nejčastěji u dyslektiků vede k poklesu sebehodnocení, jelikož za svými spolužáky zaostávají. Ve středním školním věku si své nedostatky uvědomují mnohem více a sebezpojetí se stává komplexnějším.<sup>48</sup>

Dětské sebezpojetí ovlivňuje škola, třída i učitel. Ukázalo se, že záleží na tom, zda dítě navštěvuje běžnou třídu nebo třídu specializovanou. Mnozí autoři se shodují, že v běžné třídě získává dyslektik horší hodnocení, je vyčleněno z kolektivu, má vůči ostatním žákům snížené schopnosti a postoj učitele je nevhodný. Nevolí individuální přístup a klade na žáka nepřiměřené nároky. Specializované třídy jsou pro dyslektického školáka výhodnější. Problémy mohou nastat pouze přechodem ze specializované třídy na 2. stupeň do běžné třídy.<sup>49</sup>

*„Úspěch ve škole nezávisí jenom na schopnostech dítěte, ale i na jeho sebezpojetí, míře sebedůvěry, na jeho bazálním emočním ladění a odolnosti k nepřijemným zážitkům, tj. emoční resilienci, a nakonec i na sociální inteligenci.“<sup>50</sup>*

Dyslektické děti jsou nápadnější v emočním prožívání. Důvodů může být celá řada. Např. syndrom ADHD, nedostatečné zpracování verbálních a neverbálních informací atd. Mezi nejčastější emoční problémy patří úzkost, strach, pocity nejistoty, ponížení. Ve výjimečných případech se objevuje i zlost a vztek. Jaké emoce převládnu,

---

<sup>46</sup> MATĚJČEK, Z.; VÁGNEROVÁ, M. a kol.: *Sociální aspekty dyslexie*. 2006, s. 42-43

<sup>47</sup> KOCUROVÁ, M.: *Emocionální a sociální aspekty specifických poruch učení*. 2000, s. 2.

<sup>48</sup> MATĚJČEK, Z.; VÁGNEROVÁ, M. a kol.: *Sociální aspekty dyslexie*. 2006, s. 43.

<sup>49</sup> MATĚJČEK, Z.; VÁGNEROVÁ, M. a kol.: *Sociální aspekty dyslexie*. 2006, s. 50-51.

<sup>50</sup> MATĚJČEK, Z.; VÁGNEROVÁ, M. a kol.: *Sociální aspekty dyslexie*. 2006, s. 44-45.

závisí nejčastěji na temperamentu dítěte, na přístupu učitelů a rodičů, na vnějších vlivech a na bazálním emočním ladění.<sup>51</sup>

## 2.1 Názory dyslektických žáků dle výzkumu

Uvedu zde výsledky výzkumu od prof. MATĚJČKA a prof. VÁGNEROVÉ<sup>52</sup>, jež je dosti obsáhlý a z toho důvodu zveřejním jen nejdůležitější poznatky.

Dyslektičtí žáci mají o dyslexii nepřesné informace. Někteří o pojmu dyslexie slyšeli poprvé. Až na konci 1. stupně dochází k celkovému zpřesnění této problematiky. Teprve ve středním školním věku si začínají uvědomovat, že porucha není způsobená nechutí k učení.

S rozvojem metakognice si žáci uvědomují, že potřebují pomoci a podpořit. Informace o poruše čtení získávají od rodičů, učitelů či jiných odborníků. Informace by měly být přesné, odpovídající věkové úrovni žáka a měli by přispívat ke zlepšení poruchy. Stává se, že jsou leckdy nepřesné a vyjadřují spíše lajdáctví, lenost atd.

Hlavním bodem průzkumu bylo zjistit sebehodnocení žáků.

Žáci se hodnotili vesměs negativně. Nevěřili si a byli přesvědčení o své neschopnosti. Na své okolí většinou reagovali nepřátelsky a agresivně.

Jejich rodiče měli nízkou míru empatie, nevěděli o sebehodnocení svých dětí a pocitech. Je to způsobené větším zanevřením na školu. K lepšímu odhadu sebehodnocení svých dětí dochází u rodičů v oblasti školní práce.

Sebehodnocení čtení se dá vyjádřit podle čtyř faktorů: 1. = komplexní hodnocení čtení, které zahrnuje vlastní názor i názor jiných lidí 2. = hodnocení míry zvládnutí zátěže 3. = názor na míru zlepšení ve čtení 4. = motivace ke čtení. Bohužel se ukázalo, že dyslektici jsou nedostatečně motivováni, nepovažují se za dobré čtenáře, ale čtení pro ně není zatěžující. Dokonce se mnozí ve čtení zlepšili.

---

<sup>51</sup> MATĚJČEK, Z.; VÁGNEROVÁ, M. a kol.: *Sociální aspekty dyslexie*. 2006, s. 46-47.

<sup>52</sup> MATĚJČEK, Z.; VÁGNEROVÁ, M. a kol.: *Sociální aspekty dyslexie*. 2006, s. 52-116.

## 3. Prostředí dyslektického žáka

### 3.1 Školní prostředí

#### 3.1.1 Učitelé

Pro dítě školou povinné je učitel velice důležitou autoritou, která ho ve velké míře ovlivňuje. V průběhu školní docházky se vztah mezi učitelem a žákem vyvíjí a mění.<sup>53</sup>

V období mladšího školního věku a zejména v počátcích školní docházky je učitel větší autoritou než rodič a žák si k němu vytváří osobní vztah, který značně ovlivňuje jeho motivaci ke školní práci. Žák se učí proto, aby viděl ze svých úspěchů radost v očích učitelů i rodičů. Respektuje veškeré příkazy, přání a názory učitele. Něčím zcela novým je hodnocení. Stává se zpětnou vazbou, která není pokaždé příjemná, zejména pro žáka se specifickou poruchou učení. Pro takového žáka je těžké vyrovnat se s neúspěchem a s horšími výsledky své práce vůči ostatním spolužákům. Žák se dostává do stresových situací a záleží i na učiteli, jakým způsobem bude schopen žákovi pomoci. Jestliže učitel nutí žáka s dyslexií číst, hodnotí ho a své hodnocení komentuje, pak je jeho vztah s žákem horší, než v případě učitelovi opory, pomoci a povzbuzení.<sup>54</sup>

V období středního školního věku se vztah žáka k učiteli výrazně mění. Pedagog je stále autoritou, ke které žák ztrácí osobní vztah. Názory učitele mají pouze informativní funkci. Nejdůležitějším faktorem se stává spravedlnost. Žáci jsou v tomto věku velice vnímaví a mají přehled o dění ve třídě. Nejvíce se nespravedlnost ukazuje při klasifikaci.<sup>55</sup>

V období mladšího a středního školního věku hraje učitel důležitou roli. Záleží na něm, jaké postavení získá dítě se specifickou poruchou učení v třídním kolektivu, jaké bude jeho sebevědomí, znalosti a jak se dokáže smířit s pocitem, že je „jiný“. Učitel může svým postojem a názory ovlivnit celou třídu. Zvláště mladší žáci přejímají názory od dospělých. Nedokáží posoudit, zda hodnocení učitele je správné či nesprávné. Každý učitel by se měl snažit, aby v jeho třídě panovalo příjemné prostředí s dobrými vztahy. Nesmí na žakovu poruchu upozorňovat, mluvit o něm jako o neschopném a vyčleňovat ho s třídního kolektivu. Musí mít tzv. citlivý pedagogický přístup.<sup>56</sup>

---

<sup>53</sup> MATĚJČEK, Z.; VÁGNEROVÁ, M. a kol.: *Sociální aspekty dyslexie*. 2006, s. 180.

<sup>54</sup> MATĚJČEK, Z.; VÁGNEROVÁ, M. a kol.: *Sociální aspekty dyslexie*. 2006, s. 180.

<sup>55</sup> MATĚJČEK, Z.; VÁGNEROVÁ, M. a kol.: *Sociální aspekty dyslexie*. 2006, s. 180-181.

<sup>56</sup> MATĚJČEK, Z.; VÁGNEROVÁ, M. a kol.: *Sociální aspekty dyslexie*. 2006, s. 181-182.

Přístup učitelů k žákům s dyslexií bývá většinou nevhodný. Za nevhodné přístupy považujeme necitlivost a přísnost, bagatelizaci a přehlížení specifické poruchy čtení či popírání dyslexie. Nadměrné ochraňování a zvýhodňování žáka s dyslexií také nepatří mezi vhodné přístupy učitele. Důležité je, aby si učitel zjistil co nejvíce informací o dané poruše a snažil se svým působením o sebemenší zlepšení žákových výkonů.<sup>57</sup>

Neméně důležitý je i osobní vztah k žákovi. Může mít dvě podoby. Učitel s žákem soucítí, snaží se mu pomoci nebo vyjadřuje nechuť a pocity nejistoty, jelikož žák je pomalý a nechápavý. Podle mnohých žáků je nejdůležitější schopnost empatie.<sup>58</sup>

Nejsložitější pro pedagoga je klasifikovat práci dyslektických dětí. Intaktní skupina ani skupina dyslektická se nesmí cítit, že je nespravedlivě hodnocena. Nejčastěji nastává problém u klasifikace čtení, kdy žák s dyslexií má stejnou známku jako jeho spolužáci netrpící žádnou poruchou. Nedokáží pochopit, že jejich kamarád musel při čtení vynaložit mnohem větší úsilí než oni sami. Učitel by jim proto měl vzniklý problém objasnit a předem je seznámit s klasifikací a hodnocením dyslektických žáků.<sup>59</sup> Nejčastěji se u těchto žáků přechází ke slovnímu hodnocení, které není jednoznačné, a z toho důvodu nemohou ostatní účastníci čtení mluvit o nespravedlnosti.<sup>60</sup>

Odborníci se shodují, že je potřeba dosáhnout změn. Učitelé musí změnit svůj postoj k žákům s dyslexií a uvědomit si, že je potřeba, aby vnímali dyslexii jako poruchu, za níž žák nemůže. Musí se snažit naučit žáka všemu potřebnému i přesto, že čtení a psaní mu činí problémy. Je potřeba hledat vhodné metody pro práci s dyslektickými žáky. Přispívá to k lepšímu poznání poruchy i samotného žáka.<sup>61</sup>

### **3.1.1.1 Názory učitelů dle výzkumu**

Neexistuje téměř žádný výzkum, zaměřený na znalosti a postoje českých učitelů k dyslektickému žákovi. Předpokládá se, že učitelé jsou o specifických poruchách obeznámeni a vědí jak s dětmi pracovat, ale s přibývajícím věkem není ve výuce kladen důraz na individuální přístup, který tito žáci s těžším průběhem poruchy potřebují.<sup>62</sup>

---

<sup>57</sup> MATĚJČEK, Z.; VÁGNEROVÁ, M. a kol.: *Sociální aspekty dyslexie*. 2006, s. 183.

<sup>58</sup> MATĚJČEK, Z.; VÁGNEROVÁ, M. a kol.: *Sociální aspekty dyslexie*. 2006, s. 182.

<sup>59</sup> MATĚJČEK, Z.; VÁGNEROVÁ, M. a kol.: *Sociální aspekty dyslexie*. 2006, s. 181.

<sup>60</sup> MATĚJČEK, Z.; VÁGNEROVÁ, M. a kol.: *Sociální aspekty dyslexie*. 2006, s. 183.

<sup>61</sup> MATĚJČEK, Z.; VÁGNEROVÁ, M. a kol.: *Sociální aspekty dyslexie*. 2006, s. 184.

<sup>62</sup> MATĚJČEK, Z.; VÁGNEROVÁ, M. a kol.: *Sociální aspekty dyslexie*. 2006, s. 186.

Prof. MATĚJČEK spolu s prof. VÁGNEROVOU<sup>63</sup> uvádí ve své knize výsledky výzkumu, který je zaměřen na české učitele a jejich znalosti z oblasti dyslexie. Dotazovanou skupinu tvořili učitelé z prvního a druhého stupně běžných základních škol, dále učitelky ze specializovaných tříd (jedná se o třídy zaměřené na děti s dyslexií či jinou specifickou poruchou učení) a studenti studující učitelství prvního a druhého stupně na pedagogické fakultě University Karlovy. Uvedu zde názory vyřčené z úst učitelek 1. stupně běžných základních škol. Použitými metodami byl upravený dotazník polské autorky M. Bogdanowiczové a metoda sémantického diferencíálů, jež využívá k hodnocení sérii bipolárních adjektiv.

Učitelé mladších žáků jsou velice dobře informováni o dyslexii. Vědí, co tento pojem znamená a jaké jsou jeho významové rysy. Ukázalo se, že většina nevěděla správnou odpověď na to, zda dyslexie postihuje více chlapce nebo dívky. Během svého učitelského života, který u některých činil i 25letou praxi, jim pod rukama neprošla taková spousta dyslektických dětí jako jejich kolegům ze specializovaných tříd. Velké rozdíly mezi učiteli se objevily v rozsahu informovanosti o poruše čtení. Milné představy mají o procentuálním výskytu dyslexie, který činil 10,9 %, i když ve skutečnosti je velmi nižší. Vzhledem ke svým praktickým zkušenostem dokáží srozumitelně vysvětlit, jak žákům, tak rodičům, podstatu dyslexie, její příčiny, projevy a důsledky. Na otázku, jaké problémy mají dyslektičtí žáci, měli učitelé názory, jež zprostředkovává tento přehled:

- „*odolnost k zátěži – snadno unavitelný, labilní*
- *schopnost učení – učí se obtížně a pomalu*
- *způsob reagování při výuce – pomalý*
- *sociální chování – přátelský a upřímný*
- *motivace ke školní práci – snaží se“<sup>64</sup>*

Učitelky 1. stupně nejsou ve svých soudech tak kritičtí jako jejich kolegyně z vyšších ročníků či specializovaných tříd.

Rozdíl v názorech mezi učiteli 1. stupně běžných škol a učiteli ze specializovaných tříd.

Pedagogové z 1. stupně považují žáky za celkem soustředěné a šikovné, kdežto jejich kolegyně ze specializovaných tříd nikoliv. Důvodem je větší počet učitelů 2.

<sup>63</sup> MATĚJČEK, Z.; VÁGNEROVÁ, M. a kol.: *Sociální aspekty dyslexie*. 2006, s. 186-202.

<sup>64</sup> MATĚJČEK, Z.; VÁGNEROVÁ, M. a kol.: *Sociální aspekty dyslexie*. 2006, s. 195.

stupně ve specializovaných třídách, kteří jsou v hodnocení přísnější nebo těžší stupeň poruchy dyslektických žáků, který se vyskytuje ve specializovaných třídách.

#### Rozdíl v názorech mezi učiteli 1. a 2. stupně běžných škol.

Pedagogové z 1. stupně říkají, že žáci jsou soustředění a klidní. Hyperaktivita a nesoustředěnost je problémem učitelů 2. stupně. Důvodem je těžší učivo na 2. stupni a zvyšující se požadavky učitelů 2. stupně. Na 1. stupni mají žáci většinou jednu učitelku po celou dobu školní docházky, tj. 5 let. Vytváří si k ní osobnější vztah a jsou tolerantnější.

Důležitým mezníkem je věk učitelů. Učitelé s praxí pod 10 let jsou v hodnocení radikálnější, ve výuce si všímají rušivých momentů žáků. Učitelé s praxí nad 10 let jsou tolerantnější, lépe motivují žáky a považují je za klidné a méně unavitelné. Mají větší zkušenosti s prací žáků.

### **3.1.2 Spolužáci**

Nejen autority, tj. učitelé a rodiče, ale také spolužáci jsou dle prof. MATĚJČKA a prof. VÁGNEROVÉ<sup>65</sup> důležitou součástí života dyslektického školáka. Hodnocení, chování a přístup spolužáků může dítě trpící specifickou poruchou učení dosti ovlivnit. Hodnocení je závislé na dosažené vývojové úrovni hodnotícího žáka. Děti mladšího školního věku hodnotí své spolužáky na základě konkrétních zkušeností s nimi. Velkou měrou se na tom podílí náhodný zážitek. Např. dítě se projevovalo agresivně a bylo hlučné. V tom případě jsou agresivní a hluční všichni, co mají potíže se čtením. K takovým to závěrům nejčastěji dochází mladší žáci, aniž by si uvědomovali, že nemohou všechny dyslektiky zařazovat do stejné kategorie jen proto, že se setkali s jedním negativním čtenářem. Ve škole, potažmo ve třídách na 1. stupni se v dnešní době objevuje čím dál tím více žáků s dyslexií, ale mají společné jen jedno – problémy ve čtení. Ostatní projevy, např. chování, jsou u každého jiné. Neznamená to tedy, že když jeden z dyslektiků bude hlučný, budou se tak projevovat i ostatní. Velmi často dochází k situacím, že jeden žák, na základě svého úsudku, přesvědčí celou skupinu o tom, že jejich dyslektický spolužák je zlý, čímž ho odsoudí k naprosté odloučenosti od třídního kolektivu.

---

<sup>65</sup> MATĚJČEK, Z.; VÁGNEROVÁ, M. a kol.: *Sociální aspekty dyslexie*. 2006, s. 205.

V průběhu školního věku dochází v kognitivním vývoji k rozvoji metakognice. Metakognice v sobě zahrnuje znalosti a zkušenosti s poznávacími funkcemi a souvisí s ní rozvoj hodnocení a sebehodnocení. V období mladšího školního věku si žáci všímají, že se objevují u nich ve třídě špatní čtenáři, ale nevědí, proč. Doma nebo ve škole se o určitých příčinách dozvědí, např. špatně čte, protože je hloupý. Toto vyřčení berou jako názor autorit, a proto je to názor správný. Přejímají tedy názory od dospělých. V období středního školního věku se hodnocení poruch čtení mění. Důsledkem je rozvoj konkrétně logického uvažování. Žáci se odprošťují od názoru dospělých a řídí se větší skupinou vrstevníků. Jejich názor je stále nejasný, posuzují spolužáky spíše globálně. Teprve v období staršího školního věku se názor na dyslektického spolužáka diferencuje. V případě, že dyslektik špatně čte, ale je dobrým kamarádem a jeho projevy se neodlišují od větší skupiny žáků ve třídě, přijímají ho vrstevníci bez problémů mezi sebe.<sup>66</sup>

Sociální hodnocení se vyvíjí spontánně. Děti hodnotí okolí podle nápodoby a modelem ovlivňování bývají rodiče či učitel. Jelikož dyslektici nepatří mezi žáky s nejlepšími výsledky a jejich chování může být do jisté míry odlišné od ostatních, jsou proto často vyřčeny z úst autorit (zejména rodičů) nevhodné názory, které od nich děti přejímají. Právě dobrý prospěch, plnění požadavků a správné chování jsou vhodná kritéria pro dospělé. Žáci spíše preferují, zda-li jejich spolužák má dobré vlastnosti a je jim vhodným kamarádem. Šikovným žákům je dáno, že jsou od okolí chváleni a mají dostatečné množství kamarádů, ale žáci s poruchou učení takové štěstí nemají. Velkou měrou tedy záleží na rodičích a učiteli, jak dětem poruchu vysvětlí a jak ji budou před ostatními prezentovat.<sup>67</sup>

Spolužáci jsou pro každého žáka velice důležití. Prostřednictvím dobrých kamarádkých vztahů se vytváří kolektiv třídy. Žák, který je z tohoto kolektivu vyčleněn, se snaží svým vrstevníkům přiblížit. Pakliže se mu to nepodaří, stává se šedou myškou. Neuspokojuje své potřeby a dochází k poklesu jeho sebevědomí. Pro žáky není důležité, jestli je jejich spolužák chytrý, ale pokud je jeho čtení opravdu velice špatné, může to hodnocení vrstevníků nepříznivě ovlivnit. Pro mnohé je nepochopitelné, jak někdo nemůže zvládat správně číst. Je to základní dovednost každého člověka. Není tedy divu, že takové dítě bývá pro společnost hloupé. Spolužáci do svého kolektivu

---

<sup>66</sup> MATĚJČEK, Z.; VÁGNEROVÁ, M. a kol.: *Sociální aspekty dyslexie*. 2006, s. 205-206.

<sup>67</sup> MATĚJČEK, Z.; VÁGNEROVÁ, M. a kol.: *Sociální aspekty dyslexie*. 2006, s. 206-207.



přijímají žáky s dobrými osobnostními vlastnostmi a kompetencemi, jakými jsou např. sebejistota, vyrovnanost a dominantnost. Ve středním školním věku se klade důraz na stejnost v chování a v kompetencích ve skupině.<sup>68</sup>

Z českých a zahraničních výzkumů zaměřujících se na hodnocení sociální pozice dyslektických žáků ve třídě vyplývá, že: „*děti se specifickými poruchami učení, které bývají školsky méně úspěšné, nemívají ve třídě dobré postavení, nebývají oblíbené, jsou častěji hodnoceny jako sociálně méně přizpůsobivé, bývají opomíjené a izolované, častěji se dostávají na okraj skupiny, mívají méně kamarádů, i když obvykle alespoň jednoho mají, ale jejich kamarády jsou častěji děti podobně postižené nebo mladší.*“<sup>69</sup>

Kamarád či kamarádi jsou pro žáka trpícího specifickou poruchou učení velkým přínosem. Slouží mu jako opora a pomoc. Ví, že se na ně může vždy obrátit.<sup>70</sup>

### 3.1.2.1 Názory spolužáků dle výzkumu

Žáci základních škol jsou o pojmu dyslexie obeznámeni, což vyplývá i z výzkumu prof. MATĚJČKA a prof. VÁGNEROVÉ.<sup>71</sup> Žákům 3. 5. a 8. tříd byl předložen dotazník M. Bogdanowiczové. Byl upraven pro odpovídající vývojovou úroveň žáků. Školáci většinou věděli o někom, kdo trpí dyslexií a jaký je význam této poruchy. V jednotlivých školních obdobích se ale ukázaly značné rezervy a nesrovnalosti ve vědomostech. V mladším a středním školním věku se mnozí domnívali, že dyslektik má problémy nejen v českém jazyce, ale i v matematice a nemůže v ničem vynikat. Jeho problémy jsou způsobené nechutí k učení. Až ve starším školním věku si žáci uvědomují, že dyslexie je pouze porucha čtení, nikoli počítání. Žáci 8. tříd si jsou jisti, že dyslektik může v něčem vynikat a jeho neúspěchy nejsou zapříčiněny nechutí k učení.

Informace o problematice dyslexie se zlepšují až s věkem a zpřesňují se na konci 1. stupně.

Prof. VÁGNEROVÁ<sup>72</sup> ve svém článku o vztazích spolužáků k dyslektickému vrstevníku uvádí výsledky výzkumu, jež byl zaměřen na dyslexii a při němž byli použity různé testové metody. Výzkum se prováděl na vybraných školách v České

<sup>68</sup> MATĚJČEK, Z.; VÁGNEROVÁ, M. a kol.: *Sociální aspekty dyslexie*. 2006, s. 207-208.

<sup>69</sup> MATĚJČEK, Z.; VÁGNEROVÁ, M. a kol.: *Sociální aspekty dyslexie*. 2006, s. 209.

<sup>70</sup> MATĚJČEK, Z.; VÁGNEROVÁ, M. a kol.: *Sociální aspekty dyslexie*. 2006, s. 209.

<sup>71</sup> MATĚJČEK, Z.; VÁGNEROVÁ, M. a kol.: *Sociální aspekty dyslexie*. 2006, s. 210-213.

<sup>72</sup> VÁGNEROVÁ, M.: *Vztahy spolužáků k dyslektickému vrstevníkovi*. 2006, s. 313 – 321.

republice a podrobili se mu žáci různých věkových kategorií. Byl zaměřen na problémy, které dyslexie dětem přináší. Dotazovaní žáci měli vyjádřit svůj názor na tuto problematiku.

Výzkumu se účastnili chlapci a dívky z 5. a 8. ročníků základních škol v Praze a Žatci a studenti 2. a 3. ročníků gymnázií z týchž měst.

Žákům a studentům byl předložen dotazník skládající se ze čtyř tématických částí:

- „1. uvědomění obsahu pojmu dyslexie, jejích typických projevů*
- 2. vymezení významných charakteristik dyslektického spolužáka*
- 3. celkový školní prospěch a sociální postavení dyslektického spolužáka*
- 4. zkušenosti s chováním učitelů a rodičů k dyslektickému vrstevníkovi“<sup>73</sup>*

#### 1. část - uvědomění obsahu pojmu dyslexie, jejích typických projevů

Dotazovaní měli odpovědět na otázku, zda vědí, co je to dyslexie. Na zdánlivě jednoduchou otázku téměř všichni odpověděli kladně. Není divu, jelikož v poslední době se o dyslexii mluví čím dál více. Zajímavé ale je, že podstata dyslexie není dětem tak jasná. 13,9 % dětí, jež vědí, co je dyslexie, si myslí, že jde o poruchu inteligence, o nemoc či, že se nejedná o nic důležitého. 67,9 % žáků ví, že se jedná o poruchu učení, ale na otázku, zda ví, co je to dyslexie odpověděli, že si nevzpomínají nebo nevědí. Z toho vyplívá, že žáci o dyslexii slyšeli, ale její přesná podstata je některým neznámá.

Dalším otázkou bylo, zda dyslexie postihuje spíše chlapce nebo dívky. Je známo, že dyslexií trpí častěji chlapci, ale žáci základních škol se domnívají, že na pohlaví nezáleží. Trpí jí stejně chlapci i dívky. Naproti tomu studenti gymnázií se spíše přikláněli k odpovědi, že více postihuje chlapce. Příčinou rozporných tvrzení je nízká informovanost českých školáků. Rozdíly mezi odpověďmi žáků základních škol a gymnázií nejsou v podstatě velké, ale je samozřejmostí, že starší žáci jsou si ve svých názorech jisti a mají více správných odpovědí. Snaží se mít vlastní názor na tuto problematiku.

---

<sup>73</sup> VÁGNEROVÁ, M.: *Vztahy spolužáků k dyslektickému vrstevníkovi*. 2006, s. 313.

## 2. část - vymezení významných charakteristik dyslektického spolužáka

Hlavní náplní 2. části dotazníku bylo zjištění názoru českých školáků na schopnosti, pracovní tempo, pozornost a paměť dyslektických spolužáků a na jejich postoj k učení. Neméně důležitým bodem byl i názor těchto dětí na důsledky dyslexie.

Nejčastější odpovědi:

- *„Podle žáků 5. třídy dyslektikovi nejde učení, neumí dobře číst a psát, ale nejde mu jen něco, a je to proto, že je moc pomalý a čtení ho nebaví.*
- *Podle žáků 8. třídy je dyslektik spolužák, který neumí dobře číst, nejde mu učení, ale jenom něco, kromě čtení mu nejde ani psaní a důvodem může být fakt, že je moc pomalý, ve škole nedává pozor a čtení ho nebaví.*
- *Dle studujících gymnázia neumí dyslektik dobře číst a psát, nejde mu učení, ale jenom něco, je moc pomalý a čtení ho nebaví.“*<sup>74</sup>

Názory jsou vesměs stejné, zejména u žáků 8. tříd ZŠ a u studentů gymnázií se téměř shodují. Středoškolští studenti vycházejí většinou z vlastních zkušeností s těmito žáky na ZŠ. Z toho se dá předpokládat, že k vyrovnávání a stabilizaci názorů žáků na dyslexii dochází v období staršího školního věku. Dětské názory, jak již bylo několikrát řečeno, může ovlivnit rodinné a školní prostředí. Poprvé zde došlo k odlišnému názoru dívek a chlapců ze základních škol. Chlapci častěji uváděli, že dyslektici mají potíže se soustředěním se a čtení je nebaví. Obecně pro každého chlapce je soustředěnost překážkou, čímž se vysvětluje, jejich hodnocení. Důvodem je tedy projekce.

## 3. část - celkový školní prospěch a sociální postavení dyslektického spolužáka

3. část dotazníku se zaměřuje na zkušenosti školáků s dyslexií. Třetina žáků 5. tříd uvedla, že nikdy ve třídě dyslektického žáka neměla, i když tomu tak nebylo. Příčiny tkví v největší pravděpodobnosti v učiteli, jehož přístup k dyslektickým žákům je natolik citlivý, že si třída ani nemusí všimnout, že má spolužáka, kterému nejde čtení. Dalším důvodem může být neznalost pojmu. Většina žáků 8. tříd uvedla, že se setkala s dyslektickým spolužákem. Studenti gymnázií se zcela určitě s dyslektickým spolužákem setkali při svém působení na základní škole, jelikož na gymnázia žáci trpící poruchami učení téměř nechodí. Přesto 30 % studentů uvedlo, že s nimi dyslektik do třídy nechodil. V jejich případě se to dá pochopit. Žijí přítomností.

---

<sup>74</sup> VÁGNEROVÁ, M.: *Vztahy spolužáků k dyslektickému vrstevníkovi*. 2006, s. 316.

Velké rozdíly se ukázali u žáků navštěvujících pražské základní školy a u žáků žateckých škol. Pražští školáci jsou o dyslexii více informovaní a učitel se o nich častěji zmiňuje.

Dalším bodem 3. části byl prospěch. Všeobecně se předpokládá, že výsledky dyslektika budou na nízké úrovni. Opak je ale pravdou. Dyslektici jsou intelektově průměrní až nadprůměrní, i když existují výjimky. Velké procento dotázaných hodnotí dyslektika jako špatně prospívajícího a intelektově průměrného. Jak ale sami uvedli, záleží na tom, jak se žák s poruchou vyrovná a jaká bude jeho domácí příprava. Názory školáků může ovlivnit sympatie či nesympatie, učitelé nebo ostatní spolužáci.

Sociální postavení dyslektika bylo téma poslední otázky této části. Je sympatický či nikoli? Nejčastější odpovědí se ukázalo tvrzení, že dyslektik je sympatický kamarád, který se od ostatních téměř neodlišuje. Více kladných odpovědí zaznamenaly dívky. Ženské pohlaví dokáže více soucítit s postiženými a rádi jim jsou oporou a podporují je. Chlapci, jelikož častěji trpí různými poruchami učení, mezi sebe dyslektika moc nepouštějí a tak není divu, že spíše volili negativní odpověď.

#### 4. část - zkušenosti s chováním učitelů a rodičů k dyslektickému vrstevníkovi

4. část bychom pro lepší orientaci rozdělili do dvou oddílů. 1. oddíl se zabývá názory školáků na chování učitelů k dyslektikům.

- *„Pokud bychom měli shrnout nejčastější odpovědi, podle žáků 5. třídy měl dyslektik různé výhody, učitelé mu nadržovali, nemusel dělat všechno co ostatní, ale chovali se k němu dobře, stejně jako k ostatním, a s tím, že mu nejde učení, se smířili.*
- *Žáci 8. třídy byli přesvědčeni, že se učitelé k dyslektickému spolužákovi chovali stejně jako k ostatním, i když měl různé výhody a nemusel dělat všechno jako ostatní, vytýkali mu, že se neučí, ale smířili se s tím, že mu učení nejde.*
- *Studenti gymnázia si myslí, že dyslektici měli různé výhody, učitelé se k nim chovali dobře, jako k ostatním, a smířili se s tím, že jim učení nejde, i když jim občas vytýkali, že se neučí.“<sup>75</sup>*

---

<sup>75</sup> VÁGNEROVÁ, M.: *Vztahy spolužáků k dyslektickému vrstevníkovi*. 2006, s. 320.

Největší rozdíly v názorech byly zaznamenány u žáků 5 tříd. Ukázalo se, že žáci z Prahy častěji uváděli případy, kdy si učitel stěžoval, že se dyslektičtí žáci neučí. U žateckých dětí tomu tak nebylo.

2. oddíl se zabývá názory školáků na chování rodičů k dyslektikům.

Rodiče dotazovaných žáků se k jejich dyslektickému spolužákovi chovali standardním způsobem. Žáci základních škol se více setkali s tím, že jejich rodiče litovali. S přibývajícím věkem žáků docházelo k názorům, že jejich rodiče žádného dyslektika neznali.

Chování rodičů dyslektického žáka je posledním bodem tohoto výzkumu. Žáci základních škol se shodli, že žádné problémy mezi dyslektickým spolužákem a jeho rodiči nezaznamenali. Někteří rodiče se mu ze všech sil snažili pomoci. Žáci navštěvující gymnázium odpověď téměř neznali. Důvody mohou být různé. Už si nepamatují nebo se s takovým žákem nekamarádí či neznali jeho rodiče.

Z výzkumu vyplývá, že spolužáci svého vrstevníka výhradně neodmítají. Největší podíl na sociálním postavení má chování. Nezáleží tedy na žákových znalostech, ale na jeho povaze a chování. Pokud se chová nevhodně, spolužáci ho nepřijímají.<sup>76</sup>

### **3.2 Rodinné prostředí**

Pro každého rodiče je nástup dítěte do školního prostředí, tj. prostředí základní školy, životní změnou. Nejen pro malé školáky, ale i pro samotné rodiče začíná nová kapitola života. Každý otec i matka si přejí, aby se jejich ratolesti ve škole dařilo, a na neúspěchy mnozí nemyslí nebo si je nepřipouštějí. Dyslexie je nenápadná porucha, která se u dítěte projeví v průběhu výuky čtení, tj. v 1. třídě. Teprve od 2. ročníku se dá s jistotou říci, že dítě trpí specifickou poruchou čtení, jelikož významně zaostává za ostatními žáky. Skutečnost, že dítě nesplňuje požadavky a přání rodičů může mít za následek neustálé rodinné napětí a stres. Pro rodiče je důležité, aby dítě bylo úspěšné a plnilo jejich očekávání. Úspěch a dobré známky ze školní práce rodiče utvrzují, že dítě je součástí jejich identity a převzalo od nich správné rodičovské kvality. Během školní docházky dochází ke změně rodičovských očekávání. Do této doby mohla být různá. Hodnotily dovednosti a schopnosti svého dítěte na základě předchozích projevů. Např.

---

<sup>76</sup> VÁGNEROVÁ, M.: *Vztahy spolužáků k dyslektickému vrstevníkovi*. 2006, s. 326.

v předškolním věku patřilo dítě k nejšikovnějším, umělo už dobře kreslit, počítat, hrálo na hudební nástroj... bude tedy šikovné. To však ve škole k dobrým výsledkům nestačí. Rodičovské očekávání se nenaplnilo. Pro žáka nejsou prioritní jeho výkony, ale názory rodičů.<sup>77</sup>

Neúspěch dítěte ve škole je pro rodiče zklamáním. Snaží se najít příčiny a vzniklé problémy vyřešit, tj. hledají prostředky k nápravě. Za nejčastější příčiny jsou ze strany rodičů považovány: nezralost dítěte, neochota učit se. Spojení více důvodů, nechápou. Jestliže je dítě neúspěšné např. v řešení slovních úloh, je na ně při domácí přípravě kladen větší důraz a dítě se to doučí. U diagnostikované dyslexie je snaha rodičů o odbourání problému zbytečná.<sup>78</sup>

Mnozí rodiče jsou přesvědčeni o tom, že dyslexie označuje jejich dítě jako neschopné. Jedná se o lehké mentální postižení, což dává rodičům naději, že to jednou dítě překoná a stane se úspěšné. Dochází také k popírání poruchy, k bagatelizaci atd. Rodiče pokládají čtení za jednoduchou dovednost a měl by se ho proto naučit každý. Z toho důvodu se někteří rodiče domnívají, že dyslexie je jen výmluva a žák se písmenka nechce učit. Jiní za dyslexií vidí pokles inteligence. Není jednoduché pochopit specifika dyslexie. Záleží na interpretaci poruchy a na emočním přijetí ze strany rodičů.<sup>79</sup>

Problémy dyslexie jsou spojené s různým způsobem prožívání rodičů. Mohou se cítit neschopně a bezbranně, protože nedokázali dítěti pomoci. Mohou mít zlost na učitele a různé odborníky, že jim problém dostatečně nevysvětlili a jejich pomoc byla nedostačující, tj. nechali je napospas osudu. Dále dochází ke stresu při přípravě žáků na vyučování. Musejí se svým dítětem strávit velké množství času a výsledky se nedostavují.<sup>80</sup>

Dyslexie způsobuje problémy nejen žákovi, ale i rodičům. Ti jsou v neustálém stresu, mohou mít i pocity zoufalství, smutku, méněcennosti, viny... Pocitem viny trpí nejčastěji dyslektičtí rodiče.<sup>81</sup> Pod tíhou těchto pocitů se může změnit vztah rodičů

---

<sup>77</sup> MATĚJČEK, Z.; VÁGNEROVÁ, M. a kol.: *Sociální aspekty dyslexie*. 2006, s. 117.

<sup>78</sup> MATĚJČEK, Z.; VÁGNEROVÁ, M. a kol.: *Sociální aspekty dyslexie*. 2006, s. 117-118.

<sup>79</sup> MATĚJČEK, Z.; VÁGNEROVÁ, M. a kol.: *Sociální aspekty dyslexie*. 2006, s. 118-119.

<sup>80</sup> MATĚJČEK, Z.; VÁGNEROVÁ, M. a kol.: *Sociální aspekty dyslexie*. 2006, s. 119-120.

<sup>81</sup> MATĚJČEK, Z.; VÁGNEROVÁ, M. a kol.: *Sociální aspekty dyslexie*. 2006, s. 120.

k dítěti, k jednotlivým členům rodiny, ke škole a k odborným pracovníkům.<sup>82</sup> Vztah a pocity rodičů mívají tyto podoby:

- rodiče dítě chrání, pomáhají mu, ale i se zlobí, jelikož dítě se nezlepšuje
- rodiče nebaví společné aktivity s dítětem, jelikož jsou časově náročné
- společná práce rodičů může posílit vztahy mezi členy rodiny.<sup>83</sup>

Rodiče reagují na zátěž způsobenou dyslexií v několika fázích.<sup>84</sup>

1. fáze: Na počátku školní se dostaví první známky obtíží v učení. Dochází k pocitům frustrace a nejistoty, rodiče neznají přesnou příčinu neprospívání dítěte. Nechápu příčinu vzniku poruchy.
2. fáze: Dochází k diagnostice poruchy čtení. Rodičům se dostává vysvětlení. Zbavují se pocitů nejistoty, ale poruchu špatně přijímají. *„Rodiče mohou na sdělení této diagnózy reagovat pocity nespravedlnosti, ale i pocity zavinění, zanedbání něčeho, co bylo pro rozvoj dítěte důležité, jinde se snaží najít viníka mimo rodinu. Prožívají vztek, ale i smutek a úzkost ve vztahu k budoucnosti.“*<sup>85</sup>
3. fáze: Počátky nápravy. Náprava může probíhat doma nebo na odborných pracovištích – poradna či specializované třídy. Rodiče vědí, co dělat, aby mohli dítěti pomoci, ale musí dítěti věnovat velké množství času a na výsledné zlepšení dlouhodobě čekat. Mohou být ve stresu, cítit se nepochopeni ze strany ostatních členů rodiny, tj. prarodičů apod. a mohou být zaskočeni postoji učitelů a jejich nároky.

Rodina musí být dostatečně přizpůsobivá novým změnám, držet při sobě a odnést si z každé situace to pozitivní.

### 3.2.1 Názory rodičů dle výzkumu

Opět uvedu výsledky výzkumu od prof. MATĚJČKA a prof. VÁGNEROVÉ.<sup>86</sup>

Výzkum byl rozdělen na 3 části.

1. část se zaměřila na informovanost rodičů o dyslexii. Byl k tomu použit dotazník M. Bogdanowiczové. Dotazovanou skupinu tvořili rodiče, převážně matky žáků 3. 5. a

<sup>82</sup> MATĚJČEK, Z.; VÁGNEROVÁ, M. a kol.: *Sociální aspekty dyslexie*. 2006, s. 126.

<sup>83</sup> MATĚJČEK, Z.; VÁGNEROVÁ, M. a kol.: *Sociální aspekty dyslexie*. 2006, s. 121.

<sup>84</sup> MATĚJČEK, Z.; VÁGNEROVÁ, M. a kol.: *Sociální aspekty dyslexie*. 2006, s. 122-123.

<sup>85</sup> MATĚJČEK, Z.; VÁGNEROVÁ, M. a kol.: *Sociální aspekty dyslexie*. 2006, s. 123.

<sup>86</sup> MATĚJČEK, Z.; VÁGNEROVÁ, M. a kol.: *Sociální aspekty dyslexie*. 2006, s. 126-179.

8. tříd ze speciálních tříd a rodiče žáků, jež žádnou poruchou netrpí a chodí do běžné třídy.

2. část výzkumu se týkala názoru rodičů na problémy dyslexie, na hodnocení schopností jejich dyslektických dětí, na hodnocení školy, poradny a na posouzení jejich vlastních problémů, jež jim porucha čtení ve spojení s jejich dítětem přinesla. Rodičům, tedy matkám a otcům z Prahy, Mostu a Chomutova, byl předložen dotazník, rozdělen na jednotlivé okruhy.

3. část výzkumu se zabývala způsoby, jak se rodiče vyrovnávají se stresory. Byla k tomu použita kvalitativní metoda – metoda životního příběhu zakotvené teorie. Zkoumanou skupinu tvořily rodiče dětí z 3. 5. a 8. tříd (jednalo se o specializovanou třídu při základní škole a o základní speciální školu pro děti s SPU).

Zaznamenám zde nejzajímavější informace z provedeného rozsáhlého výzkumu.

Rodiče dětí dyslektických i nedyslektických mají o dyslexii obstojné znalosti. Dokázali by v základech, vzhledem ke svým zkušenostem, vysvětlit pojem dyslexie, její příčiny, projevy a důsledky. Zajímavé je, že za příčinami dyslexie mnozí vidí špatnou výchovu či zanedbání ze strany učitele.

Rodiče dyslektických žáků jsou o poruše nedostatečně informováni. Nevědí, na koho se obrátit v případě nouze, koho požádat o pomoc či o radu. Zdrojů, které by dokázali srozumitelně diagnostikovat dyslexii a pomoci k její nápravě, je minimální množství. Ukazuje se, že v dnešní době, kdy přibývá dyslektiků, je to velký problém.

Rodiče často těžce přijímají skutečnost, že jejich dítě, ač je průměrně či nadprůměrně inteligentní, nespívá ve škole tak, jak by se od něj očekávalo. Příčiny hledají v lenosti, lajdáctví nebo v neochotě dítěte se vzdělávat. Čtení je základní dovednost člověka, jež potřebuje pro budoucí život. Dyslexie ovšem této dovednosti brání v rozvoji. Rodiče si často pokládají otázku, jak je možné, že jejich syn či dcera jeden den látku umí a druhý den vše zapomene? I zde hledíme příčinu v dyslexii.

Rodiče starších dyslektických školáků mají, vzhledem k nasbíraným zkušenostem, o projevech dyslexie jasný názor. Děti se obtížně soustředí, jsou pomalé nebo naopak zbrklé, lehce unavitelné, rychle zapomínají již naučené, jsou nedůvěřivé, pesimistické, a nevěří si. Tito rodiče jim rozumějí a nepovažují je za líné a hloupé. Vysvětlujícím faktem je zařazení dítěte do specializované třídy, kde jsou dobré vztahy, jak mezi žákem a učitelem, tak mezi učitelem a rodiči a také větší zkušenosti rodičů.



Výchova dyslektického žáka, jeho samotného i rodiče, může vyvolávat stres a napětí. Dochází k tomu zejména při domácí přípravě žáka na školu. Rodiče, nejčastěji matky, musí být trpělivé a důsledné. Žák potřebuje dostatek času. Hlavní je, aby nepocíťoval časovou tíseň a stres. Pokud jsou samy rodiče dyslektici, nemohou svým ratolestem pomoci tak, jak by potřebovaly.

Rodiče nebyli spokojeni s prací a přístupem učitelů z běžných základních škol a to zejména v případech, kdy jejich dítě tuto školu navštěvovalo, ale vzhledem k horšímu stupni dyslexie bylo přeřazeno do specializované třídy. Tito učitelé neměli dostatečné zkušenosti s dyslektickými žáky. Nedokázali jim vysvětlit nově probíranou látku, nenechali jim více času na práci a kladli na ně vysoké nároky. Ukázalo se, že si mnozí neuvědomují závažnost poruch učení a při výuce neuplatňují individuální přístup. Rodiče si dále ztěžovali na nezáměr, nepovzbuzení a snižování sebevědomí dětí ze strany učitelů. Rodiče dyslektiků, ale i jiných dětí s poruchami učení berou učitele jako důležitou autoritu, která by měla mít citlivý přístup a vhodné chování k dítěti. Učitelé žáky přehlíželi a ponižovali před ostatními.

Potíže se ukázali i ve spolupráci učitele a rodičů. Učitelé jsou neochotní vyslechnout názory rodičů, poradit jim s nápravnými metodami, a tudíž není divu, že rodiče zvolili přechod dětí do specializovaných tříd, kde se s takovými problémy nesešli.

Důležitým bodem výzkumu bylo zjištění rodičů o negativních vztazích spolužáků s dyslektiky. 15% rodičů uvedlo, že spolužáci dítěti ubližují, nepřijímají ho mezi sebe, vytahují se na něj a vysmívají se mu, že je hloupý. Z největší pravděpodobnosti je důsledkem neadekvátní chování dyslektika k jeho vrstevníkům. Rodiče opět dávají vinu učitelům, protože neumí řešit vztahy ve třídě. Jejich postoj je zcela pochopitelný.

Specializované třídy hodnotili rodiče převážně kladně. Učitelé s nimi spolupracují, žáci pracují v klidném prostředí a navštěvují školu s větší radostí. Rodič si musí uvědomit, že ve specializovaných třídách se mohou učitelé pro malý počet žákům individuálně věnovat více než v běžných třídách.

Jediným problémem byl pocit rodičů, z nedostatečného pochopení situace učiteli specializovaných tříd. Rodiče kladli na učitele nároky, které nedokázali i přes svou profesní připravenost splnit. Speciálního pedagoga brali jako pomocníka. Více

negativních reakcí na práci speciálního pedagoga měli rodiče, jejichž děti předtím nenavštěvovaly běžnou školu.

Vztahy dítěte a spolužáků se ukázali ve specializovaných třídách jako velmi dobré. Rodiče kladně hodnotili menší počet žáků ve třídě, rovnocennost postižení a osobnější vztahy mezi žáky a učitelem. Mnohem lépe se žáci mezi sebou znali a vzájemně si pomáhali. Rodičům se nezamlouvalo pouze zařazení dětí s poruchami chování mezi žáky s poruchami učení. Považovali je za zlobivé a šli špatným příkladem pro ostatní.

Většina rodičů byla spokojena s prací pedagogicko-psychologických poraden a ostatních institucí. Někteří čekali něco víc. Nebyli spokojeni se způsobem sdělení informací, odborníci byli neohleduplní, přetěžovali rodiče nebo nerespektovali vzdělanost rodičů. Rodiče nerozuměli odborným slovům nebo výsledkům vyšetření, které nenaplnilo jejich očekávání. Důsledkem těchto potíží mohou být opravdu nedostatky ze strany odborníků nebo emoční nepřijatelnost rodičů.

Rodičům vadí nepochopení ze strany ostatních členů rodiny či širší veřejnosti. Nikdo neocení jejich péči o dyslektika a vinu jeho potíží přisuzují samotným rodičům. Může za to nízká informovanost veřejnosti o dyslexii a ztotožnění s mentálním postižením.

Stresory mohou působit záporně i kladně, záleží na okolnostech. Rodičům mohou pomoci včasné informace o dyslexii, škola, jež se žákům přizpůsobí a pomůže jim, spolupráce učitelů, odborníci z řad psychologů, kteří jim poskytnou pomocnou ruku, navrhnou způsoby nápravy a vyslechnou je.

Rodiče dyslektických jsou rádi, pokud mohou své informace poskytnout dalším rodičům, jejichž dítě trpí podobnou poruchou.

## **II. Praktická část**

### **1. Cíl práce, hypotéza**

#### **1.1 Cíl práce**

Cílem diplomové práce je objasnit problematiku dětí s SPU se zaměřením na pozici mezi vrstevníky, self-koncept a na celkový sociální život. Tomuto tématu nebylo věnováno mnoho pozornosti jak v zahraniční, tak i v domácí literatuře. Zabývali se jím nemnozí psychologové a speciální pedagogové, mezi nimi i prof. Matějček. V jedné ze svých knih uvádí výsledky výzkumného šetření, ze kterých vyplývá, že žáci s SPU patří mezi méně oblíbené. V diplomové práci jsem si položila otázky, zda SPU/dyslexie navozuje zhoršenou sociální pozici dotčeného dítěte mezi spolužáky a zda snižuje sebehodnocení žáka. Vzhledem k nálezům, které zveřejnili prof. Matějček a prof. Vágnerová se spolupracovníky, jsem formulovala následující hypotézu.

#### **1.2 Hypotéza**

Skupina žáků se SPU/dyslexií se bude vyznačovat

1. zhoršenou sociometrickou pozicí a
2. sníženým sebehodnocením, a to ve srovnání s kontrolní skupinou.

## 2. Metodika

### 2.1 Vzorek dětí

Porovnávala jsem mezi sebou 25 žáků, které byly vedené na základní škole v osmitisícovém městečku v jižních Čechách.

Polovinu tvořily děti s dyslexií a druhá polovina se skládala z dětí, u kterých nebyla žádná specifická porucha učení nalezena a které tvořily kontrolní skupinu.

Skupinu dyslektických žáků tvořilo třináct dětí, z toho jedenáct chlapců a dvě dívky, obě z 5. třídy. Dva žáci navštěvují 2. ročník, tři žáci 3. ročník, čtyři žáci 4. ročník a čtyři žáci 5. ročník.

Skupinu nedyslektických žáků tj. skupinu kontrolní, tvořilo dvanáct dětí. Z toho pouze jeden žák navštěvuje 2. ročník, tři žáci 3. ročník, čtyři žáci 4. ročník a čtyři žáci 5. ročník. Opět je zde převaha chlapeckého pohlaví jedná se o deset chlapců a dvě dívky, obě z 5. třídy.

Z přehledu je vidět, že obě skupiny jsou vyrovnané jak věkem, tak pohlavím.

V dyslektické skupině u žáků 2. ročníku nebyla SPU/dyslexie ještě potvrzena pedagogicko-psychologickou poradnou, avšak dle názoru třídní učitelky a výchovného poradce školy, školní obraz obou dětí mluvil přesvědčivě o pravděpodobné poruše.

V teoretické části práce jsem se zmínila o výskytu poruch učení, ze kterého jasně vzešlo, že větší procento dyslexie postihuje chlapce než dívky. Procentuálně se jedná o 80% převahu chlapců. Skladba studovaného vzorku tomu odpovídá. Na celé škole, kde jsem údaje sbírala, v celkovém počtu 20 dyslektiků byla pouze čtyři děvčata.

Tabulka 1 uvádí popis dyslektické skupiny. Všem žákům byla přidělena čísla, jelikož se jedná o anonymní výzkum.

Tabulka 1: **Základní údaje o dyslektické skupině**

Číslo žáka	Ročník	Věk	Zjištěné poruchy
1.	2. ročník	7;2	nediagnostikováno
2.	2. ročník	8;8	nediagnostikováno, odklad školní docházky
3.	3. ročník	8;7	dyslexie, dysgrafie
4.	3. ročník	8;5	dyslexie, dysgrafie, dysortografie – na podkladě LMD
5.	3. Ročník	8;5	dyslexie, dysgrafie
6.	4. ročník	9;9	dyslexie, ADHD
7.	4. ročník	10;8	dyslexie, ADHD, odklad školní docházky
8.	4. ročník	9;10	dyslexie, dysgrafie, dysortografie
9.	4. ročník	11;4	dyslexie, dysgrafie, dysortografie, oslabení ve sluchové a zrakové syntéze, jazykový handicap
10.	5. ročník	10;9	dyslexie, dysgrafie, ADHD
11. - dívka	5. ročník	11;8	dyslexie, dysgrafie, dyskalkulie, odklad školní docházky
12. – dívka	5. ročník	10;8	dyslexie, dysgrafie
13.	5. ročník	10;4	dyslexie, dysgrafie, dysortografie

Bližší informace o kontrolní a dyslektické skupině uvádím v tabulce 2. – 5. (viz str. 59-62).

## 2.2 Sledované proměnné - testy

### 2.2.1 IQ test

IQ test slouží k zjištění inteligence testované osoby, v našem případě žáka ZŠ.

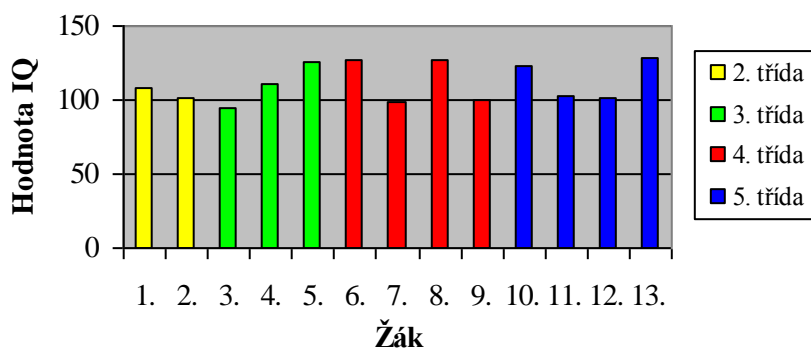
IQ test je rozdělen na 5 částí označených velkými tiskacími písmeny A – E. Každá část se skládá z 12 obrázků. Části testů jsou seřazeny od jednoduchých po složité. Hlavním úkolem žáka je, aby do okénka dosadil jednu ze 6 možností, tak aby přesně zapadla do celku. V části A a B žák vybírá z 6 možností, v části C, D a E z 8 možností. Každý žák obdrží sadu obrázků celého IQ testu a vyplňovací tabulku, do které zaznamenává číslo vybrané možnosti. První dva obrázky tj. A1, A2 dělá testující osoba spolu s žákem, aby věděl, jak má správně pracovat a postupovat.

Žáci by měli být předem seznámeny s následujícími pokyny:

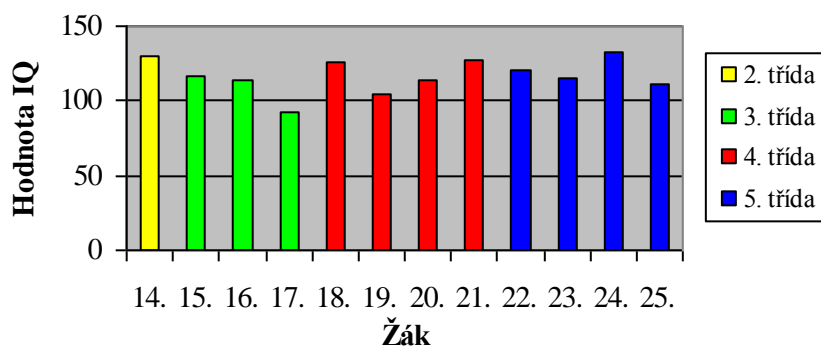
- jedná se o samostatnou práci
- časově neomezená
- čas se stopuje (aby bylo vidět, jak dlouho žák test vykonával)
- k zapsání se používá tužka či pero
- nesmí se gumovat ani zmizíkovat, v případě chybné odpovědi se číslo škrtně a vedle napíše jiné
- tabulka musí být zcela vyplněná, jinak je test neplatný

Test se vyhodnocuje pomocí tabulky. Je potřeba znát počet správných odpovědí a věk žáka.

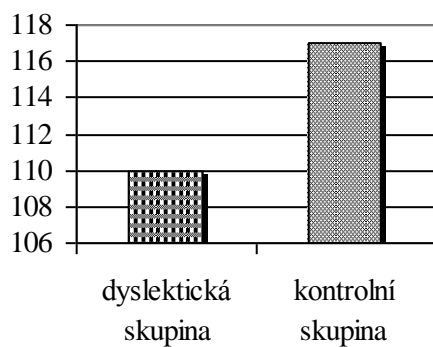
Graf 1: Hodnoty IQ u dyslektické skupiny



Graf 2: Hodnoty IQ u kontrolní skupiny



Graf 3: Průměrné hodnoty IQ u obou skupin



### 2.2.2 Zkouška hlasitého čtení

Zkouška hlasitého čtení slouží k posouzení čtenářských dovedností. Žák má za úkol přečíst nahlas text jak nejlépe a nejrychleji dovede a ověřit zda textu porozuměl.

Žák obdrží text pod názvem „O krtkovi“.

Zkouška se skládá ze dvou částí – ze čtení a odpovědí na příslušné otázky.

#### Pokyny k testu pro žáka:

- jedná se o individuální práci
- čas je stopován po přečtení nadpisu
- čtení musí být hlasité a co nejrychlejší
- po přečtení textu dotazovaný odpovídá na otázky týkající se porozumění čteného

#### Pokyny k testu pro testující osobu:

- stopky se zapínají pro přečtení nadpisu
- do záznamového archu se vyznačuje čarou každá přečtená minuta
- po dočtení se zapisuje výsledný čas
- do archu se zaznamenávají chybně přečtená slova
- v případě, že žák přeskočí řádku, testující osoba ho vrátí na příslušný řádek
- testující osoba se po přečtení textu ptá žáka na různé otázky týkající se porozumění čteného
- zaznamenává se přesná odpověď žáka do záznamového archu

V první části testující osoba zaznamenává chybně přečtená slova takto:

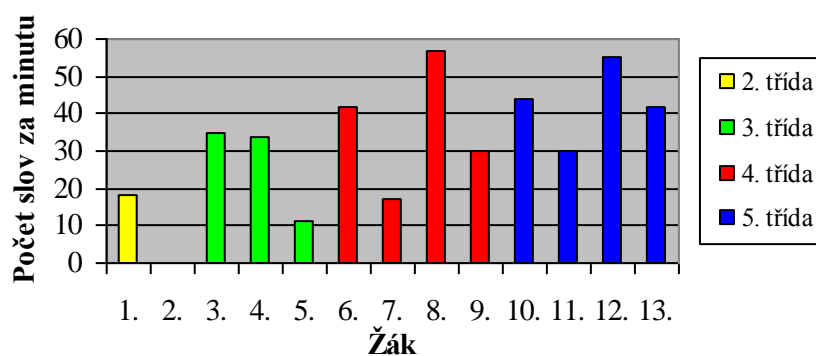
- jestliže dítě chybu samo spontánně opraví, pak se chybně přečtené slovo zapíše nad příslušné slovo a nepodtrhává se;
- jestliže dítě chybu neopraví, slovo se podtrhává;
- jestliže dítě slovo vůbec nepřečte, škrtně se a považuje se též za chybu;
- do počtu chyb se nezaznamenává přidané slovo či slovo špatně přečtené následkem vady řeči



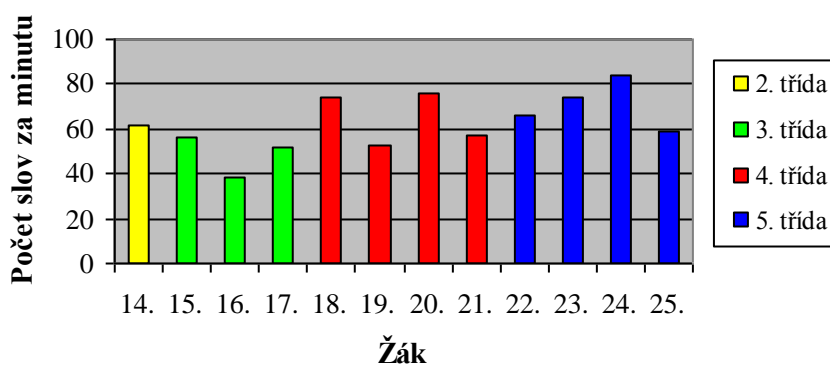
V druhé části má testující osoba k dispozici arch s přesnými odpověďmi, které jsou obodované. Za správnou odpověď je 1 bod, za nepřesnou 0,5 bodů a v případě mlčení či naprosto chybné odpovědi 0 bodů. Záleží ovšem na testující osobě, jak přesná musí být odpověď na jednotlivé otázky.

K vyhodnocení testu je potřeba vědět čas přečteného textu, počet správně přečtených slov za 1 minutu, počet správně přečtených slov celkem a celkový počet bodů získaných v druhé části testu.

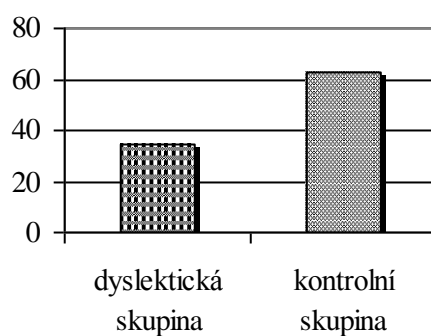
Graf 4: Rychlost čtení vyjádřená počtem správně přečtených slov za minutu u dyslektické skupiny



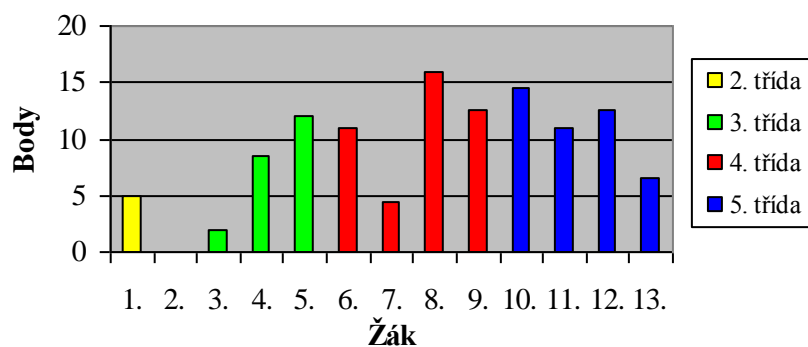
Graf 5: Rychlost čtení vyjádřená počtem správně přečtených slov za minutu u kontrolní skupiny



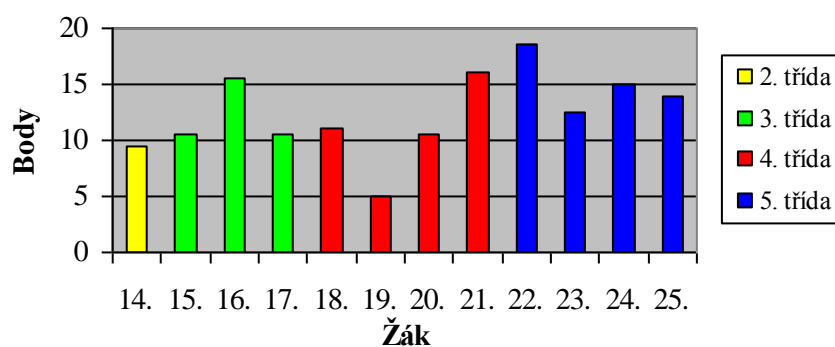
Graf 6: Průměrná rychlost čtení vyjádřená počtem správně přečtených slov za minutu u obou skupin



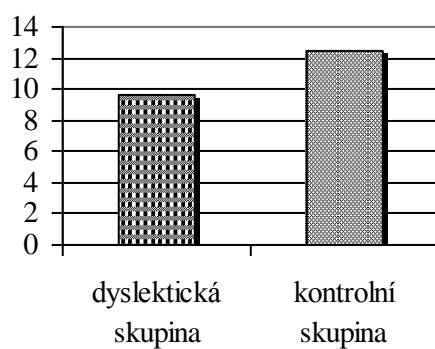
Graf 7: Hodnoty porozumění textu u dyslektické skupiny



Graf 8: Hodnoty porozumění textu u kontrolní skupiny



Graf 9: Průměrné hodnoty porozumění textu u obou skupin



### 2.2.3 Test morfologického uvědomění

Test slouží k zjištění žákových vědomostí v oblasti českého jazyka a k rozvoji logického uvažování.

Test obsahuje 27 otázek. Vyskytují se v něm např.: tvary přídavných jmen, tvary množného čísla, rozkazovací způsob, správné pořadí slov ve větě, slova nadřazená a podřazená, určité a neurčité číslovky atd. Posledních 6 otázek je zaměřeno na logické myšlení, žáci mají za úkol doplnit slova jim neznámá do textu podle přiložených vzorů.

Otázky v textu obsahují vzory, podle kterých se mají žáci řídit. Odpověď je buď formou přesného zápisu, nebo se kroužkuje správná odpověď.

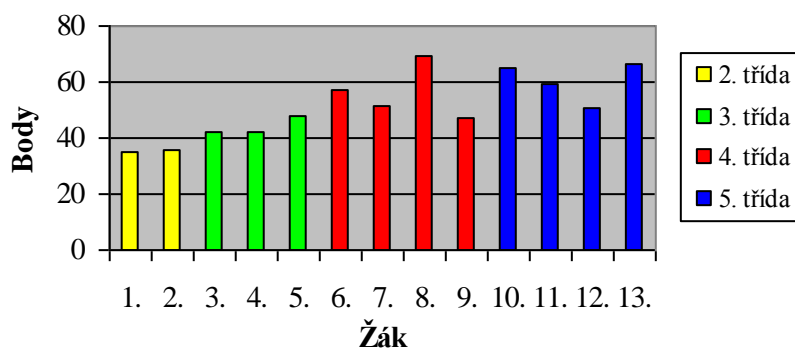
Pokyny jsou jiné pro dyslektiky a kontrolní skupinu.

Dyslektickým žákům se předkládá test individuálně, hodnotící osoba jim čte otázky a zapisuje jejich odpovědi, jelikož dyslektici by mohli k vzhledem ke svým potížím nesplnit požadavky testu. Při testu měříme čas, jenž slouží pouze pro orientaci. V případě, že žák si opraví své předchozí tvrzení, původní škrtneme a zapíšeme nové. Hodnotí se vždy slovo, které žák vyřkl nakonec. Pokud si žák není odpověďmi zcela jist, zapíšeme všechna jeho tvrzení a připojíme otazník. Když by dítě v testu zadané otázky nerozumělo, může mu jí testující osoba lépe přiblížit či vysvětlit.

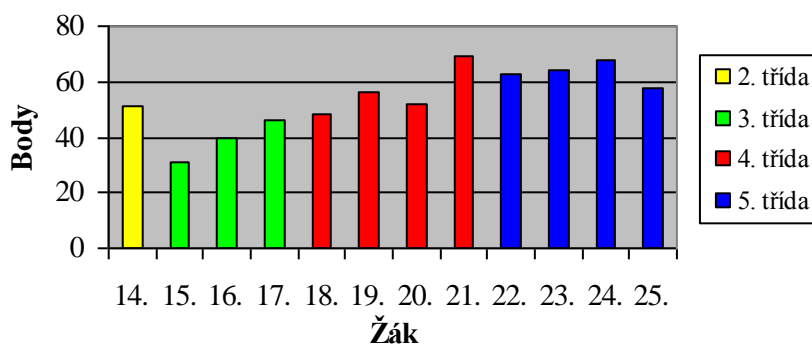
Kontrolní skupině předkládáme test individuálně či skupinově. Žáci nesmějí od sebe opisovat a jejich odpovědi musí být čitelné. V opačném případě je odpověď neplatná. V případě, že některý z žáků potřebuje pomoci, přihlásí se a testující osoba mu poradí. Měříme orientačně čas, který se zapíše po dokončení.

Po dokončení testu přichází na řadu hodnocení. Správná odpověď se označuje znaménkem +, chybná odpověď znaménkem -. V případě nezodpovězené odpovědi se zapisuje velké tiskací písmeno N. Může také dojít k situaci, kdy žák navrhne více řešení. Dostane 0,5 pokud se v nich nachází správná odpověď. Pro zjištění žákových jazykových a čtenářských dovedností je potřeba spočítat počet správných odpovědí tj. odpovědi označené + nebo 0,5.

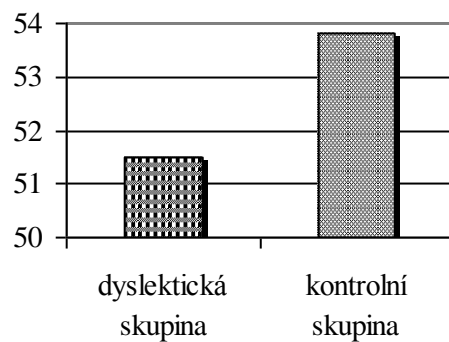
Graf 10: Hodnoty morfologického uvědomění u dyslektické skupiny



Graf 11: Hodnoty morfologického uvědomění u kontrolní skupiny



Graf 12: Průměrné hodnoty morfologického uvědomění u obou skupin



#### **2.2.4 Test sluchové analýzy a syntézy**

Test sluchové analýzy a syntézy má za úkol podávat žákovi informace o jeho správném rozkladu (analýze) a skladu (syntéze) slov.

Test je podáván individuálně. Slova žákovi říká testující osoba. Nejdříve probíhá zácvik sluchové analýzy, žákovi řekneme např.: slovo pes. Jeho úkolem je rozložit ho na hlásky tak, jak jdou za sebou. Poté se přejde k samotnému testu. Po jeho dokončení, následuje zácvik sluchové syntézy např.: opět na slovu p-e-s. Žák musí rozložené slovo složit. Poté také splní samotný test.

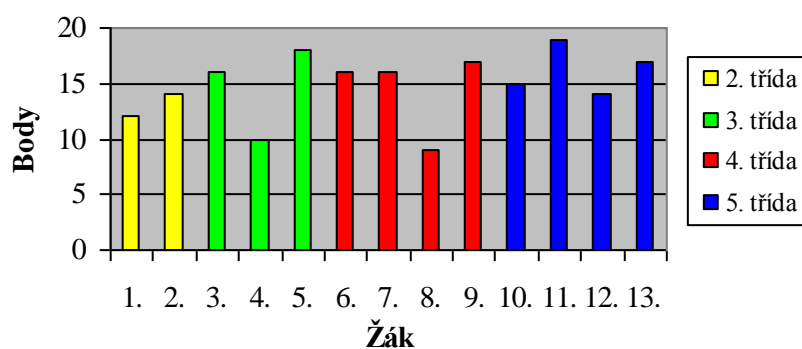
Pro obě části testu je společné: stopují se, obsahují každý 10 slov od nejjednodušších po nejsložitější. Mají také stejné bodování.

Jestliže žák rozložil či složil slovo správně na první pokus, dostává 2 body, pokud se mu to podařilo na druhý pokus, dostává 1 bod. Další pokus je bodován 0.

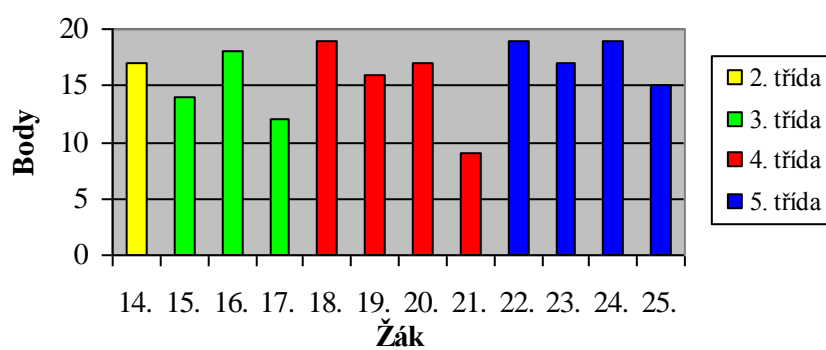
K hodnocení je potřeba znát čas a celkové body obou částí testu.

Důležité je, aby testující osoba vyslovovala slova správně a v případě sluchové syntézy vyslovovala jednotlivé hlásky ve vteřinových intervalech.

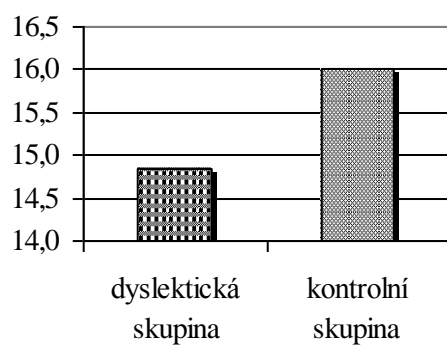
Graf 13: Hodnoty sluchové analýzy u dyslektické skupiny



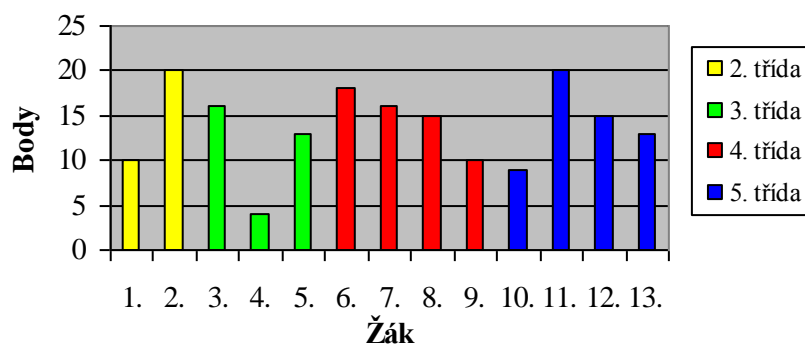
Graf 14: Hodnoty sluchové analýzy u kontrolní skupiny



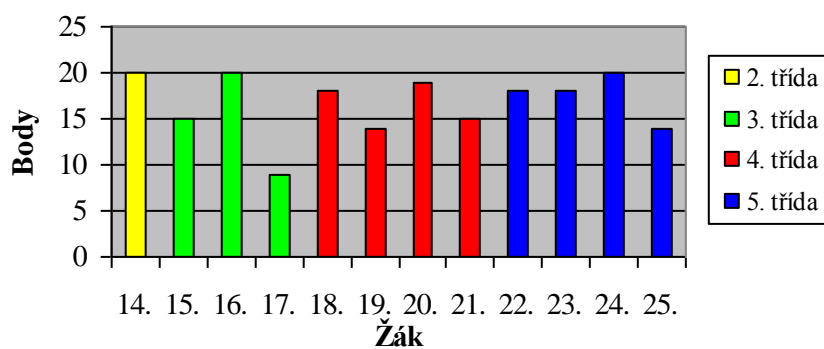
Graf 15: Průměrné hodnoty sluchové analýzy u obou skupin



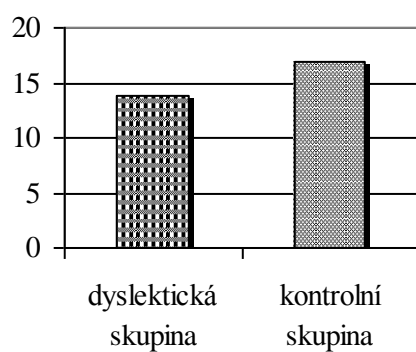
Graf 16: Hodnoty sluchové syntézy u dyslektické skupiny



Graf 17: Hodnoty sluchové syntézy u kontrolní skupiny



Graf 18: Průměrné hodnoty sluchové syntézy u obou skupin





### 2.2.5 Test SPAS

Test SPAS je dotazník, jež slouží k diagnostikování sebepojetí dítěte. Dotazník se skládá ze 48 otázek a zaměřuje se na problematiku 6 oblastí (škál).

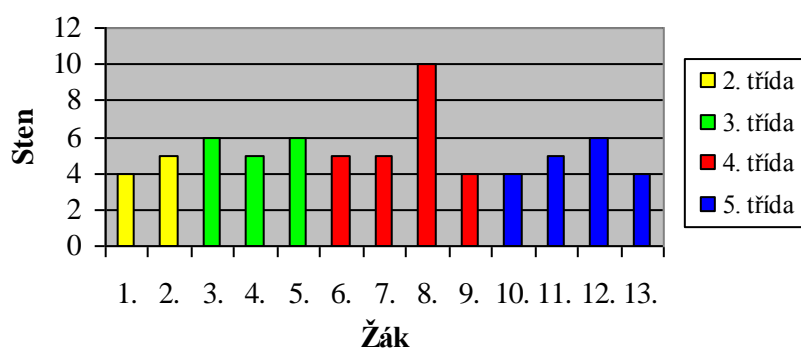
1. Oblast – Obecné schopnosti: dítě se vyjadřuje o svých schopnostech důležitých pro úspěšné zvládnutí školních povinností.
2. oblast – Matematika: dítě se vyjadřuje o svých schopnostech v matematice.
3. oblast – Čtení: dítě se vyjadřuje o svých schopnostech ve čtení.
4. oblast- Pravopis: dítě se vyjadřuje o svých schopnostech v pravopise.
5. oblast- Psaní: dítě se vyjadřuje o svých schopnostech v psaní.
6. oblast – Sebedůvěra: dítě se vyjadřuje důvěru ke svým schopnostem a k postavení v kolektivu třídy.

Žáci mají za úkol zakroužkovat odpověď ANO nebo NE. Vždy se musí pro jednu rozhodnout. Jedná se o individuální dotazník

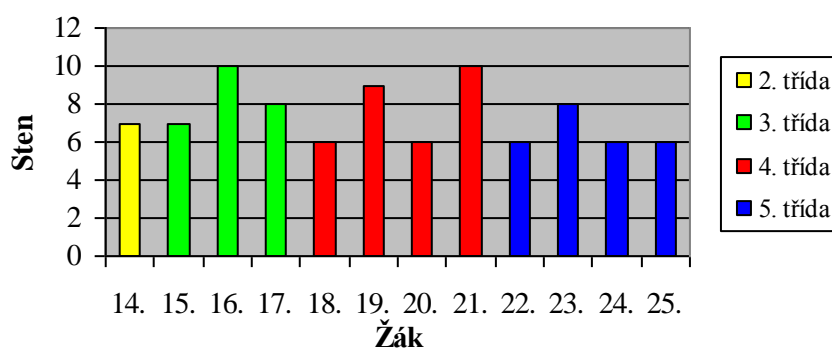
Hodnocení probíhá podle šablony, která se příkládá na zakroužkované odpovědi. Pokud je kroužek ve správném poli, píše se 1 bod. Každá škála se hodnotí nejprve zvlášť (hrubý skór) a poté dohromady (celkový skór). Na základě těchto skórů se vypočítávají stenové normy, opět pro jednotlivé škály a poté i pro celkový skór, uvedené v tabulkách. Je potřeba znát věk žáka. Stenové normy jsou zvlášť pro chlapce a zvlášť pro dívky. Stenové normy mají 3 pásma:

- pásmo nízkého výskytu, což je 0. – 3. sten
- pásmo průměru, což je 4. – 7. sten
- pásmo vysokého výskytu 8. – 10. sten.

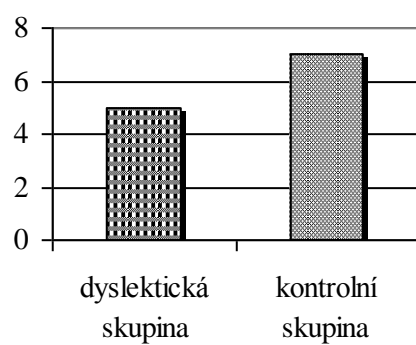
Graf 19: Hodnoty SPAS/sten u dyslektické skupiny



Graf 20: Hodnoty SPAS/sten u kontrolní skupiny



Graf 21: Průměrné hodnoty SPAS/sten u obou skupin



### 2.2.6 Test transpozice a elize hlásek

Test transpozice a elize hlásek zjišťuje fonologické dovednosti dětí.

Je rozdělen do dvou částí:

1. část = transpozice hlásek.
2. část = elize hlásek.

#### 1. část – transpozice hlásek.

Děti potřebují vlastnoručně vyrobené 3 zelené a 3 oranžové čtverečky, na kterých si budou moci předvádět záměnu prvních hlásek ve slově. Jedná se o nesmyslná slova např. pám – lin. Úkolem dítěte je dvojici slov zopakovat po testující osobě, říci čím začíná první a poté i druhé slovo a nakonec říci, jak budou slova znít po vzájemném přehození prvních hlásek, tedy lám – pin. Vše si musí průběžně představovat i na vystřižených obrazcích. Před samotným testem, který se stopuje, se provádí zácvik na několika dvojicích.

Dítě by mělo každou dvojici zvládnout v čase 15 sekund. V případě, že žák ve stanovené době dobře neodpoví, může mu být čas prodloužen o dalších 15 sekund a poté se přechází na další dvojici.

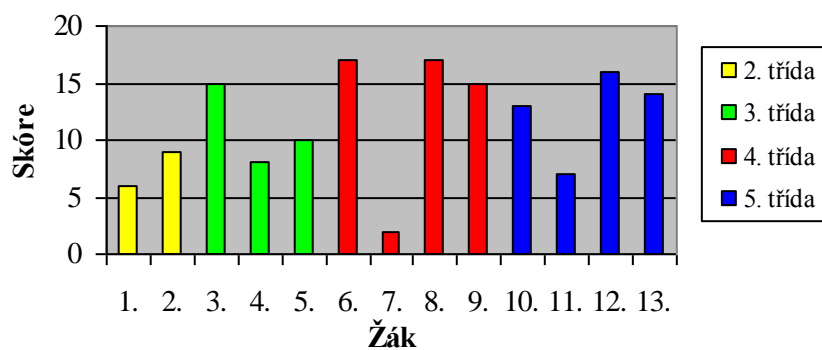
Test je hodnocen následovně. Za každou správnou odpověď dostává dítě 1 bod. Pokud dokáže správně přenést první hlásku a zkomolí poslední hlásku slov, dostává 2 body. Pokud zkomolí samohlásku ve slově dostává pouze 1 bod. Dohromady může obdržet 20 bodů.

#### 2. část – elize hlásek

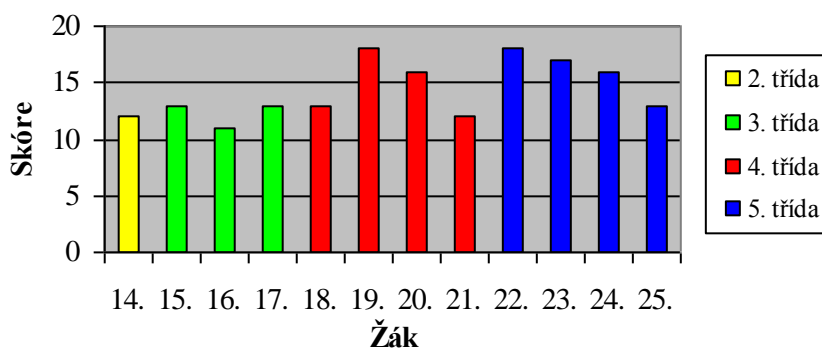
Test elize hlásek je dále rozdělen do dvou okruhů. Každý okruh obsahuje 10 nesmyslných slov. Úkolem žáka je v prvním okruhu vypustit ze slov druhou hlásku a říci slovo bez této hlásky např. klop - kop. Ve druhém okruhu musí vypustit hlásku předposlední např. nást – nát. Každý z daných okruhů je opět stopován. Zapisuje se výsledný čas obou okruhů zvlášť a poté dohromady.

Každá správná odpověď se hodnotí 1 bodem. Body se poté sčítají dohromady s obou okruhů.

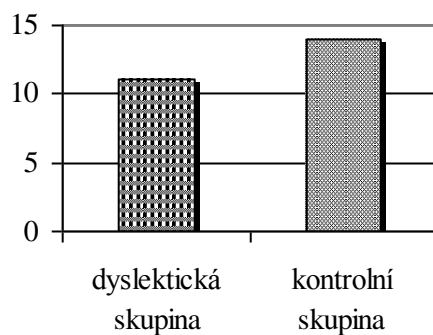
Graf 22: Hodnoty transpozice hlásek u dyslektické skupiny



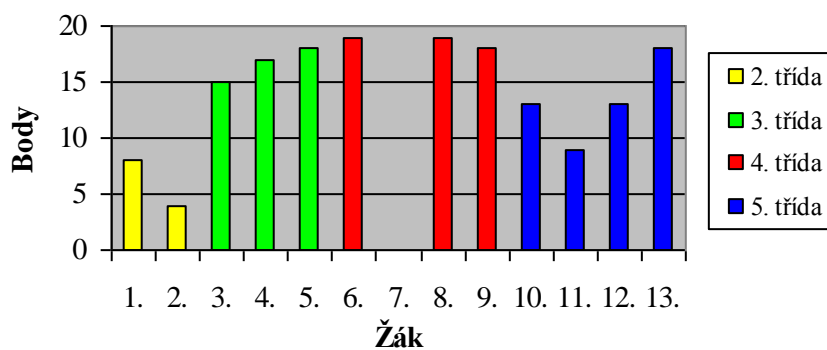
Graf 23: Hodnoty transpozice hlásek u kontrolní skupiny



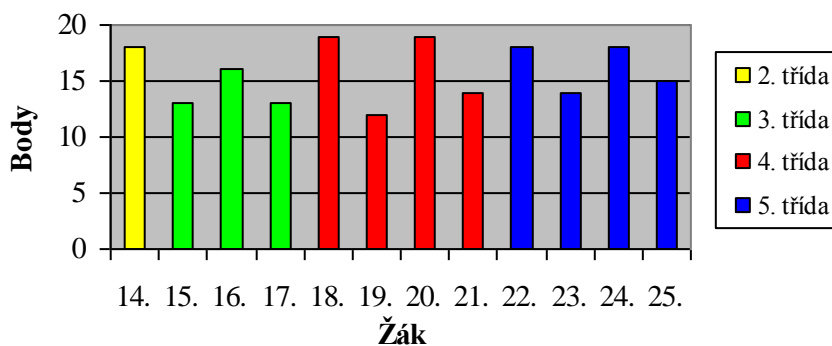
Graf 24: Průměrné hodnoty transpozice hlásek u obou skupin



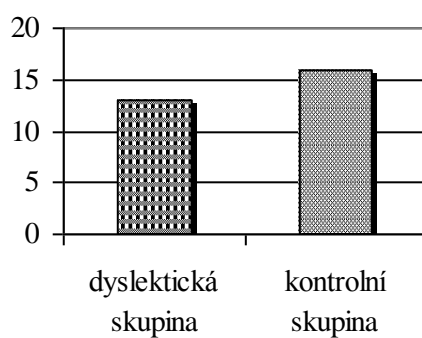
Graf 25: Hodnoty elize hlásek u dyslektické skupiny



Graf 26: Hodnoty elize hlásek u kontrolní skupiny



Graf 27: Průměrné hodnoty elize hlásek u obou skupin



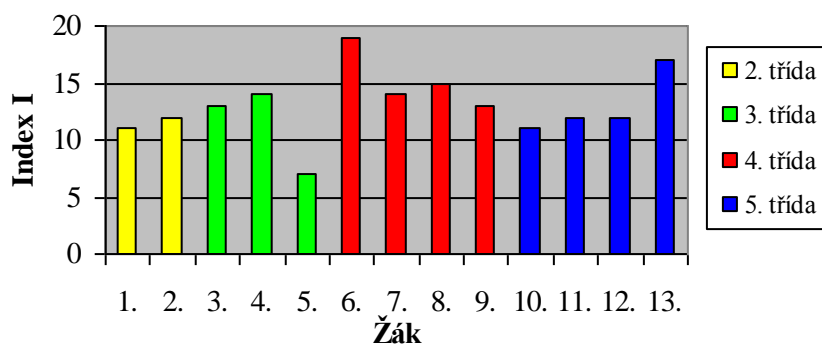
### **2.2.7 Test Lokus kontroly**

Test Lokus kontroly ukazuje, do jaké míry člověk přisuzuje události sobě a do jaké míry je ovlivňuje okolí.

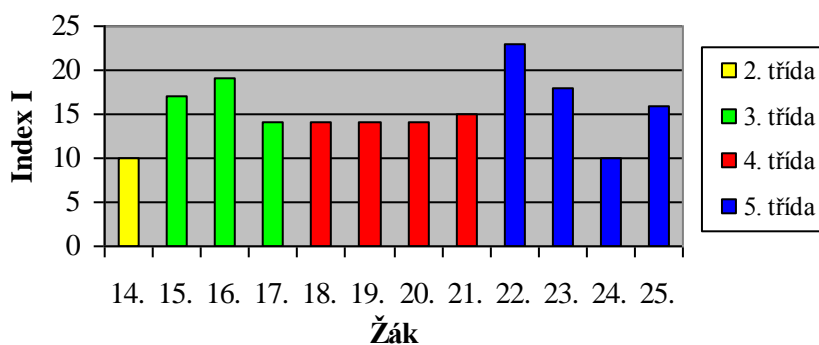
Žákovi je předložen test, ve kterém kroužkuje odpovědi ANO nebo NE. Na základě těchto odpovědí se zjišťuje interní či externí lokus kontroly. Interní lokus vypovídá o tom, že člověk řídí sám sebe a externí, že ho řídí někdo jiný.

Hodnocení probíhá následovně. Test obsahuje 3 sloupečky. Spočítají se všechny kladné odpovědi zakroužkované v prvním sloupečku a všechny záporné odpovědi ve třetím sloupečku, čímž nám vyjde index I a v prostředním, tedy druhém sloupečku se spočítá počet zakroužkovaných odpovědí psaných velkým písmem, čímž dostaneme L-skór, který ukazuje do jaké míry se dítě podřizuje autoritám.

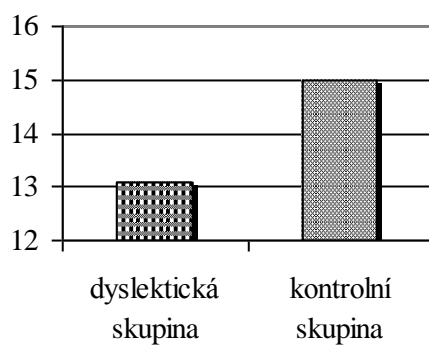
Graf 28: Hodnoty indexu I u dyslektické skupiny



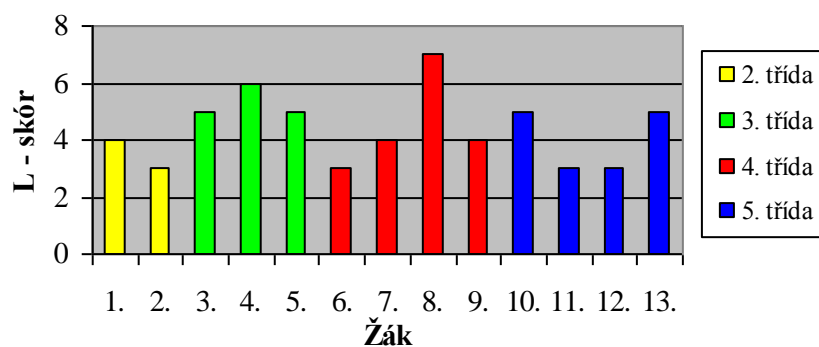
Graf 29: Hodnoty indexu I u kontrolní skupiny



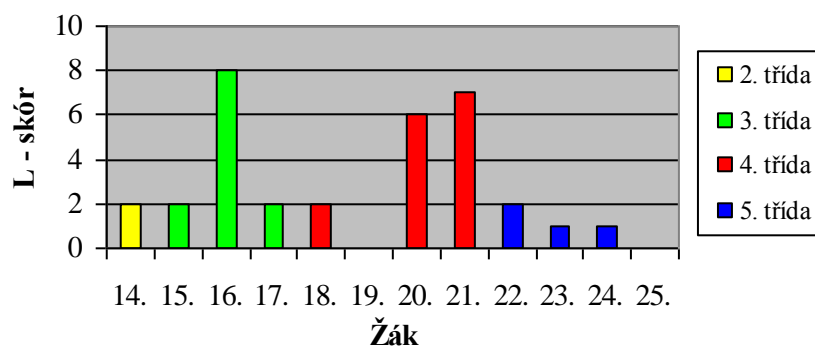
Graf 30: Průměrné hodnoty indexu I u obou skupin



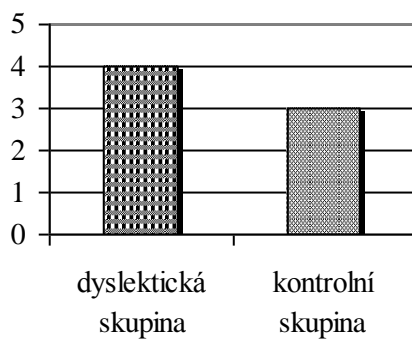
Graf 31: Hodnoty L- skóru u dyslektické skupiny



Graf 32: Hodnoty L - skóru u kontrolní skupiny



Graf 33: Průměrné hodnoty L - skóru u obou skupin



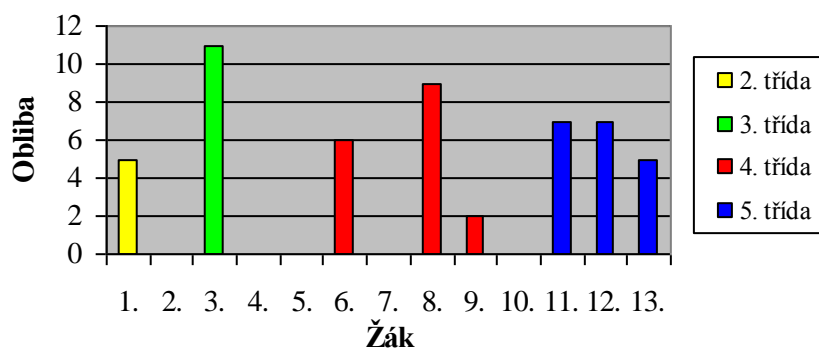


### **2.2.8 Sociometrická technika**

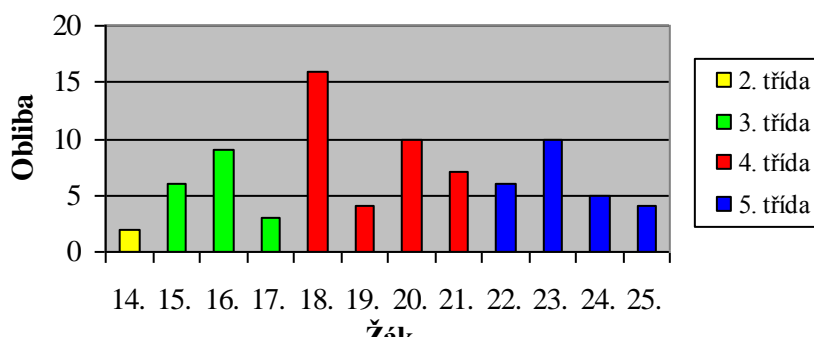
Sociometrická technika zjišťuje oblibu a neoblibu žáků v rámci třídního kolektivu. Její dotazníky mohou mít různou podobu. Použila jsem následující formu dotazníku. Všichni, jež chodili do třídy s dyslektickým spolužákem, museli spolu s ním tento dotazník vyplnit. Každý žák dostal papír, na němž byli dva druhy otázek. První otázka se týkala oblíbených žáků a druhá otázka neoblíbených žáků. Každý musel ke každé otázce napsat 3 žáky. Vše probíhá v naprosté anonymitě, tudíž musí být zamezeno opisování. Žáci uvádějí celá jména popř. příjmení vybraných spolužáků. Na základě těchto vyplněných dotazníků se vypracuje tabulka, na níž bude seznam všech žáků třídy.

Vyhodnocení probíhá následujícím způsobem, žáci napsaní na prvních místech, mají přidělené 3 body, žáci na druhých místech 2 body a žáci na třetích místech 1 bod. Do tabulky se nejdříve zapíše body, které dostal každý žák ve třídě od svých spolužáků a týkají se oblily. Poté se zapisují body neoblily. Body se sečtou u každého žáka zvlášť pro část oblily a neoblily. Na základě získaných bodů zjistíme na jakém místě se jednotliví žáci umístili a můžeme posoudit, zda nejhorší oznámkování, tudíž nejméně oblíbení, jsou opravdu žáci s dyslexií či nikoliv.

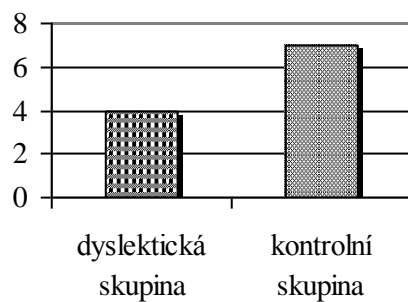
Graf 34: Hodnoty oblíbenosti u dyslektické skupiny



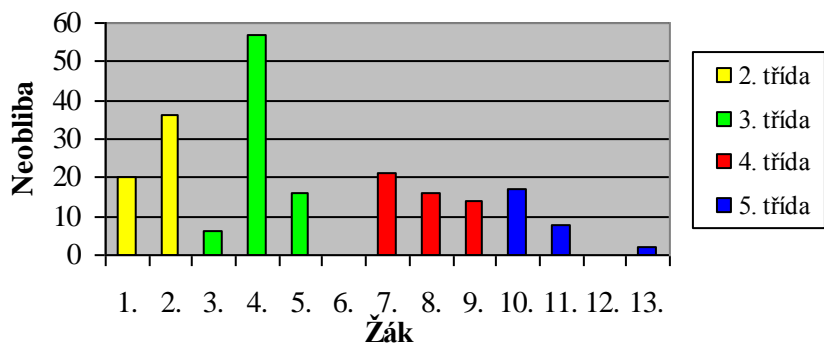
Graf 35: Hodnoty oblíbenosti u kontrolní skupiny



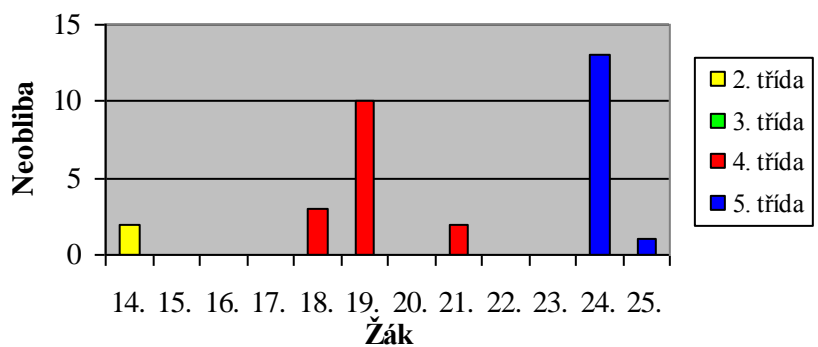
Graf 36: Průměrné hodnoty oblíbenosti u obou skupin



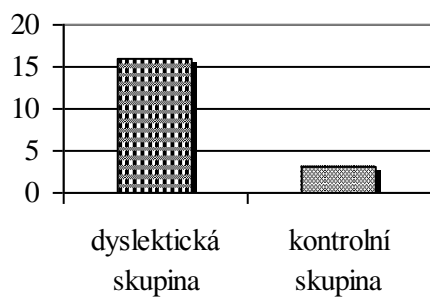
Graf 37: Hodnoty neoblíby u dyslektické skupiny



Graf 38: Hodnoty neoblíby u kontrolní skupiny



Graf 39: Průměrné hodnoty neoblíby u obou skupin



Tabulka 2: Vyhodnocení testů dyslektické skupiny - 1. část

Číslo žáka	Pohlaví	Třída	Věk	IQ test		Zkouška hlasitého čtení				Morfolo. test		Sluchová analýza a syntéza				SPAS		Lokus kontr.	
				IQ	Čas	Počet slov za 1 min.	Počet slov celkem	Čas	Porozumění - body	Body	Čas	Analýza - body	Analýza - čas	Syntéza - body	Syntéza - čas	Celkový skór	Sten	Index I	L - skór
1.	CH	2.B	7;2	108	0:26:05	18	222	0:11:14	5	35	0:19:45	12	0:01:35	10	0:01:58	11	4	11	4
2.	CH	2.B	8;8	101	0:34:00	nedočetl - nebyl schopen				36	0:28:00	14	0:01:50	20	0:01:25	20	5	12	3
3.	CH	3.B	8;7	95	0:19:07	35	204	0:04:28	2	42,5	0:32:10	16	0:01:25	16	0:01:30	24	6	13	5
4.	CH	3.B	8;5	111	0:22:45	34	227	0:05:51	8,5	42	0:31:25	10	0:01:55	4	0:04:15	16	5	14	6
5.	CH	3.A	8;5	126	0:46:51	11	237	0:12:17	12	48	0:43:10	18	0:01:00	13	0:02:05	27	6	7	5
6.	CH	4.B	9;9	127	0:33:49	42	237	0:04:30	11	57	0:31:18	16	0:01:45	18	0:01:22	18	5	19	3
7.	CH	4.B	10;8	99	0:20:35	17	134	0:13:32	4,5	51,5	0:41:23	16	0:01:30	16	0:01:20	17	5	14	4
8.	CH	4.A	9;10	127	0:25:16	57	240	0:02:55	16	69	0:37:21	9	0:02:28	15	0:03:13	46	10	15	7
9.	CH	4.A	11;4	100	0:23:33	30	242	0:07:10	12,5	47,5	0:31:25	17	0:01:28	10	0:03:18	15	4	13	4
10.	CH	5.A	10;9	123	0:40:50	44	235	0:04:08	14,5	65	0:29:20	15	0:01:25	9	0:02:45	12	4	11	5
11.	D	5.A	11;8	103	0:24:45	30	219	0:06:20	11	59	0:36:45	19	0:01:00	20	0:01:00	21	5	12	3
12.	D	5.B	10;8	102	0:13:00	55	243	0:03:43	12,5	50,5	0:24:30	14	0:01:32	15	0:01:45	28	6	12	3
13.	CH	5.A	10;4	128	0:35:45	42	231	0:04:51	6,5	66,5	0:36:48	17	0:01:30	13	0:01:41	15	4	17	5

Tabulka 3: Vyhodnocení testů dyslektické skupiny – 2. část

Číslo žáka	Pohlaví	Třída	Věk	Transpozice a elize hlásek							Sociometrická technika		
				Transpozice - skóre	Elize CCVC - body	Elize CCVC - čas	Elize CVCC - body	Elize CVCC - čas	Elize - celkem body	Elize - celkem čas	Počet žáků ve třídě	Obliba	Neobliba
1.	CH	2.B	7;2	6	1	0:05:25	7	0:04:10	8	0:09:35	26	5	20
2.	CH	2.B	8;8	9	4	0:07:06	0	0:06:00	4	0:13:06	26	0	36
3.	CH	3.B	8;7	15	8	0:02:40	7	0:03:10	15	0:05:50	24	11	6
4.	CH	3.B	8;5	8	8	0:02:35	9	0:02:00	17	0:04:35	24	0	57
5.	CH	3.A	8;5	10	9	0:02:58	9	0:04:26	18	0:07:24	19	0	16
6.	CH	4.B	9;9	17	10	0:01:35	9	0:02:25	19	0:04:00	24	6	0
7.	CH	4.B	10;8	2	0	0:05:55	0	0:02:12	0	0:08:07	24	0	21
8.	CH	4.B	9;10	17	9	0:03:08	10	0:02:59	19	0:06:07	24	9	16
9.	CH	4.A	11;4	15	9	0:02:25	9	0:03:28	18	0:05:53	19	2	14
10.	CH	5.A	10;9	13	8	0:02:00	5	0:03:18	13	0:05:18	17	0	17
11.	D	5.A	11;8	7	4	0:03:38	5	0:04:00	9	0:07:38	17	7	8
12.	D	5.B	10;8	16	6	0:03:35	7	0:03:02	13	0:06:37	21	7	0
13.	CH	5.A	10;4	14	8	0:03:55	10	0:02:35	18	0:06:30	17	5	2

Tabulka 4: Vyhodnocení testů nedyslektické (kontrolní) skupiny – 1. část

Číslo žáka	Pohlaví	Třída	Věk	IQ test		Zkouška hlasitého čtení				Morfolo. test		Sluchová analýza a syntéza				SPAS		Lokus kontr.	
				IQ	Čas	Počet slov za 1 min.	Počet slov celkem	Čas	Porozumění - body	Body	Čas	Analýza - body	Analýza - čas	Syntéza - body	Syntéza - čas	Celkový skór	Sten	Index I	L - skór
14.	CH	2.A	8;3	130	0:34:06	62	242	0:03:29	9,5	51	1:03:38	17	0:01:18	20	0:01:09	32	7	10	2
15.	CH	3.B	8;5	117	0:24:45	56	239	0:02:49	10,5	31	0:31:09	14	0:01:15	15	0:01:51	32	7	17	2
16.	CH	3.B	9;3	114	0:33:26	38	236	0:04:19	15,5	40	0:47:53	18	0:01:22	20	0:01:16	43	10	19	8
17.	CH	3.A	9;0	92	0:18:41	52	241	0:04:25	10,5	46	0:55:18	12	0:01:25	9	0:02:00	34	8	14	2
18.	CH	4.B	10;4	126	0:37:14	74	237	0:02:59	11	48	0:33:43	19	0:01:12	18	0:01:38	23	6	14	2
19.	CH	4.B	9;6	104	0:22:46	53	233	0:04:05	5	56	0:39:39	16	0:01:13	14	0:01:55	39	9	14	0
20.	CH	4.B	10;4	114	0:19:45	76	238	0:02:44	10,5	52	0:40:33	17	0:02:25	19	0:01:09	23	6	14	6
21.	CH	4.A	9;10	127	0:25:16	57	240	0:02:55	16	69	0:37:21	9	0:02:28	15	0:03:13	46	10	15	7
22.	CH	5.B	10;2	121	0:27:04	66	241	0:03:20	18,5	63	0:32:28	19	0:01:20	18	0:01:29	28	6	23	2
23.	CH	5.A	11;2	115	0:21:18	74	234	0:02:43	12,5	64,5	0:31:05	17	0:01:21	18	0:01:26	36	8	18	1
24.	D	5.B	10;10	132	0:26:10	84	242	0:02:49	15	68	0:31:43	19	0:00:46	20	0:00:56	28	6	10	1
25.	D	5.A	11;2	111	0:24:31	59	233	0:03:18	14	57,5	0:38:33	15	0:01:09	14	0:02:04	27	6	16	0

Tabulka 5: Vyhodnocení testů nedyslektické (kontrolní) skupiny - 2. část

Číslo žáka	Pohlaví	Třída	Věk	Transpozice a elize hlásek						Sociometrická technika			
				Transpozice - skóre	Elize CCVC - body	Elize CCVC - čas	Elize CVCC - body	Elize CVCC - čas	Elize - celkem body	Elize - celkem čas	Počet žáků ve třídě	Obliba	Neobliba
14.	CH	2.A	8;3	12	9	0:03:25	9	0:02:48	18	0:06:13	25	2	2
15.	CH	3.B	8;5	13	5	0:02:11	8	0:01:58	13	0:04:09	24	6	0
16.	CH	3.B	9;3	11	7	0:03:20	9	0:02:27	16	0:05:47	24	9	0
17.	CH	3.A	9;0	13	5	0:02:24	8	0:02:05	13	0:04:29	19	3	0
18.	CH	4.B	10;4	13	10	0:01:07	9	0:01:36	19	0:02:43	24	16	3
19.	CH	4.B	9;6	18	5	0:02:29	7	0:02:01	12	0:04:30	24	4	10
20.	CH	4.B	10;4	16	10	0:01:36	9	0:01:58	19	0:03:34	24	10	0
21.	CH	4.A	9;10	12	7	0:02:07	7	0:03:28	14	0:05:35	19	7	2
22.	CH	5.B	10;2	18	9	0:00:54	9	0:01:49	18	0:02:43	21	6	0
23.	CH	5.A	11;2	17	5	0:01:45	9	0:02:38	14	0:04:23	17	10	0
24.	D	5.B	10;10	16	8	0:01:37	10	0:01:19	18	0:02:56	21	5	13
25.	D	5.A	11;2	13	6	0:02:35	9	0:02:17	15	0:04:52	17	4	1

### 2.3 Postup práce

Nejdůležitějším úkolem bylo vybrat si základní školu, na které bych mohla výzkum provádět. Vybrala jsem si školu, kterou jsem sama v mládí navštěvovala.

Ředitelem základní školy jsem byla poslána za výchovným poradcem, od kterého jsem obdržela seznam dyslektických žáků. Po domluvě se všemi vyučujícími jsem dostala k dispozici třináct žáků, z nichž u dvou ještě nebyla porucha čtení potvrzena z pedagogicko-psychologické poradny.

Každý den jsem v dopoledních hodinách, přesněji od 8:00 do 11:40, testovala tři žáky. Byli nám vyčleněny prostory školní družiny. Za týden jsem otestovala dyslektickou skupinu a za další týden skupinu kontrolní, kterou tvořilo dvanáct žáků. Jednalo se o spolužáky dyslektických dětí. Snažila jsem se, aby byli pohlavím i věkem vyrovnání dyslektické skupině.

Na začátku každého dne jsem vybraným třem žákům řekla základní informace o tom, co je čeká a jak vše bude probíhat.

Každý sebou musel mít psací náčiní, nůžky a pravítko.

Přestávky si žáci dělali jak chtěli. Většinou po každém testu.

Abych žáky lépe poznala, tak jsem jim položila následující otázky, které probíhaly v kruhu na koberci:

1. „Jak se jmenuješ?“
2. „Z jaké si třídy?“
3. „Kdy ses narodil/a?“
4. „Kde bydlíš?“
5. „Jaký je tvůj oblíbený předmět ve škole?“
6. „Jaký předmět nemáš rád/a?“
7. „Co ti ve škole dělá největší problémy?“

Po společném rozhovoru jsme přešli k jednotlivým testům.

Některé testy mohli dělat všichni najednou, u některých byl potřeba můj dohled a asistence. V případě, že jsem např. s jedním žákem dělala test sluchové analýzy a syntézy, zbylí dva žáci plnili jiný test, u kterého nebyla má přítomnost nutná, nebo si



udělali přestávku, kterou většina využila. V ojedinělých případech si žáci plnili úkoly zadané od třídní učitelky.

Všechny testy jsem měla očíslované, abych věděla, jaký test kterému žákovi chybí.

U každého testu byli napsané instrukce, jak u žáků postupovat. (viz kapitola 2.2 )

Dyslektické skupině jsem u testů SPAS a Lokus kontroly dané otázky četla, jelikož žáci by je, vzhledem ke svým problémům ve čtení, četli dlouho a nemuseli by porozumět obsahu. Žáci kontrolní skupiny testy vyplňovali samostatně, případné nejasnosti jsem jim individuálně vysvětlila.

Test transpozice a elize hlásek obsahoval následující úkol. Každý žák si měl narýsovat a vystříhnout 3 oranžové a 3 zelené čtverečky. Přišlo mi jako lépe motivující k práci, když si budou moci barvu a geometrický útvar vybrat žáci sami.

Většina dělala trojúhelníky oranžové a zelené barvy.

Na závěr ode mě dostal každý žák sladkou odměnu.

### 3. Výsledky

Výsledky výzkumu jsou přehledně vysvětleny pomocí následujících tabulek.

M = průměr

Min = minimální hodnota

Max = maximální hodnota

W = Wilcoxonův test

p = hladina pravděpodobnosti

SN = statisticky nevýznamné

SV= statisticky významné

Tabulka 6: **Srovnání sociometrického nálezu / obliba**  
(čísla značí hrubé skóry testu)

	<b>Dyslektická skupina</b>	<b>Kontrolní skupina</b>
<b>M</b>	4,0	6,8
<b>Min</b>	0	2
<b>Max</b>	11	16

W = 106,0    p = 0,131 (SN)

Rozdíl mezi průměry obou skupin je statisticky nevýznamný, avšak u dyslektické skupiny je přesto snížený oproti kontrolní skupině. Hypotéza není v tomto aspektu potvrzena, nicméně je naznačena.

Tabulka 7: **Srovnání sociometrického nálezu / neobliba**  
(čísla značí hrubé skóre testu)

	<b>Dyslektická skupina</b>	<b>Kontrolní skupina</b>
<b>M</b>	16,4	2,6
<b>Min</b>	0	0
<b>Max</b>	57	13

$$W = 26,0 \quad p = 0,004 \text{ (SV)}$$

Rozdíl mezi oběma skupinami je statisticky významný. Je pravděpodobné, že není zatížen náhodou.

Ve výše uvedeném srovnání (viz tabulka 7) se objevuje jeden žák dyslektické skupiny, jehož neobliba byla extrémně vysoká a vzhledem k omezenému počtu dětí studované skupiny mohla ovlivnit průměrnou hodnotu. Proto jsem tohoto žáka vyčlenila a dyslektickou skupinu porovnávala s kontrolní samostatně (viz tabulka 8).

Tabulka 8: **Neobliba bez extrémní hodnoty u dyslektického žáka**  
(jeho neobliba = 57 bodů)

	<b>Dyslektický žák</b>	<b>Kontrolní skupina</b>
<b>M</b>	13,0	2,6
<b>Min</b>	0	0
<b>Max</b>	36	13

$$W = 26,0 \quad p = 0,007 \text{ (SV)}$$

Jak ukazuje tabulka 8, ani po vyčlenění extrémní hodnoty se průměr dyslektické skupiny nesnížil natolik, aby se vyrovnal či přiblížil průměru skupiny kontrolní. Rozdíl mezi oběma skupinami zůstal statisticky významný.

Tabulka 9: **Srovnání výsledků u testu SPAS/sten**  
(sebehodnocení, self – koncept)

	<b>Dyslektická skupina</b>	<b>Kontrolní skupina</b>
<b>M</b>	4,9	7,4
<b>Min</b>	4	6
<b>Max</b>	6	10

W = 148,5    p = 0,000 (SV)

Rozdíl mezi oběma skupinami je statisticky významný. Celková hladina sebehodnocení je u žáků dyslektické skupiny nenáhodně snížena oproti skupině kontrolní.

Tabulka 10: **Srovnání IQ**

	<b>Dyslektická skupina</b>	<b>Kontrolní skupina</b>
<b>M</b>	109,5	116,9
<b>Min</b>	96	92
<b>Max</b>	128	132

W = 108,5    p = 0,102 (SN)

Tabulka 11: **Srovnání lokalizace kontroly**  
(hrubé skóry)

	<b>Dyslektická skupina</b>	<b>Kontrolní skupina</b>
<b>M</b>	12,8	15,3
<b>Min</b>	7	10
<b>Max</b>	19	23

W = 113,0    p = 0,058 (SN)

Rozdíl mezi oběma skupinami není statisticky významný, nicméně se přibližuje k 5% hranici statistické významnosti. Lokus kontroly je u dyslektické skupiny orientován externěji než u kontrolní.

## 4. Diskuze

Z výsledků vyplývá, že hypotéza je potvrzena. Skupina žáků se specifickými poruchami učení/dyslexií se opravdu vyznačuje zhoršenou sociometrickou pozicí a sníženým sebehodnocením, a to ve srovnání se skupinou kontrolní.

Prof. Matějček a prof. Vágnerová ve svých výzkumech, které jsou nastíněny v teoretické části, používají k získání výsledků různé dotazníkové metody. Já je doplňuji a poukazuji i na další oblasti, jako je inteligence, čtenářské znalosti, porozumění textu... Využívám k tomu testové metody a srovnávám mezi sebou skupinu dyslektických žáků a skupinu kontrolní. Jedná se o žáky ve věku od sedmi do dvanácti let. Snažila jsem se skupiny vyrovnat pohlavím, věkem, inteligencí, školní vyzrálostí atd., aby byly výsledky co nejpřesnější a neobjektivnější.

Prvním bodem hypotézy byla zhoršená sociometrická pozice. Prof. MATĚJČEK a prof. VÁGNEROVÁ<sup>87</sup> uvádějí, že vztahy ve třídě jsou ovlivněny hlavně v počátcích školní docházky názory rodičů a učitelů. Dyslektický žák je ve většině případů neoblíben z následujících důvodů:

- trpí-li ještě jinou poruchou (např. hyperaktivita, dysgrafie, dyskalkulie...),
- je-li na něj veden ze strany autorit nátlak (např. stresované dítě reaguje úzkostně),
- má-li potíže se zvládnutím učiva a v důsledku toho působí jako hlupák,
- má-li negativní vlastnosti (podivnost, protivnost, zakřiknutost, uzavřenost, vytahování a negativní emoční ladění – zvýšené napětí nebo úzkostnost).

S oběma autory souhlasím. Z mých údajů v tabulce 1 (viz str. 36) jasně vyplývá, že většina dotázaných žáků měla kromě dyslexie potíže v psaní, s udržení pozornosti a u některých byla diagnostikována hyperaktivita vyžadující v těch nejtěžších případech i medikamentózní léčbu. Dyslexie se tedy, dle mého názoru, neobjevuje samostatně.

Z mého průzkumu, dle osobního kontaktu s dětmi, jsem nezaznamenala, že by některý žák měl problémy doma či ve škole s autoritami. Od některých učitelů jsem se dozvěděla, že rodiče dyslektických žáků ochotně spolupracují se školou a snaží se dítěti

---

<sup>87</sup> MATĚJČEK, Z.; VÁGNEROVÁ, M. a kol.: *Sociální aspekty dyslexie*. 2006, s. 208.

pomoci. Sami učitelé jsou o poruše dostatečně informováni a snaží se, aby vztahy ve třídě byli příznivé.

Nejen při výzkumu, ale také v praxi, jsem se setkala s žáky, kteří měli opravdu velké problémy se čtením a následkem toho neporozuměli textu (viz příloha). Zjistila jsem, že neschopnost žáka zvládat čtení nemusí být důsledkem neoblíbenosti. Pokud se ale k těmto problémům připojí nevhodné chování a negativní vlastnosti, má to na spolužáky nepříznivý vliv. Takového žáka, jež nezvládá učivo a navíc je zlý, neposlušný, uzavřený či podivný, třídní kolektiv mezi sebe nepřijímá. S takovými reakcemi jsem se setkala u žáka č. 4 ze 3. B., u kterého byla zaznamenána extrémní hodnota neoblíby. Vzhledem k tomu, že jsem se ale zabývala skupinou dyslektiků jako celkem, ukázalo se, že hodnota neoblíby je vůči skupině kontrolní vysoká i v případě vyčlenění žáka č. 4 z průzkumu (viz tabulka 8). Samozřejmě existují i dyslektičtí žáci, jež jsou oblíbení, ale vzhledem k tomu, že se zde zabývám celou skupinou, jsou tyto údaje nepodstatné.

Druhým bodem hypotézy bylo snížené sebehodnocení dyslektických žáků. Opět bych se zde odkázala na výzkumy prof. MATĚJČKA a prof. VÁGNEROVÉ<sup>88</sup>, s kterými se opět ve svých výsledcích ztotožňuji. Z jejich výzkumu vyplývá, že žáci trpící poruchou čtení jsou ve svém hodnocení kritičtí, považují se za hloupé, jelikož nezvládají číst, nevěří si, jsou uzavření, hůře emočně ladění a nedostatečně motivovaní.

Domnívám se, že je to způsobeno nejen poruchou, ale také negativními vztahy ve třídě a špatným přístupem autorit. V mé sledované skupině dyslektiků bylo sebehodnocení vůči kontrolní skupině statisticky významné. Žáci si nevěřili, někteří byli uzavření, jiní zlý a neposlušní. Těmito vlastnostmi ale mohou disponovat i intaktní děti, avšak podle osobně zjištěných informací a výsledků testu SPAS je zřejmé, že u kontrolní skupiny se s nimi téměř nesetkáme a jsou proto typické hlavně pro dyslektického žáka.

Výzkum dále prokázal, pomocí testu Lokus kontroly, že dyslektičtí žáci viní za své neúspěchy a následné špatné sebehodnocení okolí. Jsou více externěji zaměřeni. Je prokázáno, že tomu tak opravdu je. Není divu, jelikož málo který žák, jež má problémy s učením, by začal s hledáním příčin u sebe.

---

<sup>88</sup> MATĚJČEK, Z.; VÁGNEROVÁ, M. a kol.: *Sociální aspekty dyslexie*. 2006, s. 110-116.

Prof. Matějček shledává hlavní příčiny sníženého sebehodnocení a zhoršené sociometrické pozice v dyslexii. Dle mého názoru má jistě pravdu, ale myslím si, že za těmito problémy nestojí jen samotná dyslexie, ale také okolnosti, jež poruchu doprovázejí.



## Závěr

Žáků se specifickými poruchami učení v populaci přibývá. Dnešní společnost je o dyslexie dobře informována. Ví, že se jedná o poruchu učení, přesněji čtení, dokázala by říci, jaké jsou její příčiny, projevy i reedukace, ale málo kdo ví, jak se dyslektický žák cítí, co pro něj poruch znamená, jak ho ovlivňuje. Pro mne jako budoucí učitelku je důležité dozvědět se o dyslexie co nejvíce informací i z oblasti sociálních vztahů.

Mým základním cílem bylo potvrdit zvolenou hypotézu, což se mi podařilo. Pomocí této práce jsem se osobně přesvědčila, že dyslektičtí žáci jsou opravdu odsouváni do ústraní a nevěří si. Po osobních zkušenostech musím podotknout, že se mi nejen s nimi, ale také s žáky kontrolní skupiny velice dobře pracovalo. V jejich očích byla vidět chuť do práce a radost, že mohou otestovat své schopnosti, o kterých byla většina přesvědčena, že jsou nedostačující.

Závěrem musím říci, že každý se jednou setkal či se setká s žáky se specifickou poruchou učení a měl by být informován o tom, co porucha znamená a co vše může v života žáka způsobit a ovlivnit. Proto je škoda, že o sociálních aspektech dyslexie neexistuje mnoho informací.

## Seznam použité literatury

1. KOCUROVÁ, M. Emocionální a sociální aspekty specifických poruch učení. *Speciální pedagogika: časopis pro teorii a praxi speciální pedagogiky*, 2000, č. 1, s. 1-13. ISSN 0862-1632.
2. KOCUROVÁ, M. *Specifické poruchy učení a chování*. Plzeň: Západočeská univerzita, 2002. 95 s. ISBN 80-7082-705-X.
3. MATĚJČEK, Z. *Dyslexie*. Praha: SPN, 1988. 236 s. ISBN 14-319-88.
4. MATĚJČEK, Z. *Dyslexie - specifické poruchy čtení*. 2. vyd. Jinočany: H&H, 1993. 270 s. ISBN 80-85467-56-9.
5. MATĚJČEK, Z. *Vývojové poruchy čtení*. 4. vyd. Praha: SPN, 1978. 246 s. ISBN 14-049-78.
6. MATĚJČEK, Z., VÁGNEROVÁ, M. a kol. *Sociální aspekty dyslexie*. Praha: Karolinum, 2006. 271 s. ISBN 80-246-1173-2
7. MUSIL, J. V. Sociometrická technika Longa-Jonesové. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 1977, č. 3, s. 247-258. ISSN 0555-5574.
8. POKORNÁ, V. *Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení*. Praha: Portál, 1997. 310 s. ISBN 80-7178-135-5.
9. SELIKOWITZ, M. *Dyslexie a jiné poruchy učení*. Praha: Grada Publishing, 2000. 136 s. ISBN 80-7169-773-7.
10. TYMICOVÁ, H. *Nauč mě číst a psát*. Praha: SPN, 1987. 139 s. ISBN 14-363-87.
11. VÁGNEROVÁ, M. Vztahy spolužáků k dyslektickému vrstevníkovi. *Československá psychologie: časopis pro psychologickou teorii a praxi*, 2006, č. 4, s. 311-326. ISSN 0009-062X.
12. ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. 11. vyd. Praha: Portál, 2009. 263 s. ISBN 978-80-7367-514-1.

## Seznam tabulek a grafů

Tabulka 1: Základní údaje o dyslektické skupině

Tabulka 2: Vyhodnocení testů dyslektické skupiny - 1. část

Tabulka 3: Vyhodnocení testů dyslektické skupiny – 2. část

Tabulka 4: Vyhodnocení testů nedyslektické (kontrolní) skupiny – 1. část

Tabulka 5: Vyhodnocení testů nedyslektické (kontrolní) skupiny - 2. část

Tabulka 6: Srovnání sociometrického nálezu / oblība

Tabulka 7: Srovnání sociometrického nálezu / neoblība

Tabulka 8: Neoblība bez extrémní hodnoty u dyslektického žáka

Tabulka 9: Srovnání výsledků u testu SPAS/sten

Tabulka 10: Srovnání IQ

Tabulka 11: Srovnání lokalizace kontroly

Graf 1: Hodnoty IQ u dyslektické skupiny

Graf 2: Hodnoty IQ u kontrolní skupiny

Graf 3: Průměrné hodnoty IQ u obou skupin

Graf 4: Rychlost čtení vyjádřená počtem správně přečtených slov za minutu u dyslektické skupiny

Graf 5: Rychlost čtení vyjádřená počtem správně přečtených slov za minutu u kontrolní skupiny

Graf 6: Průměrná rychlost čtení vyjádřená počtem správně přečtených slov za minutu u obou skupin

Graf 7: Hodnoty porozumění textu u dyslektické skupiny

Graf 8: Hodnoty porozumění textu u kontrolní skupiny

Graf 9: Průměrné hodnoty porozumění textu u obou skupin

Graf 10: Hodnoty morfologického uvědomění u dyslektické skupiny

Graf 11: Hodnoty morfologického uvědomění u kontrolní skupiny

Graf 12: Průměrné hodnoty morfologického uvědomění u obou skupin

Graf 13: Hodnoty sluchové analýzy u dyslektické skupiny

Graf 14: Hodnoty sluchové analýzy u kontrolní skupiny

Graf 15: Průměrné hodnoty sluchové analýzy u obou skupin

Graf 16: Hodnoty sluchové syntézy u dyslektické skupiny

Graf 17: Hodnoty sluchové syntézy u kontrolní skupiny  
Graf 18: Průměrné hodnoty sluchové syntézy u obou skupin  
Graf 19: Hodnoty SPAS/sten u dyslektické skupiny  
Graf 20: Hodnoty SPAS/sten u kontrolní skupiny  
Graf 21: Průměrné hodnoty SPAS/sten u obou skupin  
Graf 22: Hodnoty transpozice hlásek u dyslektické skupiny  
Graf 23: Hodnoty transpozice hlásek u kontrolní skupiny  
Graf 24: Průměrné hodnoty transpozice hlásek u obou skupin  
Graf 25: Hodnoty elize hlásek u dyslektické skupiny  
Graf 26: Hodnoty elize hlásek u kontrolní skupiny  
Graf 27: Průměrné hodnoty elize hlásek u obou skupin  
Graf 28: Hodnoty indexu I u dyslektické skupiny  
Graf 29: Hodnoty indexu I u kontrolní skupiny  
Graf 30: Průměrné hodnoty indexu I u obou skupin  
Graf 31: Hodnoty L- skóru u dyslektické skupiny  
Graf 32: Hodnoty L - skóru u kontrolní skupiny  
Graf 33: Průměrné hodnoty L - skóru u obou skupin  
Graf 34: Hodnoty oblíby u dyslektické skupiny  
Graf 35: Hodnoty oblíby u kontrolní skupiny  
Graf 36: Průměrné hodnoty oblíby u obou skupin  
Graf 37: Hodnoty neoblíby u dyslektické skupiny  
Graf 38: Hodnoty neoblíby u kontrolní skupiny  
Graf 39: Průměrné hodnoty neoblíby u obou skupin

## Seznam příloh

Příloha 1: Ukázka záznamového archu testu SPAS

Příloha 2: Ukázka záznamového archu testu Lokus kontroly

Příloha 3: Ukázka záznamového archu testu transpozice a elize hlásek

Příloha 4: Ukázka záznamového archu sociometrické techniky

Příloha 5: Ukázka záznamového archu sluchové analýzy a syntézy

Příloha 6: Ukázka zkoušky hlasitého čtení u dyslektického žáka č. 7 ze 4. B

Příloha 7: Ukázka porozumění textu u dyslektického žáka č. 7 ze 4. B

Příloha 1: Ukázka záznamového archu testu SPAS

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 přefíkávam a pletu. Proto nerad čtu nahlas.	ANO	NE
10. Jsem spokojený s tím, jak mi jdou diktáty.	ANO	NE
11. Mám hezké, úhledné písmo.	ANO	NE
12. Mezi dětmi ve třídě bývám často jeden z prvních.	ANO	NE
13. Je únavné, když musím nad úkolem moc myslet.	ANO	NE
14. Násobilku jsem se naučil lehce, nedělá mi potíže.	ANO	NE
15. Se čtením jsem mívával potíže. Dost jsem se natrápil, než jsem se naučil rychle číst.	ANO	NE
16. Diktáty nenávidím.	ANO	NE
17. Ze psaní jsem vždycky dostával pochvalu a pěkné známky.	ANO	NE
18. Školní prověrky zvládám celkem lehce.	ANO	NE
19. Často mi dělá potíže vyjádřit se, jak bych chtěl.	ANO	NE
20. Nejlepší známky dostávám z matematiky.	ANO	NE
21. Druhé děti ve třídě čtou většinou líp než já.	ANO	NE
22. V diktátech mívám hodně chyb.	ANO	NE
23. Psát úhledně a krasopisně mě stojí hrozně moc námahy.	ANO	NE
24. Škola mi kazí náladu. Jde mi často na nervy.	ANO	NE

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

Příloha 2: Ukázka záznamového archu testu Lokus kontroly

Jméno a třída:

akroužkuj svou odpověď

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



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

**TRANSPOZICE HLÁSEK  
ZÁZNAMOVÝ ARCH**

Subjekt: .....

Datum vyšetření: .....

podnět	odpověď	5	4	3	2	1
ňi - ko	ki - ňo					
ru - lá	lu - rá					
kín - gaš	gín - kaš					
teš - tup	teš - tup					
šík - žom	žík - šom					
nor - sep	sor - nep					
fáp - vim	váp - fim					
láč - nút	náč - lút					
pál - jět	jál - pét					
říc - ták	týc - řák					

skóre (S)  / 24 skóre (C)  / 24

Poznámky: .....

.....

.....

## 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) stek	(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)	_____

Čas: ..... ..... sekund
----------------------------

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

### CVCC

11) sont	(sot)	_____
12) dalt	(dat)	_____
13) semp	(sep)	_____
14) nást	(nát)	_____
19) pešt	(pet)	_____
15) hoks	(hos)	_____
16) pecht'	(pet')	_____
17) hýst	(hýt)	_____
18) šolf	(šof)	_____
20) višt'	(vit')	_____

Čas: ..... ..... sekund
----------------------------

Celkové skóre

Celkový čas

sekund

Příloha 4: Ukázka záznamového archu sociometrické techniky

Jméno:

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. ....

Příloha 5: Ukázka záznamového archu testu sluchové analýzy a syntézy

Zkouška sluchové analýzy a syntézy SAS

Jméno dítěte

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

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

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

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

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

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

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



Příloha 7: Ukázka porozumění textu u dyslektického žáka č. 7 ze 4. B

Krtek – porozumění

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

4,5