



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky a psychologie

Diplomová práce

Fonologické dovednosti v prevenci čtenářských obtíží

Vypracoval: Markéta Krajčová
Vedoucí práce: Mgr. Jiří Jošt, CSc.

České Budějovice 2013

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

28. 6. 2013

.....
Krajíková Markéta

Tímto bych chtěla poděkovat Mgr. Jiřímu Joštovi, CSc. za odborné vedení, cenné rady a podněty, které mi poskytl při psaní této diplomové práce.

Také děkuji vedení a učitelkám z 1. Základní školy Jindřichův Hradec, bez jejichž souhlasu a spolupráce by nemohla vzniknout praktická část mé práce.

ANOTACE

Tato diplomová práce na téma „Fonologické dovednosti v prevenci čtenářských obtíží“ se zaměřuje na poznávání vztahu mezi fonologickými dovednostmi a čtením v českém (transparentním) jazykovém prostředí.

Teoretická část definuje dyslexii a uvádí její typologii. Vymezuje příčiny, diagnostiku, nápravu a vliv dyslexie na dítě. Radí, jak hodnotit a pracovat s žáky, kteří takovou poruchou trpí.

Praktická část uvádí vlastní testování fonologických dovedností žáků. Popisuje postup a metodu měření, uvádí popis cvičení a získané výsledky.

ANNOTATION

This diploma thesis called „Phonological skills in prevention of readers difficulty“ focuses on recognizing of the relationship between phonological skills and reading in czech (transparent) language environment.

Theoretical part gives a definition of dyslexia and gives her typology. It delimits the causes, diagnostics, rectification and influence of dyslexia on a child. It advises how to work with pupils with dyslexia.

Practical part contains own testing of pupils' phonological skills. It describes procedure and the method of measurement, it gives description of exercises and gained experience.

OBSAH

ÚVOD

I. TEORETICKÁ ČÁST

1. Dyslexie

Co je to dyslexie

Typologie dyslexie

Dyslexie vizuální a fonologická

Zastoupení poruch čtení podle pohlaví

Příčiny dyslexie

2. Diagnostika dyslexie a vyšetření dítěte

Hodnocení žáků s SPU

Jak pracovat s dětmi s SPU

Náprava dyslexie

3. Vliv dyslexie na dítě

Sociální a emoční vliv dyslexie

Sociální a behaviorální potíže

Socializace a sociální stres

Vztah dyslexie a sebevnímání

4. Školská poradenská zařízení

II. PRAKTICKÁ ČÁST

1. Cíl, hypotéza

2. Vzorek dětí

3. Postup a použité metody měření

Raven-test IQ

Test morfologického uvědomění

Zkouška sluchové analýzy a syntézy (SAS)

Elize hlásek

Transpozice hlásek

Zkouška čtení „Zajíček“

RAN-test

Lokus kontroly

Sociometrická technika Longa-Jonesové

SPAS (dotazník sebepojetí školní úspěšnosti dětí)

Dotazník stylů výchovy v rodině

4. Popis cvičení

5. Výsledky

6. Diskuse

III. ZÁVĚR

IV. SEZNAM POUŽITÉ A PROSTUDOVANÉ LITERATURY

V. RESUMÉ

VI. PŘÍLOHY

ÚVOD

Dovednost čtení, psaní a počítání je v současné době brána jako samozřejmost. Je to nezbytnost lidské existence i existence společenské. Jestliže jedinec tuto zdatnost neovládá, je v znevýhodněném postavení, neboť je to důležitý způsob vývoje, získávání informací, vzdělávání a dalšího rozvoje.

Se specifickými poruchami učení (SPU) se určitě již setkal snad každý učitel. Jsou to časté poruchy, které dětem znesnadňují zvládnutí základních dovedností čtení, psaní a počítání.

S postupem času se neustále zrychluje vývoj společnosti a také neustále stoupají vzdělávací požadavky na děti. Je tedy velmi důležité snažit se dětem se specifickými poruchami učení pomáhat a snažit se jim jejich cestu usnadnit.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1. Dyslexie

Co je to dyslexie

Dyslexie patří mezi specifické poruchy učení. Tyto poruchy jsou vývojové. Projevují se tedy poškozením vývoje některých schopností a dovedností.

Dyslexie je specifická porucha čtení. Slovo je složeno z předpony „*dys-*“, znamenající něco v nepořádku, narušeného, špatného, a řeckého slova „*lexis*“, které znamená řeč, jazyk.

Hlavním znakem této poruchy jsou problémy s rozpoznáváním (dekódováním) tištěného textu. Pozorujeme velmi pomalé čtení s chybami a následné problémy s pochopením a porozuměním čteného textu.

Zde můžeme uvést definici dyslexie podle Z. Matějčka a J. Langmeiera, kterou uvedli v roce 1960 (Čs. psychologie): „Vývojová dyslexie je specifický defekt čtení, podmíněný nedostatkem některých primárních schopností, jež skládají komplexní schopnost pro učení za dané výukové metody. Objevuje se u dětí obvykle od samých počátků výuky a působí, že úroveň čtení je trvale v nápadném rozporu se zjištěnou úrovní intelektových schopností dítěte.“¹

Společně s dyslexií se velmi často objevuje *Dysortografie*. Je to specifická porucha pravopisu. Dysortografie je někdy považována za hlubší stupeň dyslexie nebo se můžeme setkat s tím, že jsou tyto dvě poruchy spojovány v jednu. Velmi blízce spolu souvisejí. Když dítě píše, musí nějaký zvukový tvar převést a graficky ho zapsat. Naopak při čtení musí dítě tento grafický tvar dekodovat a přeměnit ho na formu zvukovou.

¹ MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie- specifické poruchy čtení*. Praha: H&H, 1993. 270 s. (s. 19).

Děti s dysortografií často vynechávají některá písmena nebo slabiky, někdy písmena naopak přidávají, zaměňují *n-m*, tvrdé a měkké slabiky či dlouhé a krátké samohlásky.

Typologie dyslexie (podle Z. Matějčka)²

Z. Matějček rozděluje dyslektiky do několika skupin podle toho, jaké dělají chyby, jak píšou, jak rozumějí obsahu textu, jak mluví a jak se chovají při čtení.

TYP A – Zde převažují závady v základním uspořádání smyslových dat. Tento typ je rozdělen na podtyp A1 a A2.

A1 – U tohoto podtypu převládají potíže se sluchovou analýzou a sluchovým rozlišováním. Dítě rozumí, co slovo znamená, umí i slovo zopakovat. Nedovede ho ale rozdělit na slabiky, má problémy se zachycením dílčích hlásek. Žákovi nedělá problémy opisování textu, ale diktáty ano.

Dříve se takovému typu říkalo „slovní hluchota“ – dítě bylo označeno za „hluché“, poté se ale ukázalo, že slyší dobře. Tato „hluchota“ se váže jen k slovním zvukům – dítě nedokáže diferencovat jednotlivá slova a hlásky.

A2 – Zde převažuje porucha zrkovéhého rozlišování a analýzy. Dítě zaměňuje písmena, která jsou si podobná (*b* a *d*), čte velmi pomalu a nejistě a mění pořadí písmen.

Dříve se tomu říkalo „slovní slepota“.

TYP B – Tento typ je podobný typu A. Doplnuje ho o LMD (lehká mozková dysfunkce). Dítě je často nepozorné, nesoustředěné a impulzivní.

TYP C – Tento typ se vyznačuje poruchami integrace. Dítě s takovýmto typem poruchy píše a čte pomalu a není si jisté. Jinak se ale neobjevují žádné výrazné a vážné chyby.

² MATĚJČEK, Zdeněk. *Vývojové poruchy čtení*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1972. 240 s.

C1 - Zde se setkáváme s poruchou integrace grafického tvaru slova a jeho významu. To znamená, že dítě čte poměrně snadno a bez chyb, ale textu nerozumí.

C2 – U tohoto podtypu můžeme sledovat obtíže ve slučování písmen či slabik ve větší celky. Takový žák čte velmi pomalu a jeho technika čtení je spíše primitivní hláskování či slabikování.

D – Zde převládá poškození dynamiky a základní reaktivity dítěte. Pro dyslexii již tento typ není specifický. Chyby jím způsobené mají charakter spíše chyb „z nepozornosti“.

D1 – Hyperaktivita a impulzivní chování.

Dítě čte zbrkle, slova a slabiky komolí. Písmena jsou jen přibližně odhadována, pochopení textu je jen útržkovité. Při psaní jsou často vynechávány koncovky a zaměňovaná písmena. Dítě je třeba kontrolovat a brzdit.

D2 – Hypoaktivita, ulpívání.

Dítě je velmi pomalé, nestačí mu časové limity. Když ho pobízíme k vyšší rychlosti, dítě se nestíhá zpětně kontrolovat a dělá chyby.

Typologie dyslexie dle Dirka Bakker

Bakker klasifikoval dyslexie dle funkční specializace mozkových hemisfér. Obecně je známo, že pravá hemisféra zpracovává podněty procesu vnímání (zrakové, sluchové podněty) a levá hemisféra zpracovává podněty jazykové. Obě hemisféry mohou plnit úkoly té druhé, avšak méně účinně. Proto, když se k jedné dostanou informace, na které není specializovaná, předá je do druhé hemisféry. Tato vlastnost se označuje jako „plasticita mozku“. Je to významné při např. onemocnění či úrazu mozku, kdy úkoly může přebírat zdravá hemisféra, i když tyto úkoly nesplní kvalifikovaně, jako hemisféra původní.

Levá hemisféra má tedy za úkol analyzovat věty, slova a slabiky v průběhu mluvy. S její pomocí můžeme rozkládat celek (větu, slovo, obraz) na jednotlivé části. Můžeme také chápat význam znaků a symbolů nebo těmto symbolům význam naopak přiřazovat.

Úkoly pravé hemisféry jsou potom rozeznávání a rozlišování jednotlivých hlásek, zpracování emocí, přírodních zvuků a citoslovcí. V pravé hemisféře sídlí např. intuice.

Z poznatků výše uvedených můžeme vyvodit vývoj čtení. V prvotní fázi je aktivována pravá hemisféra – učíme se diferencovat hlásky, těm následovně přiřazujeme písmena. Poté je uváděna v činnost hemisféra levá. Pomocí ní skládáme hlásky do slabik a slabiky do slov. Když slovům připojujeme význam nebo luštíme význam psaných slov, zde vévodí levá hemisféra.

Obecně můžeme říci, že pravá hemisféra dominuje v začátcích a v následném procesu se více a více uvádí v činnost hemisféra levá. Tato hemisféra nakonec vévodí.

Aby dítě mohlo správně číst, musí mít plně funkční obě hemisféry a tyto hemisféry musí spolupracovat.

Zde je vlastní Bakkerova typologie:

1. *Percepční typ dyslexie (P-typ)*

U tohoto druhu dyslexie selhává či je oslabena funkce levé hemisféry. Z toho vyplývá, že člověk tedy poměrně dobře snímá a zpracovává zrakové a sluchové znaky, ale těžce tyto znaky naplňuje významem. Dále je velmi těžké spojovat části v celek (slabiky ve slova).

Žák s tímto typem dyslexie čte značně pomalu, čtení je správné, žák nedělá závažné chyby. Avšak porozumění čtenému textu je chybné. Obecně můžeme říci, že dítě číst umí, ale neví, co čte.

2. *Lingvistický typ dyslexie (L-typ)*

Tento typ je opakem P-typu. Tento druh dyslexie se vyznačuje poměrně dobrým fungováním levé hemisféry. Pravá hemisféra je naopak oslabena.

Takový žák nesmírně obtížně rozlišuje písmena a hlásky. Mnohem lépe je ale dokáže spojovat v celek a dobře dokáže odečítat jejich význam. Čtenář s L-typem dyslexie čte poměrně rychle, při čtení dělá hodně chyb. Například vyměňuje písmena, která mají podobný tvar (d/b), písmena zvukově podobná (t/d), mění pořadí slabik a písmen, slova komolí, domýšlí si je anebo vynechává jejich část. Takový typ dyslektiků je, i přes velký počet chyb, schopný textu porozumět, něco si z něj odnést. Detaily mu ale unikají.

Typologie fonologická vs. vizuální dyslexie

Tyto typy dyslexie jsou časté v anglosaském prostředí, kde se setkáváme s jazykem s netransparentní ortografií.

Vizuální dyslexie

U této dyslexie se setkáváme s problémy ve zrakovém zpracování textu. Dyslektik poměrně dobře ozvučí slova, ale nesnadně rozlišuje homonyma. Je neúspěšný zvláště u slov, u kterých se výslovnost vymyká běžným pravidlům. Dyslektik je náchylný ke zjednodušování výslovnosti, převrácení písmen nebo slabik a často slovo zcela komolí (přečte slovo s odlišnou výslovností, a to rázem získává odlišný význam).

Vizuální deficit

Brzké problémy s porozuměním textu jsou často spojeny s vizuálním deficitem. Slabí čtenáři vykazují výrazné obtíže při sledování pohybujících se vizuálních podnětů obecně. Mají potíže s přizpůsobením jejich očí při čtení slov na velké ploše. Oční sledování odpovídá dráze, kterou oči vykonávají při snímání věty a vnímání pořadí slov v ní. Jestliže je jedinec schopný rychle a efektivně číst s náležitým stupněm porozumění, říkáme tomu „plynulé čtení“.

Je pravděpodobné, že potíže s plynulostí čtení jsou spojené s poruchou čtení. Můžeme uvést pět stupňů, ve kterých by se mohla porucha vyvíjet. Za prvé, problém se zřetelností, která dítěti znemožňuje schopnost vidět písmeno na stránce. Za druhé, neschopnost zobrazení obrazů na sítnici jako písmena. Za třetí, dítě nedokáže identifikovat skupinu písmen jako slovo. Za čtvrté, potíže s pochopením slov, ať už kvůli deficitu nebo nedostatku znalostí o slově. A za páté, obtíže v abstrahování významu vzhledem ke kontextu, ve kterém bylo slovo použito. Všechny tyto procesy jsou zprostředkované působením vizuální pozornosti. Od vnímání základních vizuálních znaků, až po zpracování sémantických vlastností slov.

Magnocelulární a parvocelulární systémy

Těsnou spojitost se čtením mají také dva odlišné nervové systémy. Jsou to tzv. magnocelulární systém a tzv. parvocelulární systém. Tyto systémy mají centrum v laterálním genikulárním jádru thalamu.

Magnocelulární systém je choulostivý na časové změny, je schopný pohotově převádět vzruchy. Je odpovědný za zaznamenávání podnětů v periférii a umístění objektů v zorném poli při čtení.

Parvocelulární systém je zaměřený na barvy a tvar předmětů. Tento systém umožňuje analyzovat otázku, co to je za předmět, který vnímám.

U normálního čtenáře proces zvaný „náhled“ („previewing“) probíhá na místě, kde samostatný magnocelulární systém začíná číst napřed, pobízející posun v pozornosti od právě čteného slova. Tento posun v pozornosti může vymazat obraz z parvocelulárních cest a připravit je na přesun vidění na nové slovo.

V dysfunkčním čtení se tento náhled nemusí uskutečnit, a tak obraz zůstává v parvocelulárních cestách aktivně se prolínající s novým slovem, které má být zpracováno.

Fonologická dyslexie

Takovýto typ má velké problémy se zvukovými tvary slov. Dítě není schopno slova správně ozvučit. Velkou překážkou jsou pro něj slova, kterým se nedá připojit význam, tzv. pseudoslova.

Fonologie a čtení

Fonologické uvědomění znamená obecnou schopnost člověka chápat zvukové složení slov (tím máme na mysli schopnost analýzy či syntézy slov). Člověk by měl být schopen rozkládat slova na slabiky a hlásky a dále s nimi zacházet. Mluvíme tedy o slabičném a fonémovém uvědomění. Fonémovým uvědoměním (*phoneme awareness*) je chápána způsobilost člověka rozeznat ve slově menší, dále již nedělitelné abstraktní zvukové útvary (*fonémy*). Každý foném má své grafické znázornění (*písmeno, grafém*). Během čtení potom mluvíme o tzv. *grafém-fonémové korespondenci*. Jde o proces dekódování a diferencování písmen a poté přiřazení fonémů.

Zkouška rýmování u dětí na počátku školní docházky

Zkouškou rýmování se zabývali L. Brandlyová a P. E. Bryant. Ti v roce 1985 zveřejnili výsledky jejich výzkumu v publikaci „*Rhyme and Reason in Reading and Spelling*“. Snažili se přispět k lepšímu pochopení problematiky specifických poruch učení. Vycházeli z hypotézy souvislosti dovedností v předškolních letech a následný úspěch či neúspěch ve vzdělávání. Zaměřili se na rýmy a aliterace a na zájem o ně již u čtyřletých dětí. Autoři se domnívají, že rýmování je dobré pro malé děti, protože při něm slova dělí na malé fonetické části a tím poznávají abecedu. Předpokládají také, že takováto

schopnost ukazuje jazykový cit dětí, vnímání složení slov i míru vyspělosti sluchové analýzy řečových celků. Na základě svých předpokladů autoři vytvořili test, který měl upozornit na děti s problémy s rýmováním.

Výsledky výzkumu L. Bradleyové a P. E. Bryanta ukázaly, že schopnost rýmování a aliterace v předškolním věku a úspěch v počátečním čtení a pravopisu má určitou spojitost. Zjistili také, že úspěch v rýmování není závislý na inteligenci.

Podle anglické předlohy vytvořili A. Halamová a Z. Matějček podobný výzkum a test pro české podmínky. Pro svoji práci vybrali sto dětí z pražských mateřských škol. Počet chlapců i děvčat ve skupině byl stejný. Pracovalo se jednotlivě s každým dítětem. Po jednom roce byl test zopakován. Je možné pozorovat závislost zlepšování schopnosti, která byla zkoumána, na věku. Větší zlepšení bylo u chlapců než u dívek. Dále bylo zjištěno, že vyspělost rýmování není závislá na psychomotorickém vývoji dítěte. Výkony českých dětí byly, ve srovnání s dětmi anglickými, poměrně slabé.

Zastoupení poruch čtení podle pohlaví

Rozdíl v zastoupení těchto poruch u chlapců a dívek bývá velmi zřetelný. Je známo, že častěji jsou jí postižení chlapci než dívky v poměru od 5 až 20:1.

Příčiny jsou vysvětlovány mnoha způsoby. Například příčiny hormonální. Může jít i o vývojové činitele, kteří u chlapců zpomalují sociální zrání a školní zralost více než u dívek.

Někdo tvrdí, že tento rozdíl je neskutečný. Je to pouze tím, že chlapci tuto vadu dávají více najevo. Chlapci jsou jen více podchycováni.

Je nutno říci, že chlapci jsou citlivější na různé vlivy. Už během nitroděložního života, mužský plod podléhá většímu nebezpečí a to je ještě větší v období porodu.

Chlapci častěji trpí drobnými postiženími mozku, také vývoj řeči jde pomaleji a s menší rovnováhou než u dívek.

Příčiny dyslexie

Dyslexie se považuje za neurobiologickou odchylku. Byly rozpoznány dvě velké oblasti. Může být zapříčiněna geneticky anebo encefalopaticky, kde podkladem je např. ADHD.

Podnětem k dyslexii může být i hormonální činnost, zejména mužský pohlavní hormon. Pohlavní hormony mohou ovlivnit vývoj některých mozkových buněk. To zvyšuje pravděpodobnost vytvoření poškození, které se později může projevit jako dyslexie. Zde badatelé nacházejí argument, proč dyslexií trpí častěji chlapci než dívky.

2. Diagnostika dyslexie a vyšetření dítěte

Diagnostikování dyslexie je otázka interdisciplinární. Na diagnostice se podílejí učitelé, psychologové, speciální pedagogové, neurologové, psychiatři, oční a ušní lékaři, event. další.

Mezinárodní akademie pro výzkum poruch učení (International Academy for Research in Learning Disabilities) zformulovala markery či kritéria pro diagnostický proces.

Vstupní branou je tzv. marker *diskrepance*. Diskrepance znamená velký a výrazný rozdíl mezi vývojovou úrovní dítěte a aktuálním stavem konkrétní funkce. Vývojovou úroveň dítěte můžeme měřit pomocí IQ testů. O diskrepanci jde v případě, když mezi těmito dvěma proměnnými můžeme pozorovat alespoň dvouleté opoždění (např. když žák ve čtvrté třídě bude mít IQ 120 a jeho čtenářská úroveň bude výrazně nižší).

Další významný marker je *pohlaví*. Různé výzkumy ukazují, že SPU se více vyskytují u chlapců. To může být zapříčiněno tím, že se hemisféry u děvčat vyvíjejí vyrovnaně a více spolupracují. Avšak u chlapců se vyvíjí vždy jedna hemisféra více než ta druhá nebo naopak.

Dále *věk školní* a *věk chronologický*. Chronologický věk je přirozený, skutečný věk dítěte. Věk školní neboli úroveň vzdělání vystihuje stupeň dovedností a vědomostí, který je shodný s ročníkem, do kterého žák chodí. Např. sedmileté dítě by mělo chodit do první třídy a tomu by měla odpovídat jeho úroveň dovedností, vědomostí atd. Někdy se může stát, že dítě propadne či naopak ročník přeskočí. V takových případech se tyto dva markery neshodují.

Dalším markerem je *jazyk*. Zde zjišťujeme za prvé, zda je jazyk mateřský stejný jako jazyk vyučovací. V České republice můžeme najít příklad u vietnamských rodin. Děti doma mluví vietnamsky, ale chodí do české školy, jsou tedy vyučovány v českém jazyce. Za druhé se můžeme setkat s případem bilingvismu. To znamená, že matka mluví jiným jazykem než otec. A za třetí musíme brát v úvahu, zda je jazyk s transparentní nebo netransparentní ortografií. Transparentní ortografie znamená, že si je psaná a mluvená forma jazyka podobná. Takovým jazykem je například čeština.

Naopak angličtina je jazyk s netransparentní ortografií. Proto se v zemích, kde se mluví anglicky, můžeme setkat s velkým počtem dětí, které mají problémy se čtením.

Jako další marker můžeme uvést **školní anamnézu**. Zde kontrolujeme, zda dítě do školy nastoupilo bez odkladu školní docházky, zda nastoupilo v řádném termínu či předčasně. Dále nás zajímá, zda dítě muselo některý ročník opakovat, zda chodilo stále do stejné školy nebo školy střídalo.

U markeru **osobní anamnézy** si všímáme zdravotního stavu dítěte již od prenatálního období. Zjišťujeme, zda nedošlo k nějakým problémům během těhotenství nebo přímo v průběhu porodu. Například zda dítě nebylo nedonošené, zda mělo správnou porodní hmotnost nebo zda dítě nemělo novorozeneckou žloutenku. Ta značí nedostatečné prokrvení tkání.

Jako další marker můžeme uvést **marker etnické příslušnosti** neboli kulturní marker. Odlišnost kultury může znamenat určité znevýhodnění dítěte, neboť každá kultura uznává jiné hodnoty. Například s hodnotou vzdělání se setkáváme u kultur euroamerických, ale u odlišných kultur tato hodnota není významná.

Následující marker je **poloha školy** (lokalita). Zde můžeme rozdělit lokality venkovské, maloměstské, předměstské a velkoměstské. Tento marker je více znatelný v cizích zemích, kde jsou tyto školy velmi odlišné. V různých zemích jsou nároky různé. V České republice bychom nenašli velké rozdíly mezi venkovskou a městskou školou. Jejich nároky jsou velmi podobné. Avšak v zahraničí tomu tak není. Některé školy jsou lepší, učitelé lépe placení a žáci mají lepší znalosti.

Marker **typ školy** popisuje prostředí školy. Zde můžeme školy rozdělit na státní a soukromé. V zahraničí většinou platí, že školy soukromé jsou náročnější a mají lepší úroveň. U nás tomu tak spíše není. Uvádíme tedy, do jakého typu školy dítě chodí či chodilo. Například malotřídní škola, gymnázium, Montessori škola atd.

Hlavním krokem diagnostiky je nejdříve vyloučit nepravé dyslexie a určit, zda jde opravdu o vývojovou dyslexii. Hlavním znakem je zde školní prospěch. Dalším krokem je zjistit, jakého typu tato dyslexie je. Zda je původ genetický nebo jde o poškození mozku apod. Posledním krokem je zjistit všechny důležité informace, které jsou důležité pro následnou nápravnou péči – např. informace o dítěti i jeho rodině.

Tyto kroky diagnostiky se většinou prolínají, doplňují a navazují na sebe.

V praxi začíná diagnostika obvykle ve škole. Učitel zpozoruje určité znaky a po domluvě s rodiči doporučuje dítě na odborné vyšetření. Učitel vyplní „**školní dotazník**“, kde popisuje jeho problémy, prospěch a chování. Z hlediska prospěchu je charakteristickým znakem dyslektiků velký rozdíl mezi matematikou a českým jazykem (v klasifikaci nejméně o dva stupně). Učitel také popisuje vznik a průběh obtíží od počátku školní docházky. Snaží se nastínit i rodinné prostředí žáka.

Na tuto část následně navazuje **anamnestický rozhovor s rodiči**. Takovým rozhovorem usilujeme o získání bližších informací o rodině. Obsahuje několik bodů. Například zjišťujeme, zdali se v rodině neobjevují problémy se čtením, ptáme se i na vzdělání členů rodiny.

Poté zkoumáme vývoj dítěte, postoj rodičů k němu a zjišťujeme, zda byly nějaké obtíže v těhotenství. Další otázky směřují na výchovu dítěte a na konkrétní problémy, kvůli kterým je dítě vyšetřováno.

Samotné **vyšetření dítěte** obsahuje opět několik bodů.

Začínáme rozhovorem s dítětem, při kterém se s ním snažíme navázat bližší kontakt, všímáme si jeho artikulace, slovní zásoby a projevu. Druhou částí je zkouška čtení. Zde používáme standardizované texty a všímáme si rychlosti čtení, počtu a kvality chyb, porozumění textu atd. Třetím bodem je zkouška psaní a pravopisu, neboť dyslexie se mnohokrát objevuje spolu s dysortografií (specifická porucha pravopisu).

Při diagnostikování dyslexie následují další speciálně zaměřená vyšetření (např. inteligence, motorika, sebevědomí atd.).

Pokud je u dítěte diagnostikována dyslexie, učitel by měl třídu seznámit s odlišným přístupem k tomuto žákovi (jiné hodnocení, odlišné opravování, zkracování cvičení, více doplňovacích cvičení, delší čas na práci atd.).

Hodnocení žáků s SPU

Hodnocení je dlouhodobé zjišťování a následné vyjádření se o úrovni žáka, ale i o jeho osobnosti.

Učitel by měl k získávání informací o úrovni žáka používat odpovídající metody, které jsou adekvátní k jeho problémům. To znamená, že by dyslektik neměl často psát diktáty. Některé by měly být nahrazeny doplňovacími cvičeními. Měl by mít na svou práci dostatek času, za každý jeho úspěch by měl být dostatečně pochválen. Dítě by nemělo být za svou poruchu trestáno špatnými známkami. Výhodné je zde používat slovní hodnocení, při kterém můžeme vyzdvihnout žákovy úspěchy a práci, ve které vyniká. Ve škole je možné pro žáka vypracovat individuální vzdělávací plán, který bude dítěti vzhledem k jeho postižení vyhovovat.

Individuální vzdělávací plán

Význam takového plánu je, že dítě pracuje podle svých schopností, podle svého tempa a není stresováno porovnáváním se svými spolužáky. Tím žáka motivujeme a dáváme mu šanci na úspěch a zlepšování se. Dítě je aktivnější a samo nese spoluodpovědnost za své výsledky.

Individuální vzdělávací plán vytváří učitel konkrétního předmětu, kde se projevuje žákovy postižení. Například pro dyslektika to mohou být předměty jako český jazyk nebo cizí jazyk.

Při vytváření IVP by měl učitel vycházet ze zprávy odborného pracoviště o postižení dítěte (pedagogicko-psychologická poradna, speciální pedagogické centrum), dále z vlastní pedagogické diagnostiky a také by měl tento plán konzultovat s rodiči a se samotným žákem.

Individuální vzdělávací plán obsahuje zprávu z vyšetření v odborném pracovišti, pedagogickou diagnostiku vyučujícího, konkrétní náplň a cíle vzdělávání. Doporučuje speciální pomůcky pro žáka a způsob, jakým bude žák hodnocen a klasifikován. Dále navrhuje rozvržení učiva časově a obsahově, jak se bude žák konkrétně na plnění plánu podílet a také podává informace pro ostatní učitele. Individuální plán je poté podepsán všemi zúčastněnými osobami.

Plán se průběžně kontroluje, zda je řádně a všemi dodržován.

Jak pracovat s dětmi s SPU

Pro děti je velmi důležité, aby je práce bavila a aby byly pozitivně motivovány. Podle Z. Matějčka existují určité zásady při práci s těmito dětmi, které je dobré dodržovat.

Procvičovat s dětmi by se mělo pravidelně po dobu 10-15 minut denně. Dítě by se mělo cítit dobře, atmosféra by měla být pohodová. Je dobré vyloučit všechny podněty, které by mohly dítě vyrušovat. Dítě by mělo být zklidněné. Cvičení by mělo být pro dítě zajímavé a lákavé, proto je dobré používat různé pomůcky, jako například bzučák nebo kostky. Při procvičování je dobré děti chválit a oceňovat je za pokroky, zlepšení a i za snahu, kterou projevují. Dítě se nesmí cítit méněcenné. Při práci s dětmi nesmí dospělý dopustit, aby se dítě něco naučilo špatně.

Náprava dyslexie

Obecně bychom mohli říci, že neexistuje příčinná léčba či náprava. Náprava se pohybuje na úrovni symptomatické. V tomto rámci neexistuje ani jeden postup nápravy pro všechny dyslektiky. Je třeba pro každého takovou metodu najít, přizpůsobit a upravit. Jako příklad je možné uvést několik takových metod:

- **Metoda obtahování**

Tato technika je založena na obtahování předepsaných písmen (slov) prstem. Obtahování dítě opakuje, dokud si tvar nezapamätuje. Poté zkouší slovo zapsat na papír.

- **Metoda barevných kostek**

Metoda barevných kostek spojuje pohybovou, zrakovou a hmatovou imaginaci. Na kostkách jsou nalepená písmena, která mají různé barvy. Písmena, která si dítě plete, mají jistou barvu. Takovou barvu si poté dítě vždy spojuje s danou podobou písmene. Následně se procvičuje skládání slov z jednotlivých písmen.

- **Čtení s okénkem**

Touto metodou se snažíme zlepšit soustředění dítěte na čtená slova tak, že okolí čteného slova je zakryto.

- **Délka samohlásek a rytmus řeči**

Pro nácvik rytmu slov a délek slabik používáme „bzučák“. Dítěti říkáme slova, jejichž rytmus musí „vybzučet“ na přístroji. Dítě rytmus vnímá nejenom sluchem, ale zároveň zrakem, což je dáno rozsvěcením světélka na „bzučáku“.

3. Vliv dyslexie na dítě

Jsou známy některé případy, kde je dyslexie doprovázena některými obtížemi, ať už sociálními či emočními.

Sociální a emoční vliv dyslexie

Většina dyslektiků je v předškolním věku šťastná a spokojená. Jejich emoční problémy začínají, když ve škole nemohou splňovat některá očekávání rodičů a učitelů. I když je dítě chytré a bystré, jejich neúspěch v učení ve čtení a psaní má určité následky. U dětí se projevuje jako frustrace.

Dyslektici mají často problémy se společenskými vztahy. Mohou být ve srovnání se svými vrstevníky fyzicky a společensky nevyzrálí. To může vést ke špatnému sebehodnocení a nepřijetí mezi vrstevníky.

Dyslexie často postihuje i mluvení. Postižení lidé mohou mít potíže s hledáním „toho pravého slova“, zadržávají se nebo se pozastavují před odpovědí na přímé otázky. Takovéto problémy je znevýhodňují v době dospívání, kdy se jazyk stává klíčovým prostředkem při kontaktu s vrstevníky.

Tak jako dělá dyslektikům problémy zapamatovat si pořadí písmen či slov, stejné potíže mívají i se zapamatováním sledu událostí nebo mohou toto pořadí otočit. Často mají ve věcech chaos, opěťované a velké změny jim dělají ze života „horskou dráhu“. Výkon dyslektických dětí se liší každý den. Někdy jim jde čtení lehce, jindy mají problém napsat své jméno. Taková rozporuplnost je matoucí jak pro jejich okolí, tak i pro dyslektiky samotné.

- **STRACH, ÚZKOST**

Nejčastější emoční příznak dyslexie je strach nebo úzkost. Dyslektici nedokáží předejít neúspěchu a takové situace u nich vzbuzují strach. Proto se často ve škole nechtějí účastnit různých aktivit. Není to, jak si většinou učitelé myslí, lenost, ale spíše strach z neúspěchu, kterému se takto snaží vyhnout.

Dítě s dyslexií bývá více závislé na dospělé osobě. Jak dítě dospívá, společnost očekává, že se stane nezávislým jedincem. Napětí mezi tímto očekáváním a naučenou závislostí dítěte způsobuje vážné vnitřní střety. Dospívající dyslektik se proto snaží pomocí zlosti odpoutat se od osoby, na které se cítí být závislý. Pro rodiče je taková situace velmi obtížná a často nedokážou svým dětem pomoci.

- **SEBEÚCTA**

U dyslektiků je sebeúcta nesmírně zranitelná. Každé dítě musí řešit konflikt mezi pozitivním sebehodnocením a pocitem méněcennosti.

Jestliže se opětovně děti potýkají s neúspěchem a frustrací, naučí se, že jsou podřadné, cítí se bezmocné a neschopné. Své úspěchy připisují náhodě nebo štěstí a naopak své prohry a neúspěchy připisují své hlouposti a neschopnosti.

- **DEPRESE**

U dětí s poruchou učení je větší riziko intenzivního pocitu smutku a bolesti. Příznaky deprese u dětí jsou jiné než u dospělých. Aby děti zakryly bolestné pocity, mohou být více aktivní nebo více zlobit. Nicméně deprimované děti i dospělí mohou mít podobné znaky. Například mají negativní sebehodnocení, svět vidí pesimisticky a nedokážou si užívat pozitivní zážitky, nedokážou si představit pozitivní budoucnost.

Dyslexie působí potíže i v rodinách. Nedyslektické děti často žárlí na dyslektiky, protože se jim rodiče více věnují, věnují jim více času, trpělivosti a úsilí. Paradoxně dyslektikové tuto pozornost neoceňují a nestojí o ni.

Sociální a behaviorální obtíže

Dospívající se značnými čtecími problémy jsou vystaveni většímu riziku. Toto riziko se týká emočních potíží a potíží s chováním.

Mezi mladými lidmi s poruchami učení můžeme sledovat vyšší míru psychických poruch, podléhají většímu riziku chování se sklony k sebevraždě nebo vyhození ze školy.

Existují některé teorie, které se snaží pomoci vysvětlit původ takovýchto onemocnění nebo dráhy vedoucí k takovým negativním výsledkům. R. F. Baumeister vytvořil model, který možná pomůže takové obtíže vysvětlit. Tento model byl původně vyvinut, aby pomohl vysvětlit, proč se někteří lidé pokoušejí o sebevraždu. Baumeister navrhl, že některé případy sebevražd byly zamýšleny jako snaha „uniknout vlastnímu já“.

Odchody ze školy a pokusy o sebevraždu mohou být konečné výsledky vyvíjející se z počátečních frustrací a obtíží ve škole, které jsou spojené s negativním sebehodnocením souvisejícím s poruchami učení.

Je nutno říci, že ne všichni mladí lidé s poruchami učení mají slabé výsledky, pokouší se o sebevraždu nebo jsou vyhazováni ze školy.

Socializace, oblíba a sociální stres

Společenské interakce mohou být zdrojem sociálního stresu pro děti a dospívající s vývojovými vadami. Pod označením „sociální stres“ si můžeme představit nepříjemné pocity či úzkost, které mohou lidé pociťovat ve společenských situacích. S tím souvisejí tendence vyhnout se možným stresujícím sociálním podmínkám.

Vztahy a oblíba mezi vrstevníky mohou mít pozitivní vliv na emoční a sociální rozvoj dítěte, stejně jako na studijní motivaci a výkon. Naopak nepřijetí mezi vrstevníky je spojováno s negativními následky, jako například brzký odchod ze školy. Současné

zkoumání ukazuje, že studenti s poruchami učení mají problémy se zařazením mezi vrstevníky a mají sklon k sociální izolaci.

- **Sociální deficit**

Až 80% dětí s poruchami učení mají nižší sociální úroveň a sociální schopnost než obvykle dosahují jejich vrstevníci bez takových poruch.

Na základních školách bývají děti s poruchami učení odsunuty. Často jsou odmítány, hrají si samy a nejsou sociálně přijaty. Proto mají nižší sebedůvěru ve vlastní schopnosti (self-efficacy).

Navzdory tomu, že mají nízké společenské postavení, někteří studenti s LD (learning disabilities) si vytvářejí kamarádské vztahy a stávají se členy ve vrstevnických skupinách. Většinou se ukazuje, že studenti s poruchami učení tvoří skupiny s dětmi, které jsou jim podobné. Takové skupiny tvoří děti s nějakými sociálními deficity. Ačkoliv zažívají nějaké sociální začlenění, pro mnoho z nich jsou to vztahy méně než optimální pro jejich pozitivní vývoj.

- **Začlenění a sociální postavení (sociální status)**

Začlenění může být pro studenty s poruchami učení jako výzva. Oni hledají přijetí a místo mezi vrstevníky, kteří se na ně dívají jako na odlišné bytosti.

Existují tzv. „inkluzivní třídy“, které dávají studentům možnost přizpůsobit se širšímu světu. Podle některých výzkumů mohou inkluzivní třídy zlepšit společenské postavení studentů s poruchou učení.

Některé studie se zabývaly dlouhodobými účinky začlenění se žáků do kolektivu, na společenské postavení u studentů s LD. Studovaly změny během jednoho školního roku. Bylo zjištěno, že studenti s poruchami učení jsou méně oblíbení než ostatní žáci bez poruch učení. Ačkoliv žáci s LD zvýšili počet vzájemných přátelských vztahů, jejich

sociální status zůstal stálý. Jiné studie ukazují, že děti s LD mohou ztrácet vzájemné vztahy přátelství a jsou více odmítané i přesto, že jsou v inkluzivním prostředí. To se může stát, když studenti bez LD udržují negativní sebenaplňující proroctví studentů se speciálními potřebami.

Shrneme-li výsledky studií, můžeme říci, že začlenění neodpovídá lepšímu sociálnímu fungování studentů s LD. Ačkoliv to vypadá, že si žáci nacházejí přátele a jsou přijímáni do jejich skupin, oni si stále udržují určité nedostatky například to, jak jsou viděni svými vrstevníky.

Sebehodnocení a dyslexie

Existuje mnoho faktorů, které ovlivňují sebehodnocení studentů s dyslexií. Nejvýznamnější činitel, který ovlivňuje sebevnímání žáků je „pozitivní diagnóza dyslexie“ a následné označení žáků jako „dyslektik“.

Pro vytvoření pozitivního pohledu na sebe sama, pozitivního sebehodnocení, je velmi důležitá a nezbytná včasná diagnóza dyslexie. Značný vliv na rozvoj sebehodnocení u dětí s dyslexií mají také učitelé. Jejich nespravedlivé chování a zacházení se žáky může mít na studentské sebevnímání vážný vliv.

Negativní působení má také vrstevnická šikana dyslektiků.

U studentů s dyslexií můžeme pravděpodobněji sledovat plaché, nespělé chování, snaží se vyvarovat situacím vyvolávající možný stres a častěji žádají o pomoc a ujištění či uklidnění než studenti bez dyslexie. Dyslektici jsou častěji vystaveni posměchu a šikaně nebo pocitu vyloučení a nepřijetí mezi stejně staré žáky.

Totožnost každého člověka je ovlivněna tím, co společnost a kultura, ve které žije, oceňuje a uznává. Pro prvotní primitivní společnosti to byla například dovednost lovení nebo boje, v následující společnosti to byla dovednost vyprávění příběhu. Ve

společnosti dnešní doby, kde je vysoce oceňována gramotnost, může neschopnost osvojit si tuto dovednost negativně působit na jakoukoliv představu o sobě samém.

4. Školská poradenská zařízení

Pedagogicko-psychologická poradna

Pedagogicko-psychologická poradna je instituce podílející se na vzdělávacím procesu, který je jistým způsobem zkomplikován. Nejčastěji pracuje s dětmi ve věkovém rozmezí 3-19 let. Pracuje také s jejich rodiči a poskytuje pomoc učitelům.

Pomoc v pedagogicko-psychologických poradnách zajišťují psychologové, speciální pedagogové a také sociální pracovníci.

Jestliže chce učitel poslat dítě na vyšetření, musí dát souhlas rodiče či zákonní zástupci. Výsledky vyšetření jsou předány rodičům a ti rozhodují, zda budou předány škole.

Další školská poradenská zařízení jsou např.:

Speciálně pedagogická centra, která zajišťují nutnou psychologickou a speciálně pedagogickou pomoc dětem se zdravotním postižením. Pomáhají jim s jejich zapojením se do společnosti.

II.

PRAKTICKÁ ČÁST

1. Cíl

Cílem této diplomové práce je zjistit vztah mezi fonologickými dovednostmi a čtením v transparentním, tj. českém jazykovém prostředí.

Hypotéza

Domnívám se, že cvičením fonologických dovedností je možno dosáhnout statisticky významného zlepšení čtecího výkonu. Znamená to, že u dětí experimentální skupiny, která absolvuje fonologický trénink, očekávám lepší čtenářský výkon než u dětí kontrolní skupiny, která neabsolvuje fonologický trénink. Hypotézu odvozují z teorie a praxe tzv. fonologické dyslexie, formulované v anglosaském prostředí, viz úvodní část.

2. Vzorek dětí

Vzorek dětí je popsán v tabulce č. 1. Vybrala jsem si skupinu dětí mladšího školního věku navštěvující jednu a tutéž třídu (třetí) a tu jsem rozdělila na skupinu experimentální a kontrolní. Žáky jsem rozdělovala na základě pohlaví, věku, prospěchu a charakteristiky rodiny (funkční vs. nefunkční) tak, aby obě skupiny byly vyrovnané. V každé skupině bylo pět děvčat a šest chlapců.

Tabulka č. 1.

Vzorek dětí členěných na skupinu trénovanou (experimentální) a netrénovanou (kontrolní).

A. Skupina experimentální

Jméno	Věk	Rodina	Celkový prospěch v pololetí 3. tř.
Martin	9,1	Neúplná	1.13
Jan F.	8,4	Úplná	1.25
Lukáš F.	9,4	Nový partner	1.75
Jaroslav Koc.	8,10	Úplná	1.13
Klára	8,4	Úplná	1.13
Jaroslav Kr.	8,11	Úplná	1.00
Bára	8,10	Neúplná	1.88
Jakub	9,2	Úplná	1.38
Jana	8,1	Úplná	1.00
Alexandra	8,8	Neúplná	1.38
Anna T.	8,2	Úplná	1.00

B. Skupina kontrolní

Jan H.	9,4	Úplná	1.13
Anna H.	8,2	Úplná	1.00
Lucie Ch.	8,5	Úplná	1.13
Kristýna	8,11	Úplná	1.38
Tomáš	8,10	Úplná	1.50
Aleš	8,8	Neúplná	1.25
Filip	8,9	Úplná	1.75
Lukáš R.	9,9	Úplná	1.13
Lucie S.	9,8	Nový partner	1.38
Natálie	8,4	Úplná	1.00
David	9,2	Úplná	1.00

3. Postup a použité metody měření

Všechny děti byly vyšetřeny pretestově, poté následovalo speciální fonologické cvičení v délce pěti měsíců a po jeho skončení bylo administrováno posttestové vyšetření. Rozdíl posttest – pretest jsem definovala jako míru účinnosti fonologického cvičení. Podle hodnoty rozdílu (teoreticky přírůstek či úbytek) jsem usuzovala na účinnost cvičení.

Raven-test IQ

Ravenův test je skupina nejpoužívanějších neverbálních testů na zjišťování IQ. Tento test je černobílý. Skládá se z pěti sad (A-E) a každá sada dále z dvanácti úkolů.

Test jsem s dětmi prováděla před tím, než jsem s experimentální skupinou začala fonologický trénink.

Žák má za úkol na základě logické souvislosti vybrat a doplnit chybějící část obrazce. První dva úkoly jsem vždy prováděla spolu s dítětem, abych se přesvědčila, že danému úkolu porozumělo. Žáci zde měli na výběr z osmi možností. Úkoly v sadách jsou řazeny od jednodušších po stále složitější. Je potřeba neustále větší kognitivní schopnost a schopnost informace analyzovat.

Za každou správnou odpověď dostal žák jeden bod. Mohl získat celkem maximální počet 60 bodů.

Test morfologického uvědomění

Tento test zjišťuje morfologické uvědomění u dětí. Testování probíhalo s každým dítětem zvlášť. Žákům jsem pokládala jednotlivé otázky a oni ústně odpovídali. Otázek bylo celkem osmnáct. Za každou správnou odpověď byl dítěti udělen jeden bod.

Úkoly v testu se týkaly například odvozování ženského rodu, přídavných jmen, skloňování, tvoření množného čísla, časování sloves atd. Na začátku jsem vždy používala několik slov zácvičných.

Například první otázka byla odvození ženského tvaru. Zácvik probíhal následovně: „Já řeknu *KUCHAŘ* a ty řekneš *KUCHAŘKA*. Já řeknu *KAMARÁD* a ty řekneš?“ A žák doplnil slovo *KAMARÁDKA*. Jestliže cvičení dítě pochopilo, říkala jsem mu přibližně pět slov, od kterých mělo odvozovat ženský tvar. Další otázka se týkala odvození přídavných jmen. Zácvik probíhal takto: „Já řeknu *BOUDA PRO PSA* a ty řekneš *PSÍ BOUDA*. Já řeknu *POLÉVKA Z RYBY* a ty řekneš?“ A dítě doplnilo slova *RYBÍ POLÉVKA*. Následně, když opět cvičení žák pochopil, říkala jsem mu několik slov, od nichž odvozoval přídavné jméno.

Test byl vyvinut ve spolupráci kateder pedagogiky a psychologie a českého jazyka. Test mi zapůjčil vedoucí práce. Test není standardizován.

Test byl prováděn před začátkem fonologického cvičení.

(Text viz příloha č. 1)

Zkouška sluchové analýzy a syntézy (SAS)

Zvolila jsem zkoušku navrženou Z. Matějčkem. Tato zkouška má ukázat, zda je dítě schopné slova rozkládat na hlásky a naopak z hlásek skládat jednotlivá slova.

V této zkoušce jsem každému dítěti zřetelně předříkávala jednotlivá slova. Žák měl poté za úkol ta slova vyhláskovat, tedy říci jednotlivé hlásky, které ve slově slyšel, ve správném pořadí. Abych se přesvědčila, že dítě test správně pochopilo, na začátku jsem použila dvě slova jako zácvičná.

Zácvičná slova pro sluchovou analýzu byla "má" a "pes". Dítěti jsem řekla, aby slovo, které mu řeknu, zopakovalo a následně rozložilo na hlásky, jak jdou ve slově za sebou. První zácvičné slovo bylo "má". Žák řekl "m-á". Já jsem mu řekla druhé slovo "pes" a žák řekl "p-e-s". Pokud tato slova byla dětmi správně analyzována, přešla jsem k vlastní zkoušce.

Jestliže dítě analýzu nezvládlo na první pokus, dané slovo jsem mu zopakovala a žák měl šanci pokusit se analýzu provést znovu. V některých případech bylo nutné, aby nejprve žák slovo zopakoval a teprve poté dané slovo rozložil.

Po zkoušce sluchové analýzy následovala zkouška sluchové syntézy. Zde jsem žákovi předříkávala, přibližně v sekundových intervalech, jednotlivé hlásky a dítě mělo za úkol říci celé slovo. Znovu jsem na začátku použila dvě zácvičná slova. Tentokrát to byla slova "já" a "les". Žákovi jsem řekla "j-á" a on řekl "já". Druhé slovo bylo "l-e-s" a dítě řeklo "les".

Když žák zvládl udělat syntézu či analýzu na první pokus, získal 2 body. Jestliže s tím měl potíže a zvládl to až na pokus druhý, dostal 1 bod.

Tento test byl proveden před začátkem fonologického cvičení a následně byl zopakován po jeho skončení.

Sada slov pro test sluchové analýzy: sám, voda, cibule, drak, náplast, petrolej, strašidlo, soustrast, pstruzi, nenapodobitelný.

Sada slov pro test sluchové syntézy: s-á-l, k-o-s-a, r-a-m-e-n-a, m-r-a-k, z-á-p-l-a-t-a, p-e-t-r-ž-e-l, b-r-a-t-ř-í-č-e-k, b-o-u-r-a-č-k-a, s-t-ř-í-b-r-n-ý, n-e-s-p-r-a-v-e-d-l-n-o-s-t.

Elize hlásek

Zvolila jsem test, který je součástí baterie navržené M. Caravolasovou a J. Volínem. Tento test má prokázat, že je dítě schopné provádět fonematickou analýzu slova. Používala jsem zde slova, která nemají lexikální význam (“pseudoslova”).

Dítěti jsem četla jednotlivá “pseudoslova“ a požádala ho, aby po mně dané slovo opakovalo. Následně mělo za úkol vynechat určitou hlásku a vzniklý tvar mi říci. Na začátku jsem použila vždy dvě zácvičná “pseudoslova“, abych se přesvědčila, že dítě zadání porozumělo.

Test je rozdělen na dvě části po deseti položkách (“pseudoslovech”).

V první části má dítě za úkol vynechávat druhou hlásku (písmeno). Například jsem řekla “pruš“. Dítě po mně slovo zopakovalo a následně vytvořilo nový tvar bez druhé hlásky – tedy “puš“.

Ve druhé části měl žák za úkol vynechávat druhou hlásku od konce. Například jsem řekla “dalt“, dítě po mně opět slovo zopakovalo, vynechalo předposlední hlásku a vzniklo slovo “dat“.

U tohoto testu je sledována správnost výsledných “pseudoslov“ a rychlost dítěte. Test byl zadán před začátkem fonologického cvičení a opakoval se i po skončení tohoto cvičení.

Transpozice hlásek

Zvolila jsem test, který je součástí baterie navržené M. Caravolasovou a J. Volínem. Tento test je také určen k zjištění, zda je dítě schopné provést fonematickou analýzu, stejně jako u testu elize hlásek. Avšak tento test je těžší a pro dítě náročnější.

Opět se pracuje s “pseudoslovy“ – tedy slovy, která nemají lexikální význam. Tentokrát se pracuje s dvojicemi slov.

Dítě má za úkol po mně opakovat dvojice slov. Dále musí oddělit z každého “pseudoslova“ jeho první hlásku a následně tyto hlásky vzájemně vyměnit. Poté mi řekne nová slova, která vznikla.

Toto cvičení bylo pro děti obtížné, proto jsem si připravila pro zácvik barevné kartičky, na kterých byla slova napsaná. Díky nim děti byly schopné toto cvičení lépe pochopit a následně provádět. Každé slovo z dvojice mělo odlišnou barvu. Jedno slovo bylo ze žlutých a druhé slovo z červených kartiček.

Například zácvičná slova “pám“ a “lin“ měli žáci za úkol přeměnit na slova “lám“ a “pin“. Na pořadí slov ve dvojici nezáleží. Důležité je, aby dítě nepřevádělo s první hláskou i samohlásku, která po ní následuje.

Tento test, stejně jako test elize hlásek, se opakoval před začátkem i po skončení fonologického cvičení s experimentální skupinou.

Zkouška čtení “Zajíček”

K testování čtení jsem použila standardizovaný text “Zajíček“. (Matějček et al., 1992).

Tento test byl prováděn s každým dítětem zvlášť (individuálně). Zkouška byla zadána před začátkem fonologického cvičení a opakovala se i po jeho skončení.

Na konci každého řádku jsem napsala počet slov do tohoto místa obsažených. Dítě mělo za úkol přečíst mi celý text nahlas. Při tom jsem do záznamového archu označovala chybně přečtená slova. Nad každé špatně přečtené slovo jsem zapisovala tvar, jak dítě slovo přečetlo. Když tuto chybu samo dítě spontánně neopravilo, dané slovo jsem navíc podtrhla.

Rychlost čtení žáka byla měřena stopkami. Po každé minutě jsem v textu udělala čáru za slovem, které žák právě přečetl. Na konec textu jsem poté zapsala celkový čas, který žák na přečtení celého textu potřeboval.

Důležitý pro tento test je počet správně přečtených slov v první minutě.

Po přečtení celého textu jsem každému žákovi pokládala otázky týkající se porozumění přečtenému příběhu.

(Text viz příloha č. 2)

RAN-test

V tomto testu jde především o rychlost a bezchybnost čtení. Děti jsou předloženy řádky písmen, které dítě musí přečíst nahlas co možná nejrychleji a udělat při tom co nejméně chyb. Směr čtení je obvyklý, tj. zleva doprava a shora dolů. Test je pokládán za míru fonologického uvědomění, resp. míru kvality, s jakou dítě ovládá grafém-fonémovou korespondenci. Test jsem získala od vedoucí práce. Test není standardizován a byl užit k potřebě této práce. Test byl zadán před začátkem cvičení s experimentální skupinou a opakoval se i po jeho skončení.

(Text viz příloha č. 3)

Lokus kontroly (Text viz příloha č. 4)

Tento dotazník byl předložen všem dětem. Žákům jsem otázky předčítala a oni ve svých dotaznících zaškrtovali buď “ano“ nebo “ne“. Test nebyl časově omezen.

Tímto dotazníkem zjišťujeme, jaký lokus kontroly se u dítěte objevuje (interní či externí).

U dětí, které měly ve výsledku vyšší externí lokus kontroly, můžeme sledovat větší tendence přikládat výsledky své práce, své úspěchy nebo neúspěchy vlivu druhých lidí, náhodě či osudu. Naopak u dětí, které měly ve výsledku vyšší interní lokus kontroly, můžeme sledovat větší tendence přikládat jejich úspěchy a neúspěchy svému vlastnímu snažení, pilnosti, své inteligenci. Proto takové děti mohou mít i lepší výsledky ve škole.

Dotazník byl dětem předložen pouze po skončení fonologického cvičení.

Sociogram (sociometrická technika Longa-Jonesové)

Zvolila jsem sociometrickou techniku Longa a Jonesové (Musil, 1977), která je vhodná pro mladší školní věk.

V tomto testu měli žáci za úkol napsat tři jména svých spolužáků, které mají nejraději a následně napsat tři jména svých spolužáků, které mají nejméně rádi. Mohli si vybrat kohokoliv ze své třídy.

Děti byly ujištěny, že výsledek nebude zveřejněn ve třídě a ani učiteli.

Test probíhal pouze po skončení fonologického cvičení.

SPAS (Dotazník sebepojetí školní úspěšnosti dětí)

Zvolila jsem dotazník SPAS, který v našem prostředí restandardizoval tým prof. Matějčka.

Pomocí tohoto dotazníku zjišťujeme, jak se dítě cítí ve škole, jak klasifikuje svůj výkon, své schopnosti a výsledky ve škole.

Dotazník obsahuje 48 tvrzení. Každé dítě mělo za úkol vybrat si a zakroužkovat jednu ze dvou možných odpovědí. "Ano" pokud si žák myslel, že dané tvrzení je podle něho pravda. "Ne", pokud tvrzení podle něho pravdivé není.

Dětem jsem zdůraznila, že jednu odpověď si vždy musí vybrat. Měly se rozhodovat pouze podle svého názoru, upřímně a jak si to ony samy myslí.

Tento dotazník žáci dostali pouze jednou, po skončení fonologického cvičení.

Dotazník stylů výchovy v rodině

Zvolila jsem Čápův dotazník, s jehož pomocí kontroluji klima v rodině, v níž dítě vyrůstá a která formuje mj. jeho výkonovou motivaci a školní prospěch.

Tímto dotazníkem jsem se snažila zjistit informace o žákově rodině. Skládá se ze dvou sad po dvaceti osmi otázkách. Tyto otázky jsou v obou sadách totožné. Rozdíl je v tom, že otázky v sadě první se týkají matky a otázky ve druhé sadě se týkají otce.

Dítě mělo za úkol na každou z těchto otázek odpovědět “ano“ nebo “ne“. Když si žák nebyl jistý a váhal mezi těmito odpověďmi, mohl odpovědět “někdy“. Tvrzení v dotazníku jsem dětem předčítala a ony zapisovaly své odpovědi.

Test byl prováděn pouze jedenkrát po skončení fonologického cvičení.

4. Popis cvičení

Praktická cvičení jsem prováděla pouze s experimentální skupinou po dobu pěti měsíců, přibližně dvakrát týdně.

Cvičení rozkládání slov na slabiky

V tomto typu cvičení mají žáci za úkol daná slova rozkládat na jednotlivé slabiky.

Prakticky toto cvičení probíhalo tak, že jsem dítěti říkala slovo, žák ho po mně zopakoval a následně vytleskal jeho slabiky. Začínala jsem jednoduchými slovy, nejčastěji dvojslabičnými, a poté, když to žákům nedělalo obtíže, jsem přestoupila ke slovům obtížnějším, tedy slovům trojslabičným a čtyřslabičným. Slova obsahovala dlouhé i krátké slabiky.

Ukázka: dvojslabičná slova: máma, motýl, práce, kráva, žlutý, ráno, komín, svítí

trojslabičná slova: potrubí, podnebí, květináč, hříbátko, babička, zpíváme,

kočička, lékárna, kalendář, zvířata

čtyřslabičná slova: zaměstnání, povídají, zajímavá, krokodýli, nepořádný,

pohádkový.

Analýza počáteční hlásky ve slově

- U tohoto cvičení jsem se vždy dítěte zeptala, co slyší na začátku slova, které jsem mu říkala. Jako ukázkové slovo jsem používala slovo “pes“. „Co slyšíš na začátku slova “pes“?“ a dítě odpovědělo “p“. Jestliže žák odpověď neznal, napověděla jsem mu. Když dítě cvičení pochopilo, pokračovala jsem cvičením nejdříve se slabikami a dále se slovy. Procvičovala jsem souhlásky i samohlásky.

Ukázka: slabiky: oř, pu, le, fi, ne, ej, al, ší

slova: obec, učit, Emil, Ital, osel, aneb, umyl, alej, jelen, koník, potom, zápas,

dárek.

- Následné cvičení se podobá cvičení předchozímu. Rozdílem je, že toto cvičení se týká skupiny slov, která mají stejné první písmeno.

Řekla jsem tedy žákovi, že mu budu říkat několik slov, která jsou si podobná. Jeho úkolem bylo zjistit, proč se sobě podobají, tedy co mají společného.

Ukázka: ona - oni, pes - pil, jen - jíst, lov - lak, noc - nad, děd - dům, asi – ale

eso – Ema - Ela, koš – kus - koza, myš – máj - my, bod – bor - býk,

Ola – oře - orba, Čech – čaj – čich.

Hledání slova, které začíná na jiné písmeno

Zde jsem říkala dítěti skupiny slov, mezi kterými bylo vždy jedno slovo, které začínalo na jiné písmeno. Žáci měli za úkol zjistit, které slovo to je.

Ukázka: lak – lom – oni, bod – oba – oko, ano – at' – den, vana – lak – vata,

žert – žil – tma

Rým

• Nejdříve jsem dětem řekla dvě slova “VOSA – KOSA“ a zeptala se jich, co je na nich podivného. Když žáci nevěděli, vyzvala jsem je, aby slova zopakovali sami. Případně jsem jim pomohla zvýrazněním posledních slabik obou slov hlasem. Poté již všechny děti odpověděly, že ta slova končí stejně, tudíž se rýmují.

Následně jsem dětem říkala trojice slov. Mezi nimi byla dvě slova, která se rýmovala a jedno slovo, které se s ostatními nerýmovalo. Jejich úkolem bylo toto slovo najít a odhalit.

Ukázka: rak – drak – ovoce, had – hrad – počasí, klíč – zámek – rýč,

letadlo – pero – švihadlo, čepice – opice – vlak, tulipán – žena – pán.

- Následné cvičení se týká doplňování slabik do rýmujících se slov.

Připravila jsem si dvě básničky. Básničku jsem žákům předčítala a vždy, když jsem na dítě ukázala, jeho úkolem bylo zkusit doplnit slabiku slova tak, aby se slova rýmovala.

Ukázka: Vezmi žlutou tužku,
namaluj mi hru- (šku)
a pod hrušku talíř,
sláva, ty jsi ma- (líř).

Nesem jahod plné hrnky,
vyplašili jsme dvě srn-(ky)
a jednoho jelena,
třásla se mu ko- (lena).

Hrajeme a zpíváme,
ručičkama tleská- (me),
takhle malý ptáček lítá,
ptáček lítá, mušky chy- (tá),
paci, paci, paci, paci,
s muškou do hnízda se vra- (cí).

Hrajeme a zpíváme,
ručičkama tleská- (me),
takhle bílý motýl lítá,
Jenda s Mařenkou ho chy- (tá),
paci, paci, paci, paci,
to umějí jenom ptá- (ci).

Analýza koncové hlásky

- Tento typ cvičení byl pro žáky obtížnější než analýza počáteční hlásky. Dítě zde mělo za úkol zjistit, jaké písmeno (hláska) se vyskytuje na konci slov.

Žákovi jsem řekla například slovo “PES“, zeptala jsem se ho, co slyší (jaké písmeno) na jeho konci. Když dítě nevědělo nebo si nebylo jisté, řekla jsem mu, aby po mně slovo opakovalo. Jestliže nevědělo ani poté, co slovo samo zopakovalo, odpověď jsem mu řekla a pokračovala jsem jiným slovem.

První sada slov byla slova jednoslabičná a dále jsme přešli na slova dvojslabičná.

Ukázka: dům, vlak, míč, krk, čich, věž, kouř, vous, noc, nos

kabát, oko, borec, ocel, ucho, otec, máma, orel, chodil, meloun.

- Následně jsem přestoupila k podobnému typu cvičení. Žákům jsem říkala trojice slov, která končila na stejnou hlásku (písmeno). Avšak mezi nimi bylo vždy jedno slovo, které končilo jinak.

Úkolem žáků bylo toto slovo najít a říci mi ho.

Ukázka: pes – nos – hůl, ráj – věk – tuk, myš – chýš – hon, muž – ten – len,

pán – jak – sen, nula – děti – sama, hádej – kyj – letec, javor – kozel – výbor.

Analýzy prostřední samohlásky ve slově

U tohoto typu cvičení jsem dítěti říkala vždy několik slov (dvojice či trojice slov). Jeho úkolem bylo přijít na to, co mají společného.

Zácvičná slova byla “LES“ a “DEN“. Jestliže zprvu dítě nevědělo a mlčelo, řekla jsem mu, aby tato slova opakovalo. Následně jsem zopakovala otázku, co mají ta slova společného. Když ani poté žák nevěděl, odpověď jsem mu prozradila a pokračovala jsem s dalšími slovy.

Ukázka: kov – noc, páv – máj, pes – led, sud – puk, lem – bez, cíl – míč, žil – nic – tik,

sůl – dům – můj, mír – cíl – síť, les – den – pec.

Určení místa hlásky ve slově

Jako první otázku jsem se dítěte zeptala, zda slyší ve slově “pes“ “p“. Jestliže žák odpověděl správně, pokračovala jsem otázkou, kde toto písmeno v tom slově slyší – na začátku, na konci nebo uprostřed slova. Když dítě odpovědět nedokázalo, vyzvala jsem ho, aby si slovo samo vyslovilo.

Toto cvičení pro žáky nebylo zcela snadné, proto jsem postupovala pomalu a dávala jim dostatek času na promyšlení.

Ukázka: Les – kde slyšíš s

Páv – kde slyšíš á

Noc – kde slyšíš n

Dále jsem používala pro cvičení i slova víceslabičná (borec – kde slyšíš b, ...).

Rozlišování délky slabik ve slově

Zde jsem používala na pomoc "bzučák". Díky těmto přístrojům bylo cvičení u dětí velmi oblíbené.

Cvičení probíhalo různými způsoby. Začala jsem nejprve jednoduchými dvojslabičnými slovy a postupně jsem přecházela k těžším, trojslabičným, čtyřslabičným i pětislabičným slovům.

První způsob byl takový, že jsem žákům řekla slovo a jejich úkolem bylo toto slovo "vybzučet" na bzučáku.

Ukázka: malý, kámen, teplá, kytky, láká, píchá

lízátko, nádobí, kružítko, zastaví, příhoda, zvířátka

vypadávat, nedotčený, samohlásky, sedávají, zaměstnání, prázdninový

vyučování, nezapomínej, zahradnickými, uspořádaná, pokračování,

nepromokavé.

Další způsob byl takový, že jsem na bzučáku vybzučela nějaký rytmický celek a žák ho po mně měl zopakovat na svém bzučáku.

Dále jsme zkoušeli i takový způsob, že jsem vybzučela na bzučáku nějaké slovo, pouze jako jednoduchý rytmický celek. Žáci tudíž nevěděli, o jaké slovo se jedná. Jejich úkolem bylo poté vymyslet slovo, které by se hodilo do daného rytmu. Například jsem vybzučela " – • " a dítě řeklo "máma".

V posledním cvičení si dítě samo vymyslelo slovo a následně ho vybzučelo na bzučáku.

Sluchová analýza

Při cvičení sluchové analýzy jsem říkala dětem slova a jejich úkolem bylo, aby mi řekly, co v nich slyší. Tedy rozložit slovo na hlásky.

Nejdříve jsem začínala nejjednoduššími slabikami a poté, co to dětem nedělalo potíže, přešla jsem na slova. Jestliže dítě váhalo nebo nevědělo, vyzvala jsem ho, aby danou slabiku či slovo po mně zopakovalo. Následně již žáci se slovy neměli potíže.

Ukázka: slabiky: ba, jo, ne, si, gu, cí, ko, pá, sy, zí, bů, lé, fa, ču, mo

slova: mech, soud, kůň, hýl, vous, rýč, ruch, též, kůl, buch.

Jelikož žáci neměli s těmito slovy potíže, zkoušela jsem i slova obtížnější.

Ukázka: pytel, párek, koník, motor, Karel, ulež, obor, umyl, únor, otec, oves.

Sluchová syntéza

Při procvičování sluchové syntézy jsem postupovala podobně jako u cvičení sluchové analýzy.

Vyhláskovala jsem tedy dítěti nějaké slovo a jeho úkolem bylo, aby mi řeklo slovo jako celek. Nejdříve jsem opět začínala se slabikami a následně pokračovala se slovy.

Zjistila jsem, že sluchová syntéza je pro žáky náročnější než sluchová analýza. Tato cvičení jim dělala větší obtíže. Proto jsem těmto cvikům věnovala více času.

Ukázka: r-u, d-e, n-o, v-é, ř-í

n-é-s-t, g-ó-l, l-a-ň, k-ů-l, r-o-u-b

d-á-r-e-k, V-a-š-e-k, p-o-p-e-l, r-y-b-á-ř, b-a-l-í-k.

“SOVÍ HRÁTKY“

Jako další typ cvičení jsem používala počítačový program “SOVÍ HRÁTKY“ pro děti se specifickými výukovými potřebami.

Tato cvičení děti velmi bavila a měla u nich velký úspěch. To, že žáci mohli pracovat na počítači, pro ně bylo zajímavé a odlišné od běžných typů cvičení.

Plnění těchto úkolů a cvičení má za hlavní cíl nácvik a rozvoj čtení a psaní. Dále také rozvíjí paměť, motoriku, sluchové i zrakové vnímání, postřeh a také orientaci v prostoru.

Dále popíši některé typy cvičení, které děti na počítačích dělaly.

Písmena

- Na obrazovce se dětem ukázalo slovo, které ale nebylo celé, chybělo v něm jedno písmeno. Toto písmeno děti měly zadané vedle slova. Jejich úkolem bylo chybějící písmeno doplnit do slova na správné místo. Pokud ho doplnily správně, připočítal se dětem bod a ukázalo se jim další slovo. Jestliže písmeno nebylo doplněné správně, žáci nemohli postoupit dál a slovo museli opravit.
- Podobný typ cvičení byl vyhledávání nadbytečného písmena ve slově. Zde se objevilo slovo, které obsahovalo písmeno navíc. Úkolem žáka tedy bylo dané písmeno vyhledat a označit.

Slova

- Dětem se na obrazovce ukázal obrázek. Jejich úkolem bylo vybrat slovo z nabídky, které vyjadřuje, co na obrázku je.

- Děti měly na obrazovce slovo, které měly z navržených písmen složit podle dané předlohy.

- Ve cvičení zvané “Přesmyčky“ měli žáci za úkol přerovnat písmena tak, aby vzniklo smysluplné a gramaticky správné slovo. Děti musely použít všechna písmena, nesmělo jim zbýt ani jedno.

- Dalším úkolem bylo roztřídit určitý počet slov do skupin. Skupiny se lišily podle počtu písmen, která slova obsahovala.

- Ne moc oblíbeným cvičením bylo doplňování mezer mezi slova ve větách. Úkolem bylo přečíst si větu, ve které nebyla slova od sebe oddělena mezerou a následně do takové věty chybějící mezery doplnit. Cvičení nebylo moc oblíbené zřejmě z toho důvodu, že bylo pro děti celkem obtížné.

- Naopak velmi oblíbené bylo cvičení na přesnost pohybu ruky. Žáci měli za úkol jet myší po “mostu“ a z daného mostu neuhnout, tedy nespadnout. Šířka mostu byla libovolná a děti si ji podle své šikovnosti mohly vybrat. Jestliže dítě z mostu sjelo, bylo vráceno zpět na začátek.

Hudba

Jako další cvičení jsem zvolila procvičování s hudebním nástrojem. Používala jsem pianino, které jsem dostala k dispozici přímo na základní škole, do které děti chodily. Cvičení s pianinem děti velice bavilo a stalo se velmi oblíbeným.

Cvičení probíhalo různými způsoby. Například jsem dětem předehrávala různé rytmy a jejich úkolem bylo je zopakovat. Děti mohly pro opakování používat ruce, nohy nebo své hlasivky, rytmus tedy mohly vytleskat, vydupat nebo zazpívat. Postupovala jsem od celků velmi jednoduchých až po celky delší a složitější. S těmi složitějšími měli žáci z počátku problémy. S postupem času bylo velice dobře vidět, jak se žáci zlepšovali. Na tomto cvičení procvičovali nejen rytmus, ale také svou paměť.

Další typ cvičení s pianinem byl takový, že jsem vymyslela část, tedy začátek nějakého rytmu a žáci měli za úkol tento celek dokončit. Mohli si vymyslet dokončení, jak dlouhé chtěli. Tímto cvičením se rozvíjela také tvořivost dětí.

Poté jsem zařadila i velmi oblíbené cvičení, ve kterém jsem zahrála vždy jen začátek nějaké říkanky či písničky a úkolem žáků bylo, aby nejdříve skladbu uhodli a následně dokončili. Jestliže děti s odhalením skladby měly potíže, přidala jsem ještě další část dané skladby. Následně už žáci neměli nejmenší potíže takovou písničku nebo básničku uhodnout.

5. Výsledky

Tabulka: *Raven-test IQ*

Experimentální skupina	Kontrolní skupina
IQ (průměr)	IQ (průměr)
123,6	117,5

E-skupina mírně převyšuje K-skupinu. Rozdíl ovšem není významný a nedosahuje ani poloviny standardní odchylky, tj. 15 bodů.

Tabulka: *Test morfologického uvědomění*

Průměrná úspěšnost

Experimentální skupina	Kontrolní skupina
50,6	50,8

Výsledná čísla nám ukazují, že morfologické uvědomění je přibližně stejné jak u skupiny experimentální, tak i u skupiny kontrolní.

Tabulka: *Sluchová analýza a syntéza (SAS)*

VSTUP

Experimentální skupina		Kontrolní skupina	
Analýza	Syntéza	Analýza	Syntéza
16,8	14	16,8	15

VÝSTUP

Experimentální skupina		Kontrolní skupina	
Analýza	Syntéza	Analýza	Syntéza
18,7	16,4	18,5	15,8

Míra účinnosti fonologického cvičení (rozdíl mezi vstupním a výstupním stavem)

Experimentální skupina		Kontrolní skupina	
Analýza	Syntéza	Analýza	Syntéza
1,9	2,4	1,7	0,8

U tohoto testu můžeme sledovat, že nárůst bodů u výstupného testu, který probíhal po pětíměsíčním cvičení s experimentální skupinou, zaznamenaly obě skupiny žáků. Avšak větší přírůstek sledujeme u skupiny experimentální (trénované).

Tabulka: *Elize hlásek*

VSTUP

Experimentální skupina		Kontrolní skupina	
Body (průměr)	Průměrný čas (s.)	Body (průměr)	Průměrný čas (s.)
18,7	231,1	18,9	259,3

VÝSTUP

Experimentální skupina		Kontrolní skupina	
Body (průměr)	Průměrný čas (s.)	Body (průměr)	Průměrný čas (s.)
18,4	131,5	19,1	147,5

Míra účinnosti fonologického cvičení (rozdíl mezi vstupním a výstupním stavem)

Experimentální skupina		Kontrolní skupina	
Body (průměr)	Zrychlení (s.)	Body (průměr)	Zrychlení (s.)
-0,3	99,6	0,2	111,8

Zde můžeme sledovat, že čas, který žáci potřebovali na splnění testu, se snížil u obou skupin. Avšak počet správných odpovědí u výstupního testu se zvýšil jen u skupiny kontrolní. Tedy u té, která nebyla trénovaná. Naopak u trénované skupiny se počet správných odpovědí snížil.

Tabulka: *Transpozice hlásek*

VSTUP

Experimentální skupina	Kontrolní skupina
18,2	18,1

VÝSTUP

Experimentální skupina	Kontrolní skupina
19,9	18,2

Míra účinnosti fonologického cvičení (rozdíl mezi vstupním a výstupním stavem)

Experimentální skupina	Kontrolní skupina
Přírůstek	Přírůstek
1,7	0,3

Na rozdíl od testu předchozího, zde sledujeme větší přírůstek u skupiny experimentální (trénované).

Tabulka: *Zkouška čtení „Zajíček“*

VSTUP

Experimentální skupina			Kontrolní skupina		
Slova/min. (průměr)	Počet chyb/min.	Porozumění	Slova/min. (průměr)	Počet chyb/min.	Porozumění
72,4	1,5	17,6	66,6	0,5	14,6

VÝSTUP

Experimentální skupina			Kontrolní skupina		
Slova/min. (průměr)	Počet chyb/min.	Porozumění	Slova/min. (průměr)	Počet chyb/min.	Porozumění
105,3	1	18,9	89	1,2	15,9

Míra účinnosti fonologického cvičení (rozdíl mezi vstupním a výstupním stavem)

Experimentální skupina			Kontrolní skupina		
Slova/min. (průměr)	Počet chyb/min.	Porozumění	Slova/min. (průměr)	Počet chyb/min.	Porozumění
26,5	0,5	1,8	22,4	-0,7	1,9

Můžeme sledovat přírůstek přečtených slov za minutu u obou skupin. Větší přírůstek sledujeme u skupiny experimentální. Výsledná čísla týkající se porozumění nám ukazují nárůst u obou skupin, ale tentokrát je větší nárůst u skupiny kontrolní, tedy netréované.

Zajímavý výsledek sledujeme u počtu chyb. Skupina experimentální (trénovaná) zaznamenala úbytek počtu chyb v průměru o 0,5. Avšak skupina kontrolní (netrénovaná) zaznamenala přírůstek počtu chyb v průměru o 0,7.

Tabulka: *RAN-test*

VSTUP

Experimentální skupina		Kontrolní skupina	
Čas (s.)	Počet chyb	Čas (s.)	Počet chyb
25,5	0,4	29,5	0,5

VÝSTUP

Experimentální skupina		Kontrolní skupina	
Čas (s.)	Počet chyb	Čas (s.)	Počet chyb
21,1	0,09	23,5	0,3

Míra účinnosti fonologického cvičení (rozdíl mezi vstupním a výstupním stavem)

Experimentální skupina		Kontrolní skupina	
Zrychlení (s.)	Počet chyb	Zrychlení (s.)	Počet chyb
4,4	0,3	6	0,2

U tohoto testu nám výsledná čísla ukazují, že počet chyb se snížil více u skupiny experimentální. Naopak výsledky týkající se času nám ukazují větší zrychlení u skupiny kontrolní.

Tabulka: *Lokus kontroly*

Experimentální skupina		Kontrolní skupina	
Interní LK	L-skór	Interní LK	L-skór
12,7	2,8	13,1	2,8

Tabulka: *Sociometrická metoda Longa-Jonesové*

Experimentální skupina		Kontrolní skupina	
Stand.skór oblība	Stand.skór neoblība	Stand.skór oblība	Stand.skór neoblība
2,8	2,5	3	2,5

Tabulka: *SPAS (sebepojetí školní úspěšnosti dětí)*

Experimentální skupina	Kontrolní skupina
STEN	STEN
4,4	3,6

Tabulka: *Styl výchovy v rodině*

Matka					
Experimentální skupina			Kontrolní skupina		
silné	střední	rozporné	silné	střední	rozporné
6	2	3	7	2	2

Otec							
Experimentální skupina				Kontrolní skupina			
silné	střední	rozporné	slabé	silné	střední	rozporné	slabé
6	2	2	1	7	3	1	0

6. Diskuse

Experimentální i kontrolní skupina byly relativně vyrovnané z hlediska počtu žáků, věku, pohlaví, prospěchu, inteligence, fonologických a morfologických dovedností, rodinného zázemí a stylu výchovy, loku kontroly, sociometrické pozice a sebehodnocení školní výkonnosti. Tím byly vytvořeny příznivé podmínky pro posouzení účinnosti fonologického tréninku, resp. pro ověření hypotézy, dle níž fonologický trénink zvýší významně čtenářský výkon.

Nálezy však v kontrastu s hypotézou nejsou jednoznačné a přesvědčivé. Čtení experimentální skupiny se mírně zlepšilo v tempu ve srovnání s kontrolní skupinou, avšak přírůstek porozumění je srovnatelný s kontrolní skupinou. V chybovosti dokonce pozorujeme přírůstek v experimentální skupině a úbytek v kontrolní skupině.

Dílejší přírůstky, které mohou podporovat testovanou hypotézu, nalézáme v experimentální skupině u fonologických testů, sluchové syntézy a transpozice. Rozdíly mezi oběma skupinami však nejsou tak výrazné, aby zjevně ovlivnily čtenářský výkon.

Naše nálezy tak celkově podporují závěr, ke kterému dospěl prof. Matějček se spolupracovníky (Matějček, Halamová, 1988; Matějček 1998ab) ovšem neexperimentální cestou. Dle Matějčka a spol. je podstatný rozdíl mezi češtinou a angličtinou. Čeština je fonologicky vysoce konzistentní na rozdíl od angličtiny a tato její fonologická povaha umožňuje začínajícím čtenářům, aby jednoznačně přiřazovali ke každému fonému (hlásce) příslušný grafém (písmeno). Grafém-fonémová korespondence je z pohledu fonologické teorie vstupní branou pro osvojení čtenářské dovednosti. Svou fonologickou nenáročností a vysokou konzistentností se čeština jeví jako jazyk mimořádně čtenářsky přívětivý. Tím je také možno vysvětlit, proč české děti mají významně méně čtenářských obtíží ve srovnání s dětmi v anglicky mluvících zemích.

Fonologická cvičení proto mají svou vysokou účinnost jakožto podpora čtení právě v anglickém jazykovém prostředí, zatímco v českém či obecněji řečeno, v prostředí fonologicky konzistentním tuto účinnost ztrácejí. Tím však není řečeno, že v českém prostředí jsou fonologická cvičení zbytečná. Jejich hodnota pro čtení by patrně vynikla

v podmínkách, kde dítě je jazykově zanedbané – s touto skupinou dětí jsme však nepracovali - a dále v podmínkách, kde očekáváme specifickou poruchu čtení – ani s touto skupinou jsme v našem experimentu nepracovali.

Čeština se od angličtiny liší také morfologicky – je mnohem náročnější. Morfologické uvědomění však na rozdíl od fonologického nebylo dosud alespoň v anglicky mluvících zemích příliš zkoumáno. Zde můžeme formulovat hypotézu a směr dalšího pokračování tohoto druhu bádání: morfologické dovednosti budou mít v češtině přinejmenším stejnou váhu či vliv na čtení jako dovednosti fonologické. Potvrdí-li se tato hypotéza, pak právě cvičení morfologická spolu s fonologickými mohou významně ovlivnit čtenářský vývoj v českém jazykovém prostředí.

Nevýrazný vliv fonologického tréninku na čtení můžeme v našem experimentu přičítat také danému věkovému či vývojovému období, tj. přelomu mladšího a středního školního věku. V tomto období patrně byla fonologická dovednost žáků natolik vyspělá, že náš trénink ji nemohl významněji ovlivnit. Jeho účinnost by mohla být vyšší, jestliže bychom jej aplikovali v předškolním období.

III. ZÁVĚR

Z výsledků mé práce, které jsem doložila v tabulkách, je možné soudit, že hypotéza se zde nepotvrdila. Fonologická cvičení ukázala u dětí určité zlepšení, avšak ne natolik výrazné, aby ovlivnilo jejich čtenářský výkon.

Jestliže srovnáme skupiny kontrolní a experimentální, můžeme sledovat, že fonologická cvičení, která jsem s dětmi prováděla, měla na žáky pozitivní efekt. Můžeme se domnívat, že daná cvičení by měla na děti větší vliv v předškolním věku.

IV. SEZNAM POUŽITÉ A PROSTUDOVANÉ LITERATURY

- MATĚJČEK, Z., *Dyslexie- specifické poruchy čtení*. 2.vyd. Praha: H&H, 1993.
- MATĚJČEK, Z., *Vývojové poruchy čtení*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1972
- MATĚJČEK, Z., *Praxe dětského psychologického poradenství*. Praha: Portál, 2011
- ZELINKOVÁ, O., *Poruchy učení*. Praha: Portál, 1994
- MATĚJČEK, Z., VÁGNEROVÁ, M. a kolektiv, *Sociální aspekty dyslexie*. Praha: Karolinum, 2006
- JOŠT, J., *Čtení a dyslexie*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2011
- MATĚJČEK, Z., ŠTURMA, J., VÁGNEROVÁ, M., ŽLAB, Z. (1992): *Zkouška čtení*. Brno, Psychodiagnostika.
- HAMPTON, Nan Zhang, MASON, Emanuel. Learning Disabilities, Gender, Sources of Efficacy, Self-Efficacy Beliefs, and Academic Achievement in High School Students. *Journal of School Psychology*, 2003, 41, 101-112.
- SIDERIDIS, Georgios D. Why Are Students With LD Depressed? A Goal Orientation Model of Depression Vulnerability. *Journal of learning disabilities*, 2007, 40, 526-539.
- KOULOPOULOU, A. Anxiety and depression symptoms in children-commorbidity with learning disabilities.
- ALTIERI, Jennifer L. Behavioral Issues, Self-Esteem Struggles, Retention, and More: The Portrayal of Book Characters with Dyslexia. *Reading Horizons*, 2008, 48.2, 81-94.
- LACKAYE, Timothy D., MARGALIT, M. Comparisons of Achievement, Effort, and Self-Perceptions Among Students With Learning Disabilities and Their Peers From Different Achievement Groups. *Journal of learning disabilities*, 2006, 39, 432-446.
- JINKS, J., Ph.D., LORSBACH, A., Ph.D. Introduction: Motivation and Self-Efficacy belief. *Reading and Writing Quarterly*, 2003, 19, 113-118.

BURDEN, Robert. Is Dyslexia Necessarily Associated with Negative Feelings of Self-worth? A Review and Implications for Future Research. *Dyslexia* 14, 2008, 188-196.

RYAN, J., Learning Disabilities in Australian Universities: Hidden, Ignored, and Unwelcome. *Journal of learning disabilities*, 2007, 40, 436-442.

BURNS, Eila, BELL, Sheena. Narrative construction of professional teacher identity of teachers with dyslexia. *Teaching and Teacher Education*, 2011, 27, 952-960.

ESTELL, David B., JONES, Martin H., PEARL, Ruth, ACKER, Richard Van, FARMER, Thomas W., RODKIN, Philip C. Peer Groups, Popularity, and Social Preference Trajectories of Social Functioning Among Students With and Without Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 2008, 41, 5-14.

KLASSEN, Robert M., LYNCH, Shane L. Self-Efficacy From the Perspective of Adolescents With LD and Their Specialist Teachers. *Journal of learning disabilities*, 2007, 40, 494-507.

WADMAN, R., DURKIN, K., CONTI-RAMSDEN, G. Social stress in young people with specific language impairment. *Journal of Adolescence*, 2011, 34, 421-431.

DANIEL, Stephanie S., WALSH, Adam K., GOLDSTON, David B., ARNOLD, Elizabeth M., REBOUSSIN, Beth A., WOOD, Frank B. Suicidality, School Dropout, and Reading Problems Among Adolescents. *Journal of learning disabilities*, 2006, 39, 507-514.

PATERSON, David. Teachers' In-Flight Thinking in Inclusive Classrooms. *Journal of Learning Disabilities*, 2007, 40, 427-435.

GLAZZARD, Jonathan. The impact of dyslexia on pupils' self-esteem. *Support for Learning*, 2010, 25, 63-69.

RYAN, Michael. The Social and Emotional Effects of Dyslexia. *The Education Digest*, 1992, 57.5, 68-71.

SINGER, Elly. The Strategies Adopted by Dutch Children with Dyslexia to Maintain Their Self-Esteem When Teased at School. *Journal of learning disabilities*, 2005, 38, 411-423.

MOORE, Mark E., KONRAD, Alison M., YANG, Yang, Eddy S. W. Ng, DOHERTY, Alison J. The vocational well-being of workers with childhood onset of disability: Life satisfaction and perceived workplace discrimination. *Journal of Vocational Behavior*, 2011, 1-18.

BAKER, Susannah F., IRELAND, Jane L. The link between dyslexic traits, executive functioning, impulsivity and social self-esteem among an offender and non-offender sample. *International Journal of Law and Psychiatry*, 2007, 30.

MATĚJČEK, Z. (1998a). Reading in Czech. Part I: Test of Reading in a Phonetically Highly

Consistent Spelling System. *Dyslexia*, 4, 145-154.

MATĚJČEK, Z. (1998b). Reading in Czech. Part II: Reading in Czech Children with Dyslexia. *Dyslexia*, 4, 155-168.

MUSIL, J. V. (1977). Sociometrická technika L – J [Sociometric technique L-J].

Psychologia a patopsychologia dětí a ůa, 12(3), 247-258. (in Czech)

V. RESUMÉ

Testovali jsme skupinu žáků mladšího školního věku pomocí experimentální metody. Po absolvování fonologického tréninku experimentální skupinou nám výsledky ukazují, že rozdíly mezi oběma skupinami nejsou tak výrazné, jak jsme předpokládali v hypotéze. Tudíž daná hypotéza se zde nepotvrdila. Nález pokládám za charakteristický pro české jazykové prostředí, které je vyznačeno vysokou konzistencí mluvené a psané formy. V prostředí, které je vyznačeno inkonzistencí, např. v anglickém jazykovém prostředí, je role fonologických dovedností v čtenářském vývoji žáků odlišná.

A group of young pupils was tested by experimental method. Experimental group took part in phonological training. After phonological training, the results show that the differences between both groups aren't so strong as we expected in the hypothesis. The hypothesis wasn't proved to be true.

In my opinion, it is typical for czech linguistic environment, which is marked by high consistency of spoken and written form. Role of phonological skills in development of readers is different in environment which is marked by high inconsistency (e.g. in English linguistic environment).

VI. PŘÍLOHY

Příloha č. 1

Test morfolického uvědomění

Test morfolického uvědomění pro předškolní věk

1. Odvození ženského tvaru

Zácvik: Já řeknu *KUCHARĚ* a ty řekneš „kuchařka“. Já řeknu *KAMARÁD* a ty řekneš? /pauza/.
Já řeknu *PLAVEC* a ty řekneš? /plavkyně/

učitel /učitelka/ běžec /běžkyně/ lev /lvice/ jezdec /jezdka/ zajíc /zajčice/

2. Odvození přídavného jména

Zácvik: Já řeknu *BOUDA PRO PSA* a ty řekneš „psí bouda“. Já řeknu *POLÉVKA Z RYBY* a ty řekneš? /pauza - rybí polévka/. *PAPÍR, DO KTERÉHO NĚCO BALÍME JE?* /balicí papír/.
ŠÍŠKA, KTERÁ ROSTE NA SMRKU, JE? /pauza – smrková šiška/.

člun s motorem /motorový člun/

oběd, který máme v neděli /nedělní oběd/

polévka z masa /masová, masná/

mléko, které nám dává kráva /kravské mléko/

3. Odvození přídavného jména přivlastňovacího

Zácvik: Já řeknu *DŮM, V KTERÉM BYDLÍ MYSLIVEC* a ty řekneš „myslivcův dům“. Já řeknu:
BOTY, KTERÉ PATŘÍ OTCI a ty řekneš? /pauza – otcovy boty/.

Kočka, která patří babičce /babiččina kočka/

Dům, v kterém bydlí teta /tetin dům/

Svátek, který má maminka /maminčin svátek/

4. Odvození přídavného jména

Zácvik: *TEN, KDO NEMÁ ZUBY, JE BEZZUBÝ. TEN, KDO NEMÁ CIT, JE /pauza, v které vybědneme dítě k odpovědi – bezcitný/. Obdobně jako u úlohy 1. TEN, KDO NEMÁ VOUSY, JE /pauza – bezvousý/.*

Ten, kdo nemá jméno, je /bezejmenný/

Noc, v které jsme neprožili sen, je /bezesná/

Strom, který nemá listy, je /bezlistý/

5. Odvození přídavného jména z podstatného

Zácvik: *Já řeknu: ČECH a ty řekneš ČESKÝ. Já řeknu RYBÁŘ a ty řekneš: /pauza/ - rybářský. VENKOV – venkovský.*

Němec /německý/

hasič/hasičský/

město/městský/

slunce /sluneční/

6. Odvození podstatného jména ze slovesa

Zácvik: *KDO KRADE, JE /pauza/ ZLODĚJ. KDO ČTE, JE /pauza/ ČTENÁŘ. KDO SE DÍVÁ, JE /pauza/ DIVÁK.*

Kdo plave, je /plavec/. Kdo píše, je /písař/. Kdo jí, je /jedlík/.

7. Skloňování podstatných jmen

Zácvik: *Já řeknu U STOLU JE ŽIDLE. SEDNI SI NA - a ty řekneš – ŽIDLI. Já řeknu DOSTAL JSEM KOLO, BUDU JEZDIT NA? /pauza, v které vybědneme dítě k odpovědi/.*

Mám doma štěně. Hraju si se /štěnětem/.

Venku fouká vítr. Půjdeme proti /větru/.

Děda má hůl. Musí chodit o /holi/.

Ve městě je muzeum. Půjdeme do /muzea/.

U nás je nákupní centrum. Půjdeme do nákupního /centra/.

8. Množné číslo podstatných jmen

Zácvik: *Já řeknu JEDNA HRAČKA a ty řekneš DVĚ HRAČKY. Já řeknu JEDEN PES a ty řekneš? /pauza – dva psi/.*

Jedno děvče – dvě /děvčata/. Jedna věc – dvě /věci/. Jeden Čech – dva /Češi/. Jeden lev – dva /lvi/.

9. Skloňování a volba DVA, OBA

Zácvik: Která věta se ti více líbí, která je lepší? Film začíná od dvou hodin, anebo Film začíná od obou hodin?

Dobrý fotbalista má umět kopat dvěma, anebo oběma nohama? /oběma/

Slyší dobře na dvě uši, anebo obě uši? /obě/

Učím se dva cizí jazyky, anebo oba cizí jazyky? /dva/

Dobře si rozumím s dvěma rodiči, anebo oběma rodiči? /oběma/

10. Skloňování číslovek

Zácvik: Já řeknu MĚLI JEDENÁCT HRÁČŮ. NASTOUPILI SE VŠEMI a ty doplňš „jedenácti“. FOTBAL ZAČÍNÁ VE ČTYŘI HODINY. OD KOLIKA HODIN ZAČÍNÁ FOTBAL? /pauza, v které vybídne dítě k odpovědi/ OD ČTYŘ HODIN.

Má čtyři kamarády. Vyprávěl to všem /čtyřem/.

Byli tři vojáci. Velitel udělil pochvalu všem /třem/.

Začínáme ve dvě hodiny. Od kolika hodin začínáme? Od /dvou/.

11. Slovesný vid

Zácvik: Která věta se ti více líbí, která je lepší: LISTÍ ZAČÍNÁ ŽLOUTNOUT nebo LISTÍ ZAČÍNÁ ZEŽLOUTNOUT? Odpověď dítěte zakroužkujeme.

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

Budu se (holit – oholit) každý den. /holit/ Neustále (tloustne – ztloustne). /tloustne/

12. Trpný tvar slovesný

Zácvik: Která věta se ti více líbí, která je lepší: VŠE JE ZAPLATĚNO nebo VŠE JE ZAPLACENO?

Odpověď dítěte zakroužkujeme. Tuto větu také zahrnujeme do výsledného skóru; pokračujeme další:

Vše je (zaplatěno - zaplaceno). /zaplaceno/

Hráč byl (nahraděn – nahrazen). /nahrazen/

Rychlík byl (zpožděn – zpozděn). /zpozděn/

Najedl jsem se a jsem (*nasyčen – nasytěn*). /*nasyčen*/

Vše bylo (*uklizeno – ukliděno*). /*uklizeno*/

13. Rozkazovací způsob

Zácvik: Když chceš někomu přikázat, aby pracoval, řekneš: PRACUJ! Když chceš někomu přikázat, aby mluvil, řekneš /pauza – mluv/.

Když chceš někomu přikázat, aby ti to pověděl, řekneš: /*pověz*/

Když chceš někomu přikázat, aby jedl, řekneš: /*jez*/

Když chceš někomu přikázat, aby šel, řekneš: /*jdí*/

14. Antonyma

Zácvik: Opakem VELKÝ je MALÝ. Opakem SILNÝ je? /slabý/.

Opakem tichý je /*hlučný*/ Opakem lehký je /*těžký*/ Opakem statečný je /*zbabělý ev. bojácny*/

15. Rod podstatných jmen

Zácvik: V jednom africkém jazyce se „slon“ řekne JUMBO a slonice se řekne JUMBA; JUMBO-JUMBA. Lev se řekne KIPO a lvice se řekne? /pauza – KIPA/. Zajíc se řekne HARO a zaječice? /pauza – HARA/.

tygr = guro, tygřice = /*gura*/ osel = aso, oslice = /*asa*/ vlk = lupu, vlčice = /*lupa*/

16. Číslo podstatných jmen

Zácvik: Jeden slon v africkém jazyce se řekne JUMBO. Sloni se řekne JUMBOR. Jeden kůň se řekne HEVO a koně se řekne? /pauza – HEVOR/. Jeden býk se řekne BULO a býci se řekne? /pauza – BULOR/.

Jeden tygr je guro a tygři se řekne? /*guror*/

Jeden osel je aso a osli se řekne? /*asor*/

Jeden vlk je lupu a vlci se řekne? /*lupor*/

Jeden banán se řekne banano a banány se řekne? /*bananor*/

17. Časování sloves

Zácvik: V jednom africkém jazyce „číst“ se řekne LEGAN. „Já čtu“ se řekne LEGAN JE. „Psát“ se řekne KIRAN a „píši“ se řekne? /pauza – KIRAN JE/.

Kreslit se řekne DORAN. Jak se řekne „kreslím“? /*doran je*/

Jíst se řekne MAGAN. Jak se řekne „jím“? /*magan je*/

Lovit se řekne LOVAN. Jak se řekne „lovím“? /*lovan je*/

18. Skloňování jmen

Zácvik: „Moře“ se v africkém jazyce řekne MARE. Výraz „v moři“ se řekne: I MAREM. „Jezero“ se řekne PONE. „V jezeře“ se řekne? /pauza – I PONEM/.

řeka = NILE v řece = /*i nilem*/

rybník = KALE v rybníku = /*i kalem*/

Příloha č. 2

Test čtení

Zajíček

Sotva se naučil běhat, už prosil maminku, aby mohl jít na procházku. Sluníčko hrálo, ptáčkové zpívali a zajíček vesele poskakoval. Byl rád, že si může sám, bez dohledu prohlédnout vše, co se mu líbí. Pořád nové věci nacházel – už toho měl plnou hlavičku a těšil se, že bude mamince vypravovat o velikém ptáku, o květinách, o včelách a srncích. Sedl si na bobček a přemýšlel: „Jak je vše krásné! Pole, lesy, luka – všechno je mi přístupné.“

Jen přijdu a mohu hodovat tu nejjemnější travičku. Čeho se bát? Maminka mi sice říkala, abych daleko nechodil – cožpak mě někdo chytí? Jsem tu již tak dlouho – a nic. Že nevím cestu zpět? Tady kol potůčku pěšinkou vzhůru k lesu a tam v širém poli jsou naši.“ Spokojeně se usmíval. Tu slyš! – Zaštěkal pes.

Ještě nikdy ten hlas neslyšel. Věděl však hned, že mu nepřináší dobrou zvěst. Rázem zapomněl na vše. Nevěda kam běžel, běžel pryč. Upocený, udýchaný, zastavil se pod vysokou strání, za níž už zapadalo sluníčko. Smrákalo se.

Tu se v něm ozvala touha po domově. Kam jít? Kde jsem? Div, že nezaplakal. Strach, nejistota provázely ho na cestě domů. Šel nazdařbůh. Konečně přišel k potůčku - kde už na něj čekala maminka. Měla strach, kde tak dlouho vězí, a šla ho hledat. Ani nemukal. Jen srdíčko mu radostí poskočilo, když hopkal vedle maminky, která ho bezpečně vedla domů. „Jak se ti venku líbilo?“ ptala se ho maminka. „Je to krásné – maminko – ale u tebe je přece lépe.“

Příloha č. 3

RAN-test

o a s d p a o s p d

s d a p d o a p s o

a o s a s d p o d a

d s p o d s a s o p

s a d p a d o a p s

Příloha č. 4

Lokus kontroly

Dotazník LK

Myslíš si, že můžeš zabránit tomu, abys dostal (a) 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) uhdit, 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 pro nic, za nic?		ano	ne
Řekneš někdy něco, co druhému ublíží?	ANO	NE	
Když něco provedeš, nedá se pak už nic dělat, abys to napravil (a)?		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 nejtít do školy a zůstat doma, i když nejsi nemocný(á)?	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(á) je lepší než mít štěstí?	ano	ne	
Jsi vždycky zdvořilý(á) a slušný(á) ke starším lidem?		ANO	NE
Když Tě nějaký spolužák (spolužačka) uhodí, je to většinou kvůli něčemu, cos udělal (a)?	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	

