

# Diplomová práce

2013

Michaela Ježková

**JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH**

**PEDAGOGICKÁ FAKULTA**

**KATEDRA PEDAGOGIKY A PSYCHOLOGIE**

**DIPLOMOVÁ PRÁCE**

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

České Budějovice 2013

Vedoucí diplomové práce:

**Mgr. Jiří Jošt, CSc.**

Vypracovala:

**Michaela Ježková**

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

V Českých Budějovicích dne 2.1.2013

.....

Michaela Ježková

## **Poděkování**

Ráda bych tímto poděkovala vedoucímu mé diplomové práce Mgr. Jiřímu Joštovi, CSc. za jeho rady a připomínky a pomoc při zpracování této práce.

Dále děkuji pedagožkám střední školy a jednotlivým osobám z mého okolí, které mi umožnily provést výzkum, díky kterému jsem získala cenný materiál pro napsání práce.



## **Anotace**

V této diplomové práci se zabývám problematikou specifických poruch učení a jejich vlivů na vývoj osobnosti dítěte a jeho uplatnění se mezi vrstevníky a ve společnosti jako takové.

Účinkům specifických poruch učení se nevěnuje příliš velká pozornost a celkový pohled společnosti na výskyt těchto poruch u dětí je stále ještě lidovějšího rázu. To vede k ovlivnění přirozeného vývoje dítěte a jeho sebevědomí, které může být v důsledku negativních reakcí okolí narušeno. V tomto ohledu se tedy jedná o velký sociální význam a snahu o bližší přiblížení problematiky veřejnosti, bez které se lidé s konkrétní poruchou učení budou nadále potýkat s nepříjemnými situacemi.

Práce je rozdělena na část teoretickou a část empirickou. V první části vymezují základní pojmy týkající se specifických poruch učení. Druhá část obsahuje za použití dostupných testových metod, rodinných a osobních anamnéz výsledky porovnání testované skupiny (se specifickou poruchou učení) a skupinou kontrolní (normálně se vyvíjející). Výsledné poznatky zobrazují v tabulkách, které podrobně vysvětlují.

## **Annotation**

In this diploma I will outline specific learning disabilities and their effect on the development of children's personalities and their ability to fit in with both children of the same age and society overall.

The effects of those specific learning disabilities are still underestimated and they do not get sufficient attention because societies overall outlook on the existence of these learning disabilities among children is down played. This means that the natural development of these children, as well as their self esteem, might be affected due to negative reactions from people around them. Increased awareness about learning disabilities within society might protect affected children from those negative reactions.

This diploma is divided into theoretical and empirical sections. In the theoretical part, I will outline basic concepts about specific learning disabilities. The empirical part is my personal research for which I used available test methods, as well as family and personal anamnesis. In this research I compared the results of those methods from a group of children with specific learning disabilities (tested group) with a group of children without any learning disability (check group). My findings from those tests are illustrated in tables which are thoroughly explained.

## Obsah

Úvod.....	9
A. Část teoretická.....	11
1. Historie specifických poruch učení.....	12
2. Specifické poruchy učení a jejich charakteristika.....	17
2.1 Dyslexie.....	19
2.2 Dysortografie.....	21
2.3 Dysgrafie.....	22
2.4 Dyspinxie.....	23
2.5 Dyskalkulie.....	24
2.6 Dyspraxie.....	24
2.7 Dymúzie.....	24
3. Psychosociální situace dyslektika.....	25
B. Část empirická.....	26
1. Cíl práce.....	26
2. Hypotéza.....	27
3. Metoda zkoumání.....	28
3.1 Objekty zkoumání.....	29
3.2 Použité testové metody.....	32
3.2.1 Test inteligence.....	33
3.2.2 Test morfologického uvědomění.....	34
3.2.3 Test SPAS.....	36
3.2.4 Lokus kontroly.....	37
3.2.5 Čtenářský test – O krtkovi.....	38
3.2.6 Pokyny ke Krtkovi – porozumění.....	39
3.2.7 Elize hlásek.....	40
3.2.8 Transpozice hlásek.....	41
3.2.9 Zkouška sluchové analýzy a syntézy SAS.....	42
4. Výsledky testů.....	43
5. Kazuistika.....	48
6. Diskuze.....	50

7. Závěr.....	54
8. Seznam literatury.....	55
9. Přílohy.....	56

## Úvod

Nemalé pozornosti se těší studie specifických poruch učení, avšak více se tyto výzkumy specializují na nápravy a kompenzace vedoucí ke studijním úspěchům, nežli na celkovou socializaci člověka s některou z diagnostikovaných poruch učení. Zařazení dítěte ve skupině stejné věkové kategorie hraje nemalou roli pro budoucí sebejisté postavení daného člověka ve společnosti, tedy už od útlého dětství nelze podceňovat sebedůvěru dítěte a jeho self-koncept. Právě tomuto tématu bych se ráda věnovala ve své diplomové práci blíže.

Zvolila jsem toto téma z důvodu mně blízkému a také proto, že mi není lhostejný názor, jaký stále ještě panuje mezi širokou veřejností. Od začátku mé školní docházky jsem se tak jako většina z nás ocitala v přímé blízkosti osob majících některou ze specifických poruch učení. Ať už to bylo přímo na půdě školy, nebo v rodině, či později mezi blízkými přáteli. Až s postupem času jsem si zpětně uvědomovala, jak se k těmto osobám okolí chovalo a jaké následky mohlo mít na jejich další psychický vývoj. Tyto osobní zkušenosti a konkrétní kazuistiky se pokusím v práci interpretovat.

Studíí, z nichž mohu pro tuto práci čerpat, je nespočetně nejen v jazyce českém, nýbrž i v ostatních světových jazycích. Avšak týkají se především definicí jednotlivých poruch s detailními popisy, jejich historií a nápravných řešení, pouček pro pedagogy a pedagožky, jak s takovými dětmi pracovat. To je jistě důležité a nelze se bez toho obejít v případě dalších rozšířených studií zaměřených na jiný konkrétní cíl, ale pro kvalitu života lidského jedince s diagnózou některé z poruch je neméně důležité si uvědomit, jakým způsobem a do jaké míry může tato porucha jeho život ovlivnit. Těmi nejvýznamnějšími českými autory a badateli v oblasti dyslexie jakožto jedné z nejčastějších a nejvýraznějších poruch učení je profesor Zdeněk Matějček s kolegyní profesorkou Marií Vágnerovou, na které navazují Olga Zelinková a Jiří Jošt. Z jejich studií tato práce čerpá největší měrou.

V první teoretické části se pokouším o uvedení do problematiky specifických poruch učení. Zabývám se stručným popisem jednotlivých poruch a nastiňuji jejich historický vývoj i s důsledky, které tyto poruchy učení mohou doprovázet diagnostikované jedince a které jsou v jejich etapách života nezanedbatelné. Jak jsou

tito nositelé poruch učení vnímání vrstevníky, rodiči, pedagogy a později zaměstnavateli a do jaké míry to ovlivňuje jejich vnímání sebe sama.

Ve druhé praktické části jsem porovnávala výsledky výzkumu, během kterého jsem testovala 2 skupiny osob. Tu první tvořili studenti střední odborné školy, druhou obsadili lidé z mého blízkého okolí, kteří jsou již zaměstnáni. Obě skupiny obsahují jak jednotlivce s některou z poruch učení, tak i osoby, které nemají diagnostikovanou žádnou z těchto poruch. A to z toho důvodu, aby mohlo být provedeno porovnání, jak si která skupina v daných testovaných oblastech vedla, a já tak mohla učinit dílčí závěry. Díky těmto testovým metodám, mezi které patřily zkouška sluchové analýzy a syntézy SAS, transpozice a elize hlásek, test morfologického uvědomění, lokus kontroly, test čtení a k němu navazující test porozumění, test inteligence a test SPAS. Velmi přínosné byly pro zodpovězení otázek a potvrzení či vyvrácení hypotéz, které jsem si stanovila před zpracováním předložené práce, dostupné rodinné a osobní anamnézy.

## A. Část teoretická

Tato zdánlivě mladá problematika má své kořeny zapuštěné hluboko v historii a nelze vyloučit, že sahají až k samotnému zrodu lidstva, avšak počátky specifických poruch se datují teprve na přelomu 19. a 20. století.

Až dvacáté století přineslo do této oblasti mnoho poznatků a přispělo k vydání několika odborných pojednání, ve kterých se vědci ze všech koutů světa zabírají otázkou tzv. specifických poruch učení (specific learning disabilities, pro které se užívá zkratka SLD nebo LD).

Pro osoby, které jsou těmito poruchami znevýhodněné, je zlomové období padesátých let dvacátého století, v tomto období se začíná nahlížet na celou skutečnost jako na problém, který by společnost neměla přehlížet, stává se tak otázkou společenskou a stále častěji se začíná skloňovat pojem specifické poruchy učení jako *nemoc století*. Aby se mohli odborníci dále zabývat konkrétními otázkami a přímými vlivy poruch učení na jedince, bylo zapotřebí podrobně vyzkoumat příčiny vzniku SPU neboli specifických poruch učení, jež jsou z pohledu neuropsychologie následkem lehké dysfunkce mozkové činnosti.

## 1. Historie specifických poruch učení

Ve výkladu historie specifických poruch učení je možné začít hned v několika obdobích vývoje lidstva. G. Opp zmiňuje počátky zkoumání už ve starověku, kdy působil Aristoteles a římský lékař Galen, ten ale ještě zdaleka nepíše o některé z poruch, nýbrž o zkoumání poranění mozku jakožto centru myšlení a cítění.

Předtím, než lékaři na přelomu 20. století začali definovat potíže zdravých dětí při učení se čtení a psaní jako samotný klinický syndrom, byla objektem výzkumů afázie. Afázie jsou charakterizovány jako poruchy řeči a sdělovacího procesu v důsledcích určitých lokalizovaných poškození mozku, jak píše Matějček (1974). Poznatky a zmínky o ní se objevují již ve starověkém písemnictví. Velkým přínosem pro diskuse o poruchách řeči mluvené i psané byl případ profesora lékařské fakulty v Montpellier Jacquese Lordata (1773 – 1870). Na jeho případu lze totiž definovat afázii, ke které dochází následkem poškození mozkových center úrazem či jakýmkoliv jiným činitelem (nádor, krevní výron), a to až poté, co byla řeč již vyvinuta.

Inspirací pro další badatele se staly v novověku výzkumné práce rakouského lékaře a patologa Franze – Josepha Galla (1758 – 1828) a jeho kritika, francouzského fyziologa, Pierra Flourense (1794 – 1867). Za dobu jejich působení v oblasti lidské anatomie nasbírali řadu významných faktů o řečových funkcích mozku.

Na jejich práci navazují badatelé jako P. Broca (1861) a O. Wernicke (1874), jejichž objevy položily základ pro dyslexii. Jádrem jejich bádání byla mozková centra, jejich význam a poškození, která způsobují ztrátu schopnosti artikulovat, mluvit a vyjadřovat se. V dalším období chybělo už velmi málo k tomu, aby byla objevena a definována vývojová porucha dyslexie.

Zřejmě jako první se ve svých monografiích o poruchách řeči vyjádřil v případech, kdy pacient ztratil schopnost číst následkem poškození mozku, německý internista A. Kussmaul (1877). Pro tento jev užil termín „slovní slepota“. Od běžných afází odlišil také poruchu, při které má pacient navzdory průměrné inteligenci problém sluchového vnímání, nazval ji „slovní hluchotou“.

Zmínky amerického lékaře a správce ústavu pro slabomyslné děti v New Yorku H. B. Wilbura (1867) se dají s jistotou tolerancí považovat již za náznaky objevení



vývojové poruchy čtení. Podle jeho popisu by se děti, které označuje jako „afatické“, daly považovat spíše za dyslektické nežli, jak Wilbur píše, duševně opožděné. I Oswald Berkhan, praktický lékař z Braunschweigu, věnoval ve svém pojednání pozornost s největší pravděpodobností dětem s dyslexií, aniž by to tušil, on sám je ve své publikaci „Über die Störungen der Schriftsprache bei Halbidioten und ihre Ähnlichkeit mit dem Stammeln“ charakterizuje „, daß schwach Befähigte oder Halbidioten oft ein Schreibgebrechen zeigen, welches darin besteht, daß sie bei Dictaten in den niedergeschriebenen Worten einzelne Buchstaben weglassen oder durch andere ersetzen oder die Buchstaben verstellen, auch wohl neue hinzufügen, gerade wie es Stammelnde beim Sprechen tun.“<sup>1</sup> Z tohoto úryvku lze vyčíst zřetelnou podobnost nedostatků, jaké trápí i děti s poruchou učení. Děti s poruchami učení charakterizuje jako méně schopné a částečné idioty, kteří často dělají chyby spočívající v tom, že při diktátech vynechávají v některých slovech jednotlivá písmenka nebo je nahrazují a různě přehazují jinými písmenky. Podobnost připojování písmen při psaní spatřuje jako u koktajících při mluvení.

Prvenství za objev dyslexie v našem slova smyslu patří do země anglické. Zásahu na tom mají 3 zdravotničtí pracovníci, kteří položili základy pro dyslexii, jak ji známe dnes. První z nich James Hinshelwood, oční chirurg, se ve své uveřejněné stati zmiňuje o zrakové paměti a slovní paměti. Tento článek se stal inspirací pro praktického lékaře Pringle Morgana (1896), který popsal konkrétní případ ze své praxe o čtrnáctiletém chlapci. Jeho potíže při osvojování dovednosti jako je čtení a psaní nazval jako poruchu „vrozená slovní slepota“ („congenital wordblindness“). O rok později byla publikována esej (napsána však o několik týdnů dříve než stať Morganova) úředníka zdravotní služby Jamese Kerra, za kterou byl oceněn zvláštní medailí Královské statistické společnosti. Pojednání nese název „School hygiene, in its mental, moral and physical aspects“ (Školní hygiena a její duševní, mravní a tělesná hlediska) a úryvky z něj jsou dodnes platné. Poukazuje v něm na děti, které nejsou hloupé, jen mají některé své zvláštnosti a poruchy vedle ale jinak dobře zvládnutých dovedností. J. Hinshelwood, o kterém jsem se zmínila jako o prvním z trojice badatelů, se soustředil zejména na poruchy čtení. Ve svých dvou monografiích „Word and Mind –Blindness“ (Slepota pro písmena, slova a pojmy) a později vydané „Congenital Word Blindness“ (Vrozená slovní slepota) jsou shrnuty jeho veškeré poznatky a kazuistiky z odvětví

---

<sup>1</sup>BERKHAN, O. *Über die Störung der Schriftsprache*. Hirschwald, 1885, s. 17.

vrozené specifické poruchy – dyslexie, ve kterých upozorňuje na důležitost včasného rozpoznání vrozené poruchy, díky kterému se dá zabránit integraci mezi děti imbecilní. Hinshelwood v jedné ze svých monografií (1917) upozorňuje na dvě důležité okolnosti, které tímto pomohly určit směr, kterým se mají další badatelé ubírat. V první řadě se jedná o častější výskyt podobných případů v téže rodině a druhý významný poznatek říká, že se příznaky poruch čtení u dětí v mnohém podobají příznakům pozorovaným u dospělých po určitých lokalizovaných poraněních. Takto byly krůček po krůčku vytvořeny základy dyslexie a začaly být známy její příčiny a rovněž povaha poruchy.

Dalším obdobím z hlediska poznatků je 20. století, stanoviska z této doby nás budou provázet až do současnosti. Své místo zde zaujímá i významný český průkopník v oblasti specifických poruch čtení MUDr. Antonín Heveroch. V roce 1904 publikoval v učitelském časopise Česká škola jeho článek „O jednostranné neschopnosti naučiti se čísti a psáti při znamenité paměti“. K napsání článku se nechal inspirovat případem z jeho okolí a popisuje v něm jedenáctileté děvče, které bylo z dnešního pohledu klasickou ukázkou dyslexie. Velký důraz klade autor na závěrečná slova „*Jsem přesvědčen, že v praxi školní případů takových nalezne se dosti, jen bojím se, že nezískají u pedagogů případy ty toho interesu jako u neurologů.*“<sup>2</sup> Obrací se na pedagogy s prosbou o větší všímavost a pozornost v jejich každodenním profesním prostředí, protože je velká pravděpodobnost výskytu takových případů, kdy dítě ovládající ostatní školní vědomosti má potíže naučit se číst a psát. Takto postižené dítě potřebuje praktickou péči a celá problematika je záležitostí více než medicínskou hlavně pedagogickou. Pozoruhodným je z dnešního pohledu jeho objev vývojové dyslexie, kterým předstihl i anglické badatele. Tento trend nezájmu o defekt, který postihuje řadu dětí a ovlivňuje tak v negativním slova smyslu jejich etapu ve školních lavicích, pokračuje i v dalším časovém sledu.

Nemalý výčet badatelů lamentuje nad neznalostí problematiky, která vede k závažným psychologickým a společenským komplikacím. Další směr, který na sebe nenechal dlouho čekat, se zformoval ve třicátých letech a jeho stoupenci byli z velké části pedagogičtí psychologové. První psychologické poznatky k problematice dyslexie se objevují u A. Bronnerové „The Psychology of Special Abilities and Disabilities (Psychologie speciálních schopností a neschopností) a L. Hollingworthové „The

---

<sup>2</sup> MATĚJČEK, Z. *Dyslexie – Specifické poruchy čtení*. H&H, 1995, s. 13.

Psychology of Special Disability in Spelling“ (Psychologie speciální neschopnosti v pravopise). Z našeho pohledu je důležitá zmínka o významné úloze, kterou hraje u dětí s poruchou čtení, prostředí a motivace. Z těchto výroků lze vyčíst, kudy by se měl vývoj specifické dyslexie ve dvacátém století ubírat. Dává nám možnost nahlížet na tuto záležitost jinými očima než jen těma z pohledu lékařů, kteří tuto změnu nazývají s nevolí jako „invazi sociologů a školních psychologů“ a která otrásla do té doby výhradně lékaři budovaným modelem organické poruchy nebo nemoci. Vrcholné období tohoto proudu se dostavilo se studií H. Robinsonové (1946), která se věnuje jednotlivým kategoriím příčin (zdravotní, smyslové, nervové, psychické, motivační, sociální, materiální atd.). Autorka svými radikálními výroky zastává názor, že celý problém s poruchou čtení je prostě školní „neumění“ jako každé jiné a že je věcí pedagoga napravit to vhodnou metodou vyučování. Podle Matějčka tento názor přetrvává v názorech řady učitelů ještě dnes.

Z generace novějších výzkumníků se z historického hlediska těší velké pozornosti nejvýraznější postava S. T. Orton (1879 – 1948). Stal se stoupencem směru, který dodnes významně ovlivňuje teoretický i praktický postoj k této problematice dyslexie. Stal se inspirací pro zakladatele Ortonovy společnosti - organizace, která funguje dodnes a sdružuje zájemce o problematiku dyslexií z různých kruhů, ať už odborných nebo laických. V USA tak vznikla jedna z nejpropracovanějších speciálních laboratoří, kde se zkoumají mozky jak zemřelých tak také žijících dyslektiků. Z pohledu frekvence a četnosti se USA stalo zemí, ve které se financují veškeré výzkumy v oblasti dyslexie v největší míře a kde se shlukují i významní odborní pracovníci z různých zemí. Každoročně publikují tito vědci obsáhlé shrnutí nejnovějších poznatků z výzkumů dyslexií a nápravné a organizační manuály pro pracující s dyslektiky. Všeobecně se dá říci, že v anglicky hovořících zemích (USA, Kanada, Austrálie) je vynakládáno nejvíce veřejných prostředků na organizaci nápravné péče a podporu výzkumných projektů, o to překvapivější pak zůstává ta skutečnost, že v těchto zemích je dosud nejslabší osvěta pedagogické a laické veřejnosti. Přínosným pro společnost je pak „Ortonovo krédo“ nesoucí mimořádný význam do budoucnosti *„Stanovisko, že opoždění a poruchy ve vývoji řečové funkce mohou vznikat z poruch v procesu vytváření jednostranné mozkové dominance v jednotlivých oblastech, přičemž bereme v úvahu hereditární vztahy, přináší s sebou přesvědčení, že takové poruchy by měly reagovat na speciální nácvik, budeme-li dostatečně přesní v diagnóze a budeme-li dost důvtipní, abychom zavedli*

*vhodné nápravné metody odpovídající potřebám každého jednotlivého případu.*“<sup>3</sup> Díky tomuto stanovisku se mohla společnost do budoucnosti soustředit na individuální pomoc postiženým dětem a nápravnou snahu v širším okruhu.

Mezi autorky ovlivněné Ortonovými myšlenkami se řadí Gillinghamová a Stillmanová. Obě se zasloužily o vypracování prvních nápravných metod a v anglicky mluvících zemích patří k nejrozšířenějším, staly se pilířem pro další úpravy a modifikace.

S nápravou prvních případů dyslexie se v našem domácím prostředí začalo díky J. Langmeierovi, tehdejšímu psychologovi Dětského oddělení Psychiatrické léčebny v Havlíčkově Brodě a O. Kučerovi, primářovi téhož oddělení, v roce 1952. O dva roky později se rozšířili na Dětskou psychiatrickou léčebnu v Dolních Počernicích, která se stala útočištěm s nápravnou a léčebnou péčí pro dyslektiky.

Se vzrůstajícími nároky na vzdělání jdou ruku v ruce i vyšší požadavky na jeho kvalitu a odstranění nežádoucích poruch, které se mohou logicky vyskytnout. V Mezinárodní akademii pro výzkum poruch učení pracují ti nejlepší světoví badatelé produkující publikace s novými poznatky a pracovními podněty k dalším úkolům. To, že je dyslexie záležitostí celosvětovou, dokazují ve svém pojednání manželé Tarnopolovi ze San Franciska.

Otázkou sebepojetí dětí trpících dyslexií, jak se ve skutečnosti se svou vadou děti dokážou vyrovnat a jak ji prožívají ve vývoji své osobnosti, se v nemalé míře zabýval sám profesor Zdeněk Matějček. Svou celoživotní prací přispěl ke zdravému vývoji dětí se specifickými poruchami učení.

---

<sup>3</sup> MATĚJČEK, Z. *Vývojové poruchy čtení*. SPN, 1975, s. 23.

## 2. Specifické poruchy učení a jejich charakteristika

S termínem specifické poruchy učení, pro který se užívá česká zkratka SPU nebo také anglické označení SLD či jen LD, se může v současnosti setkat téměř kdokoli a je velká pravděpodobnost, že každý jednatel bude znát alespoň jednu osobu ze svého okolí s touto poruchou. Právě proto je potřeba věnovat těmto jedincům naši pozornost a tím pádem se umět orientovat v základní charakteristice poruch.

Specifické vývojové poruchy učení jsou podle Z. Drnkové podmíněny poruchami v procesech, kterými se získávají a zpracovávají informace. Jiná definice říká „*Poruchy učení je termín označující heterogenní skupinu obtíží, které se projevují při osvojování a užívání řeči, čtení, psaní, naslouchání a matematiky. Tyto obtíže mají individuální charakter a vznikají na podkladě dysfunkcí centrální nervové soustavy*“.<sup>4</sup> Nejedná se ale o zrakové, sluchové či motorické postižení, nesouvisí s psychickou ani mentální retardací a ani nepříznivé vlivy prostředí nemají na vznik SPU podíl.

Mezi nejznámější a nejčastěji se vyskytující poruchu patří dyslexie, ze které se vyčlenily postupně další SPU jako jsou dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, dysmúzie, dyspinxie. Z toho důvodu, že byl jako první užíván název dyslexie, lze takto pojmenovat souhrnně i ostatní poruchy.

Všechny termíny obsahují řeckou předponu *dys-* označující něco zeslabeného, porušeného, zhoršeného či odchýlného. Od specifických poruch učení je třeba oddělit případy, kdy podle Zelinkové (2003) si žák dovednosti číst, psát a počítat osvojuje pomalu z důvodu vývojové nezralosti, kdy se problémy dětí týkají nízké rozumové schopnosti a pokud se vyskytuje pouze jeden z projevů poruch učení, např. záměna krátkých a dlouhých samohlásek nebo záměny jednotlivých písmen (nejčastěji b – d – p).

Dyslexie je předmětem zkoumání různých odvětví i z hlediska jejích příčin. Zásadních vlivů je dle Zelinkové hned několik. V první řadě je to dědičnost, která jedinci, jak lze doložit výzkumnými pracemi, zaručí 40 – 50% pravděpodobnost výskytu poruchy. Tyto genetické výzkumy dále uvádí možnost výskytu ADHD, depresí, dalších poruch chování a zvýšené úzkostnosti u dyslektického jedince.

---

<sup>4</sup> ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. Portál, 2003, s. 10.

Z pohledu neuropsychického lze potvrdit odlišné chování mozku u člověka s dyslexií od mozku běžného čtenáře. Běžný čtenář využívá pouze levou hemisféru, ta zajišťuje řečové procesy, analyticko-syntetické činnosti aj. Naproti tomu jedinec s dyslexií aktivizuje převážně pravou hemisféru a z části také oblast Broccova centra, ta se uplatňuje při četbě nahlas.

Částečné vysvětlení většího počtu výskytu dyslexie u mužského pohlaví lze demonstrovat vysokou hladinou mužského hormonu testosteronu, která neblahým vlivem působí na vývoj řeči v levé mozkové hemisféře.

Další účinek vzniku dyslexie nelze jednoznačně prokázat, ale můžeme ho na základě výzkumů řadit mezi ovlivňující faktory. Jedná se o biochemické změny, které probíhají v mozku, a obsah nenasycených mastných kyselin, při jehož nedostatku dochází k obtížím nejen při čtení ale také během soustředění.

Za možnou příčinu považuje jedna z posledních uveřejněných hypotéz provedených autorkou L. Peer chronický zánět ucha.

## 2.1 Dyslexie

Termín dyslexie je odvozen z řeckého *lexis*, které znamená slovní vyjadřování, řeč a jazyk. Předpona *dys-* pak, jak jsem se již dříve zmiňovala, vyjadřuje něco porušeného, zhoršeného nebo odchylného. Pojem dyslexie můžeme tedy doslovně přeložit jako potíže se slovy nebo při práci se slovy. Aplikovat se dá i v přeneseném významu na řeč vyjádřenou psaním či její zpracování při čtení.

Dyslexie je specifickou poruchou čtení a řadí se do kategorie poruch řeči a jazyka, její vymezení pomocí definice je stále mezi odborníky nejednotné. Patří mezi nejběžnější a jako základní ukazatel se projevuje problémy při rozlišování tištěného textu. Při jeho dekodování se objevuje výrazná chybovost, nápadná pomalost a problémy s porozuměním čteného textu.

Definice dyslexie neexistuje v jednotné podobě, snah o její charakterizování je mnoho a každá má svou pravdu. Vybrala jsem tři z nich. Takto ji vymezili J. Langmeier a Z. Matějček (1960): *„Vývojová dyslexie je specifický defekt čtení, podmíněný nedostatkem některých primárních schopností, jež skládají komplexní schopnost pro učení za dané výukové metody. Objevuje se u dětí obvykle od samých počátků výuky a působí, že úroveň čtení je trvale v nápadném rozporu se zjištěnou úrovní intelektových schopností dítěte.“*<sup>5</sup> Na konferenci expertů v Dallasu roku 1968 byla Světovou neurologickou federací popsána jako *„Specifická vývojová dyslexie je porucha projevující se neschopností naučit se číst, přestože se dítěti dostává běžného výukového vedení, má přiměřenou inteligenci a sociokulturní příležitost. Je podmíněna poruchami v základních poznávacích schopnostech, přičemž tyto poruchy jsou často konstitučního původu.“*<sup>6</sup> Třetí z mnou vybraných H. Grisseman doplňuje jeho původní definici, přičemž ji rozšiřuje popisem, který uvádí, že pod pojmem dyslexie rozumíme fenomén výrazné inkongruence mezi relativně dobrým všeobecným nadáním a relativně malou schopností naučit se číst a ortograficky správně psát a to v čase, který je na trénování této dovednosti školou vymezen. *„Wir verstehen unter Legasthenie das Phänomen der bedeutsamen Inkongruenz von (relativ guter) allgemeiner Begabungshöhe und der (relativ geringen) Fähigkeit, das Lesen und orthographisch richtige Schreiben in der*

---

<sup>5</sup> MATĚJČEK, Z. *Dyslexie – Specifické poruchy čtení*. H&H, 1995, s. 19.

<sup>6</sup> MATĚJČEK, Z. *Dyslexie – Specifické poruchy čtení*. H&H, 1995, s. 19.

*von der Schule dafür eingeräumten Zeit und mit dem vorgesehenen Maß an Training zu erlernen..“<sup>7</sup>*

Stejně tak jako se liší a neustále upřesňují definice, poznatky o příčinách dyslexie, o nápravných metodách, rozcházejí se vědci i v názorech o počtu jejího výskytu mezi běžnou populací. Není příliš těžké se dovědět, proč je nejvyšší číslo výskytu osob se specifickou poruchou učení v USA, to obsahuje skoro 25% celé populace základních škol. Anglicky mluvící badatelští pracovníci se díky těmto nesmělým výrokům snaží o velkou pozornost nejen veřejnosti a získání finanční podpory na další výzkumy. Zatímco za nepřiměřeně nízkými čísly pohybujícími se na hranici jednoho promile můžeme spatřovat snahu celou problematiku bagatelizovat nebo ji alespoň nevěnovat prvořadou pozornost. Podle Matějčka se pohybují nejčastější a nejspříznivější odhady okolo 2% normální školské populace. S jistou nadsázkou je třeba pohlížet tedy i na odhady profesorky D. Bühler-Niederbergerové z roku 1991, které říkají, že se výskyt dyslektických dětí ve srovnání k celkové školní populaci v závislosti na oblasti pohybuje v severních a středoevropských zemích mezi 8% a 25%, což by u předpokládané velikosti třídy o počtu 25 dětí znamenalo, že u dvou až šesti z těchto dětí může být diagnostikována dyslexie „ *Die Schätzungen des Anteils legasthenischer Kinder im Vergleich zur gesamten Schülerpopulation variieren in nord- und mitteleuropäischen Ländern zwischen 8% und 25%. Bei einer angenommenen Klassengröße von 25 Kindern würde dies bedeuten, daß bei zwei bis sechs von diesen Kindern „Legasthenie“ diagnostiziert werden kann.*“<sup>8</sup>

Nejen že se dyslexie u jedince velmi často vyskytuje i s jinými specifickými poruchami, nejčastěji pak s dysgrafií nebo dysortografií, je nutné si připustit v souvislosti s těmito obtížemi i větší pravděpodobnost výskytu než u normálních dětí některé z poruch pozornosti. Až nápadně často doprovází tyto poruchy právě syndromy ADD (Attention deficit disorder), který se definuje jako porucha pozornosti nebo ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder), což je také porucha pozornosti, která je ale spojená navíc ještě s hyperaktivitou dítěte.

---

<sup>7</sup>MATTHYS-EGLE, M. *Diagnose „Legasthenie“*. Lang, 1996, s. 65.

<sup>8</sup>MATTHYS-EGLE, M. *Diagnose „Legasthenie“*. Lang, 1996, s. 58.



## 2.2 Dysortografie

U této poruchy se jedná o specifickou poruchu pravopisu. Mnozí badatelé ji ani nerozlišují od dyslexie, tak úzce je s ní spjata, avšak při jejím řazení je pod úrovní širšího pojmu dyslexie.

Příčiny jejího vzniku jsou obdobné jako u nadřazeného pojmu specifické poruchy, daleko více se zde ale vyskytují sluchové nedostatky vnímání. Určování hlásek jednotlivých slov, jejich rozlišování u artikulačně podobných hlásek prostřednictvím sluchové analýzy činí dysortografikům nemalé potíže, ani rozdíl mezi měkkou a tvrdou slabikou není pro tyto děti s diagnózou jednoznačně rozpoznatelný. Časté komolení vět a zachycení jen několika slov při diktátech je dalším možným důsledkem poruchy ortografie. „*Také poruchy v dynamice duševních procesů se mohou nepříznivě promítat do pravopisu dítěte. Hypoaktivní forma lehkých mozkových dysfunkcí se projeví tím, že dítě nejen velmi zdlouhavě píše, ale i velmi zdlouhavě hledá v paměti správné gramatické tvary. Při daném pracovním tempu ve třídě se opět ocitá v tísní, při které se všechny nedostatky v souhře funkcí obou mozkových hemisfér přirozeně zesilují – dítě pak dělá spoustu chyb, na první pohled třeba nesmyslných.*“<sup>9</sup>

Dalším případem je situace, kdy dítě naopak píše tak rychle, bez toho aniž by si to rozmyslelo a následně po sobě překontrolovalo. Následkem takového jednání vykazuje mnoho chyb v podobě vynechávek, zkomolených koncovek, zkratk slov a hlavně opomenutí diakritických znamének.

---

<sup>9</sup> MATĚJČEK, Z. *Dyslexie – Specifické poruchy čtení*. H&H, 1995, s. 89.

## 2.3 Dysgrafie

Jedinec s touto poruchou nemá předpoklady k tomu, aby se naučil čitelně psát, a ačkoliv netrpí žádnou závažnou pohybovou poruchou a ani nemá inteligenční nebo citové nedostatky, trpí poruchou psaní – jeho čitelností a úpravou. Dítě nesvede napodobit tvary písmen, nedovede si je zapamatovat, a proto je zaměňuje a zrcadlově obrací. Jeho písmo je toporné a křečovitě i přesto, že žák je pohybově dobře nadaný. U písma dysgrafika můžeme často vidět, že písmena jsou velká anebo naopak hodně drobná, kostřbatá a mnohdy se nevejdou do řádků, patrné je i časté škrtnání, které poukazuje na nejistotu pisatele při vybavování tvarů písmen. Neúhlednost psaného projevu a pomalé tempo, jakým dítě píše, není důsledkem malého tréninku či lajdáctví. S největší pravděpodobností se i tady, stejně jako u dysortografie, jedná o mozkovou dysfunkci na základě nějakého poškození mozku.

Děti jsou ve škole často pedagogy kárány kvůli jejich nevyhovujícímu sklonu písma či kvůli tomu, že nepíše rychle a nestíhají psaní diktátu. Mnohé z nich mají tak obtížně čitelné písmo, že s jeho zpětným přečtením mají i ony samy problém, natož pak ještě někdo jiný. Jsou tak nuceny svými učiteli nebo rodiči k přepisování sešitů, které se pro ně často stává začarovaným kruhem. Jeden sešit s poznámkami přepíše a tak v něm pokračují, ale časem začnou škrtnat i v tomto a tak opět přepisují od začátku do jiného sešitu a tak to jde pořád dokola, aniž by se tak jejich úprava zápisů zdokonalila. Spíše to vede k žákovu vyčerpání a nechutenství k další aktivitě.

*„Úprava písemného projevu a obtížně čitelné písmo způsobené dysgrafií nesmějí být příčinou snižování známky v žádném předmětu. Dílčím řešením může být psaní tiskacím písmem nebo psaní na počítači. Dospělí lidé většinou kompenzují poruchu psaní právě využíváním počítače. Rodina i známí si zvykli, že „Pepa“ píše jen na počítači. Napíše-li něco rukou, nikdo to nepřečte. Problematická však může být pro takového člověka např. účast ve výběrovém řízení či jiných formách konkurzů na zaměstnání, kde je požadavkem „ručně“ psaný životopis, z něhož grafolog usuzuje na vlastnosti uchazeče.“<sup>10</sup>*

---

<sup>10</sup> ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. Portál, 2003, s. 68.

## 2.4 Dyspinxie

Na rozdíl od dyslektiků, kteří mají v nezanedbatelné míře později zastoupení mezi umělci, převážně pak z řad sochařů a malířů, lidé vlastníci dyspinxii trpí poruchou kreslení. Děti nedokážou přenést svou utvořenou představu na papír. Zatímco třeba dva světově proslulí dyslektici, malíři Pablo Picasso a Leonardo da Vinci, neměli problém s přenesením jejich představy vytvořené v mysli na plátno, osoba s dyspinxií bude bojovat s křečovitým a nejistým zacházením s tužkou jak při psaní, tak také při kreslení. Celý jeho výsledek a projev kreslení bude působit primitivně až bizardně a bude na něm snadno demonstrovatelná porucha názorové orientace.

V roce 2012 proběhl v Praze ve Veletržním paláci v Národní galerii 3. ročník Dne dyslexie s mottem - DAR DYSLEXIE, stejnojmenný dokument o lidech s DYS poruchami natočil i režisér a spisovatel MgA. Jaroslav Černý, který je sám dyslektik a velkou část své práce zasvětil, aniž by si to přímo uvědomoval, právě lidem a převážně dětem se specifickými poruchami učení. Autorkou a organizátorkou projektu je Dr. Alena Kupčíková, která k projektu říká „... protože se stále setkáváme se skutečností, že i přestože společnost zná slovo dyslektik, vnímá nás jako „dysdebily“. Neví, co takový život obnáší, nezamýšlí se nad tím (nemyslí), že jsme inteligentní a vnímáme svět jinak. Proto jsme se rozhodli ukázat náš talent tentokrát prostřednictvím umělců, především sochařů.“<sup>11</sup>

---

<sup>11</sup><http://www.ngprague.cz/cz/1010/3578/clanek/3-rocnik-dne-dyslexie-s-mottem---dar-dyslexie/>

## **2.5 Dyskalkulie**

Zjednodušeně se dá vysvětlit dyskalkulie jako obdoba dyslexie v oboru matematiky. Jedná se o specifickou poruchu při osvojování počítacích úkonů. Takto postižený žák má potíže s pochopením číselných symbolů a vyžaduje v takových situacích konkrétní znázornění představy. Dyskalkulii lze podle Matějčka zdůvodnit jako poruchu abstraktního myšlení a ztížené chápání symbolické povahy grafických znaků (v tomto případě čísel). Její výskyt je vzácnější než jiné specifické poruchy učení jako třeba dyslexie, navíc se doposud nepodařilo určit, které složky inteligence podmiňují matematické myšlení. Podle holandských pracovníků nezávisí neschopnost počítat na úrovni tzv. obecné inteligence.

## **2.6 Dyspraxie**

I tato se řadí mezi specifické poruchy učení, dítě s dyspraxií trpí vývojovou poruchou motorických funkcí. Žák si těžko osvojuje pohybové dovednosti s ohledem na jeho věk a často se tak stává terčem posměšků a označení pro nešiku, zvláště v situacích, kdy má napodobovat pohyby ostatních stejně starých ale pohybově zdatnějších vrstevníků nebo ve chvílích vyžadujících zapojení jemné motoriky.

## **2.7 Dymúzie**

Ačkoliv se tato porucha vyskytuje velmi často, vzhledem k její povaze nenarušuje nepříznivě společenské smýšlení. Tato specifická porucha je opakem absolutního hudebního sluchu, jedná se o problémy při osvojování hudebních dovedností. Žák má potíže s rozeznáváním tónů, melodií a hudebních nástrojů. Lehce ji lze identifikovat, má-li žák narušený smysl pro rytmus a částečnou či úplnou ztrátu schopnosti při čtení notového zápisu.

### 3. Psychosociální situace dyslektika

I přes všechny pokusy o objasnění v podobě různých výzkumů, přednášek a publikací je situace dyslektiků navzdory tomu, že žijeme v 21. století, stále nevyhovující. Malé pozornosti se těší postoj, jaký zauímají členové rodiny, učitelé a spolužáci vůči dyslektikům a také postoj dyslektiků k sobě samotným.

Zarážející je i fakt, že z dotazníků určených žákům, které dal k vyplnění W. Niemeyer, vyplývá, že dyslektici ve srovnání s normálními dětmi pobývají doma mnohem méně rádi, jsou častěji hubováni a bití, oni sami jsou na rodiče mnohem více vzteklí a rodiče je často označují za líné a kvůli špatným výsledkům je kárají, mají málo času na hraní a dostávají menší kapesné.

Dotazníky určené rodičům ukazují, jak se by dalo očekávat, že rodiče dítěte s dyslexií jsou častěji nespokojeni se školními výkony svých dětí, zoufají si, mají strach, rezignují. Týká se to později i návštěvy dalších (středních) škol a vstupu do profese. Dále vychází najevo, že rodiče pomáhají dětem s domácími úkoly (ale jsou touto pomocí zatíženi) a sdílejí názor, že děti mohou vše zvládat lépe, jen musí chtít. Styl výchovy u rodičů dyslektiků byl nejčastěji autoritativní, slovní kontakty dětí s rodiči minimální. Dyslektické děti se směly méně účastnit rozhovorů u stolu než děti bez poruchy učení. Dětem se specifickou poruchou učení bylo také méně často předčítáno.

Hodně odlišné je i posouzení dětí s poruchami učení ze strany učitelů. Z dotazníků vyplývá, že dyslektici jsou svými učiteli hodnoceni negativně za jazykové projevy, rychlost pochopení a myšlení. Často jsou pedagogy označováni jako „bez zájmu“ či „nemotorně a těžkopádně“. Jejich výkony posuzují učitelé ve všech předmětech hůře než výkony normálních dětí. Jsou nepozorní, těžko ovladatelní, líní, nepořádní s domácími úkoly, neschopni sebeovládání, vzpurní, uzavření, lhostejní, nesamostatní, rychle unavitelní, nedokážou věci promýšlet. Především pak bylo zjištěno, že dyslektici jsou často depresivní, ustrašení a rozrušení při písemných pracích, protože časový tlak negativně ovlivňuje jejich výkony a oni tak kvůli nervozitě selhávají. Není se pak čemu divit, že tyto děti své učitele vnímají jako netrpělivé a mají oprávněný pocit, že ostatní děti jsou učitelem upřednostňovány.

## **B. Část empirická**

### **1. Cíl práce**

V praktické části mé práce, na kterou jsem mohla navázat po té kognitivní, bych si ráda stanovila cíl.

Bude jím zkoumání prostřednictvím testů, osobních rozhovorů a porovnání dvou odlišných skupin lidí. Z takto získaných informací se pokusím o stanovení závažných sociálních aspektů, které by mohly vést ke zhoršené pozici dyslektického jedince nejen ve třídě či v zaměstnání, ale i v rodině a mezi vrstevníky.

Z toho důvodu, že studie nepokročily ještě mezi dospělé osoby, které již vykonávají zaměstnání, volím právě tuto věkovou oblast jako předmět mé studie, dále se budu soustředit na studenty střední školy. U dospělých jedinců tak lze ověřit, zda jim jejich specifická porucha učení znesnadnila některé etapy lidského života, zda je nepřivedla na rozcestí, kdy se museli, ač nechtě, vydat jinou cestou, než po které toužili.

Budu se snažit zodpovědět otázku, zda specifické poruchy učení mohou ovlivnit úspěšnost dítěte a jeho sebevědomí, které bezesporu souvisí s jeho budoucností a nalezením vlastního postavení ve společnosti.

## **2. Hypotéza**

Studie a práce především profesora Matějčka, který svou pozornost věnoval právě dětem s přítomnou diagnózou některé ze specifických poruch učení, mně daly podnět k zamyšlení. Pro tuto práci jsem pak mohla po bližším seznámení se s teoretickou částí a dosavadními nálezy vyvodit hypotézu.

Předpokládám, že dyslektičtí jedinci budou mít v pohledu na sebe sama zhoršené mínění a snížené sebehodnocení. Jejich pozice mezi vrstevníky bude oslabena.

### **3. Metoda zkoumání**

Pro získání informací a nepostradatelných dat k vyvození výsledků zkoumání jsem měla k dispozici konkrétní testy, které byly studentům i osobám již výdělečně činným postupně jednotlivě předkládány.

Samotné testování proběhlo na integrované střední škole v jihočeském kraji u studentů 2. až 4. ročníku. Další zkoumanou skupinou byli lidé již zaměstnaní. Celkem se výzkumu zúčastnilo 24 osob, přičemž 12 z nich byli vlastníci specifické poruchy učení a druhá polovina byli lidé bez diagnózy některé z poruch. Ve vzorku zkoumaných skupin měla zastoupení obě pohlaví.

Dalším z ukazatelů na výsledky zkoumání jsou konkrétní anamnézy a kazuistiky, které jsou nedílnou součástí této práce.

Bližší se k postupům při zkoumání budu věnovat v následující části práce.



### 3.1 Objekty zkoumání

Základem mého výzkumu budou dvě skupiny osob a každá ze skupin bude čítat 12 lidí, dohromady tedy 24 testovaných jedinců. Tyto dvě skupiny se od sebe liší tím, že jedna je složená z osob se specifickou poruchou učení, tu budu pojmenovávat ve své práci jako dyslektickou skupinu, druhou budu nazývat jako kontrolní a tu tvoří osoby bez specifických poruch učení.

V obou skupinách mají své zastoupení ženy i muži ve věku od 16 do 31 let, přičemž ale v té první partě, která je zastoupena osobami nejčastěji s dyslexií, dominuje mužské pohlaví. Všichni zúčastnění se soustavně připravují studiem na budoucí povolání nebo jsou již zaměstnáni.

Testování probíhalo bez větších problémů, neboť všichni dotyční aktivně spolupracovali a každý se snažil podle svých možností vyplnit zadané úlohy. Do předložených výzkumných archů vyplňovali zkoumaní pouze křestní jména, bylo na nich, zda pravdivě či si jméno vymysleli, pod tímto samým jménem pak ale vystupovali i v ostatních testovacích metodách.

Na další stránce blíže představuji jednotlivé osoby, které se celého výzkumu zúčastnili.

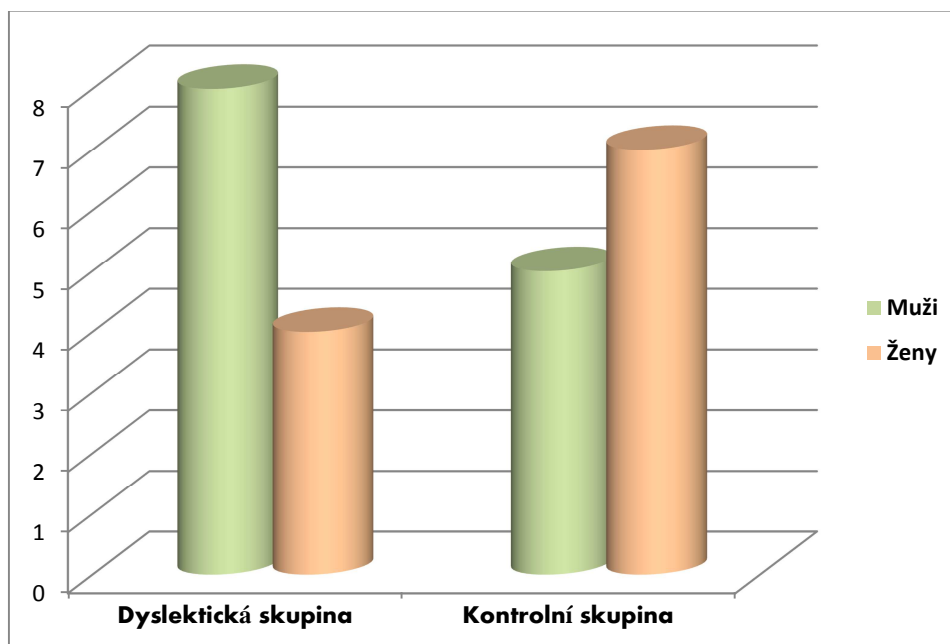
Tabulka č. 1: Dyslektická skupina

JMÉNO	VĚK	POHLAVÍ	STATUS
Petr	28	M	pracující
Dana	18	F	studující
Jan	17	M	studující
Ondřej	23	M	pracující
Veronika	27	F	pracující
Pavel	31	M	pracující
Martin	28	M	pracující
Jiřina	17	F	studující
Adéla	17	F	studující
Michal	30	M	pracující
Slavomír	18	M	studující
Milan	19	M	studující

Z důvodu velké nejen věkové rozmanitosti dyslektické skupiny bylo mou snahou nalézt ke každému dyslektikovi osobu přiměřeného věku, kterou jsem zařadila do kontrolní skupiny. Sestavila jsem tak z hlediska stáří dva velmi podobné celky, liší se jen poměrem zastoupení obou pohlaví.

Není náhoda, že něžné pohlaví je v případě dyslektické skupiny zastoupeno v menším počtu. Jak už jsem v teoretické části zmínila, dyslexie se mnohem častěji vyskytuje u chlapců, některé teorie ukazují na původ příčiny vzniku ve vyšší hladině mužského hormonu testosteronu, který má vliv na vývoj v levé části hemisféry.

Graf č. 1



Tento graf znázorňuje dyslektickou skupinu, kterou tvoří 8 mužů a 4 ženy, druhou část testovaných osob bez specifických poruch učení zastupuje 7 žen a 5 mužů z kontrolní skupiny.

Průměrný věk v obou skupinách je velmi podobný, pohybuje se okolo 22 až 23 let. Počet osob navštěvujících školské zařízení a osob výdělečně činných je v případě dyslektické i kontrolní skupiny naprosto stejný.

### **3.2 Použité testové metody**

Za účelem získání informací a dat, ze kterých budu moci vyvodit závěry, jsem předložila mým zkoumaným skupinám testy, které mi byly poskytnuty mým vedoucím práce. Jejich podrobnějšímu popisu a průběhu zadávání se budu věnovat právě v následujících kapitolách. Samotný průběh testování byl časově velmi náročný a pro objekty mého zkoumání také vyčerpávající, mezi jednotlivě předkládanými testy se dělaly malé pauzy.

Účastníci výzkumu dostali postupně k vypracování následující testy:

Test inteligence

Test morfologického uvědomění

Test SPAS

Lokus kontroly

Test na zjištění čtenářských dovedností – O krtkovi

Elize hlásek

Transpozice hlásek

Test sluchové analýzy a syntézy

### 3.2.1 Test inteligence

Jako první byl zadán test inteligence, konkrétně pak test Ravenovy progresivní matice, který se z hlediska doby a náročnosti v soustředění umístil mezi prvními. K tomu, abych mohla určit hodnotu IQ každé osoby, jsem zadala tento test, který se skládá z pěti setů označených písmeny A, B, C, D a E. Každý ze setů obsahuje 12 dílčích úkolů a jednotlivé sety se svou náročností stupňovaly (Příloha č. 1 a č. 2).

Všem jednotlivcům byl test zadán najednou tak, jak jsem je měla možnost ve skupinách testovat. Informace k průběhu testování jsem zadala ústně. Úkolem každého bylo zapsání správné číslice do předem předložených archů (Příloha č. 3). U každého obrázku s výřezem bylo číslo, ale jen jeden z šesti pasoval svými vlastnostmi a smyslem do chybějící části v poli.

V případě dyslektiků pracoval každý jednotlivě, k dispozici měl všechny archy. Chtěla jsem tak zabránit časovému presu, který by u nich mohl nastat v případě, že by nebyli tak rychlí jako jednotlivci z kontrolní skupiny.

Zadání zcela pochopili všichni bez výjimek a hned se pustili do práce. Nutná byla občasná kontrola toho, zda všichni zapisují své odpovědi do správných sloupců. S postupem času jsem začala u všech pozorovat mírný neklid, zvláště pak v případě dyslektiků byla znát v pokročilejší fázi testu menší soustředěnost a nervozita, stěžovali si na bolest hlavy.

Nakonec výsledný čas vypracování nepřekročil u nikoho z obou testovaných skupin hranici 30 minut. Ani u dyslektiků jsem nevyzorovala výrazné odchylky v čase zpracování.

Vyhodnocení probíhalo podle klíče se správným řešením, který jsem měla k dispozici (Tabulka č. 2). Mimo samotné výsledky stojí za povšimnutí, že někteří jednotlivci patřící do dyslektické skupiny si ve svých odpovědích nebyli asi úplně jistí, protože jejich vyplněné listy s odpověďmi vykazují více škrtnání a přepisování.

### 3.2.2 Test morfoloického uvědomění

Prostřednictvím tohoto testu lze vyvodit výsledky morfoloických schopností stoupenců obou skupin. Tento typ testu není zatím k dispozici pro širokou veřejnost, je sestaven vedoucím mé diplomové práce pro účely klinické zkoušky. Pomocí tohoto testu může zadavatel vyhodnotit, jaké mají testovaní schopnosti při práci s českým tvaroslovím.

Během vyplňování dostanou dotazovaní 5 listů s různými úkoly (Příloha č. 4). Forma zpracování odpovědí je různá, u některých úloh pouze zakroužkování správné odpovědi z nabízených, jiné úkoly vyžadují samostatné zpracování odpovědi otevřené nebo podle předlohy zadané ve vzoru.

Test jsem zadala skupinově z toho důvodu, že autoři jeho odpovědí dosahují už ve většině případů dospělého věku a každý z nich se v životě už setkal se spoustou testů, nečinilo jim tak potíže vyplnit ho v čase, který byl každému k dispozici v neomezené míře. Ovšem u žáků základní školy bych při ověřování morfoloických schopností tímto způsobem doporučovala jeho předkládání jednotlivě, protože je velká pravděpodobnost, že každé dítě bude vyžadovat individuální přístup a zodpovězení dotazů, které během aktivního vyplňování zadání vyvstanou ještě ve větší četnosti, než tomu bylo u mých respondentů. Některé úlohy byly po prvním vysvětlení nejasné a dotazovaní nevěděli, co se od nich očekává, další dotazy byly zodpovídaný průběžně během vyplňování.

Na půdě školy bylo studentům řečeno podle doporučení vedoucího mé diplomové práce, že mě zajímají jejich čtenářské a jazykové dovednosti. Požádala jsem je, aby neopisovali a vysvětlila jim, že se nejedná o zkoušení, že tedy nebudou za výsledky hodnoceni známkou a nebudou mít ani vliv na jejich vysvědčení. Studenty jsem poprosila o vynaložení snahy při čitelném psaní.

I tento typ testu byl z časového hlediska náročnějšího charakteru, ale nakonec se všem jeho účastníkům podařilo dojít až do jeho konce v úseku jedné 45 minutové vyučovací hodiny. Test vyplnili všichni ochotně, dá se říct, že jim i čas při jeho vypisování činil radost, pouze v případě závěrečné části, ve které se pracuje se slovy z neznámého cizího jazyka, je zapotřebí se opět více koncentrovat, aby byla úloha

správně pochopena a vyplněna. Při ní jsem zaznamenala u dyslektiků o něco větší nechuť v pokračování testu a bylo zapotřebí mírného povzbuzení.

Hodnocení úspěšnosti probíhalo opět za použití správně vyplněného testu, který mi byl poskytnut. Za každou správnou odpověď jsem udělovala znaménko +, v případě neúspěšného zodpovězení to bylo znaménko -. V případě výskytu správného řešení mezi více odpověďmi nesprávnými, ohodnotila jsem takto vyřešenou úlohu polovičním bodem  $\frac{1}{2}$ . Všechny odpovědi jsou zaznamenány v tabulce č. 3.

### 3.2.3 Test SPAS

Test SPAS reprezentuje v případě mého výzkumu dotazník sebepojetí školní úspěšnosti dětí, jehož autory v takové podobě, jakou jsem předkládala skupinám, jsou Z. Matějček a M. Vágnerová. Dotazník jsem použila za účelem zjištění vlastního subjektivního hodnocení každého jedince v otázkách na jeho školní úspěšnost v některých vybraných klíčových předmětech, u kterých předpokládáme, že by mohly činit osobám s některou ze specifických poruch učení potíže. Konkrétní dotazy se prioritně vztahují na oblast čtení, psaní, pravopisu, matematiky, obecných dovedností a vlastní názor osoby na její výkonnost a postavení v konkurenci ostatních vrstevníků (Příloha č. 5).

Účastníci testu měli za úkol pouze kroužkovat odpověď ANO či NE. Otázky byly srozumitelné a jasné, jejich zakroužkování nezabralo více než 15 minut. Často se potíže vyskytovaly u výroků, které byly formulovány záporně (př. Diktáty nenávidím, Násobilku jsem se naučil lehce, nedělá mi potíže). Odpovědi na tyto negující věty trvaly déle, protože někteří z pisatelů museli déle přemýšlet, aby si uvědomili, jakým způsobem mají vlastně odpovědět, aby bylo jejich tvrzení pravdivé.

Test obsahoval i formulace, u kterých se nemohli jednotlivci rozhodnout mezi jednoznačným ANO nebo NE, např. u formulace: „*Výkresy mívám čisté, hezké. Dostávám za ně pochvalu*“ si nevěděl jeden ze členů dyslektické skupiny rady, protože kreslí pěkně, je za výkresy často chválen, ale má je pokaždé ušmudlané a s ohnutými rohy u papíru, nejsou tedy čisté. Po poradě se mnou se nakonec přiklonil k dominující části formulace a zvolil jednu z odpovědí.

Základem pro výsledky testu jsou hodnoty stenu, které jsem zaznamenala v tabulce č. 4. Můj osobní odhad na výsledek sociometrického testu je viditelně snížená sebedůvěra dyslektické skupiny v porovnání s druhou skupinou kontrolní.



### 3.2.4 Lokus kontroly

Test se skládá z 34 po sobě jdoucích otázek, na které lze odpovídat jen kladně či záporně. Z výsledků testu určujeme vlastnosti, které se nazývají interní a externí lokus kontroly. Převahu interní kontroly mají lidé, kteří jsou sebevědomí a jsou si sami se sebou jistí a mají za to, že mnohé věci mohou ve svém životě sami svým konáním a chováním ovlivnit. Jsou přesvědčeni, že za jejich úspěšností nebo naopak pohořením stojí jejich vlastní píle, snaha, inteligence či pracovitost. Naproti tomu externí kontrolou loku se projevují osoby, které míní, že sled událostí, které se v jejich životě odehrají a do kterých přímo patří, se dějí bez jakéhokoliv jejich přičinění. Tito lidé svalují všechny úspěchy i neúspěchy na osud, štěstí, náhodu a vliv ostatních.

Zadání tohoto listu s otázkami proběhlo bezprostředně po dokončení testu SPAS z toho důvodu, že jsou si formálně velmi podobné a všichni tak hned pochopili, co se po nich vyžaduje. Test byl zadán hromadně a obě skupiny vybírali opět z dvou možných odpovědí ANO a NE (Příloha č. 6).

Výsledky testu dokazují informace zapsané ve třech možných sloupcích, přičemž každý z nich je nositelem jiné charakteristiky. V prvním a posledním sloupci pozorujeme již zmíněnou interní kontrolu, aby byla započítaná, musí být zakroužkovány odpovědi ano/ne psané malými písmeny. Externí lokus kontroly se získá po sečtení všech zakroužkovaných odpovědí psaných minuskulí. Třetí zmíněnou charakteristiku zastupuje tzv. lži-skór, ten je patrný, pokud respondent zakroužkuje v prostředním sloupci některou z odpovědí psanou verzálkami.

Předpokládala jsem, že dyslektická skupina bude mírně pod výsledky druhé srovnávací skupiny v počtu interního loku a naopak bude lehce nad úroveň průměru kontrolní skupiny ve lži-skóru. Konečné výsledky jsou k vidění v grafu č. 2.

### 3.2.5 Čtenářský test – O krtkovi

Tento typ testu je postaven tak, že musí probíhat u každého jednotlivce individuálně jak ve skupině dyslektické, tak také ve skupině kontrolní. Autorem testu O krtkovi je Zdeněk Matějček, který se právě dyslexii věnoval v největší části svého výzkumu specifických poruch učení (Příloha č. 7).

Jakmile jednotlivec dostal test a pokyn k hlasitému přečtení nadpisu, začala jsem měřit čas. Zatímco čtenář předlohy pokračoval v činnosti, já jsem sledovala jeho čtení na svém textu – záznamovém archu. Po každé minutě jsem si ve své předloze poznačila místo za slovem, které bylo právě dočteno. Celkový čas jsem si u každého zapsala, abych mohla následně porovnat rychlost čtení u obou skupin. Informace o čtení na čas měla za následek, že skoro všichni se snažili číst co nejrychleji. Nejen že dělali během čtení chyby, ale následně jsem si v testu porozumění mohla ověřit, že někteří z nich vůbec netuší, o čem se v textu psalo.

Mým úkolem bylo také zaznamenávání všech chybně přečtených slov, kdy jsem nad každé takové chybně vyřčené slovo napsala znění chyby. Na chyby jsem čtenáře neupozorňovala, nevyžadovala jsem po nich opravy, pokud se sami od sebe neopravili, i takový případ jsem ale patřičně odlišila. Vedle rychlosti se tedy vyhodnocuje i chybovost při čtení.

Vyhodnocením jsem získala hrubý skóre a to tak, že od celkového počtu přečtených slov v každé minutě byl odečten počet slov chybně přečtených, jak dokazuje tabulka č. 5.

### 3.2.6 Pokyny ke Krtkovi – porozumění

Přímo na čtenářský test navazuje test porozumění. Hned po přečtení textu následovaly otázky vztahující se právě k jeho obsahu (Příloha č. 8). Otázky jsem pokládala jednotlivcům ústní formou a oni je hned zodpovídali. Jejich odpovědi jsem zaznamenávala podle zapůjčeného archu se správně zodpovězenými dotazy.

Pokud se odpovědi shodovaly, prisuzovala jsem jim patřičný bod, v opačném případě jsem si odpovědi poznamenávala tak, jak byly vyřčeny, abych je mohla případně ohodnotit alespoň ½ bodem, pokud se alespoň některá jejich část se správnou odpovědí shodovala. Nevěděl-li tázaný, napsala jsem N (=neví). Setkala jsem se i s odpovědí naprosto smyšlenou. Výsledky jsou vepsány do tabulky č. 6.

### 3.2.7 Elize hlásek

Pro test z řady gramotnostních dovedností byl zapotřebí záznamový arch, do kterého jsem zapisovala všechny vyřčené skupiny slov, jak dále blíže popíšu. Na rozdíl od úloh uvedených ze začátku, kde čas nehrál roli, zde jsem měla k dispozici časomíru. Zadávání úlohy probíhalo vždy individuálně a dle vypůjčeného zpracovaného manuálu. Nejdříve byl proveden nácvik pomocí vzorového příkladu a po ujištění, že testovaný pochopil princip systému, jsme se pustili do samotného testování.

V první sérii měl za úkol jednotlivec vynechávat 2. hlásku ve smyšlených slovech o čtyřech písmenech. V dalších deseti slovech byla pak k vynechání třetí hláska v pořadí. I v tomto případě jsme společně nejdříve natrénováni několik příkladů. Oba dva sety od sebe oddělené menší pauzou jsem měřila a čas po jejich dokončení zaznamenala (Příloha č. 9). Pokud žák udělal chybu, neopravovala jsem ho. Za každý správně provedený příklad obdržel každý z obou skupin po jednom bodu. Výsledná čísla uvádím v tabulce č. 7.

### 3.2.8 Transpozice hlásek

Tento test bylo nasnadě zařadit hned za test předchozí a to z důvodu podobného postupu při jeho provádění. V tomto případě šlo o záměny prvních hlásek vždy u dvojice slov (Příloha č. 10). Názorně za pomoci uvedení příkladů jsem vysvětlila problematiku úlohy. Pokud bych test předkládala mladším žákům, použila bych jako názornou pomůcku barevné čtverečky. U mých testovaných skupin jejich použití nebylo zapotřebí.

V případě tohoto testování se čas neměřil, pouze byl stanoven limit na zodpovězení každé dvojice slov cca 15 sekund.

Počet získaných bodů je zapsán v grafu č. 3, přičemž maximální možné dosažení bodů bylo 10, tzn. za každou správně vyslovenou dvojici jeden bod.

### 3.2.9 Zkouška sluchové analýzy a syntézy SAS

Během zkoušky sluchové analýzy jsou jejímu přímému účastníkovi předřikávána jednotlivá slova. Jeho úkolem je rozložit slova na hlásky tak, jak jdou za sebou. Opět jsem použila slova k nácviku a ve chvíli, kdy jsem byla druhou stranou ujištěna o pochopení úlohy, jsem mohla přistoupit k samotné zkoušce (Graf č. 4).

V případě syntézy se jedná o přesný opak analýzy, což v praxi znamená, že zkoušená osoba sestavovala slova z předřikávaných hlásek (Příloha č. 11).

Oba procesy zkoušení bylo nutné časově změřit a bodově ohodnotit, ověření v grafu č. 5. Za každé na první pokus správně rozložené či složené slovo, dostala osoba 2 body. Pokud nedošel konkrétní jedinec ke správnému tvaru na první pokus, ale byl úspěšný při pokusu druhém, získal 1 bod. Nepodařilo-li se ani napodruhé dojít ke správnému výsledku, nezískal bod žádný.

#### 4. Výsledky testů

V tabulce č. 2 jsou uvedeny výsledky testu inteligence. K jejich vyhodnocení jsem užila Ravenovu matici intelektové úrovně.

Tabulka č. 2 Výsledky testu IQ

	SPU	KS
Průměr IQ	104	107

SPU = dyslektická skupina (skupina se specifickými poruchami učení)

KS= Kontrolní skupina

Jak je patrné z tabulky, stupeň intelektu se u obou skupin příliš neliší, potvrdila se tak domněnka z teoretické části.

Do následující tabulky č. 3 jsou zaneseny výsledky morfologického uvědomění.

Tabulka č. 3 Výsledky morfologického textu

	SPU	KS
Průměr bodů	67	74

SPU = dyslektická skupina (skupina se specifickými poruchami učení)

KS= Kontrolní skupina

Rozdíl v průměru bodů dosažených mezi oběma skupinami je relativně významný. Osoby se specifickou poruchou učení mají větší morfologické nedostatky než jejich kolegové z kontrolní skupiny.

Další tabulka č. 4 obsahuje stenové hodnoty sebedůvěry, které jsem naměřila v testu SPAS.

Tabulka č. 4 Výsledky testu SPAS

	SPU	KS
Průměr sten	3,3	5,6

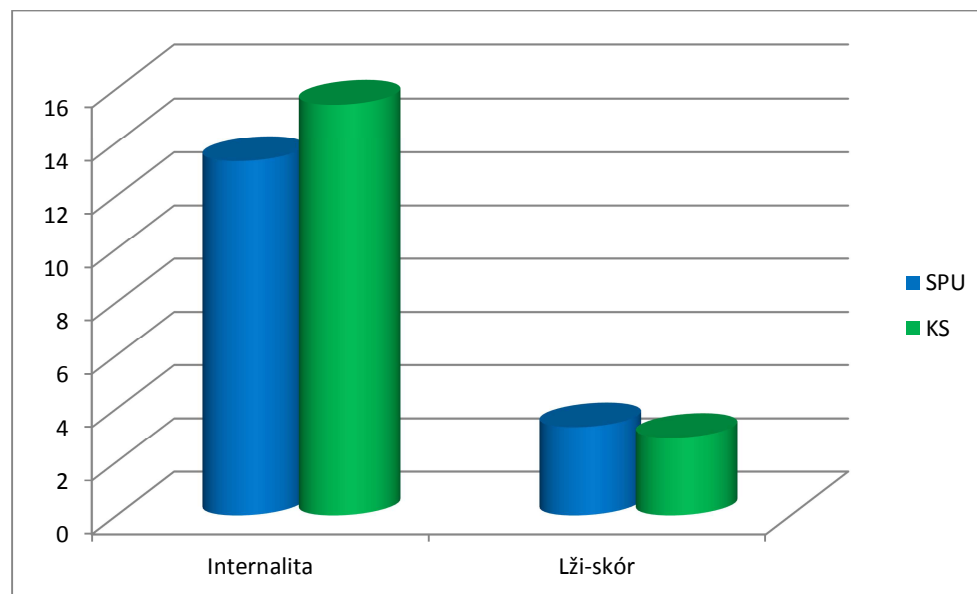
SPU = dyslektická skupina (skupina se specifickými poruchami učení)

KS= Kontrolní skupina

Pro téma mé diplomové práce bude sloužit tento výrazně odlišný výsledek snížené úrovně sebedůvěry u dyslektické skupiny jako důkazný.

Graf č. 2 je výsledkem testu Lokus kontroly a je z něj čitelná interní kontrola a lži-skór.

Graf č. 2 Výsledek testu Lokus kontroly



I tento test přinesl mnou očekávané výsledky. Dokazuje, že se u jedinců se specifickou poruchou učení může objevit v menší míře snížená hodnota internality, která se u nich projevuje sníženou sebedůvěrou.



Tabulkou č. 5 se přesvědčíme o výsledku čtenářského testu – O krtkovi. Výsledné informace ukazují na průměrný počet slov, které přečetli členové dyslektické skupiny a jakého počtu dosáhli vedle toho členové kontrolní skupiny.

Tabulka č. 5 Výsledky čtenářského testu O krtkovi

	SPU	KS
Průměr slov	94	108

SPU = dyslektická skupina (skupina se specifickými poruchami učení)

KS= Kontrolní skupina

K přečtení textu potřebovali jednotlivci ze skupiny se specifickou poruchou učení o něco více času než skupina druhá. Evidentní byla ale jejich snaha o co nejrychlejší přečtení, aniž by text plně vnímali, jak se můžeme přesvědčit v druhé části testu níže.

Navazuje tabulka č. 6, ze které se dozvídáme, jak si vedli čtenáři s porozuměním čteného textu O krtkovi.

Tabulka č. 6 Výsledky testu porozumění O krtkovi

	SPU	KS
Průměr bodů	12	11,5

SPU = dyslektická skupina (skupina se specifickými poruchami učení)

KS= Kontrolní skupina

Z výše uvedeného výsledku jsem byla překvapená, dopadl jinak, než jsem očekávala. Nepatrně horšího výsledku dosáhla totiž kontrolní skupina. Odůvodnila bych to snahou o co nejrychlejší přečtení textu, kdy členové dyslektické skupiny četli přeci jen o něco pomaleji.

Výsledky testu elize hlásek nalezneme v tabulce č. 7. Test se zdál být pro skupinu dyslektickou relativně náročný.

Tabulka č. 7 Výsledky testu elize hlásek

	SPU	KS
Průměr čas	2min 14sekund	1min 59sekund

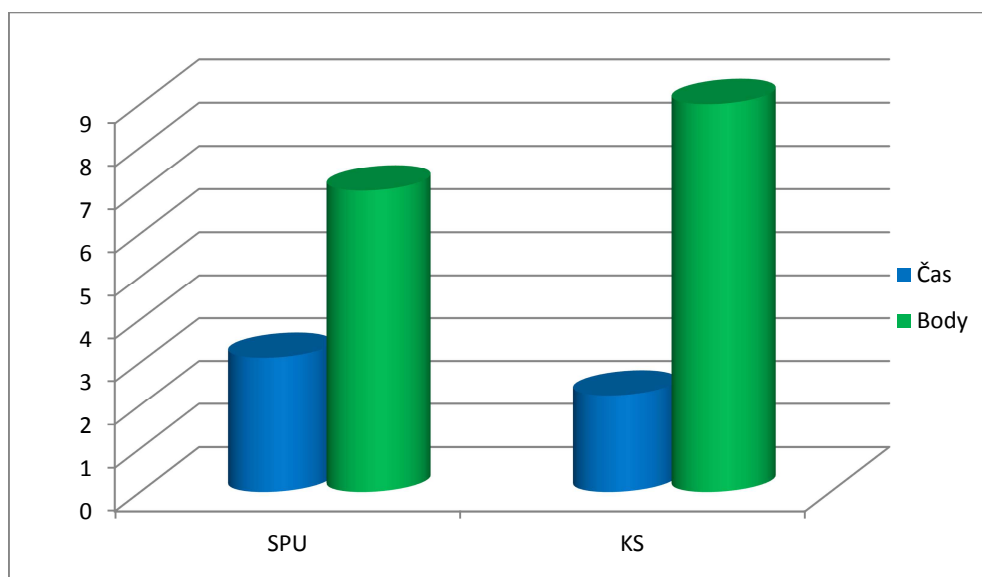
SPU = dyslektická skupina (skupina se specifickými poruchami učení)

KS= Kontrolní skupina

Dyslektická skupina měla v průměru o něco pomalejší čas. Jako pozitivní však považuji, že se nakonec skoro vždy podařilo utvořit požadovaný tvar slova. Problém dělal pouze tvar *fsot*, proto jsem do tabulky zaznamenala pouze čas, protože dosažení počtu bodů bylo u obou skupin srovnatelné.

Graf č. 3 obsahuje data srovnání mezi oběma zkoumanými skupinami v testu transpozice hlásek.

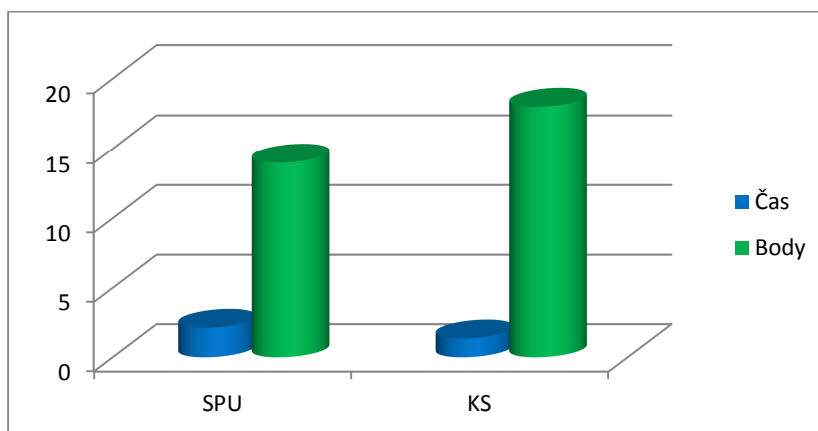
Graf č. 3 Test transpozice hlásek



Tento test dopadl z mého pohledu výrazně odlišně. Za kratší časový úsek zvládla kontrolní skupina nasbírat více bodů než dyslektická skupina za delší dobu.

V grafu č. 4 jsou zaznamenány výsledky sluchové analýzy. Zaznamenávala jsem u něj čas, za který byla úloha splněna a bodové ohodnocení správnosti vyslovení slov.

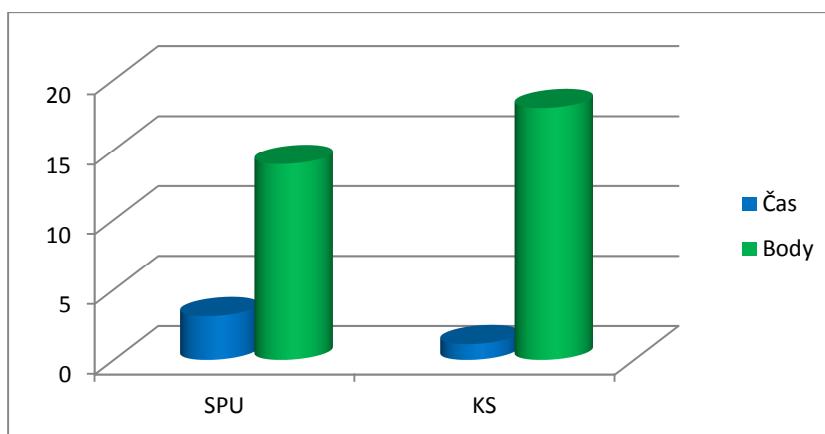
Graf č. 4 Test sluchové analýzy



Průměrný počet bodového ohodnocení se v případě tohoto testu jeví výrazně odlišný. Kontrolní skupina dosáhla o něco lepších výsledků za kratší čas než skupina dyslektická, které činily největší potíže poslední slova: *pstruzi* a *nenapodobitelný*.

V posledním grafu č. 5 se zrcadlí výsledky ze zkoušky sluchové syntézy.

Graf č. 5 Test sluchové syntézy



I v případě zkoušky sluchové syntézy se projevilo menší odlišení mezi oběma zkoumanými skupinami. O něco větší úspěšnost měla kontrolní skupina, která zvládla z hlásek sestavit správně větší počet slov za kratší čas.

## 5. Kazuistika

Stěžejní informace a data pro mou diplomovou práci jsem čerpala nejen z testů uvedených v předchozí kapitole, ale především také formou rodinných a osobních anamnéz, které mi byly k dispozici. Tyto konkrétní případy jsou pro pochopení situace a vývoje dyslektika velmi důležité.

Velice přínosné pro mě vedle teoretických studií byly osobní rozhovory s dyslektiky, netrvalo dlouho, než jsem si dokázala představit, jakými těžkými chvílemi si museli hlavně ve svých žákovských letech projít. Uvedu jeden konkrétní příběh jako příklad za všechny.

### *Petr, 29 let*

Petr vyrůstal v úplné rodině, která pro něj byla patřičným zázemím bez závažnějších problémů. Má jednoho staršího bratra, se kterým, stejně jako s rodiči, udržuje hezký vztah. Petr již několik let pracuje a je krátce ženatý. Rozhodla jsem se pro formu doslovného přepisu části rozhovoru s ním, abych zachovala autenticitu kazuistiky.

Do speciální školy jsem začal chodit hned po první třídě, tzn. do druhé a odhalila to ve mně učitelka v první třídě a poslala mě do Pedagogicko-psychologické poradny zde v Českých Budějovicích, kde po sérii testů usoudili, že se pro to hodím. Tuto třídu navštěvovalo asi 20 dětí z celých Českých Budějovic a dokonce i jedna holčička z Homolí. Zvláštní na tom bylo, že druhá třída byla v prostorách dnešního gymnázia Jirsíkova. Do třetí nás šoupli do školy Matice Školské a do čtvrté jsme chodili do Dukelské a měli jsme vždy jinou učitelku. No a do normální školy (do páté třídy) jsme se vrátili, protože už nebyly kapacity a nebo možná i tato forma vyučování pro druhý stupeň už nebyla, ale šli jsme všichni a to do těch, odkud jsme přišli.

„Se socializací ve třídě jsem neměl problém. Měl jsem potvrzení, že jsem dyslektik a pomalý na psaní. Tak se i stávalo, že jsem ze začátku ani nepsal diktáty s ostatními, ale dostával jsem jenom takové doplňovačky na I a Y. Ostatním se to moc nelíbilo, ale tolerovali to, protože to všichni věděli a měl jsem skoro vždy čtyřku nebo pětku. Takže nebylo ani co závidět z hlediska výsledku a prospěchu. To asi byl ten

důvod, že to nikdo nekomentoval a brali to. Jinak to možná taky bylo daný tím, že jsem s ničím jiným neměl problém a v matice a fyzice a chemii jsem byl dobrý, dokonce i reprezentant třídy. Tak jsem byl v podvědomí třídy braný jako šprt. Čtení jako takové pro mě problém nebyl, protože to jsem za ty 3 roky vypiloval a nebyl problém něco číst (dost jsem četl doma i nahlas) na tyhle věci byla ta škola zaměřená. Učitelka mě brala, protože to jednak věděla a uvědomovala si, že nejsem žádný flákač, co by se nesnažil. Já jsem musel známky nahnat na básničkách a literatuře a slohu (sloh mi šel, ale gramaticky vždy tragédie). Jednou po nějakém diktátu ukazovala ostatním, že jsem odstrašující případ, protože po Ř se opravdu Y nepíše. Jaké slovo to bylo, už si dnes nepamatuji, ale okomentovala to nějak na úrovni, nebylo to nějaké kopnutí do mrtvol. Všichni to věděli a já jsem s tím problém neměl. Jelikož všechny ostatní předměty mi šly, tak mi ani nechtěla kazit vysvědčení a dávala mi trochu lepší známku.

Při psaní používám kontrolu pravopisu na počítači, takže pohoda...tomuto systému jsem zcela oddán. Rukou nic psát nikde nechci, tomu se vyhýbám, jak to jen jde. Mám písmo jak dítě v třetí třídě (psací), tak když dojde na lámání chleba, tak píšu tiskace a to hrozně pomalu. Jednou se stalo na vysoké škole, že jsem půjčil sešit kolegovi, ať se z něj učí na zkoušku a pak mi volal, že to nejde, že nic z toho nepřečte. L, K, H, T v psací formě se u mě liší jen nepatrně a to dokážu rozluštit jen já, je to jak šifra (Příloha č. 12). Jelikož pracuji jako technik ve vývoji v mezinárodní firmě, tak mou prací jsou schémata, psaní softwaru a návrhy zapojení jednotlivých zařízení. Jazykem je obvykle angličtina, to zaměstnavatele zajímá asi nejvíce, na češtinu se mě nikdy nikdo neptal. Dokumentace bývá také v angličtině, ale i v češtině. Jelikož je to technický text, tak se to dá a počítač je velký pomocník.

## 6. Diskuze

V této části diplomové práce bych ráda blíže rozvinula, co pro mě znamenají výsledky testů, které jsem předložila dvěma skupinám lidí, z nichž jedna byla s diagnózou specifických poruch, a do druhé skupiny - kontrolní nepatřili dyslektici. Především testy SPAS a Lokus kontroly byly zdrojem informací, jak se sám jedinec hodnotí, jinými slovy mi poskytly tedy hodnocení self-konceptu. Protože se potvrdila má hypotéza a ukázalo se nejen z testů ale také z osobních anamnéz, že lidé s dyslexií jsou v méně výhodné pozici než lidé tak říkajíc normální, je třeba se na tento výsledek zaměřit.

Co vlastně může pro dítě znamenat, pokud samo sebe hodnotí nepříznivě? Ve chvíli, kdy si dítě připustí, že není tak schopné, rychlé, pohotové, bystré a koncentrované jako jeho vrstevníci, začne se pokládat za outsidera. Následkem takového přesvědčení ve většině případů dojde zcela nebo částečně ke ztrátě sebevědomí, dítě může až rezignovat. Bude často osamocené a bez kamarádů, ti se mu naopak můžou začít posmívat. Dyslektik se tak může urazit a nabýt názoru, že nemá mnoho kamarádů, ba spíše že jsou okolo něho samí nepřátelé. Dítě si tak začne žít samo pro sebe, a jelikož nebude chválené ani od učitele jako ostatní děti, bude se chtít zalíbit např. tím, že začne na ostatní spolužáky žalovat.

Pokud pedagog sám včas nevyvodí příčinu, může dítě jednoduše pokládat za málo schopného s tendencí k žalování. Důležitá je tedy osvěta všech dětí, prvotně pak samotného dyslektika. Je třeba mu příhodně a náležitě věku vysvětlit, co je dyslexie a snažit se v něm vzbudit pozitivní dojem, že v tom není rozhodně sám a že kolikrát i maminka nebo tatínek také mají dyslexii. Dítě by mělo vědět, že se dá dost věcí natrénovat a že může vynikat nad ostatními v něčem úplně jiném, jak tomu v mnohých případech bývá.

Tato informovanost by měla přicházet asi v první řadě od rodiče, ale na to se spoléhat nelze, tuto úlohu musí zastat tedy pedagog, který je s dítětem v denním kontaktu, zná jeho vlastnosti, ví přesně, jak reaguje a tak může zvolit k dítěti individuální přístup. V praxi by to mohlo vypadat tak, že bude dítěti věnovat o něco více času na natrénování konkrétních dovedností. To by ale znamenalo, že by učitel musel dostat navíc za tuto aktivitu finanční ohodnocení, protože nepředpokládám, že by

se našlo tolik dobrovolníků, kteří by se ve svém volném čase pravidelně chtěli dětem věnovat zadarmo jen pro pocit z dobrého skutku.

Je tedy nasnadě, zda za předpokladu, že výskyt dyslexie bude ve školním prostředí mezi 2% až 5%, neurčit na každé škole jednoho specializovaného vyškoleného pedagoga, který by se dyslektikům mohl věnovat nad rámec běžného vyučování. Vždyť přece toto procento výskytu není bezvýznamné.

Je pravda, že každý čas navíc strávený učením, může vyvolat v dítěti nechuť k učení. Je tedy důležité zvolit vhodné vyučovací metody a prostředky, zapojit hodně formu hry a nezapomínat na motivaci. Věřím, že takto strávený čas ve škole v dětství, se zajisté v dalších etapách života a v dospělosti dyslektikovi zúročí.

Jsem toho názoru a utvrdili mě v tom i kazuistiky konkrétních lidí, že separace dětí se specifickými poruchami učení na delší dobu není úplně ta nejšťastnější volba. Mohlo by se zdát, že ve speciálních školách mají tyto děti bezvadné zázemí s odborníky na slovo vzaté, že budou všichni mezi sebou navzájem šťastní, protože se jim nikdo nebude smát, budou si skrz podobný osud rozumět a navzájem pomáhat. I učivo jim bude přizpůsobeno a zaměřeno na nacvičování konkrétních dovedností. Všechny tyto argumenty by vedly k závěru, že dítě nebude v horší znevýhodněné pozici ve třídě a ani podmínky okolo něho nebudou vést ke sníženému sebehodnocení. A ono tomu tak ve skutečnosti asi je, výsledky této individuální a aktivní práce s dítětem dyslektikem nesou své ovoce.

Ale zákonitě musí být zmíněna otázka, zda je toto řešení do budoucnosti dítěte? Jak se dokáže dítě vyrovnat s návratem mezi ostatní děti bez speciálních poruch učení? Jak se začlení do kolektivu po takto stráveném čase mezi „svými“, kde mělo již svou pozici? Nebo se nepředpokládá, že dítě nebude pokračovat dál ve studiu na střední a vysoké škole? Test inteligence, jehož výsledek ukázal na fakt, že dyslektické osoby nemají nižší hodnotu IQ než ty ze skupiny kontrolní, dokazuje intelektovou schopnost dyslektických jedinců, a proto jim nemůže být znemožněno studium v jakémkoliv rozsahu.

Pozastavit bych se chtěla i u tématu povědomí společnosti o dyslexii, protože se domnívám, že přímo souvisí s otázkou mé diplomové práce. Ačkoliv je dyslexie jako

diagnóza již řadu let prokázána, neustále se vyskytují v hojném počtu zlé poznámky a domněnky o její pravosti.

Samozřejmě, že je důležité umět rozlišit dyslexii od té nepravé falešné, kdy jsou důvodem potíží intelektové schopnosti žáka. Ale v případě specifické poruchy učení se musí společnost na toto téma dívat jako na dané a neměnné. Dyslexie byla mezi lidmi od počátku a bude tu i nadále. O její existenci nemůže být pochyb a je asi jen otázkou času, kdy se s tímto faktem seznámí i lidé, kteří jsou mimo tento obor, mám tím na mysli především ty, kteří nejsou s dětmi v žádném styku a kontaktu. Nejzávažnější je situace, kdy dyslexii zpochybňuje i pedagog, bohužel i to je možné. Názor takového učitele na dítě je pak jasně dán jeho neinformovaností a sám pohlíží na dyslektika jako na líného, lehce unavitelného, smutného, nepozorného a roztěkaného žáka, se kterým jsou akorát problémy a jeho výsledky nejsou také nijak zvlášť valné. V souvislosti s tímto pohledem na žáka je třeba si připomenout, co jsem už zmínila v části teoretické.

A sice žák se specifickou poruchou mívá často i syndrom ADD nebo ADHD, zde leží ve většině případů i neoblíbenost žáka nejen mezi vrstevníky ale také bezradnými učiteli, kteří ho považují za nevychovaného, agresivního a s častou frekvencí narušování výkladu hodiny. Takové dítě může mít pak často podepsaný ortel dříve, než je mu dána příležitost ukázat, co výjimečného v něm třeba je.

Dalším významným krokem vedle osvěty na půdě školy je informovanost rodičů. Oni jsou ti, kteří na dítě působí, které vnímá a poslouchá. Pokud se rodič takovému dítěti bude posmívat za jeho hloupost a neustále mu bude připomínat jeho neschopnost v jednoduchých dovednostech jako je čtení a psaní, dítě nabude dojmu, že opravdu hloupé je. Škola se stane utrpením a strach z neúspěchu pocitem, který ho bude doprovázet na každém kroku. Je ale vůbec možné přinutit rodiče, aby se o své dítě zajímali a vhodně mu pomáhali a povzbuzovali ho? Dítě se informací, že je dyslektik, dozvídá z pedagogicko-psychologické poradny, kam je často posláno na doporučení učitele. V lepších případech se rodič – dyslektik předem připravuje na možnost, že jeho dítě poruchu zdědí. Takový rodič většinou již ví, jak má k dítěti přistupovat. Co ale bude s dítětem, které se do poradny nedostane včas nebo vůbec? Jak vůbec podchytit to nejdůležitější pro budoucnost dyslektika? Vyplývá z toho důležitý komponent celé problematiky a tím je rodina jakožto základ všeho.



V kazuistice, kterou jsem v práci uveřejnila, není žádný problém s rodinou tohoto dyslektika, který měl tak podmínky k tomu, aby mohl vystudovat vysokou školu a stát se sebevědomým dospělým člověkem, který stojí na vlastních nohách. V jeho příběhu ale není zmíněn příběh jeho spolužáka ze speciální školy, který nedochodil ani základní školu a je momentálně ve vězení. Vliv na jeho kroky v životě je přičítán rodině.

Naději na zlepšení situace vidím ve snaze o větší informovanost se zaměřením na rodiče a pedagogy. Kladně hodnotím různé formy přednášek a workshopů, dnů dětí s dyslexií a setkávání významných osobností majících dyslexii s dětmi. Je důležité, aby takoví lidé svou diagnózu netajili, aby i děti věděli, že se za to nemusí stydět. Velkou zásluhu mají i tvůrci speciálních učebních pomůcek pro děti s dyslexií. Všechny tyto činnosti napomáhají tomu, aby se takový jedinec cítil ve společnosti jistěji a sebevědoměji, tudíž lépe. Už jen pocit, že o něho má někdo zájem a je snaha mu pomoci, je důležitý v psychice každého člověka.

## 7. Závěr

Na závěr mohu shrnout výsledky všech testů a dostupných informací a stanovit tak, že předem vyřčená hypotéza se naplnila. Vývoj jedince se specifickou poruchou učení ovlivňuje a provází jeho diagnóza i v dospělém věku a ve srovnání s kontrolní skupinou má tento jedinec těžší pozici mezi svými vrstevníky už od začátku své školní docházky. Záleží pak dále na okolnostech a vlivech jiných subjektů, se kterými se během školních let setká.

Jako příznivé pro vývoj dyslektika se ukazuje včasné stanovení diagnózy a další individuální přístup k němu. Pozitivní náhled na celou záležitost a smíření se s diagnózou v dobrém slova smyslu zaručuje základ úspěchu tohoto žáka, který nemusí být nutně vždy společností ignorován či odmítán. Dítě poznamenaná v největší míře postoj a přístup jeho učitele a rodičů.

Poselstvím mé práce by mohl být apel na všechny, kterým není lhostejný nelehký úděl dyslektiků, zvlášť pokud se jedná o děti a jejich psychický vývoj. Jako budoucí pedagožka ale zastávám názor, že každý musí začít především sám u sebe. Ať už to bude tvorba úloh a cvičení tvořených přímo na míru dyslektikovi nebo osvětové workshopy. Věřím, že i jednotlivec může mnoho dokázat a povolání pedagoga je v tomto případě velikou výzvou a skrývá ohromnou moc, se kterou působí na každé dítě a může tak vedle rodiny ovlivnit velkým přičiněním jeho život.

## 8. Seznam literatury

- EDELSBERGER, Ludvík a kol. *Defektologický slovník*. Brno: SPN, 1984.
- KOCUROVÁ, Marie. *Specifické poruchy učení a chování*. Západočeská univerzita v Plzni, 2000.
- MATĚJČEK, Zdeněk. *Vývojové poruchy čtení*. Praha: SPN, 1974.
- MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie. Specifické poruchy čtení*. Jinočany: H&H, 1995.
- MATĚJČEK, Zdeněk, VÁGNEROVÁ, Marie. *Sociální aspekty dyslexie*. Univerzita Karlova v Praze: Karolinum, 2006.
- MATTHYS-EGLE, Markus. *Diagnose „Legasthenie“*. Berlin: Lang, 1996.
- MICHALOVÁ, Zdena. *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních*. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2001.
- POKORNÁ, Věra. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Praha: Portál, 2001.
- SELIKOWITZ, Mark. *Dyslexie a jiné poruchy učení*. Praha: Grada Publishing, 2000.
- ZELINKOVÁ, Olga. *Dyslexie v předškolním věku?*. Praha: Portál, 2008.
- ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení*. Praha: Portál, 2003.
- <http://www.ngprague.cz/cz/1010/3578/clanek/3-rocnik-dne-dyslexie-s-mottem---dar-dyslexie/>

## **9. Přílohy**

Příloha č. 1 – Test inteligence, set A

Příloha č. 2 – Test inteligence, set E

Příloha č. 3 – Arch pro odpovědi testu IQ

Příloha č. 4 – Test morfologického uvědomění

Příloha č. 5 – Test SPAS

Příloha č. 6 – Dotazník lokus kontroly

Příloha č. 7 – Čtenářský test O krtkovi

Příloha č. 8 – Test porozumění O krtkovi

Příloha č. 9 – Elize hlásek

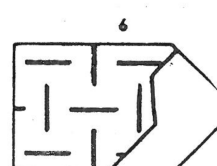
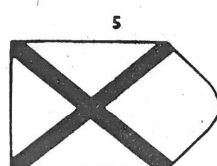
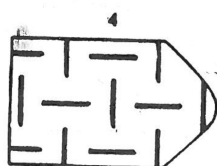
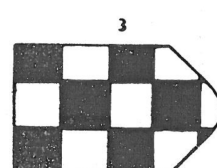
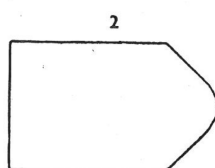
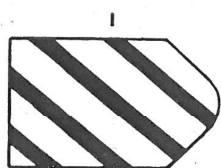
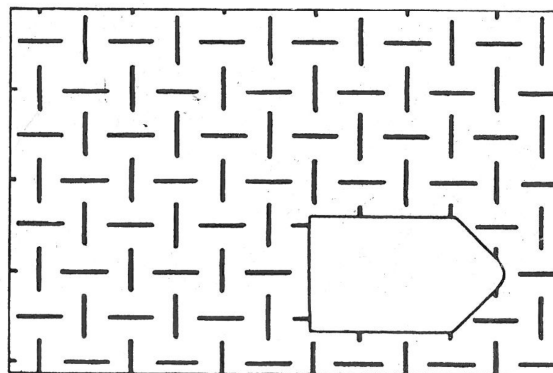
Příloha č. 10 – Transpozice hlásek

Příloha č. 11 – Test sluchové analýzy a syntézy

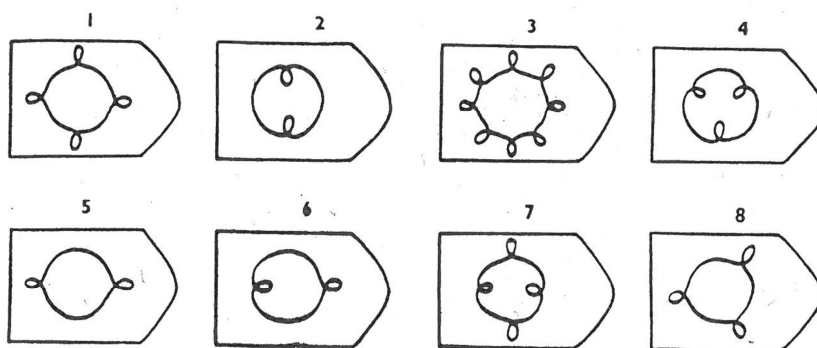
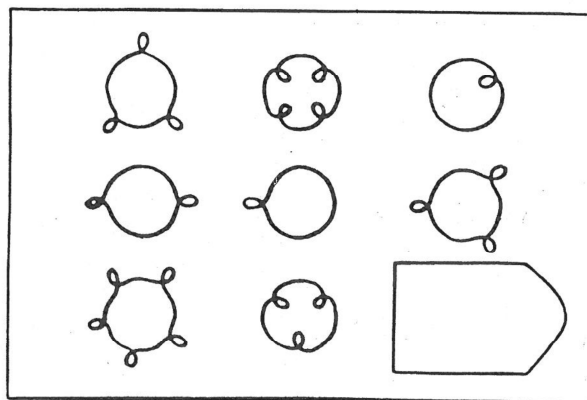
Příloha č. 12 – Ukázka písma - kazuistika

# SET A

A 1



E 12



Příloha č. 3

Jméno:

A	B	C	D	E
1 4 ✓	1 2 ✓	1 8 ✓	1 3 ✓	1 <del>X</del>
2 5 ✓	2 6 ✓	2 2 ✓	2 4 ✓	2 6 ✓
3 1 ✓	3 1 ✓	3 3 ✓	3 3 ✓	3 8 ✓
4 2 ✓	4 <del>X</del>	4 8 ✓	4 2 ✓	4 2 ✓
5 6 ✓	5 1 ✓	5 4 ✓	5 8 ✓	5 1 ✓
6 3 ✓	6 3 ✓	6 4 ✓	6 6 ✓	6 5 ✓
7 6 ✓	7 <del>X</del>	7 5 ✓	7 5 ✓	7 <del>X</del>
8 2 ✓	8 6 ✓	8 <del>X</del>	8 4 ✓	8 <del>X</del>
9 1 ✓	9 4 ✓	9 4 ✓	9 4 ✓	9 <del>X</del>
10 3 ✓	10 3 ✓	10 <del>X</del>	10 2 ✓	10 <del>X</del>
11 5 ✓	11 4 ✓	11 <del>X</del>	11 <del>X</del>	11 <del>X</del>
12 4 ✓	12 <del>X</del>	12 <del>X</del>	12 <del>X</del>	12 <del>X</del>

11

9

8

11

5

(44)

64,5

Test morfoloického uvědomění 6

Jméno: ONDRA  
třída:

- 4 b. 1. Jsou užívány tyto ženské protějšky k mužským jménům? Odpověď zakroužkuj:  
Vzor: učitel → učitelka ANO - NE  
+ dělník → dělnice ANO - NE  
+ Rus → Rusice ANO - NE  
+ kapitán → kapitánka ANO - NE  
+ lev → levka ANO - NE
- 1/2 b. 2. Uprav podle vzoru: člověk, který nemá cit, je bezcitný  
jednání, v kterém není lest, je NELESTNÝ - člověk, který nemá zásady, je BEZ ZÁSADOVÝ ⊕
- 1/2 b. 3. Uprav podle vzoru: (myšlivec) domeček myšlivec  
(babička) kočka BABIČKA ⊕ (otec) rozhodnutí OTCE -
- 1/2 b. 4. Uprav podle vzoru: (sokol) mládě sokolí  
(včela) úl VČELÝ ⊕ (kráva) mléko KRAVÝ -
- 3 b. 5. Zakroužkuj vhodné tvary množného čísla:  
řeče řeči + lodě lodi + věci věci +
- 1 b. 6. Uprav podle vzoru: do (muzeum) muzea  
bez tohoto (datum) DATUMI - vybočit z daného (téma) TÉMATU +
- 0,5 b. 7. Uprav podle vzoru: Máš (tentýž) tyž nápady jako já.  
dojít k (týž) TYŽI - výsledkům myslet na (táž) TĚŽ - věc



8. Vyber vhodný tvar a zakroužkuj jej.

36. Zvykl si pravidelně (jíst<sup>+</sup> - sníst). Neustále (tloustne<sup>+</sup> - ztloustne). Slibuji, že se dnes (holím<sup>+</sup> - oholím).

9. Vyber vhodný tvar a zakroužkuj jej.

36. Vše je (zaplatěno - zapláceno). Byl jsem (pohoštěn<sup>+</sup> - pohoštěn). Hráč byl (náhraděn<sup>+</sup> - nahrazen).

10. Převeď do rozkazovacího způsobu: pracovat *pracy!*

16. jíst JES - provést (rozkaz) PROVEĎ - vědět VEŠ

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

66. ÁKDIV DIVAK + DIVŮ UDIV + ADLODIV DIVADLO +  
DIVOB OBDIV + IZNADIV DIVIZNA + DIVNÁKA NA'DIVKA +

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

36. LOV / EK / Ů / VY / BC / KYNĚ / JE /

LOVEC<sup>+</sup> LOUY<sup>-</sup>  
LOUKYNĚ<sup>+</sup>  
LOVIT<sup>+</sup>

13. Uveď slova do správného pořadí a označ je číslicemi

25. 3 1 4 2  
Vzor: do! děti! školy / jdou

5 1 3 2 4 +  
fotbal / kluci / na / hrají / hřišti

1 3 5 4 8 6 2 4 +  
loňská / napáchala / škody / velké / lesích / v / vichřice / našich

14. Zakroužkuj slova, která spadají pod slovo dané.

Vzor: pečivo: (rohлік) - tvaroh - máslo - (chleba)

ryba: kapr - voda - (štika) - rybník +

nářadí: míč - (pilník) - (kladivo) - postel +

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

Vzor: zazářit zářil  
zazpívat ZPÍVAT + vztyčit TYČIT + zeslít SÍLIT +

25. 16. Najdi k danému slovu slovo příbuzné.

Vzor: sadař: saze - přesadit - sázka  
rybář: rybník - kapr - voda +  
hvězďář: Slunce - dalekohled - hvězda +

26. 17. Co je společné těmto slovům?  
Vzor: lepidlo - lepit - nálepka - polepený

přístroj - strojník - nástroj - strojovna STROJ +  
výhra - hračka - prohra - hračkářství HRA +

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

35. 19. Uprav podle vzoru: Navštivte (my) vás

Těšíme se na (vy) vás + Přijďte k (my) NAM + stojím před (ty) TOBĚ +

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

dva několikátý + mnoho + sedmý + stokrát + několik + oba + mnohokrát +

75. 21. Zakroužkuj správný tvar:

Ve škole jsem si mohl vybrat angličtinu nebo němčinu - vybral jsem si (dva - oba) jazyky. Slyší dobře na (dvě - obě) uši. Umi házet (dvěma - oběma) rukama. Na (dvou - obou) rukou měl obvazy. S (dvěma - oběma) rodiči si dobře rozumím. V lavicích sedíme po (dvou - obou). Dobrý fotbalista má umět kopat (dvěma - oběma) nohama. Učí se (dva - oba) cizí jazyky.

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

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

10 = KA

Z toho se odvodí „jedenáct“: KA UVA.

4b. Jak je 12? KA DUVA +

Jak je 14? KA UPAT +

Dvacet se řekne DUVA KA.

25. Jak je 30? TULU KA +

Jak je 40? UPAT KA +

Dvacet jedna se řekne DUVA KA UVA.

25. Odvod' už samostatně: 24 DUVA KA UPAT + 31 TULU KA UVA +

23. V jednom africkém jazyce se „slon“ řekne JUMBO a slonice se řekne JUMBA, ty slonice jsou JUMBAR.

23. Odvod' podle uvedeného vzoru jména ženského rodu:

tygr = guro

tygřice = GURA +

vlk = lupu

vlčice = LUVA +

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

25. Převeď podle uvedeného vzoru do množného čísla:

býk = bulo

býci = BULOR +

kráva = bula

krávy = BALAR +

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

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

4b.

Odvod:

psát = KIRAN

píši ..... KIRAN JE ..... píšeme ..... KIRANU JE ..... píší ..... KIRA ..... píšete! ..... KIRA VO .....

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

2b.

Odvod:

jezero = PONE v jezeře = I PONEM ..... řeka = NILE v řece = I NILEM .....

1b.

27. Přelož větu:

V jezeře lovíme slony. I PONEM LOVANU JE JUMBOR .....  
(jezero = pone, lovit = lovan, slon = jumbo)

Příloha č. 5

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

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



Příloha č. 6

Myslíš si, že můžeš zabránit tomu, abys dostal rýmu?	ano	ne	
Je důležité snažit se, aby Tě měli učitelé rádi?	ano	ne	
Myslíš si, že jsou věci (třeba čtyřlístek, kominík), které přinášejí štěstí?	ano	ne	
Vyčítají Ti často něco, za co může někdo jiný?	ano	ne	
Myslíš si, že nezáleží na Tobě, co děláš, aby Tě měli ostatní rádi?	ano	ne	
Když se o něco hodně snažíš, dosáhneš toho, podaří se Ti to?	ano	ne	
Když si něco prostě jen přeješ - a nemusíš se moc snažit, pomůže to, aby se to stalo?		ano	ne
Když tě chce spolužák (spolužačka) uhodit, dokážeš mu (jí) v tom zabránit?	ano	ne	
Dovedeš přimět kamarády, aby udělali, co chceš?	ano	ne	
Máš nějaké své šťastné číslo?		ano	ne
Dovedeš přimět své rodiče, aby udělali to, co chceš, místo toho, co chtějí oni?	ano	ne	
Myslíš si, že to, jestli Tě rodiče mají rádi, záleží na tom, jak se chováš?	ano	ne	
Chováš se vždycky správně?		ano	ne
Když je na Tebe někdo zlý, je to většinou pronic zanic?		ano	ne
Řekneš někdy něco, co druhému ublíží?	ano	ne	
Když něco provedeš, nedá se pak už nic dělat, abys to napravil?		ano	ne
Je to většinou snadné, aby bylo po Tvém?	ano	ne	
Je prostě dáno některým dětem už od narození, že jsou úspěšné?		ano	ne
Když někdo stejně starý jako Ty je Tvým nepřitelem, můžeš ho přimět, aby Tě měl rád?	ano	ne	
Myješ si vždycky ruce před každým jídlem?		ano	ne
Máš někdy chuť nejít do školy a zůstat doma, i když nejsi nemocen?	ano	ne	
Mají vždycky Tvoji rodiče rozhodnout, co máš dělat?		ano	ne
Je zbytečné snažit se vyhrát ve hře, když víš, 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, coš 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	

L - skol - 2  
 I - 18  
 E - 8

Příloha č. 7

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

02:09



Příloha č. 8

Krtek – porozumění

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

135.

Příloha č. 9

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

**ELIZE HLÁSEK  
ZÁZNAMOVÝ ARCH**

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

Subjekt: KB

Datum vyšetření: 20. 10. 2012

**CCVC**

1) stek	(sek)	_____
2) pruš	(puš)	_____
3) vdín	(vín)	_____
4) klop	(kop)	_____
5) hňum	(hum)	_____
6) šřin	(řin)	_____
7) zřáp	(zřp)	_____
8) křep	(kep)	_____
9) fsot	(fot)	<u>rot</u>
10) plím	(pím)	_____

96.

Čas – 1. série  
0:59 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	(řof)	_____
20) višt'	(vit')	_____

106.

Čas – 2. série  
0:54 sekund

Celkové skóre:

196.

Celkový čas:

1:53

sekund

Příloha č. 10

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

**TRANSPOZICE HLÁSEK  
ZÁZNAMOVÝ ARCH**

Subjekt: .....

Datum vyšetření: .....

podnět	odpověď	S1	S2	C1	C2
ňi - ko	ki - ňo	ki-no	1/2 b.		
ru - lá	lu - rá	✓	1 b.		
kín - gaš	gín - kaš	gín-gaš	1/2 b.		
teš - tup	teš - tup	teš-tup	1/2 b.		
šík - žom	žík - šom	✓	1 b.		
nor - sep	sor - nep	✓	1 b.		
fáp - vim	váp - fim	váp-fim	1/2 b.		
láč - nút	náč - lút	✓	1 b.		
pál - jět	jál - pét	jál-pét	1/2 b.		
říc - ták	týc - řák	týc-řák	1/2 b.		

7 b.

Skóre (S):  (24)Skóre (C):  (24)

Poznámky: .....

.....  
.....

## Příloha č. 11

## 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. Zmačkneme 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	2	s-á-l	2
voda	2	k-o-s-a	2
cibule	2	r-a-m-e-n-a	1
drak	2	m-r-a-k	2
náplast	1	z-á-p-l-a-t-a	1
petrolej	0	p-e-t-r-ž-e-l	2
strašidlo	2	b-r-a-t-ř-i-č-e-k	2
soustrast	1	b-o-u-r-a-č-k-a	2
pstruzi	0	s-t-ř-i-b-r-n-ý	1
nenapodobitelný	0	n-e-s-p-r-a-v-e-d-l-n-o-s-t	0
bodů celkem	12	bodů celkem	15
čas	1:50	čas	2:59

Oblast namáčení a vložení k tomu, se se vztahem křivky  
je již známo, že s rostoucí  $H$

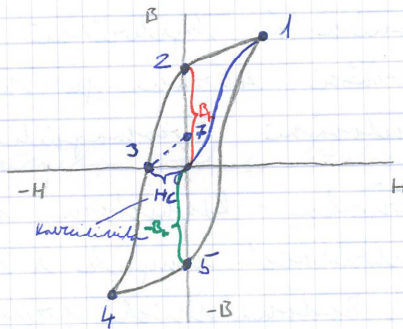
Poměr  $\frac{B}{H}$  nebo obecně magnetická susceptibilita proto  
se také vztahem odvíjí z grafu, jehož příkladem byl  
spíše měřeníem vzhledem kromě stavu křivky  
k měření mag. obvodu ferromagnetických látek se  
všude konstantních ferromagnetických křivek.

Hydrogenový smyčka



$$H = \frac{I n}{l} = \frac{N \cdot I}{l}$$

$$B = \mu_0 \mu_r \cdot H$$



- 1, jádro cívky je odmagnetováno  $B, H = 0$
- 2, Do nízké cívky přivedeme proud a budeme jej postupně zvyšovat tím bude v jádru vrůstet  $B$  a  $H$  tím získáme magnetizační křivku
- 3, Znížíme proud  $\textcircled{1}$  to je bod namáčení a rovinně snižovat proud v cívk.  $B$  a  $H$  budou klesat až do bodu  $\textcircled{2}$
- 4, Při  $H=0$  je proud roven  $I_0$
- 5, Vzdáhnout mezi  $0$  a  $2$  je tzv. křivková