

**Univerzita Jana Amose Komenského**

**Magisterské kombinované studium 2014-2015**

**Diplomová práce**

**Eva Rousová**

**Řešení problematiky emocí ve výchovně vzdělávacím plánu dětí se  
speciálními vzdělávacími potřebami v běžné základní škole**

**Praha 2015**

**Vedoucí práce: Prof. PhDr. Kodým Miloslav, CSc.**

**Comenius-Universität Prag**

**Meisters kombinierten Studium 2014-2015**

**Diplomarbeit**

**Eva Rousová**

**Lörung der Emotional problematik im Reziehungausbildungplan von  
Kindern mit Spezialbedürfnissen in der Grundschule**

**Prag 2015**

**der Kopf der Diplomarbeit: Prof. PhDr. Kodým Miloslav, CSc.**

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že předložená diplomová práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použité literatury.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne 10. 3. 2015.....



## **Poděkování**

Chtěla bych poděkovat panu Prof. PhDr. Miloslavu Kodýmovi za cenné připomínky při zpracování mé diplomové práce.

## **Anotace**

Předkládaná diplomová práce se ve své první části zabývá integrací dětí se specifickými vývojovými poruchami učení v běžné základní škole. Vychází z analytického studia děl speciálních pedagogů a psychologů. Pozornost je věnována terminologii, zvláštnostem psychického a kognitivního vývoje. Zdůrazňují se různé formy podpory, které hrají v této fázi integrace nenahraditelnou roli.

V druhé části diplomové práce akceptujeme psychologicko-emocionální stránku výchovně vzdělávacího procesu, kde poukazujeme na některé možnosti rozvoje emoční inteligence u dětí se specifickými vývojovými poruchami učení, které by mohly posunout výchovně-vzdělávací proces na vyšší úroveň.

Před několika lety, kdy se integrační proces začal realizovat, byly na pořadu především otázky organizační a materiálně technické. V současné době, kdy probíhá úspěšná fáze tohoto procesu, vystupují do popředí kvalitativní stránky integrace.

Soudíme, že většího pokroku ve vyučování je možno dosáhnout rozvojem emoční inteligence u dětí. V druhé části diplomové práce začínáme interpretací terminologie emocí a citů, na které navazují podmínky vzniku emocí. Jejich znalost je předpokladem pro rozvoj emocí a motivace v pedagogickém procesu. Zabýváme se funkcemi emocí s akcentem na výrazovou dimenzi. Středem psychologicko-emocionální problematiky je emocionální inteligence, vznik a struktura této mocné potence.

## **Klíčová slova**

Adaptace, city, deprese, deprivace, děti se speciálními potřebami, děti se specifickými vývojovými poruchami učení, dítě mladšího školního věku, dítě staršího školního věku, emoce, emoční inteligence, frustrace, funkce, hra, kamarádi, konflikty, možnosti rozvoje, organismus, pedagogicko psychologická poradna, podpora, pomoc, radost, rodina, speciálně pedagogické centrum, speciálně pedagogická diagnostika, učitel, učení, školní vzdělávací program, základní škola, žák.

## **Zusammenfassung**

Die vorliegende Diplomarbeit beschäftigt sich in ihrem ersten Teil mit der Integration von Kindern mit besonderen Bedürfnissen in der Regelgrundschule. Die Arbeit basiert auf dem analytischen Studium der Werke von Sonderpädagogen und Psychologen. Die Aufmerksamkeit wird auf die Terminologie, psychische und kognitive Entwicklung gerichtet. Da werden die verschiedenen Formen der Unterstützung betont, die in diesem Stadium der Integration unersetzliche Rolle spielen.

Im **zweiten** Teil der Diplomarbeit heben wir die psychologischen und emotionalen Aspekte des pädagogisch-bildenden Prozesses hervor und weisen auf einige Chancen der emotionalen Intelligenz bei Kindern mit besonderen Bedürfnissen hin, die den pädagogisch-bildenden Prozess auf eine höhere Ebene entwickeln könnten.

Vor ein paar Jahren, als man begann, diesen Integrationsprozess zu realisieren, standen auf dem Programm vor allem die Organisation- und materiell-technischen Fragen. Zu dem Zeitpunkt der erfolgreichen Phase des Prozesses treten die qualitativen Aspekte der Integration hervor.

Wir kommen daher zu dem Schluss, dass größere Fortschritte im Unterricht durch die Entwicklung der emotionalen Intelligenz bei Kindern erreicht werden können. Im **zweiten** Teil der Diplomarbeit beginnen wir mit der Interpretation der Terminologie von Emotionen und Gefühlen, welche die Voraussetzung für die Entstehung der Emotionen aufbauen. Ihr Kenntnis ist von wesentlicher Bedeutung für die Entwicklung von Emotion und Motivation in dem Lernprozess. Wir beschäftigen uns mit den Funktionen der Emotionen und legen Schwerpunkt auf die expressive Dimension. Der Fokus der psycho-emotionalen Problemen ist die emotionale Intelligenz und Bildung und Struktur dieser leistungsstarken Potenz.

## **Schlagworte**

Adaption, Angst, Beklemmung, Beziehungen, Deprivation, Emotion, Emotionsalefunktionen, Emotionalintelligenz, Emotionalintelligenz-entwicklungsmöglichkeiten, Entwicklung, Entwicklungsbedingungen, Erregung, Erschrockenheit, Familie, Freude, Frustration, Gefühl, Grundschule, Hilfe, Kameraden, Kinder mit besonderen Bedürfnisse, Konflikte, Lehrer, Lustigkeit, Motivation, Pädagogischpsychologischeberatungsstelle, Speziellepädagogischdiagnostik,

Speziellepädagogischezentrum, Schulausbildungsprogram, Sozialrolle, Spiele  
(Sportspiele), Subjekt, Unterstützung, Zufriedenstellung

## Obsah

Úvod .....	10
Teoretická část .....	12
1 Výchova a vzdělání dětí se zvláštními vzdělávacími potřebami z hlediska současné legislativy.....	12
2 O obsahové vymezení Rámcového vzdělávacího programu základního vzdělávání	15
3 Specifika vývoje dítěte školního věku .....	17
4 Specifický vývoj dítěte staršího školního věku .....	20
4.1 Specifické vývojové poruchy učení.....	22
5 Edukace žáků se specifickými poruchami učení .....	25
6 Emoce ve výchově a vzdělávání žáků .....	32
6.1 Teorie emocí.....	32
6.1.1 O podstatě emocí .....	34
6.1.2 Selektivní a tonizující vliv emocí .....	35
6.1.3 Funkce emocí .....	35
6.1.4 Identifikace emocí .....	36
6.1.5 Emoce jako složky motivace a učení.....	36
6.1.6 Výrazová složka emocí.....	37
6.1.7 Sociální funkce emocí.....	38
6.1.8 Vnímavost k emocím jiných lidí .....	39
6.1.9 EQ Emoční inteligence .....	42
6.2 Žák a emoce .....	46
6.2.1 Emocionální atmosféra ve škole.....	47
6.2.2 Emocionální vztah učitele k žákovi.....	48
6.2.3 Emocionální dimenze prostoru třídy .....	48
6.2.4 Význam soutěže pro posílení emocionálních vztahů.....	49
6.2.5 Vliv nudy na emocionální vztahy ve škole .....	49
6.2.6 Význam humoru ve škole .....	49
6.3 Vliv rodiny na emoční vývoj dítěte v procesu integrace .....	51
6.3.1 Úloha rodiny v souvislosti s integračními procesy na základní škole .....	52
6.3.2 Volba vzdělávacího procesu na běžné základní škole.....	53
6.3.3 Zabezpečení obtížné činnosti a dopravy.....	53



6.3.4 Škola přijímající dítě s postižením .....	54
6.3.5 Učitel a jeho role ve školské integraci .....	54
Závěr .....	56
Seznam použité literatury a pramenů .....	58
Praktická část .....	60
Úvod ke třetí části diplomové práce .....	60
Příloha I - Jmenné tabulky u dětí s postižením a bez postižení .....	61
Příloha II – Základní statistická charakteristika v tabulkách z vlastního šetření .....	63
Příloha III – Krabicové grafy z vlastního šetření .....	67
Příloha IV – Histogramy z vlastního šetření .....	69
Závěr k praktické třetí části .....	72

## Úvod

Cílem předkládání diplomové práce je na základě analytického studia speciálně pedagogické a sociálně psychologické literatury prohloubení poznatků a zkušeností z výchovně vzdělávacího procesu dětí se specifickými poruchami učení na běžné základní škole. Dále pak pokusit se výchovně vzdělávací proces posunout na vyšší úroveň pomocí rozvoje emoční inteligence u dětí se specifickými vývojovými poruchami učení.

V první části diplomové práce jsme vycházeli z bohaté české speciálně pedagogické literatury (Bartoňová M., Muller O., Wágnerová M., Zelinková O. a další). V pojednání o emocích a emoční inteligenci jsme se věnovali studiu vedle domácích pramenů (Čáp J., Mareš J., Janoušek J., Křivohlavý J., Nakonečný M., Stuchlíková I., Výrost J., Slaměník J., Wedlichová I.), také zahraničním autorům (D. Goleman, L. E. Shapiro)

Procesy integrace dětí se specifickými vývojovými poruchami učení, které na našich základních školách probíhají, se liší podle podmínek té které školy. Domníváme se, že na základě vlastních zkušeností, že současný výchovně vzdělávací proces dětí se specifickými vývojovými poruchami učení se v mnohém liší od předcházejícího období.

Před několika lety, kdy se integrace začínala realizovat, byly na pořadu dne otázky organizačně technické a pedagogické (způsob integrace, potřeba třídních prostor, počty hodin) a také materiálně technické (zařízení tříd, pomůcky, učebnice).

V současné době se klade důraz na kvalitativní stránku výchovně vzdělávacího procesu. Máme na mysli kvalitu základního školského plánu, jeho plnění, připravenost výuky, úroveň a zkušenosti pedagogického sboru, spolupráci s rodiči, pedagogicko-psychologické poradny, speciálně pedagogického centra, speciálně pedagogickou diagnostiku, individuální plány.

I když se podle našeho názoru klade větší důraz na psychickou stránku pedagogické činnosti, větší část pedagogického působení se odehrává na kognitivní rovině. Jsme přesvědčeni, že většího pokroku ve výchovně vzdělávacím úsilí je možné dosáhnout postupným rozvojem emoční inteligence u dětí se specifickými vývojovými poruchami učení.

Po vymezení terminologie emocí a citů uvádíme podmínky jejich vzniku. Poznání vzniku emocí spolu s motivací umožňuje v procesu vyučování vzbudit emoce a city, které se podílejí na prožívání a upevňování osvojené látky. Zabýváme se signální a hodnotící funkcí, na které navazuje výrazová složka emocí a sociální funkce. Akceptujeme výrazovou složku, neboť až 90% emocí je osvojováno mimo slovní komunikaci.

Za těžiště emocionální problematiky považujeme emocionální inteligenci, která je nyní považována za nejmocnější nástroj rozvoje lidských schopností v různých oblastech společenského dění. Po interpretaci struktury dimenzí emoční inteligence podle D. Golemana se zaměřujeme na otázky rozvoje emoční inteligence u dětí podle L. E. Shapira „Jak posilovat vcit'ování u dětí“ (2005). Druhým tématem je volná interpretace textu P. Dařilka a P. Kusáka (2004) „Žák a emoce“.

Třetí část diplomové práce obsahuje zhodnocení testů s emoční tematikou.

Jsme přesvědčeni, že jsme splnili úkoly, které jsme si dali v diplomové práci. Umožnilo nám to studium příslušné literatury, osobní zkušenosti z výchovy a vzdělávání dětí se specifickými vývojovými poruchami učení a cenné připomínky našeho školitele pana Prof. PhDr. M. Kodýma.

## Teoretická část

### 1 Výchova a vzdělání dětí se zvláštními vzdělávacími potřebami z hlediska současné legislativy

Česká republika si stanovila v oblasti školství náročný úkol vytvořit takové podmínky, které by poskytovaly všem dětem stejné šance na dosažení dopovídajícího stupně vzdělání a zajistit právo na rozvoj jejich vizuálních předpokladů. Rozvíjí se úsilí integrovat děti se speciálními vzdělávacími potřebami do všech typů škol a školských zařízení.

Vzdělání v České republice legislativně upravuje zákon č.651/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším a odborném vzdělávání (školský zákon ze dne 24. září 2004). Tento zákon nabyl účinnosti 1. ledna 2005. Na tuto normu navazuje vyhláška 72 z 9. února 2005, o poradenských službách ve školách a školských zařízeních a vyhláška 73 ze dne 9. února o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a studentů mimořádně nadaných.

Mezi nové v současné době platné dokumenty, týkající se naší zkoumané problematiky patří Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání (RVPZV). Je to kurikulární dokument, který vymezuje představy státu o zaměření, obsahu a výsledcích základního vzdělávání. Je to program, který stanovuje prostor her ve škole, učitelé ho budou poskytovat při realizaci základního vzdělávání. Je dokumentem se vzájemnými obsahovými a strukturálními návaznostmi na rámcový program pro předškolní vzdělávání a rámcové programy pro střední vzdělávání (VUP 2002 s.3)

V nově navrhovaném dvoustupňovém kurikulu je rámcový vzdělávací program základního vzdělávání dokumentem, který připravuje stát. Jako programový dokument je normativním východiskem pro tvorbu školních vzdělávacích programů pro základní vzdělávání (ŠVPZV). Na základě tohoto programu má každá škola možnost se profilovat; jeho příprava je plně v kompetenci školy.

V souladu s nejnovějšími trendy vzdělávacích politik států Evropské unie rámcový vzdělávací program základního vzdělávání podporuje pedagogickou autonomii škol a učitelů, umožňuje různé přístupy k základnímu vzdělávání žáků v souladu s jejich

individuálními vzdělávacími potřebami. Tento program předpokládá volby různých vzdělávacích postupů, odlišných metod a forem výuky. Vytváří lepší podmínky pro změnu vnitřní atmosféry škol a celkově vyšší efektivitu vzdělávání. Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání vymezuje vše, co je společné a nezbytné v povinném základním vzdělání.

Smyslem a cílem vzdělávání je podle rámcového vzdělávacího programu základního vzdělávání vybavit všechny žáky souborem klíčových kompetencí na úrovni, která je pro ně dosažitelná, a připravit je tak na dobré vzdělávání a uplatnění ve společnosti. Úroveň klíčových kompetencí, kterých žáci dosáhnou na konci základního vzdělání nelze ještě považovat za ukončenou, ale získané klíčové kompetence tvoří základ pro celoživotní učení, vstup do života a do pracovního procesu. Klíčové kompetence jsou pak členěny do souborů zaměřených na učení, řešení problémů, komunikaci, pracovní činnosti. Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání usiluje o to, aby vzdělávání žáka probíhalo v souladu s jeho speciálními vzdělávacími potřebami. Stejně významnou inovací je posílení hodinové dotace určené pro výuku cizích jazyků a osvojování informačních a komunikačních technologií (ICT).

Hlavním cílem reformy obsahu základního vzdělávání je přizpůsobit tento obsah etapě celoživotního vzdělávání a potřebám občanů společnosti.

Ve vztahu k současným kurikulárním dokumentům nahrazuje Standard základního vzdělávání a přebírá některé z dosavadních vzdělávacích programů, přičemž po úpravách bude moci škola využít některé části vzdělávacích programů, v současnosti platných a realizovaných.

Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání má popsány a vysvětleny úkoly, na které klade tento nově koncipovaný kurikulární dokument důraz a o které tento vzdělávací program usiluje.

- Postavit žáka do centra vzdělávacího úsilí, tj. respektovat jeho individuální potřeby.
- Vymezit pluralitní prostředí pro základní vzdělávání, tj. možnost různých modelů základního vzdělávání.
- Podporovat využívání vhodných pedagogických inovací, směřujících k aktivizaci žáků k činnostnímu učení.

- Prostřednictvím učiva a nových způsobů vzdělávání uplatnit nové pojetí kurikula s cílem naplnění kompetencí jako závažného výsledku vzdělávání.
- Přiblížit cíle a obsah vzdělávání žáků v moderní demokratické společnosti (program klade důraz na komunikaci, na posílení demokracie a kooperace v běžném životě na rozvoj osobnosti žáka v kulturních, přírodních a společenských oblastech, zvýrazňuje některé součásti vzdělávání, jako je multikulturní výchova a emocionálně mentální výchova, i výchovu ke zdravému životnímu stylu.
- Vytvořit podmínky pro integrované vyučování.
- Umožnit individualizaci výuky, tj. diferenciaci výuky ve shodě s individuálními potřebami, vytváření příznivějšího klimatu škol.
- Vymezit společný vzdělávací rámec pro 2. stupeň základní školy a pro nižší ročníky víceletých gymnázií.
- Vytvořit co nejlepší podmínky pro přechod ze základního do středního vzdělávání.
- Vytvořit podmínky pro zpřístupnění základního vzdělávání veřejnosti.
- Při tvorbě a realizaci školních vzdělávacích programů základního vzdělávání připravovat prostor pro kooperaci pro užší kontakt s rodiči, se školou a veřejností.
- Umožňovat a podporovat další vzdělávání učitelů se zaměřením na týmovou práci, která je potřebná při tvorbě školních vzdělávacích programů.
- V souladu s pojetím rámcového vzdělávacího programu základního vzdělávání připravovat budoucí pedagogy.
- V souladu s programem vytvořit evaluační systém, který by systematicky určoval kvality výsledků vzdělání a který by podporoval sebeevaluaci jednotlivých škol.
- Při tvorbě učebnic, vzdělávacích textů uplatňovat a respektovat výše uvedené pojetí rámcového vzdělávacího programu základního vzdělávání.

## 2 Obsahové vymezení Rámcového vzdělávacího programu základního vzdělávání

V rámcovém vzdělávacím programu základního vzdělávání jsou vzdělávací cíle rozlišovány ve dvou základních rovinách. Konkrétně jsou v programu rozlišeny obecné vzdělávací cíle a cíle jednotlivých vzdělávacích oblastí a oborů. Vzdělávací cíle určují směr vzdělávání v dané oblasti, resp. oboru. Tyto konkrétní záměry vzdělávání jsou kompenzovány z pozice edukátora.

Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání je dokument, který vymezením cílů a obsahu vzdělávání, očekávaných kompetencí, učebního plánu a jiného doporučení ovlivní vzdělávací proces:

- Tvorbu školních vzdělávacích programů a způsob jakým bude škola přemýšlet o vzdělávacích prioritách, o krátké i perspektivní realizaci vzdělávání ve svých konkrétních podmínkách s konkrétními žáky, učiteli, rodiči.
- Pedagogickou autonomii škol a tvořivost učitelů při dotváření učebního programu, rozhodování o podobě (integraci) vzdělávacích předmětů při výběru učiva, metod a forem výuky při vytváření vhodného klimatu pro učení a život školy.
- Kvalitu vzdělávání a odpovědnost za její výsledky směřováním k jasné vyčteným výstupům, hledáním nejvhodnějších způsobů jejich dosahování a hodnocení ve vztahu k možnostem a potřebám jednotlivých žáků.
- Podobu a kvalitu vzdělávání učitelů v přípravě na týmovou individuální práci a daným dokumentem a jeho tvůrčí aplikací do konkrétních podmínek školy.
- Realizaci systému evaluace výsledků vzdělávání, především systematickou tvorbou evaluačních nástrojů, vycházejících z konkrétních úkolů škol a očekávaných kompetencí žáků.
- Užší propojení základního vzdělávání s předškolním a středním vzděláváním návazností cílových, obsahových a výstupních požadavků.

Na naplňování obecných vzdělávacích cílů se podílí devět vzdělávacích oblastí formulovaných v programu. Vzdělávací oblasti a její obory jsou pedagogické pojmy, které ve vzdělávacím programu nahrazují tradiční vyučovací předměty (ve stávajících

vzdělávacích programech). Jednotlivé vzdělávací oblasti jsou tvořeny jedním vzdělávacím oborem nebo více obsahově blízkými vzdělávacími obory:

Jazyk a jazyková komunikace – český jazyk a literatura, cizí jazyk

Matematika a její aplikace – matematika a její aplikace

Informační a komunikační technologie – informační a komunikační technologie

Člověk a jeho svět – přírodověda, vlastivěda a zeměpis

Člověk a příroda – fyzika, chemie

Umění a kultura – hudební a výtvarná výchova

Člověk a zdraví – výchova ke zdraví, tělesná výchova

Člověk a svět práce – pracovní výchova

Jako doplňující vzdělávací obory, které nejsou součástí základního vzdělávání, jsou zařazeny další cizí jazyk a dramatická výchova.

Z hlediska obsahu je část dokumentu o jednotlivých vzdělávacích oblastech koncipována na:

- charakteristiku vzdělávací oblasti
- cílové zaměření vzdělávací oblasti
- očekávané kompetence vzdělávací oblasti
- zaměření oboru vzdělávací oblasti
- očekávané kompetence oboru vzdělávací oblasti a učivo
- cíle vzdělávací oblasti

Z jednoho vzdělávacího oboru může být vytvořen jeden vyučovací předmět nebo více vyučovacích předmětů nebo může vyučovací předmět vzniknout integrací obsahu více vzdělávacích oborů (integrováný vyučovací předmět). Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání umožňuje propojení (integraci) vzdělávacího obsahu na úrovni témat, tematických okruhů, případně vzdělávacích oborů. Integrace vzdělávacího obsahu musí respektovat logiku jednotlivých vzdělávacích oborů. Základní podmínkou funkční integrace je kvalifikovaný učitel (VUP, 2002, s.7). Poměrně samostatnou součástí programu jsou tzv. průřezová témata.

Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání je koncipován také pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, tj. pro žáky se zdravotním postižením a se zdravotním znevýhodněním, pro žáky sociálně znevýhodněné a pro žáky nadané a nadprůměrně nadané.



### 3 Specifika vývoje dítěte školního věku

Období školního věku začíná nástupem dítěte do školy a končí příchodem na druhý stupeň základní školy. Tato perioda se obvykle dělí na 3 části:

1. raný školní věk - adaptace na školní prostředí
2. střední školní věk - doba dospívání
3. starší školní věk - léta puberty, kdy dítě přichází na 2.stupeň základní školy

Názory na rozdělení školního věku nejsou jednotné. Např. Langmeier tvrdí, že škola ve velké míře zasahuje do období prepuberty a puberty, proto je vhodnější uvedené označení než jiné názvy v odborné literatuře (střední dětství, pozdní dětství).

#### Dítě v období mladšího školního věku

Dítě v tomto období prodělává všestranný vývoj. Chce pochopit nové prostředí, do kterého vstoupilo. Začíná uvažovat jiným způsobem. Žáci ovládají učivo a škola přispívá k jejich rozvoji. Dávají přednost získávání nových poznatků a zkušeností na základě konkrétní činnosti a zkušenosti. Na úrovni konkrétních operací může dítě řešit problémy po jednotlivých krocích. Myšlení se stále vyznačuje konkrétností a názorností. Pojmy, které dítě tvoří, obsahují ještě mnoho subjektivnosti. Aby se myšlení dítěte úspěšně rozvíjelo, potřebuje k tomu dostatečné množství podnětů.

Kolem sedmého roku dochází u dítěte k rozvoji logického myšlení. Logické operace se rozvíjejí učením. Děti se učí chápat souvislosti mezi jevy, řešit problémy. Jsou schopny se soustředit na podrobnosti, nezbytné informace dovedou opakovat. Jemná a hrubá motorika se výrazně zlepšuje během celého období, což souvisí se zájmem o pohybovou aktivitu. Ovlivňuje to pedagogická činnost.

Rozvíjí se také smyslové vnímání zraku a sluchu, které je základem vyučování (Sobotková 2002), (Květoňová, Švecová 2000).

Vzrůstá rozsah pozornosti, jejíž kvalita spoluurčuje také úroveň všech poznávacích procesů. U dítěte mladšího věku nabývá na významu úmyslná paměť, která se začíná stále více uplatňovat. Žáci si nejčastěji pamatují věci, které je zaujaly a ke kterým mají citový vztah.

Představy se vyznačují velkou názorností. Tendence k živým představám vrcholí kolem 10. roku. Děti raného školního věku komunikují různě. Úroveň jejich

komunikace závisí na prostředí, ve kterém dítě vyrůstá. Děje se tak mezi dospělými nebo dětmi. Rozvoj řeči závisí na mentální úrovni dítěte. Rozumově nadané dítě si dovede mnohem lépe osvojit pravidla komunikace. Mladší žák zvládne jak čtení, tak pravidla pravopisu.

V období mladšího školního věku dochází k obohacování citového života dítěte a způsobu jeho prožívání. Zvyšuje se intenzita citů na jedné straně, na druhé straně dovede dítě své city ovládat. Za typický projev jeho citů se považuje strach a žárlivost. Jde o strach z trestu, reálného nebezpečí. Častěji se uplatňují vyšší city, estetické, intelektuální a mravní.

Jedinci v tomto věku mají schopnost pronikat do psychiky jiných lidí, ztotožňovat se s pohádkovými bytostmi a postavami dobrodružných příběhů. Ke konci tohoto období se citová oblast postupně stabilizuje. Projevy emocí mají zpočátku afektivní charakter a jsou vyvolány jako reakce na podněty. S dozráváním nervové soustavy je lze snadněji ovládat.

Pro dětství jako významné období každého člověka je charakteristická dobrá nálada, harmonie, vyrovnanost. Během dětství se setkáváme také se vzdorovitým chováním.

Postupným zaujetím místa ve společnostech rodina, škola, parta se musí jedinec vyrovnávat s příchodem určitých rolí, vytvořit si svoje „já“. Je proto nutné učit děti nacházet jistotu, bezpečí, především sám sebe, věřit si. Naučit se sebehodnocení, sebepoznání a odtud pak pokračovat k seberozvíjení.

V pozdějším období je dítě schopno hodnotit samo sebe a vytvořit si představu jaké by chtělo být, což je důležitou součástí jeho „já“. Ztotožňuje se s herci, sportovci a jinými vynikajícími osobnostmi z různých oborů lidské činnosti. (Kohoutek 1998)

Dítě potřebuje být dobře hodnoceno. Kolem deseti let dospívá k sebehodnocení tak, že srovnává své „já“ s určitou normou (osobností). Důležitou úlohu v tomto procesu hraje fyzická zdatnost jedince. Prostředí rodiny a školy jako institucí významně ovlivňují sebehodnocení.

Hra je důležitá i pro děti školního věku. Nejrůznější typy her (námětové, domácí, školní, sportovní) vedou k rozvoji osobnosti. Dramatická výchova napomáhá k nabývání jistoty a sebeovládání. Dobře organizované sportovní hry vedou k rozvoji osobnostních vlastností (vytrvalost, obětavost, podpora, pomoc). Vedle toho se rozvíjejí

také zájmy, projevující se zvědavostí a touhou po nových zkušenostech. Zájmy podmiňují školní úspěšnost, ať jde o zájmy sportovní, kulturní, poznávací, technické.

Vstupem do školy se musí dítě přizpůsobit novým podmínkám, vypořádat se s novými povinnostmi. Škola ovlivňuje všestranný vývoj jedince. Toto působení by nebylo možné bez podpory rodiny, která uspokojuje jeho psychologické a biologické potřeby. Obě instituce musí v zájmu dítěte spolupracovat a (vzájemně) koordinovat svoji současnost. Šestileté dítě potřebuje kontakt s rodiči a vyžaduje jejich pomoc a podporu.

Přijetím role školáka se zvyšuje sociální prestiž dítěte. Začleněním do školy se jedinec osamostatňuje a tím také přebírá odpovědnost za své jednání. Prvořadým úkolem dítěte je navázat správný vztah s učitelem. Ten mu pomáhá při adaptaci na školu i se zvládnutím role školáka. Pro tuto věkovou skupinu je typické, že vztah s učitelem je silně emočně podbarven. Dítě chce udělat učiteli radost a, co řekne učitel, má pro ně větší váhu než přání spolužáků. Učitel je pro dítě autoritou. To, že dítě představuje ve škole určitou zátěž, mu pomáhá řešit problémy a vypořádat se s určitými situacemi. Dítě se snaží dosáhnout, co nejlepšího výkonu. Ocenění rodičů je uspokojivé. Pozitivní hodnocení vede ke zvýšení jeho sebevědomí.

Třídní kolektiv, do kterého dítě vstupuje, je sociální skupina, kde se učí navazovat kontakt a komunikovat. Je místem vzniku přátelských vztahů a kamarádství.

Formuje se sociální chování a jednání. Začínají se projevovat rozdíly mezi pohlavími. Role školáka představuje novou situaci a promítá se i do vztahu k sourozencům. Pokračovat v interpretaci role školáka znamená postupovat dále v několika směrech. Jedním z nejpłodnějších se jeví oblast školní úspěšnosti, což předpokládá zaměřit se na vývoj jedince. Úspěšnosti není možno dosáhnout bez zdravého sebevědomí. Bez víry a pevného přesvědčení ve vlastní síly, bez reálného sebeocenění. Podle Lascarreta (2003) sebeocenění je často považováno za citovou dimenzi osobní identity, za základ sebehodnocení. Představuje souhrn pocitů a postupů, které subjekt pociťuje k sobě samému a díky nimž se orientuje ve vlastních reakcích, stejně jako v organizování svého chování. (Bartoňová, M., 2005; Michalík, J., 2005)

## 4 Specifický vývoj dítěte staršího školního věku

Pro pubescenta jsou důležité hodnoty, vlastnosti a pocity, které jsou subjektivně zabarveny. Pro dospívající jedince je důležitá sebeúcta, která se v tomto období považuje za labilní a zranitelnou. Sebedůvěra závisí do značné míry na prostředí, ve kterém jedinec vyrůstá, na přijetí a ocenění mladými lidmi.

Dospívající jedinec se často věnuje svému zevnějšku a srovnává se se svými ideály. Smyslem je dosažení atraktivitu a tím konec konců lepší sociální pozice. Subjektivismus se projevuje také v tom, že se dovede nadchnout při činnosti sportovní, umělecké, technické, které pro něho mají větší cenu než škola. Stále u něho přetrvávají pocity:

1. pocity vlastní privilegovanosti
2. pocity imunity vůči různým rizikům
3. pocity preferování intenzivních prožitků
4. přijímá pouze svobody, nemá zájem o odpovědnost

Po absolvování základní školy dospívající jedinec mnohdy přijímá novou sociálně profesní roli, která závisí na prožívání a uvažování typickém pro toto období. Součástí těchto úvah je také vztah k někomu jinému (vzoru, osobnosti).

Sama volba povolání se považuje za úvahu o budoucích možnostech. Lze ji také chápat jako výběr určité životní dráhy, v níž se odrážejí rysy sebepojetí životní pouti jedince, jeho osobní vlastnosti. Žákům se specifickými poruchami učení pomáhá výchovný poradce, speciální pedagog, školní psycholog.

K profesní volbě lze využít:

1. přehled o různých profesích
2. vlastní školní prospěch, zkušenosti s vlastními výkony
3. sebehodnocení, představa o sobě samém
4. přání a očekávání rodičů
5. doporučení školy

Dospívající jedinec začíná uvažovat o vztahu role žáka k vlastní budoucnosti. Školní prospěch se rovněž vztahuje k budoucímu uplatnění. U žáků s handicapem bývá výběr povolání komplikovanější ve srovnání se zdravými jedinci. Mohou to být děti s nadprůměrnou inteligencí, ale v důsledku selhání v učení musí volit některý ze směrů

odborného učiliště. Studenti učiliště děti s handicapem podceňují. Také učivo neodpovídá jejich možnostem. Děti jsou nespokojeny, což se může odrazit v jejich sebehodnocení nebo osobním selhání. Jindy dochází k odlišné situaci. Střední škola, na kterou se jedinec s handicapem hlásí, bývá méně přístupná, protože nepřipraví podmínky přijímacího řízení. Existují však střední školy, které respektují děti s handicapem a umožňují jim absolvování střední školy. Vytváří jim tak prostor pro další vzdělávání.

Problémy, které sebou přináší vstup na střední školu, mohou nastat ve zvládnutí učiva, při komunikaci s učiteli, kvůli odlišnosti prostředí škol. Též studenti vstupující na střední školu si uvědomují, že bude těžké vyrovnat se s úkoly na ně kladenými. Pedagogové, kteří s nimi budou pracovat, by měli volit intervenci individuální nebo skupinovou. Intervence směřují k posílení nervových funkcí, jsou prostředkem akademických schopností a dílčích funkcí. Pokud je intervence studentům správně vysvětlena, může sloužit jako demystifikační proces. Intervence užitečná jednomu studentovi může být užitečná celé třídě.

Jako možná forma intervence se doporučuje:

1. zaměřit se na žákovy zájmy a tím posilovat jeho slabé stránky, může to vést ke čtení nových knížek a časopisů
2. posilovat sociální učení na základě praktických zkušeností
3. využít automatizace, pokud je student pomalý v psaní. Identifikujeme problém, který to způsobuje, pak jej izolujeme a následně automatizujeme.
4. pomoci žákovi naučit se pracovat na rozsáhlé problematice po krocích, ne najednou. Požadovat po žácích naplánování dlouhodobých úkolů.
5. strukturovat (rozčlenit a uspořádat) úkoly pro posílení nervových funkcí žáků. Zdokonalovat jejich akademické dovednosti např. „lešení“, dočasně používané techniky, které pomáhají překlenout mezery mezi tím, co student dokáže sám a co dokáže pouze s pomocí. Pokud je funkce posílena, „lešení“ je odstraněno. Lešení je pomůcka, která mu umožňuje podílet se na aktivitách, které by pro něho byly příliš náročné.
6. připravit žáka na aktivity předem, než začne pracovat. Dát žákům příklady otázek, které bude obsahovat oznámený text.

7. sebetrénink - povzbuzovat žáka k přemýšlení nahlas, ke komentáři během obtížných úkolů.

8. sebekontrola - žák sám hodnotí své výsledky a sám se opravuje během práce na přidělených úkolech

9. užit pomůcky při pracovní činnosti. Pomůcka slouží ke zlepšení neuro vývojových funkcí a akademických schopností - počítačové intervenci. (Bartoňová, 2005)

Vhodným výběrem pro některé žáky dle stupně a typu postižení jsou střední odborné školy, středně odborná učiliště, zaměřená prakticky. Jedinci se specifickou poruchou bývají velmi výtvarně nadáni. Některé obtíže v teoretických předmětech tak mohou kompenzovat dobrými výsledky v praxi. (Bartoňová, M., 2005; Müller, O. a kol., 2001)

#### **4.1 Specifické vývojové poruchy učení**

Specifické vývojové poruchy učení (respektive školních dovedností) zaujímají mezi skupinami osob se zvláštními potřebami výjimečné postavení. Jedinečnost specifických vývojových poruch učení se nám zřejmí dešifrováním pojmu učení. Pod učením (školními dovednostmi) máme na mysli umění číst, psát a počítat, které se považuje od nepaměti za základ vzdělanosti. Toto trivium, toto trojí umění zůstává nadále uhelným kamenem budoucí vzdělanosti, a podle K. Vitáskové (2001) je přirozeným předpokladem pro získání druhé gramotnosti, pomocí které je možno zrychlit a ulehčit vzájemnou interakci.

##### Terminologie a rozdělení specifických vývojových poruch učení

Každý jev pro své porozumění vyžaduje interpretaci, natož tak jedinečný a komplikovaný problém, jako jsou specifické vývojové poruchy učení. K. Vitásková (in Müller, O., 2001) shrnuje interpretaci specifických vývojových poruch učení do následující argumentace:

1. Poruchu lze objektivně diagnostikovat až v průběhu školní docházky v závislosti na učebním výkonu žáka a prokazatelné disproporci mezi jeho školními výsledky a elementárními obecnými schopnostmi; některé projevy dosud nediodagnostikovaných či kompenzovaných specifických vývojových poruch učení mohou být navíc zaznamenány až ve vyšších ročnících základní školy,

v mimořádných případech až v období adolescence. Nelze tedy dyslexii diagnostikovat již v předškolním věku. Podle některých projevů je sice možné předpokládat pravděpodobné obtíže při osvojování čtení či jiné dovednosti, nelze to však objektivně prokázat. Určitým posunem by mohlo být vyšetření očních pobytů dětí před vstupem do první třídy, popřípadě zhodnocení vývojového stupně zrakového vnímání, či fonemického sluchu.

2. Definice specifických vývojových poruch učení jsou celosvětově nejednotné. Žádná z předkládaných oficiálně platných definic není bezvýhradně odborníky adoptována. Tato nejednotnost se projevuje jak v celosvětovém, tak v domácím měřítku. Typickým příkladem je rozdílné stanovisko v diagnostikování specifických vývojových poruch učení u dětí se sluchovým postižením, mentální retardací atd.
3. Specifické vývojové poruchy učení se ve většině případů nevyskytují v izolovaných (tzv. čistých) formách, spíše jde o určitý „specifický komplex symptomů“, z nichž se některé mohou zařadit do kategorie dyslexií, jiné do dysortografií atd. (viz sensorické integrace, definice dílčích funkcí). Z toho pramení značné obtíže v diferenciacích jednotlivých typů při stanovování diagnózy a následně v sestavování adekvátních typů intervence (nápravy, reedukace, terapie), které nemohou těžit z klasického přístupu „symptomy – diagnóza - metodická intervence“. Jinými slovy můžeme hovořit o striktní individualizaci jednotlivých případů specifických vývojových poruch učení.

Desátá revize mezinárodní klasifikace nemocí WHO obsahují následující skupiny specifických vývojových poruch učení (školních dovedností):

- F81 Specifické vývojové poruchy školních dovedností
- F 81 – 0 Specifické poruchy čtení
- F 81 – 1 Specifické poruchy psaní
- F 81 – 2 Specifické poruchy počítání
- F 81 – 3 Smíšené poruchy školních dovedností
- F 81 – 8 Jiné vývojové poruchy školních dovedností
- F 81 – 9 Vývojové poruchy školních dovedností nespecifikované

Metodický pokyn MŠMT ČR č. 1. 2347/92 21 o specifických vývojových poruchách učení v základních školách uvádí následující stručné charakteristiky Specifických vývojových poruch učení:

Dyslexie je porucha, projevující se neschopností naučit se číst běžně používanými metodami.

Dysgrafie se projevuje výraznými obtížemi v rozvoji psaní, určení tvarů jednotlivých písmen nebo celkovou neobratností písemného projevu.

Dysortografie je porucha, projevující se nápadnými či neúmyslnými pravopisnými chybami, což pramení i z neschopnosti aplikovat i dobře osvojená gramatická pravidla v důsledku poruchy příslušných funkcí. Chybí cit pro jazyk.

Dyskalkulie je porucha schopnosti operovat s číselnými symboly, že v orientaci v číselné řadě, záměny pořadí číslic.



## 5 Edukace žáků se specifickými poruchami učení

Jak jsme uvedli v rozdělení a klasifikaci specifických poruch učení, tento pojem zahrnuje širokou různorodou skupinu poruch, které se vyznačují obtížemi při nabývání základních vzdělávacích dovedností, jako jsou čtení, psaní, pravopis a počítání. Poruchy mají výrazně individuální charakter, mohou vznikat na podkladě dysfunkcí centrální nervové soustavy. Často jsou provázeny dalšími příznaky - poruchami řeči, obtížemi v soustředění, impulzivním jednáním, dále pak poruchami percepce a motoriky (syndrom ADD, ADHD).

Problematika specifických poruch učení má interdisciplinární podobu a díky tomu působí na osobnost člověka, prostředí, ve kterém žije a v důsledku toho se stává předmětem zájmu mnoha vědních oborů.

Na poli bádání v oblasti specifických poruch učení došlo k určitému pokroku. Přínosem v poznávání etiologie specifických poruch učení je v současné době teorie deficitů dílčích funkcí a následné primární prevence u jedinců předškolního věku. U nás se touto problematikou zabývají (Pokorná, 2001), (Kucharská, 2001), (Švancarová, 2001). Mezi témata řešená na poli vzdělávání žáků specifických poruch učení se řídí také přístup k výuce jazyků, využití mediálních prostředků se zaměřením na informační technologie. V odborné literatuře jsou tyto výzkumy spojeny se jmény (Mareše, 1995), (Kocůrové, 2002), (Zelinkové, 2003), (Bartoňové, 2004). Někteří autoři se začínají věnovat rozvíjející se diagnostice dyskalkulie. Jedním z posledních řešených úkolů je problematika péče a podpory osob se specifickými poruchami učení v období dospívání a dospělosti.

Vývoj specifických poruch učení závisí na několika faktorech, které se obměňují v závislosti na dítěti podle:

- typu dyslexie / dysortografie (ostatních projevů)
- intenzity poruchy - u vážnějších problémů více odolávají reedukaci; předčasná depistáž
- trvání, pravidelnosti a intenzity reedukace, která může trvat i několik let
- podpory, motivace důsledků zažitého neúspěchu, osvojování si nových poznatků
- bdělosti, spolupráce s rodinou, školou a specializovaným pracovištěm.

Proces reedukace specifických poruch učení je možno charakterizovat jako dlouhodobý diagnosticko-terapeutický proces, jehož cílem je odstranění nebo zmírnění obtíží dítěte a zlepšení jeho celkového psychického stavu. Na základě zkušeností lze konstatovat, že neexistuje **univerzální** účinná metoda. Je třeba ji přizpůsobit individualitě dítěte a typu poruchy. Při výběru metody je nutné respektovat stupeň poruchy a fázi nápravy, ve které se dítě nachází.

Efektivní reedukace specifických poruch učení je týmovou spoluprací vyučujících, kteří se na vzdělání a výchově žáka podílejí. Sociální klima a vstřícný dialog ve škole jsou nezbytnou podmínkou fungování a předávání si informací určených k pomoci a podpoře žákům. Náprava specifických poruch učení je náročná, dlouhodobá a vyžaduje značné úsilí ze strany dítěte, učitele, rodiny a dalších odborníků. Reedukace předpokládá kvalifikovanou připravenost terapeuta (učitele). Učitel je primárním nástrojem vyučování:

- předává obsah vyučovací hodiny
- řídí vyučovací hodinu - zadává instrukce k jednotlivým úkolům, činnostem
- klade otázky - řešení problému

Při reedukační péči se učitel zaměřuje na celou osobnost žáka. Využívá jeho sluchové podněty - slovo učitele, nahrávky; zrakové podněty, obrázky, plakáty, průsvitky, fotografie, diagramy, audiovizuální podněty - dramatizace, video, počítačové programy, návštěvy.

Specifické poruchy učení se u dětí nevyskytnou ze dne na den, na jejich vzniku se podílí řada činitelů. Specifické poruchy učení jsou procesem, který lze postihnout v několika stádiích. M. Bartoňová (2004) uvádí Ganzeres (2003), který vychází z koncepce Betze, Breuningera a dělí proces specifických poruch učení do čtyř stádií:

1. stádium. U žáka je zřejmý výkonnostní deficit - jeho výkony ve čtení, psaní jsou ve srovnání s ostatními žáky podprůměrné, pokroky v učení zanedbatelné.
2. stádium. Žák si uvědomuje svůj neúspěch a snaží se hledat nejrůznější vysvětlení. Ta zraňují jeho sebevědomí. Svůj neúspěch vysvětluje na základě negativních reakcí, které na něco působí. Všechny tyto subjektivní vzorce příčin ovlivňují jeho budoucí chování (ztrácí chuť k učení, je neustále kárán učiteli, žáci na něj reagují s výsměchem).

3. stádium. Žákovi viditelně chybí uznání. Ve škole, v rodině se začíná dostávat do izolace. Na základě těchto zkušeností začíná žák stále více volit kompenzační mechanismy.
4. stádium. Příčiny selhávání přičítá žák sám sobě, úspěch pokládá za náhodu nebo štěstí. Má snížené sebevědomí, trpí pocitem viny a vlastního neúspěchu, které mají gradující tendenci. Vlastní úsilí považuje za bezvýznamné, neboť jeho výsledky jsou hodnoceny nedostatečně. Ztrácí důvěru sám v sebe, což je často podporováno okolím, které již nevěří v jeho schopnosti a začíná zaujímat negativní postoj.

Podpora musí být zaměřena v různých rovinách.

- Vztahy. Děti s poruchami učení se musejí přes své deficity cítit emocionálně přijaty. Jejich sebevědomí je nutno neustále posilovat, je třeba využívat kompenzační činitele, zaměřit se na to, co zvládají, co je zajímavé. Dále by měl následovat rozhovor s dětmi o skutečných příčinách jejich selhávání. Důležité je vypracování pravidel a rámcových podmínek, podporovat dítě v jeho tvořivosti.
- Konzultace s rodiči. I rodiče zažívají pocit viny, související s neúspěchy jejich dítěte - zaměříme se především na odbourávání těchto pocitů. Při konzultacích je důležité objasnit rodičům emocionální situaci dítěte (pocity selhávání, snížené sebehodnocení, neschopnost vyjádřit své pocity). Mimo to je nezbytná vzájemná spolupráce, pomoc v podpoře dítěte. Je důležité, aby rodiče měli realistická očekávání od svých dětí.
- Výkonnost. Je nutné, aby děti nebraly své chyby jen jako něco negativního, ale chápaly je jako podstatnou součást učebního procesu. Učíme je, jak pracovat s chybou.

Správné reedukační péči předchází depistáž a diagnostika. Depistáž není pouze záležitostí škol. Je zapotřebí, aby rodiče, okolí, pediatr, pedagog byli v neustálém kontaktu. Specifické poruchy učení mohou být jednou z hlavních příčin školního neúspěchu a později neúspěchu profesionálního a sociálního. V mnoha případech dítě postrádá schopnost adaptovat se a objevuje se u něho nechuť, nezájem o vše, co souvisí s edukačním procesem. Je důležité provést správnou diagnostiku, která musí probíhat průběžně na specializovaném pracovišti, ale též v přirozených podmínkách. Její počátky (screening) plánujeme v předškolním věku, aby bylo možno zaznamenávat všechny

obtíže, které by se později mohly objevit při výuce psaní a čtení, předcházet školnímu neúspěchu dítěte. V rámci správné diagnostiky je nutno rozlišit stav neurologických obtíží a problémy psychické a sociální.

Jestliže má žák problémy ve čtení a psaní, nelze říci, že jde o dítě s dyslexií, aniž by byla stanovena diagnóza obtíží. Přesná diagnostika je nutná, protože u některých dětí se může projevit pseudodyslexie - poruchy učení z psychických a citových důvodů, neurózy, psychické napětí, senzorická deprivace. Pedagog nebo rodič si musí položit otázku, zda je problém v psychické, citové složce nebo v neurofunkční oblasti. Zpočátku se mohou objevit stejné symptomy, které však nemají stejné příčiny. Dyslektik prožívá často pocity neúspěchu a provází ho velké trápení. Klade si otázku: „Jsem normální?“ Proč mi to nejde. Tyto obtíže mohou být příčinou těžkých depresí. Dítě potřebuje i psychologickou podporu.

Stanovení správné diagnostiky vyžaduje zkoumání tří základních oblastí.

Schopnost citu – týká se vyspělosti a funkčnosti neurofunkčního vybavení. Může dítě udělat to, co od něho žádáme?

Chtít – týká se vůle nabývat zkušenosti, učit se, získávat nové poznatky.

Vidět – týká se metod pedagogické adaptace.

### **Neurokognitivní funkce**

Ve výzkumu jedinců s poruchami učení se zaměřujeme na některé z jejich neurokognitivních funkcí - pozornost, paměť, prostorovou orientaci.

Pozornost není stále stejná. Existuje několik rozdílů mezi bdělostí, pozorností a pohotovostí.

Pod pojmem vizuální pozornost se rozumí přesnost a jistota, se kterou dítě zpracovává vizuální materiál, např. srovnat symboly, vyhledat, co mají společné, v čem se liší (např. najít rozdíl mezi písmenem „L“ a „b“ má na jedné straně ještě bříško. Nelze říci, že dyslektici jsou zásadně oslabeni ve vizuálním vnímání. Děti s poruchami čtení a psaní dovedou obrázkový materiál vnímat a zpracovávat stejně dobře jako děti bez poruchy. Jejich problémy však vznikají v okamžiku, kdy je materiál ve větším množství složen z tvarově podobných písmen. Vizualní schopností rozumíme schopnost soustředit se na určitou část obrazu, schopnost přesně vnímat určité formy (tvary).

Paměť je podstatou učení. Již od narození se vyvíjí kontinuálně, proto lze ještě před nástupem do školy zjistit, zda kapacita a aktivita paměti je dostatečná pro budoucí požadavky čtení a psaní. Z některých výzkumů se ukázalo, že výkonnost paměti u předškolního dítěte přispívá k předvídaní pozdější úspěchu či neúspěchu ve čtení a psaní. Děti, u kterých byla sledována schopnost pamatovat si již v předškolním věku a které dobře obstály, patřily později k úspěšným žákům. Děti, jejichž paměťové funkce se ukázaly v předškolním věku jako slabé, se později potýkaly s obtížemi ve čtení a psaní. Dobrá paměť je tedy významným ukazatelem pro předvídaní možných potíží při osvojení spisovného jazyka. (Vágnerová, 2004)

Při čtení a psaní musí účinně pracovat dva paměťové systémy: krátkodobá a dlouhodobá. Krátkodobá paměť je aktivně pracující paměť, dovoluje udržet poznatky několik sekund, než budou přijaty mozkem. Rozlišujeme tři krátkodobé paměti:

1. krátkodobá paměť vizuální
2. krátkodobá paměť sekvenční (pořadí)
3. krátkodobá paměť verbální (uchování slova)

Pro osvojení jazyka je dobře fungující krátkodobá paměť nutná. Začínající čtenáři musí při čtení „přeložit“ jednotlivá písmena do odpovídajících hlásek. Jednotlivé hlásky jsou v krátkodobé paměti uloženy jen do doby, kdy jsou zpracována všechna písmena daného slova, a dítě může vyslovit kompletní slovo. Dítě s poruchou krátkodobé paměti má se čtením výrazné obtíže, neboť při „překladu“ posledních písmen ve slově si již nepamatuje ta počáteční, tak musí začít opět od začátku. Když takové dítě s námahou přečte celý text, nemá prakticky šanci čtenému navíc ještě porozumět. Některé děti nejsou schopny provádět úkol, který nashromáždí několik příkazů najednou. Tito žáci musejí úkoly rozdělit na části: nejdříve zpracují jeden příkaz, čekají, až bude proveden, a poté zpracují další.

Dlouhodobá paměť dovoluje uchovávat a vybavovat si poznatky. Při čtení a psaní jsou důležité vědomosti uložené v dlouhodobé paměti, jedná se především o vědomosti grafického tvaru písmen a výslovnosti jednotlivých hlásek. Zatímco začínající čtenář musí význam slova luštit hlásku po hlásce, pokročilý čtenář pozná význam hned na první pohled (v paměti má uloženo již slovo celistvé, je to zakódováno).

Prostorová orientace. Dovednost číst znamená, že musíme sledovat řádek, ale u každého člověka to závisí na vyzrálosti zrakové a sluchové percepce. Stupeň vyzrálosti

jednotlivých funkcí je u lidí různý. Každý má jiné schopnosti, jinak vyžívá. Někdy je potřeba více času, aby kompetence dozrály, jindy tyto kompetence nedozrají nikdy. U dyslektických jedinců tyto neurologické kompetence nedozrají nikdy. Tito jedinci tak nikdy „nedojdou“ k normě. Avšak při dobrých podmínkách reedukace, podpory okolí se poruchy zlepšují.

Někdy se stává, že dítě se specifickou poruchou učení nedokáže adekvátně odpovědět ani na zcela banální otázku. Dobrý pedagog by měl vědět, jaký nejvhodnější přístup by měl zvolit vůči dítěti. Zaměřit se na nedostatky, zájmy dítěte a snažit se například změnit způsob výuky. Musí si stanovit metodologické cíle, aby dítěti pomohl.

U žáků se specifickými poruchami učení se projevují nápadnosti ve vývoji řeči, které se v průběhu vývoje vyskytují přirozeně u každého dítěte. Kritické se stávají až tehdy, pokud přetrvávají delší dobu

- Dítě začíná ve srovnání s jeho současným vývojem nápadně pozdě mluvit.
- Dlouho tvoří věty se špatným slovosledem.
- Dítě používá ve srovnání se svými vrstevníky méně slov (malá aktivní slovní zásoba).
- U dítěte dochází ve vývoji řeči k období stagnace (nenaučí se nová slova, mluví v krátkých větách).
- Časté chyby ve výslovnosti mohou být způsobeny různými příčinami:
  - 1) Dítě slovo špatně slyší, nerozezná podobně znějící hlásky m-n, d-t.
  - 2) Dítě má oslabenou jemnou motoriku, která se projeví také v artikulaci a nedokáže tak příslušné hlásky správně vyslovovat.

Ve způsobu podpory je potřeba navrhnout určitou koncepci nápravy, která se řídí určitými pravidly, jež dávají reedukačnímu procesu smysluplnost. Rovněž je třeba respektovat individuální zvláštnosti dítěte, schopnost koncentrace, motivaci k práci, podporu v rodině. Pokud chceme, aby náprava přinášela efekt, musíme se řídit určitými zásadami, které zformulovalo mnoho odborníků jako Matějček (1995 s. 175), srv. Zelinková, 2003, Pokorná 2000.

Poradenství pro žáky se specifickými poruchami učení zajišťují subjekty ve škole, kam spadá funkce výchovného poradce, školního speciálního pedagoga, školního psychologa. Poradenské služby poskytují také jiné subjekty mimo školské instituce jako

např. pedagogicko-psychologické poradny (PPP), speciálně pedagogická centra (SPC),  
DYS centra. (Bartoňová, 2005)

## 6 Emoce ve výchově a vzdělávání žáků

### 6.1 Teorie emocí

Smyslové vnímání, představování a logické uvažování jako fáze složitého procesu poznání jsou v mnohém prozkoumány. O emocích jako další součásti poznávacího procesu to však nelze říci. Psychologové v nich nashromáždili velké množství poznatků, avšak zdaleka ne tolik, kolik bychom potřebovali pro hlubší objasnění jejich postavení v procesu poznání a vyučování.

O emocích je všeobecně známo, že v rámci psychologie představují zvláštní skupinu jevů, které se vyznačují řadou specifických stránek. Pojmy emoce neboli city označují zvláštní prožitky, jejichž obsahy vyjadřují slova jako radost, smutek, lítost, hněv apod. Jsou to prožitky zvláštního druhu. Slovy se vyjadřují jen obtížně a nelze je definovat.

V psychologii se pojem emoce interpretuje v následujících významech:

- 1.) mentální stav, charakterizovaný cítěním a doprovázený různými tělesnými projevy, který vyjadřuje vztah k nějakému objektu.
- 2.) excitovaný stav mysli, který doprovází citově zaměřené chování.
- 3.) afektivní stav, který byl vyvolán nějakou překážkou nebo oddálením akce.
- 4.) dynamický projev instinktu (podle psychoanalýzy)
- 5.) desorganizovaná odpověď organismu na podnět.
- 6.) aktivita organizovaná převážně autonomní nervovou soustavou (H. B. English a A. C. Englishova (1958)). Podle těchto autorů se pojmu emoce používá k vyjádření: 1.) komplexního citového stavu, doprovázeného charakteristickými motorickými a žláзовými aktivitami, 2.) komplexního chování, v němž dominují viscerální komponenty určované autonomní nervovou soustavou. Souhrnně řečeno pojem emoce vyjadřuje jednak stav prožívání, označovaný jako cit, jednak s tímto stavem spojené fyziologické změny v organismu. Fenomenologové zdůrazňují stav prožívání, behavioristé hovoří o emocionálním chování a zdůrazňují jeho behaviorální, respektive další fyziologické komponenty.

Prohlubující se psychologické bádání přineslo další poznatky o specifičnosti emocí. Podle W. Wundta emoce tvoří: 1) zážitek libosti nebo nelibosti, 2) určitá úroveň vzrušení, resp. 3) zážitek napětí.



Podobně chápe emoce W. Traxel (1967). Jsou to takové psychické jevy, jejichž podstatným znakem je kvalita libosti nebo nelibosti (příjemného nebo nepříjemného). Kritici vůči této charakteristice emocí namítají, že je velmi obecná. Soudí, že ve skutečnosti ke každé emoci přestupuje ještě určitá zážitková kvalita, která činí každou emoci tím, čím je, a podle níž je emoce pojmenována např. radost, smutek, hněv, strach atd. Jen několik málo emocí nemá akcent příjemného nebo nepříjemného např. lítost.

Autoři G. E. Izard (1981), D. Krecke, R. S. Grutchfield (1958) se skládají ze 1. zážitku citu, 2. chování resp. pozorovaného výrazu, 3. procesů, které se odehrávají v nervovém systému.

Z uvedeného mimo jiného vyplývá, že třeba věnovat pozornost vzteku mezi projevy emoce a city. Pojem emoce je odvozen z latinského slova „motio“, což znamená pohyb a zahrnuje v tomto smyslu všechny změny zahrnuté v pojmu emoce, tj. i jejich fyziologické koreláty. Pojem cit vyjadřuje jen zážitkovou dimenzi emoce. Většina psychologů se shoduje v názoru, že jde spíše o umělé rozlišování obou pojmů, které jsou v podstatě synonymní. Někteří badatelé jako např. E. Duffýová (1962) odmítají pojem emoce a chtějí jej nahradit pojmem aktivace.

Podstata emocí je právě v jejich subjektivní zážitkové dimenzi. Emoce jsou především specifickými zážitky vzrušení a rozhodující je právě jejich zážitkový obsah (strach, hněv).

Z emocionálního chování lze usuzovat jen na některé emoce, související s výraznými pohyby. Behaviorální komponenta může být potlačena. Když člověk v určité situaci prožívá hněv, může potlačit chování s ním spojené (agresi). Dokonce může simulovat opak toho, co cítí.

Při objasňování specifičnosti emocí se dostáváme k jejich dalšímu znaku. H. Rohracher (1963) za něho pokládá spontánnost. Emoce, vystupující nechtěně, mají zcela spontánní původ a jsou reakcí v pravém slova smyslu. Můžeme přinést vnímání určitého objektu na jiný objekt, lze vyvolat určité představy, lze začít i přerušit logické, ale nelze úmyslně vyvolávat emoce, ani od nich odvracet.

### 6.1.10 podstatě emocí

Někdy se také hovoří o identifikaci emocí. Shodně se má za to, že patří k nejstarším psychickým funkcím, které přetrvaly. Skutečnost, že přetrvaly, svědčí o tom, že jsou důležité pro život. U nás se jejich studiu věnoval významný český psychiatr M. Černý (1969), který shrnul jejich funkci následovně:

1. emoce desorganizují psychickou i somatickou činnost organismu. Mají rušivý vliv, jsou jakousi analogií šumů v teorii informatiky.
2. emoce naopak mají důležitou organizační roli v průběhu psychické a fyziologické činnosti organismu.
3. emoce jsou dožívající atavismy, jsou to rudimenty kdysi účelných reakcí.

Funkční podstatu emocí popsal ruský neurofyziolog P. K. Anochin (1964). Podle tohoto badatele jsou emoce původně vnitřním signálem biologické hodnoty podnětu (jeho biologického významu pro život individua) vyjadřujícím jednoduchý princip: příjemné = biologicky užitečné, nepříjemné = biologicky škodlivé.

V tomto smyslu doplňují vztah potřeba - uspokojení, který je možno chápat jako „konečný zpevňující faktor“. Emoce v tomto smyslu vystupují jako činitel biologického hodnocení podnětů. Jednoduchý princip příjemného a nepříjemného dnes již neplatí. Mnohé příjemné věci jsou škodlivé a nepříjemné jsou prospěšné. Signální funkce emocí se nekonala. Výstižně ji formuloval M. Jacobson (1976). Emoce vyjadřují vztahy potřeb subjektu k objektům, které je uspokojují, a získávají tak subjektivní význam.

Podle Plutschika (1980) signální funkce emocí vystupuje ve dvojitým smyslu:

1. vnitřním – emoce signalizují subjektu význam situace, která je vyvolává
2. vnějším – organizují vzorec reakcí, který tuto situaci signalizuje okolí subjektu.

Emoce mají také funkci komunikativní.

Výsledky vědecké činnosti W. B. Cannona (1932), M. B. Arnoldové (1960), K. Lorenze (1973) potvrzují souvislost emocí s účelnými procesy v organismu, zahrnující fyziologické pohyby, přípravu k akci, ekonomii energie, kterou K. Lorenz spojuje s ekologickými podmínkami. Tato hodnotící funkce emocí se projevuje v jejich základní dimenzi v prožívání příjemného a nepříjemného.

## 6.1.2 Selektivní a tonizující vliv emocí

Při interpretaci těchto problémů psychologové připomínají J. Kanta, který rozlišoval ve své antropologii emoce na stenické a astenické (tj. podněcující a utlumující). Např. radost aktivizuje, smutek desaktivizuje.

Selektivita se projevuje především zvýšenou citlivostí, (senzibilitou) vůči určitým podnětům. Jde o předměty, které mají vztah k jedinci. J. Reykowski (1976) poukazuje na to, že silné emoce vedou nejen ke změnám vnímání a že v souvislosti s tím se vedle motivačního zaměření vytváří i zaměření intelektových procesů jako je výběr senzorických dat a směřování myšlení. Jindy Reykowski poukazuje na to, že emociogenní situace může vést k senzibilizaci, ale také k opaku – desenzibilizaci, tj. ke snížení způsobnosti vnímat určité signály (např. ve vztahu), obojí však spolu souvisí. Senzibilizace v jednom směru vede nutně k desenzibilizaci ve směru druhém.

J. S. Bruner a L. Postman (1958) v experimentech se závislostí hodnocení objektů na potřebách subjektu (např. rozdílné hodnocení velikosti mincí u dětí z chudých a bohatých rodin). Děti z chudých rodin vnímaly mince jako větší. Prokázaly tak, že emoce mají vliv na strukturování vjemu. Předmět, který má emocionální hodnotu, je ve vnímání zdůrazněn.

Avšak jev tzv. obrany v percepci (nepříjemné předměty mají vyšší percepční prahy) ukazuje, že uvědomování si objektů s negativní hodnotou může být potlačováno. Emocionální vztah k učivu zlepšuje jeho zapamatování!

Silné emoce následujícího naučení zhoršují zapamatování naučeného. J. C. Brawn (1955). Obecně platí, že silné emoce (afekty) činnost desorganizují, ať jsou příjemné nebo nepříjemné.

## 6.1.3 Funkce emocí

Emoce jako složité psychické jevy plní v životě lidí důležité funkce. Jsou mocným nástrojem adaptace člověka na životní prostředí, plní důležitou úlohu v našem osobním a profesním životě.

Není proto náhodou, že výzkumu emocí se věnovala ve světě velká pozornost. Také u nás přispěli k poznání této důležité problematiky badatelé jako např. M. Černý, J. Diamont, V. Študent, Z. Nakonečný, I. Stuchlíková a další.

My se v našem příspěvku o funkcích emocí soustředíme na otázky, které mají užší vztah k výchovně vzdělávací problematice:

1. identifikace emocí
2. výraz emocí
3. emoce jako složky motivace a učení
4. sociální funkce emocí

#### **6.1.4 Identifikace emocí**

Jestliže emoce v procesu evoluce přetrvaly a byly to původní psychické jevy, musí mít významnou funkci pro život.

M. Černý shrnul funkci emocí do tří skupin:

1. emoce desorganizují psychickou činnost organismu,
2. emoce mají naopak důležitou roli v psychických a fyziologických činnostech organismu
3. emoce jsou dožívající atavismy, jsou to rudimenty kdysi účelných reakcí.

Funkční podstatu dobře vystihl ruský fyziolog P. K. Anochin (1994). Podle něho jsou emoce původně vnitřním signálem biologické hodnoty podnětu (jeho biologické hodnoty pro život individua), vyjadřujícím jednoduchý princip: příjemné - biologicky užitečné, nepříjemné - biologicky škodlivé. V tomto smyslu doplňují vztah potřeba - uspokojení, který je možno chápat jako „konečný zpevňující faktor“. Emoce v tomto smyslu vystupují jako činitel biologické hodnoty podnětu.

#### **6.1.5 Emoce jako složky motivace a učení**

Emoce mají funkční vztah ke všem psychickým procesům. V těsném vztahu jsou však k motivům a učení. Základem motivace je vznik, trvání a uspokojení potřeb, což je provázeno motivacemi. Uspokojení potřeby má vždy pozitivní zabarvení (nasyčení, úleva, pocit blaha). Trvání potřeby je od určitého okamžiku pocíťováno jako nepříjemné napětí.

Učení je do značné míry funkcí zpevnění, které vystupuje ve formě odměny nebo trestu. Jeho podstata je emocionální. Odměny jsou příjemné, tresty nepříjemné. Proto emoce rozhodují o tom, co se žák naučí, zda naučený vztah bude mít vztah apetence

nebo averze. V tomto smyslu jsou emoce činitele výběru životních cílů, ale i prostředků. Intelektové prostředky a kognitivní činnosti se vztahují k výběru prostředků a orientaci ve struktuře situace a jejímu modelování. Konečným cílem jednání je dosažení nějakého druhu uspokojení, tedy určitého emočního stavu.

### **6.1.6 Výrazová složka emocí**

Pod tímto pojmem máme na mysli projevy emocí v mimice a pantomimice, to znamená ve změně výrazu obličeje a držení těla. Výraz emocí je nesmírně důležitý pro identifikaci, komunikaci, interakci emocí. Je prokázáno, že až 90% emocí je identifikovatelných na základě výrazu. U nás se o zpracování těchto důležitých otázek zasloužil J. Křivohlavý (1998).

Již C. Darwin (1872) soudil, že výraz emocí je původně pozůstatkem biologicky účelných reakcí a vypracoval principy výrazu emocí. Výraz emocí byl původně účelnou reakcí (např. umění zubů ve vztahu bylo přípravou ke kousnutí). Výraz některých emocí je autotezí biologicky účelného aktu, např. lísání koček a psů je autotezí nepřátelského výbojného postoje tj. signální podřízení se. Některé výrazy jsou jen doprovodnými jevy nervového vzrušení.

Základní poznatky o výrazu emocí shrnul C. Coleman (1924, 1949). Dospěl k závěru, že mezi oběma pohlavími nejsou zásadní rozdíly ve výrazu emocí a schopnosti interpretace výrazu. Ženy mírně převyšují muže ve schopnosti rozpoznat ve výrazu tváře druhé osoby emoci, kterou prožívá.

Obecně platí, že výraz pozitivních emocí je snáze identifikovatelný než výraz emocí nepříjemných. Horní polovina obličeje je více informativní pro rozpoznání úžasu a hněvu, zatímco dolní část je informativní pro rozpoznávání radosti a smutku.

Nejvhodnější částí obličeje pro rozpoznávání emocí jsou partie kolem úst. C. Landis (1924) dospěl na základě experimentování k závěru, že v každé situaci existují rozsáhlé rozdíly ve vyvolaném výrazu tváře a prakticky neexistuje společný výraz pro tu nebo onu emoci. Každý jedinec má individuální habituální výraz emoce; pro každou jednotlivou emoci je charakteristická činnost určitých skupin obličejového svalstva. Má-li subjekt určitou emoci zahrát a je-li pak tato zahraná emoce srovnávána s přirozenou expresí téže emoce, jsou oba vzorce často odlišné. Ustálené vzorce emocí

lze najít jen při prožívání bolesti, překvapení, hněvu, rozhořčení, nelibosti, odporu, křiku a sexuálního vzrušení.

Výraz emocí ovlivňuje také kultura. Její působení vede k určitým stylizacím např. překvapení, rozhořčení, účast. Kultura také určuje, kdy je a kdy není přípustný pláč, u té které kategorie osob. Japonci např. jsou-li káráni, se zvláštním způsobem usmívají. Zvláštní případy výrazu emocí jsou smích a pláč. Obojí je spojeno s hlasovými projevy a se sekrecí slz. Podle H. Plessnera (1961) reprezentují smích a pláč krajní póly lidské existence: "Smějící je světu otevřen, kdežto plačící je světu uzavřen."

### **6.1.7 Sociální funkce emocí**

Emoce jako složité psychické jevy zahrnují ve své jednotě také biologickou a společenskou dimenzi. Jednotlivé dimenze (potence) vystupují do popředí za určitých specifických podmínek. Jde obvykle o rychlé změny, vyznačující se patřičnou intenzitou, které vedou k novým potřebám a v důsledku toho k novým emocím. Analogická situace nastane, když vzhledem k rychlosti změn lidé nejsou schopni se přizpůsobit, což rovněž vyvolá nové emoce. Takové změny vznikaly na přechodu 20. a 21. století v různých oblastech materiální a duchovní kultury. Zasáhly zejména psychickou a duševní oblast lidí, kde způsobily velké ztráty. Propad změny tradičního společenského pořádku (institucí, norem, hodnot) vedl k poškození důvěry, stability, bezpečí občanů a byly podmínky, kdy vystoupila do popředí důležitá sociální funkce emocí.

Zásluhou I. Stuchlíkové, naší přední vědecké pracovnice v oblasti sociální psychologie, je, že vyzvedla důležitost sociálních aspektů a emočních funkcí, které nabývají stále většího významu při aplikaci v důležitých oblastech společenského života.

I. Stuchlíková (2002) vymezuje tři základní funkce emocí:

1. interpersonální
2. vývojová
3. sociální

Interpersonální funkce – zvládání požadavků prostředí, obnovování narušené rovnováhy, zejména kognitivních a behaviorálních hierarchií asociativní struktury paměti.

Vývojová funkce – emoční systém hraje ústřední roli v napomáhání a dosahování vývojových mezníků ve všech životních obdobích.

Sociální funkce – dyadická, skupinová a kulturní úroveň „vzájemné výměny“.

Sociálně funkční přístup k emocím vychází ze skutečnosti, že lidé jsou především sociální bytosti a že adaptaci na prostředí řešili v historickém vývoji složitou interakcí vzájemně propojených vztahů a hierarchických struktur.

Emoce se považují za prostředky řešení a koordinace sociálních interakcí vztahů a struktur. Fungují jako automatické, nezáměrné, rychlé reakce, které pomáhají koordinovat a využívat různé sociální vztahy k vlastním účelům.

Emocionální reakce individua v sociálním prostředí slouží dvěma sociálním funkcím. Vědomé používání vzbuzuje procesy, které informují jedince o specifických událostech a podmínkách. Druhou funkcí, která souvisí s fyziologickými a kognitivními procesy je funkce, připravující jedince k reagování na problémy, které se objeví v sociálních interakcích a i v situacích, kdy si neuvědomujeme přítomnost spouštěcího podnětu.

O emocionálních vztazích v sociálním prostředí na partnerské úrovni jsme se zabývali obšírněji v souvislosti s výrazovou funkcí emocí.

Dlouhodobé vztahy mezi lidmi i průběh samotných situačních reakcí jsou do značné míry podmíněny emocionálními vazbami a bezprostředně projevovanými emocionálními reakcemi. Nemají biologický základ, plně se rozvinuly u člověka, pramení především ze sociálního srovnávání a mají významnou regulační funkci v interpersonálních vztazích. (Wedlichová I. 2011)

### **6.1.8 Vnímavost k emocím jiných lidí**

Empatie patří mezi stěžejní pojmy emocionální oblasti. Ačkoliv je mimořádně důležitý jeho skutečný význam, není příliš známý. Pozastavme se u něho blíže a prohlédneme si příbuzné pojmy, které již vešly do našeho běžného povědomí.

Na prvním místě je to pojem „sympatie“. Slovo dobře známé a poměrně často používané. Za sympatického člověka považujeme toho, kdo je obdařen mnoha epitety jako je nám milý, příjemný, není vtíraný, nesnaží se nás ovládat, ani nám nepodlézá. Rozumíme si s ním. Naše jednání se odvíjí podle biblického pořekadla „plačte s

plačícími, radujte se s radujícími“. Pláče v situacích, kdy i my pláčeme, směje se v situacích, kdy i my se smějeme. Zdá se, že oba prožíváme tytéž city.

Termín sympatie pochází z antického Řecka. Slovem „sympatheia“ se vyjadřovala schopnost soucítění, určitá emocionální náklonnost, harmonie citů, duševní spřízněnost, klidný emocionální vztah obou navzájem. Kdo je nám sympatický, toho máme rádi. Lidé, kteří jsou si navzájem sympatičtí, se mohou do sebe snadno zamilovat.

Všimněme si nyní „antipatie“, dalšího pojmu příbuzného termínům sympatie a empatie. Antipatie má stejný jazykový kořen odvozený od řeckého slova pathos - cit. Jestliže jsme charakterizovali sympatii jako harmonické soucítění, pak antipatie znamená disharmonické cítění. Antipatický označuje člověka, který je protivný, nepříjemný, s kterým nám není z různých důvodů dobře. Antipatie se překládá do češtiny slovem „odpor“.

Do skupiny termínů se společným kořenem pathos patří ještě apatie. Řecky „apatheia“ znamená netečnost. Ten, kdo má apatický vztah k jinému člověku, znamená, že je mu dotyčný člověk naprosto lhostejný. Zde však nejde o alternativu k empatii. Není možno být k někomu apatický a přitom k němu zaujímat empatický vztah.

Sympatie se rodí téměř automaticky, u empatie je tomu jinak. U empatie jde o vědomý příklon k druhému člověku, k jeho citovému stavu. Anglický myslitel Michael Jacobs (1982) říká: „Ve vzájemných vztazích je možno být empatický i k lidem, k nimž cítíme antipatii. Lidé se někdy nacházejí v situacích, kdy se chovají ke spoluobčanům empaticky, ačkoliv tito jsou jim antipatičtí. Týká se to např. číšníků, prodavačů nebo zdravotních sester. Ty se mnohokrát musí chovat empaticky k pacientům, kteří jim z různých důvodů sympatičtí nejsou.“

Zatím co sympatie se rodí někdy jako „elektromagnetická indukce“, kdy se magnet přiblíží k jiné kovové součástce a tak k němu okamžitě přiskočí, u empatie je tomu jinak. V pozadí je vůle, dobrá vůle toho, kdo vstupuje do hry (do vzájemného vztahu) s osobou druhému citově porozumět.

Z charakteristik empatie od předních autorů z oblasti sociální psychologie jsme vybrali rozsáhlejší definici F. R. Rogerse, která splňuje maximální míru vysoké náročnosti na charakteristiky podobného typu kladení.

Empatický způsob bytí s druhým člověkem má několik aspektů. Je to vstupování do percepčního světa druhého a dokonalé zabydlení se v něm. Je třeba být citlivý



vteřinu po vteřině k proměně pocíťovaných významů, plynoucích v nitru druhého člověka, včetně strachu, vztahu, věku, zmatku nebo čehokoli jiného, co druhý prožívá. Znamená to, žít život druhého člověka, orientovat se v něm taktně a vzdát se vlastního hodnocení. Je třeba být důvěrným společníkem druhého člověka v jeho vnitřním světě. Být takovým způsobem s druhým znamená prozatím odložit vlastní názory a hodnoty s cílem vstoupit do jeho světa bez předsudků. Svým způsobem to také znamená odložit své self. Toho se mohou odvážit pouze lidé, kteří jsou si sami v sobě jisti natolik, že se nemusí bát toho, že by se ve světě druhého člověka ztratili. Věřím, že tento popis dostatečně vysvětluje, že dovednost empatie je komplexní, náročná a mocná – ačkoli současně jemná a citlivá – cesta k bytí. (Rogers 1998)

Skutečnost, že empatie představuje fenomén komplexní a multidimenzionální svědčí sdělení např. Výrosta, Slaměnika, Nakonečného.

Empatie se tak stává motivujícím faktorem pro sociální chování, obsahujícím jak aspekt altruistický, tak i – poněkud paradoxně - egoistický. Empatický tedy zahrnuje tři složky, jež tvoří základní strukturu lidského chování – poznávací, emoční a motivační. (Výrost, Slaměnik 1997 in I. Wedlichová 2011 s.33)

Nakonečný (1998) se zmiňuje o empatii jako o druhu komunikace: v mimice osoby A je nějak zakódováno to, co právě prožívá osoba B, tuto mimiku vnímá, dekóduje její význam a nějak na ni reaguje, např. libostí nebo spoluúčastí. Výraz tváře subjektu signalizuje jeho vnitřní stav, druhý člověk to vnímá a rozumí tomu, co subjekt prožívá. (I. Wedlichová 2011)

Dovednost empatie je zvláště významná pro školu a rodinu. Empatií v souvislosti s komunikací učitele a žáka se zabývali J. Mareš aj., Křivohlavý. Jsou přesvědčeni, že učitelská činnost během celého rozhovoru se má kromě dalších (stanovili celkem čtyři) řídit také zásadou vcíťovat se do stavu žáka. K této zásadě, při níž se v učiteli jako v zrcadle odrážejí emocionální děje odehrávající se v žákovi, s nímž jedná. Na rozdíl od žáka, který je v daný okamžik plný emocí tak, že určují jeho jednání, učitel si při empatii zachovává od zmíněných emocí určitý odstup, např. cítí, že žák je momentálně ve velkém vnitřním napětí a vcíťuje se do jeho situace správně a přiměřeně, sám však tomuto napětí nepodléhá, nepoddává se mu. Jde o jiné pochody než u sympatie, kde zmíněný odstup mizí. U apatie chybí vcíťení úplně, mezi učitelem a žákem dochází

k sociální izolaci, navzájem se odcizují. (Mareš, Křivohlavý, 1995 in I. Wedlichová 2011)

Lidé své emoci většinou nevyjadřují slovy. Je prokázáno, že 90% a více emocí dávají lidé najevo neverbálním způsobem, tónem hlasu, gesty, výrazem tváře apod. Výše uvedené signály a další jim podobné vnímáme téměř vždy podvědomě bez zvláštní pozornosti. Přijímáme je beze slov a reagujeme na ně.

Dítě vyrůstající v láskyplném prostředí, plném porozumění a při vyrovnaném vedení má všechny předpoklady jak si vytvářet dobré emoční vztahy k jiným lidem. Dítě se učí s nápodobou a odhlížením. Zjišťuje, že je příjemné být s druhými lidmi, kteří se o ně starají a poskytují mu základní potřeby, ale také zábavu a radost. S vývojem dítěte vzrůstá také jeho zájem, schopnost učení a poznávání okolního světa (potřeb, práv a tužeb lidí, se kterými se často setkává).

Empatie dětí se utváří podle toho, jak lidé v jejich okolí reagují na změny citových vztahů, zejména na utrpení. Napodobováním a odhlížením toho, co děti vidí ve vlastní rodině, škole, u svých kamarádů rozvíjejí své empatické schopnosti, zejména pomáhat lidem v jejich nesnázích.

V kultivaci těchto schopností může sehrát důležitou úlohu právě škola. Pozornost učitele k problémům a potřebám žáků nejenom ve škole, ale i mimo školu, děti citlivěji vnímají. Neděje-li se tak, dochází místo obohacování emočního potenciálu dětí k jeho degradaci. Pokud učitel nemá schopnost empatie nebo o ní ani neví, nemůže ji rozvíjet u svých žáků. Dochází tak k velkým ztrátám, které se ve svých důsledcích projeví na vytváření osobnosti každého člověka.

### **6.1.9EQ Emoční inteligence**

Emoce patří k odvěkým dimenzím hodnocení a regulace, které jsou nutné k optimální adaptaci na prostředí. Ve 20. století v západoevropské a severoamerické kulturní oblasti vládlo přesvědčení, že rozumová inteligence symbolizovaná IQ je nejvýznamnějším faktorem, ovlivňujícím rozhodování a řešení společenských problémů.

Od počátku 80 let na základě intenzivního psychologického výzkumu především ve Spojených státech severoamerických se ukazuje, že mocnějším nástrojem k řešení společenských problémů je emoční inteligence, reprezentovaná symbolem EQ.

„Emoční inteligencí se rozumí schopnost vyznat se sám v sobě i v ostatních, vnitřní motivace a zvládnání vlastních emocí i emocí cizích.“ (Práce s emoční inteligencí, 2008, s. 305) Tak zní jedna z nejdůležitějších charakteristik této významné oblasti současné sociální psychologie od jejího předního badatele Daniela Golemana (2008, s.305).

Jde o odlišné druhy inteligence, které vycházejí z různých částí mozku. Intelektuální úroveň je uložena výhradně na neokortexu, vývojově nejmladší části mozku, která je lokalizována na jeho povrchu. Naproti tomu centra pro emoce jsou uložena hlouběji, ve vývojově starší podkorové oblasti. Emoční inteligence je výrazem součinnosti těchto center s centry pro intelekt a neokortexu.

Podle Shapiro (2007 s.17) rozdíl mezi EQ a IQ spočívá také v genetické podmíněnosti. EQ je mnohem méně geneticky zatížen, už poskytuje rodičům a vychovatelům příležitost navázat tam, kde příroda skončila a zvětšit šanci dítěte na úspěch.

Průkopníkem emocionální inteligence byl jeden z nejvýznamnějších teoretiků inteligence všímající si rozdílů mezi intelektuální a emoční kapacitou Howard Gardner. Pracoval jako psycholog na Harvardově univerzitě a v roce 1983 předložil široce pojatý model „mnohostranné inteligence.“ Na jeho výčtu sedmi druhů inteligence figurují (matematické úlohy, logické myšlení, slovní obratnost, motorická koordinace, hudební nadání). Dále Gardner zdůrazňuje něco jako dva druhy „osobnostní inteligence.“ Jeden se týká sebe sama, druhý se týká mezilidských vztahů. Ve svém popisu zdůrazňuje kognitivní složku těchto osobnostních inteligencí a méně se věnuje průzkumu základní nenahraditelné role emocí.

Souhrnná teorie emoční inteligence byla vypracována v roce 1990 dvěma psychology: Peterem Saloveym z Yaleovy university a Johnem Mayerem toho času na univerzitě v New Hampshire pro popis emočních vlastností, které jsou důležité pro dosažení úspěchu. Patří k nim následující: vcítění, chápání a vyjadřování pocitů, ovládnutí nálady, nezávislost, přizpůsobivost, oblíbenost, schopnost řešení mezilidských problémů, vytrvalost, přátelskost, laskavost, úcta. Emoční inteligenci definovali jako součást inteligence, která zahrnuje schopnost sledovat vlastní i cizí pocity a emoce, rozlišovat je a využívat těchto informací ve svém myšlení a jednání. (Shapiro, 1998)

Mezi průkopníky teorie emoční inteligence patří také Reuven Bar-Ona. Jeho teorie emoční inteligence je uložena v disertační práci, později dopsána a shrnuta v nepublikovaném rukopise „The Development of a Concept and Test of Psychological Well-being“, 1992. V kostce je popis presentován jako „souhrn osobnostních, emočních a sociálních dovedností, zvyšujících schopnost individua vyrovnat se s požadavky a tlaky okolí“. Patnáct základních dovedností rozděluje do pěti skupin:

1. schopnosti vztahující se k vlastní osobě
2. schopnosti vztahující se k ostatním lidem
3. adaptabilita
4. strategie ke zvládnutí stresu
5. faktory motivační a celkově emočního ladění

V souvislosti se Saloveyovou a Mayerovou koncepcí emoční inteligence D. Goleman (1999) říká: „Zatím co se věnovali dalšímu propracování své teorie, upravil jsem jejich model do verze praktičtější, kde více vynikne role emoční inteligence ve světě práce. Moje adaptace zahrnuje celkem pět základních emočních a sociálních schopností.

- Sebeuvědomění. Vědět, co v daném okamžiku cítíme, umět uplatnit vlastní preference v rozhodování, realisticky odhadnout vlastní možnosti a schopnosti, vystupovat s oprávněnou sebedůvěrou.
- Sebeovládání. Směřování vlastních emocí tak, aby se staly spíše motorem, než brzdou jednání ve smyslu směřování k vytčeným cílům. Svědomitost, schopnost odložit uspokojení v zájmu dosažení vzdálenějších cílů, rychle se vzpamatovat z emočního stresu.
- Motivace. V duchu nejvlastnějších preferencí mířit k cíli, s jejich pomocí se snažit převzít iniciativu, soustavně zvyšovat nároky na sebe samé a prokazovat odolnost vůči nezdarům a zklamáním.
- Empatie. Vžít se do pocitů druhých, dokázat se na problémy podívat jejich očima, mít přátelské vztahy k co nejširšímu okruhu osob.
- Společenská obratnost. Zvládat vlastní emoce, přesně odhadovat nejrůznější společenské vztahy a situace; dokázat jednat schůdně, umět užívat společenskou obratnost k přesvědčování a smířčí taktice, v rámci spolupráce a týmové práce.

Po přečtení knih „Práce s emoční inteligencí“ (D. Goleman, 2008) a „Emoční inteligence dítěte a její rozvoj“ (Lawrence E. Shapiro, 2008) jsme dospěli k názoru, že obě díla tématicky úzce souvisí a vznikem se překrývají. Rozdíl mezi oběma studii je ve stupni obecnosti. Kniha L. E. Shapiro obsahuje více konkrétnosti v tom, že podává instruktivní návody, jak rozvíjet emoční inteligenci u dětí. Z mnoha výborných návodů jsme se pokusili vybrat stať č. 3 „Jak povzbuzovat vcítění a zájem“, neboť má univerzálnější charakter a je určitou vstupní bránou do dalších témat. Všechna témata mají podobnou strukturu. Začínají:

1. konkrétním příkladem, jak a co rozvíjet v oblasti emoční inteligence
2. zobecněním příkladu
3. závěrem, poučením, návodem, jak si počínat v podobných případech

Naše téma č. 3 je následující:

„Dana se ve čtvrtém ročníku střední školy učila v jedné hodině o bezdomovcích. Jako pro většinu dětí jejího věku to pro ni bylo téma, které ji sice zajímalo, ale s nímž sama neměla žádné zkušenosti. A pak se jednoho dne na cestě domů ze školy dala do řeči s jedním bezdomovcem a položila mu jednoduchou otázku: „Co potřebujete?“ „Potřebuji práci a domov“, odpověděl jí věcně. Dana věděla, že to mu poskytnout nemůže, a pak se zeptala: „Nepotřebujete ještě něco jiného?“

„Dal bych si něco dobrého k snědku“, odpověděl a Dana si uvědomila, že je to něco, v čem by mu mohla pomoci.

Po třech dnech nakupování a plánování připravila Dana s pomocí své matky a dvou sester více než sto obědů a zavezly je do nejbližšího útulku pro bezdomovce. Téměř každý pátek večer po celý rok potom dělala Dana se svou rodinou totéž. Na základě sbírky darů a s pomocí svých spolužáků připravila tisíce jídel pro bezdomovce v Dallasu. Svůj postoj vysvětlila reportérovi z časopisu USA Today slovy: „Každý z nás by měl mít ve svém srdci starost o druhé lidi... A dlužíme jim to. Není mezi námi nikdo, kdo by někdy nepotřeboval něčí pomoc. Vždycky byste měli být připraveni vrátit, co vám druzí lidé dali.“

Dana je příkladem toho, co znamená vcítit se – dokázala pochopit, jaké to je v kůži někoho jiného. Ve skutečnosti u ní šlo o víc, než jen o vcítění, protože jakmile si uvědomila, co její soused bezdomovec cítí, rozhodla se jednat v jeho prospěch. A nakonec pomohla stovkám lidí.

Odměna za to, že učíme děti vciťování je nesmírná. Děti se silnou schopností vciťování mají sklon být méně agresivní, víc se věnují sociálním aktivitám, jako je pomáhat a sdílet. V důsledku toho jsou děti schopné vcítění oblíbenější u svých vrstevníků i dospělých a úspěšnější ve škole i v zaměstnání. Není divu, že z těchto jedinců vyrůstají jedinci s větší schopností vytvářet vztahy k partnerům, přátelům a dětem.

## 6.2 Žák a emoce

Škola, která připravuje žáka pro život, vyžaduje, aby v ní trávil řadu let svého života. I v rodině se žák vrací do školy tím, že si připravuje úkoly. Ve školním prostředí se mohou vytvářet emocionální vztahy různé intenzity, jak k učitelům, tak k žákům, učivu, předmětům a podobně.

Základní emocionální výbavu získává dítě v rodině. Škola jako výchovně vzdělávací instituce emocionální vztahy a stavy modifikuje, ale především musí některé nové vytvářet. Emocionální prostředí může na jedné straně proces vyučování a výchovy usnadňovat, podněcovat, na druhé straně oslabovat. Při interpretaci některých otázek z oblasti emocí je třeba mít neustále na mysli, že emoce nelze oddělovat od ostatních procesů (poznávací procesy, motivace, tvořivost, učení), které během vzdělávání probíhají.

Emocionální atmosféra ve škole se považuje za jeden z rozhodujících faktorů, který ovlivňuje školní výsledky i spokojenost dětí ve škole. Dominující úlohu v emocionální atmosféře školy hraje učitel. Učitel svou schopností navazovat kontakty s žáky, kvalitou a taktem při hodnocení žáků vytváří vyváženou emocionální úroveň školního prostředí. Kladné emoce příznivě ovlivňují psychickou aktivitu. Pozitivní vliv mají na vnímání, umožňují lepší koncentraci pozornosti, pohotověji se nám vybavují představy, lépe se učíme a pamatujeme si, myšlenkové operace probíhají pohotověji. Při kladných emocionálních stavech se únava dostavuje později a výkonnost se udržuje delší dobu na dobré úrovni. Příliš intenzivní záporné, ale i příliš kladné emocionální stavy snižují obecně výkonnost, v některých případech ji dokonce znemožňují. Např. intenzivní hněv, zlost, ale i radost znemožňují adekvátní výkon jedince. Platí zásada, že učitel by měl odstraňovat záporné emocionální stavy a vytvářet pozitivní emocionální

prostředí. Učitel by měl respektovat zásadu, že intenzivní pozitivní emocionální stavy působí stejně jako negativní emocionální stavy.

### **6.2.1 Emocionální atmosféra ve škole**

Pro školní prostředí jsou nejefektivnější pozitivní emocionální stavy střední intenzity. Odhad míry intenzity emocionálního působení závisí na věku žáků, zkušenostech učitele, zájmu žáků o látku aj.

Celkový výsledek emocionálního působení učitele závisí zejména na kvalitě jeho práce. Prožívá-li sám události, o kterých hovoří, neskryvá před žáky své emoce, hovoří-li živě s odpovídající mimikou a verbálním projevem, pak emocionální vztah k němu a k předmětu, který vyučuje, vzrůstá. Ukazuje se, že pro oblibu předmětu je rozhodující obliba učitele, který předmět vyučuje.

Školy by měly rozvíjet zejména vyšší emoce (intelektuální, etické a estetické). Pro rozvoj vyšších emocí je důležitá samostatná činnost žáků, která patrně nejvíce působí na rozvoj emocí. Radost z dobře vykonané práce navozuje intelektuální city, správné jednání a chování, etické city. Emocionální stránka jednání pak vede k tomu, že i v hodnocení se budou žáci snažit dosáhnout stejných emocí prostřednictvím dobrého výkonu nebo jednání. Emocionální působení má také úzký vztah k výchově. Když žák prožívá určité situace nebo příběhy, může ovlivnit rozvoj své osobnosti daleko efektivněji než prostřednictvím strohých pouček, zákazů, příkazů.

Ve školním prostředí emocionální faktory úzce souvisí s motivačními faktory. Existuje vzájemná souvislost mezi motivačními činiteli a emocionálními prožitky. Úspěch a odměny vyvolávají většinou pozitivní, emocionální prožitky uspokojení, radosti a překonání překážek, celkové libé emocionální naladění. Emocionální aspekty odměn vedou pravděpodobně žáky k tomu, aby opakováním podobného výkonu dosáhli opět odměny a tím i emocionálního prožitku.

Neúspěch a tresty většinou vyvolávají negativní emocionální prožitky zklamání, nespokojenosti, strachu, zlosti apod. Žáci se pravděpodobně budou snažit těmito situacím vyhnout, aby se vyvarovali negativního emocionálního prožitku. Určitou variantou trestu a odměny je také známka. Známkování má podobný vztah k emocionálním aspektům jako motivace.

## **6.2.2 Emocionální vztah učitele k žákovi**

O tom, jaký emocionální vztah má učitel ke svému žákovi, se tento dovídá různým způsobem. Učitel může žáka přímo informovat o svých emocích k němu. Žák je také informován prostřednictvím neverbálních komunikačních procesů (mimika, pantomimika, úsměv, pohazení, modulace hlasu). Žák může odvodit emocionální vztahy důvěry a přátelství také z toho jak často a ve kterých situacích je vyvoláván, jak je hodnocen apod. Učitel může používat k vyjádření svých emocionálních vztahů také oslovení buď křestním jménem, nebo příjmením. Oslovení křestním jménem navozuje atmosféru přízně, náklonnosti. Proto učitelé oslovují mladší žáky často křestními jmény. Když dojde k nějaké příhodě, která vyžaduje disciplinární řízení (např. napomenutí, poznámku pro rodiče) učitel většinou zvýší hlas, zvedne obočí a osloví žáka příjmením a tím mu dává najevo nesouhlas s jeho jednáním. Žák se většinou necítí dobře a snaží se podobné situaci v budoucnu vyhnout. Když situace odezní, žák se uklidní nebo zlepší své jednání, je vhodné, aby ho učitel opět oslovoval křestním jménem. Když učitel používá křestní jména trvale pro určité žáky a příjmení trvale pro jiné žáky, dává tím najevo svůj emocionální vztah k nim. V takové situaci si tím zmenšuje prostor pro ovlivňování určitých žáků. (Šebek 1988)

## **6.2.3 Emocionální dimenze prostoru třídy**

Učitel by neměl zapomínat, že i na prostor třídy se váží určité emocionální prožitky žáků. Nerespektování této skutečnosti může narušovat emocionální stabilitu třídy. Učitelé nakládají s prostorem třídy někdy příliš autoritativně, jako by patřil pouze jim. Provádějí změny zasedacího pořádku podle vyučovacích nebo výchovných představ. Žák chápe své místo ve třídě jako něco osobně významného, vytváří si k němu určitý emocionální vztah. Proto všechna místa ve třídě nemusí být pro žáka rovnocenná. Často přesazování může narušovat emocionální stabilitu. Žák si musí zvykat na nové místo ve třídě, na nové sousedy. Podobně působí na žáka časté stěhování rodiny, časté střídání škol a učitelů, nestabilní místo na spaní a učení. Tyto skutečnosti nedovolují žákovi vytvořit si pevnou vazbu ke škole, k učiteli, ke spolužákům.



#### **6.2.4 Význam soutěže pro posílení emocionálních vztahů**

Málo se využívá soutěže k posílení emocionálního vztahu ke spolužákům, škole, učiteli. Nedocenené v této oblasti zůstává soutěžení mezi školami a třídami. Tento druh soutěžení posiluje identifikaci se třídou a školou. Velký význam pro žáky mají symboly třídy nebo školy. Žáci určitou symboliku potřebují. Pokud jim ji neposkytneme např. ve formě školního reprezentačního dresu (fotbalového eventuelně pinpongového mužstva) bude patrně nahrazena jinou symbolikou, která nemusí být společensky žádoucí (symboly cizích firem na tričkách - cocacola, nálepky světové motorevue).

#### **6.2.5 Vliv nudy na emocionální vztahy ve škole**

Nemalý vliv na utváření emocionálních vztahů ke škole, učiteli a vyučovacím předmětům může mít také nuda. Nuda často určuje celkový emotivní prožitek žáka ze školy a přispívá k jejímu negativnímu hodnocení. Z bezprostředního názoru vyplývá, že ve škole by se měli nudit pouze žáci, kteří nejsou dostatečně vytíženi. Je ověřeno, že ve škole se nudí jak žáci výborní, tak průměrní i podprůměrní. Prožitek nudy je určován jednotvárností vyučovacích hodin a subjektivně vnímanou neužitečností vyučovacího předmětu ze strany žáků. Nuda ve škole je výsledkem neadekvátního motivačního působení učitele.

Traduje se, že ve škole se objevují tři různé reakce na nudu. První se označuje jako vytvoření vlastní fantazijní aktivity, která svým zaměřením na oblast vlastního zájmu nahrazuje nudnost vyučovacích hodin. Další reakcí na nudu je agresivita vůči učiteli, pomůckám, sešitům apod. Třetí reakce se označuje jako rozptýlená aktivita, kdy si žák hraje, dívá se z okna, pošťuchuje sousedy. Trvalá nuda vede k nízkým výkonům a celkové neúspěšnosti v daném vyučovacím předmětu. Nuda může vyústit v záškoláctví. Nejvíce vyvolávají nudu ti učitelé, kteří nemají zájem o vyučovací předmět, žáky a vyučování nebo se na vyučování svých předmětů řádně nepřipravují. (Pavelková, 1984)

#### **6.2.6 Význam humoru ve škole**

K vytvoření pozitivního emocionálního stavu ve škole může přispět značnou měrou také smysl učitele pro humor, vtip, dětskou radostnou atmosféru. Na základě

pozorování lze soudit, že děti se ve škole málo smějí. Vytrácí se humor a pohoda, a když se objeví úsměv nebo smích, tak je spíše věnován někomu, kdo neuspěl, něco popletl, pokazil. Takový smích není smíchem, který vzbuzuje kladné emocionální prožitky, ale je spíše výsměchem, který má dotyčného spíše poškodit a vyvolat u něho negativní emocionální stavy (prožitky). Smysl pro humor, občasný vtíp se mohou stát jednoduchými relaxačními prostředky, které uvolňují napětí a pomáhají odstranit únavu. Zdá se však, že využívání těchto prostředků se děje

Všeobecně se soudí, že většina dětského humoru je výsledkem sociálně poznávací aktivity dětí. Humor se objevuje tehdy, když si děti vytvoří závěry o sociálních podnětech, které se jim jevily zpočátku jako zmatené, nepochopené. Existuje oprávněná domněnka, že děti se smějí, když se dostanou do stavu vzrušení a současně tuto situaci zhodnotí jako bezpečnou. Malé dítě se bude smát, když na něho rodiče zavolají „Jdu Tě chytit“. Tato situace vytváří napětí, ale dítě ví, že nebezpečí nehrozí. Jestliže podobnou hrozbu vysloví cizí člověk, výsledkem bude pláč a úzkost. Vzrušení plus bezpečná a známá situace vede ke smíchu, kdežto napětí a nebezpečná situace vyvolává úzkost. Má se za to, že atmosféra napětí a vzrušení vzniká nejčastěji v následujících situacích:

- nečekaná situace (náhlý, hlasitý zvuk)
- podněty, které jsou v rozporu se současnou zkušeností dítěte (obsah většiny hádanek a vtípů)
- vzrušující události (když je dítě na pokraji vítězství ve hře)
- zakázaná témata a situace

Hodnocení aspektu bezpečnosti a nebezpečnosti situace závisí na tom, zda se tato odehrává ve známých podmínkách a prostředí nebo v novém ohrožujícím prostředí. K tomu jsou nezbytné další dvě podmínky. První spočívá v přítomnosti známých nebo neznámých osob. Druhá tkví v tom, jak dítě zhodnotí obecnou úroveň hravosti situace. Potvrzuje se, že nejvíce smíchu a veselí vyvolávají situace, které se děti právě naučily. Pokusme se demonstrovat (ukázat) to na příkladu. Děti byly rozděleny do tří skupin, podle toho jakou měly představu o zachování plochy. Představa o zachování plochy spočívá v tom, že dítě pochopí, že kruh lze dělit na 3, 4, 5 a více dílů a plocha zůstává stejná. V první skupině byly děti, které neměly tuto představu vytvořenou, druhou skupinu zahrnovaly děti, které se právě tuto skutečnost naučily a ve třetí skupině byly

děti, které měly představu plochy již několik let vytvořenou. Všem skupinám byl sdělen následující vtip:

Pan Dvořák přišel do restaurace a objednal si celý talíř pizzy na oběd. Číšník se ho zeptal, zdali chce rozkrojit pizzu na šest nebo osm dílů. Pan Dvořák odpověděl: „Rozkrojte mi ji na šest dílů. Nikdy jsem nesnědl osm dílů“. Nejvíce se smály děti, které pochopily představu o zachování plochy. V edukovaných třídách se objevilo více smíchu, protože chlapci přinášejí více vtipů než dívky.

Emoce jako subtilní psychické děje se nesehnadno pozorují, popisují a také sdělují. Informace o nich jsou ve školním prostředí velmi důležité, protože učitel na ně navazuje ve svém výchovném působení prostřednictvím individuálního přístupu. Učitel nemá jinou možnost než akceptovat zkušenosti a projevy určitých emocí u dětí. Vzhledem k tomu, že až devadesát procent projevů emocí je sdělováno neverbálním způsobem, měl by být schopen citlivě pozorovat a posuzovat mimiku a pantomimiku a měl by být podrobně obeznámen s otázkami neverbální komunikace. Schopnost pozorovat emoční zkušenosti dětí by měl učitel spojit se schopností empatie, kterou jsme se zabývali v samostatné kapitole. (Dařílek P., Kusák P., 2004)

### **6.3 Vliv rodiny na emoční vývoj dítěte v procesu integrace**

V knize „Dítě se specifickými vzdělávacími potřebami v běžné škole“ (O. Muller úkol 2004) se ve stati, zabývající se s touto problematikou, dočteme o dvou obecných zásadách, podle kterých by se měl tento důležitý vliv posuzovat.

„Ve vztahu ke školské integraci je důležité, v které fázi prožívání se rodiče právě nacházejí, jiná situace bude u sedmiletého dítěte, u něhož jde o postižení zřejmě od narození, jiná u rodičů dítěte jež rok před zahájením školní docházky onemocnělo nevyléčitelnou nemocí“.

V další části stati se hovoří o tom, že míra podpory dítěte se liší v závislosti na druhu postižení a jeho stupni.

Obě zásady se shodují na tom, že vztah rodičů k dítěti s postižením v procesu integrace závisí na druhu a stupni postižení, který se v procesu mění. Změny vyvolávají nové potřeby, které je třeba kompenzovat, aby se mohlo dítě nutně vyvíjet, jak po fyzické tak po psychické stránce.

Na prvním místě jsou to potřeby vyplývající ze zdravotního stavu dítěte, precitlivělí rodiče mohou reagovat tak, že z obavy před poškozením nějakou infekční chorobou budou omezovat jeho sociální kontakty, což by mohlo vést k málo podnětnému prostředí, k protekční výchově ústící až k rozmazlování. Naopak rodiče vědomi si obtíží, které může dítě vzhledem hendikepu potkat, budou chtít vychovávat dítě „perfekcionisticky“, tj. důsledně, neustupovat překážkám, naopak učit děti překážky překonávat.

### **6.3.1 Úloha rodiny v souvislosti s integračními procesy na základní škole**

Nedůvěra a zvýšená citlivost vůči některým institucím a jejich představitelům. Rodiče, kterým se narodilo dítě s postižením, jsou již od počátku jeho života v situaci, že musí být v čilém styku s institucemi, jako jsou sociální služby, obecní úřady, zdravotní pojišťovny. Pomoc (vstřícnost) těchto úřadů nebývá vždy v souladu s jejich představou o účinné pomoci. Rodiče se dočkají pomoci často jen po zdoluhavých jednáních a po zdolání byrokratických překážek.

#### -Výrazně pocíťovaná ekonomická a sociální nejistota

Zdravotní postižení dítěte a zkušenosti s plněním zákonné pomoci od sociálních institucí, vedou rodiny k hlubšímu uvažování o hmotném zajištění dítěte do budoucna. Je nepochybné, že dítě s handicapem vyžaduje zvýšené finanční náklady. Navíc velké množství rodin dětí s postižením je tzv. podprůměrných tzn., že jeden z rodičů, nejčastěji matka, je s dítětem doma a rodiče pobírají nevysokou částku počátečního zabezpečení.

#### - Větší závislost na poradenských a posudkových institucích

Zatímco zdravé děti navštěvují poradenská pracoviště jen výjimečně, u dětí s handicapem jsou tato pracoviště vyhledávána často. Pozornost rodičů je zaměřena na odborníky např. z oblasti zdravotnictví, psychologie, logopedie apod. Množství informací, které takto rodiny získávají, si mohou i protičeřit.

- Psychická a fyzická náročnost vede k zvýšené unavitelnosti

Zejména u dětí s těžším postižením je více rodičů více unavených a vyčerpaných. Proto v určitých etapách života může rodinám dětí ulevit péče ve speciálních institucích, a tak zmírnit únavu a vyčerpání.

### **6.3.2 Volba vzdělávacího procesu na běžné základní škole**

Při rozhodování, zda umístit dítě do speciální školy se mohou rodiče opírat o konzultaci s pracovníky odborných pracovišť nebo zkušenosti svých známých. Úloha rodiny v souvislosti s integračními procesy dětí se zvláštními potřebami na základní škole.

Někdy se těžce smířují s umístěním dítěte do speciální školy z prestižních důvodů. Není však vyloučeno, že rodiče odmítají dát dítě na speciální školy včetně zvláštní či pomocné z důvodů konkrétních obav o vzdělávací úroveň konkrétní školy a ještě častěji se obávají charakteru sociálního prostředí školy. V případě umístění musí rodiče počítat s větší angažovaností a podporou než při nastoupení dítěte do speciální školy. Míra podpory dítěte se liší v závislosti na druhu postižení a jeho stupni. Odlišuje se v různých etapách školní docházky dítěte. Svým způsobem je uvedené pravidlo důsledkem nedostatečného systémového řešení integrovaného vzdělávání postižených.

### **6.3.3 Zabezpečení obtížné činnosti a dopravy**

I tyto činnosti jsou závislé na charakteru a druhu postižení dítěte, u těžších tělesných postižení, ale u smyslových nebo mentálních postižení jsou tyto činnosti velmi potřebné, a to zejména v počátcích integrovaného vzdělávání se některé školy domnívají, že matka má plnit vůči dítěti roli osobního asistenta. Školy také podmiňují přijetí dítěte přítomností matky alespoň 2 hodiny denně. Dalším problémem je tedy doprava. Pokud je dítě v ústavu nebo v internátě, problém je vyřešen. V případě integrovaného vzdělávání je třeba zajistit dvě cesty denně (do školy a zpět).

Práva a povinnosti rodičů nejsou ve školské integraci dostatečně deklarovány, jde o obecný problém, který má však své dopady na krajní případy integrace dětí s postižením, takzvané školská asistenta upravuje tyto případy nedostatečně či vůbec. Lepší vyjádření postavení rodičů v procesu školské integrace dítěte se zdravotním

postížením by v konečném důsledku prospělo všem zainteresovaným subjektům a samozřejmě i dítěti samotnému.

### **6.3.4 Škola přijímající dítě s postižením**

Měla by se respektovat zásada, že dítě má navštěvovat školu nejbližší jeho bydlišti, která podléhá právu rodičů zvolit si pro své dítě školu, kterou považují za nejvhodnější. U této skupiny dětí nelze požadavek blízkosti vždy zajistit. Také v budoucnosti s rozvojem prostředků speciálně pedagogické podpory nebudou zřejmě úplně všechny školy připraveny na přijetí dítěte s každým druhem postižení.

Škola, která se rozhodne přijmout dítě s postižením, by měla již nyní splňovat určité minimální požadavky:

Na prvním místě je to celková výchovná atmosféra ve škole, kterou ovlivňuje vedle sociokulturního zařízení žáků nejvíce úroveň pedagogického sboru a vedení školy. Pro pokud možno bezproblémový pobyt dítěte ve škole, je rozhodující i stupeň motivace spolužáků a jejich vztah ke vzdělání a studiu. Diskuse v některém sboru z různých hledisek o případné nebo reálné přítomnosti žáka s postižením v běžné škole nejsou na škodu. „Nemělo by se však stávat, že někteří členové pedagogického sboru budou trvale zastávat výrazné protiintegrační stanovisko.“ (O. Müller, 2004 , s.36)

### **6.3.5 Učitel a jeho role ve školské integraci**

Role učitele dítěte s postižením v běžné základní škole je důležitá a velmi náročná. Jakkoliv nemůže být jediným kritériem požadavek na speciálně pedagogickou kvalifikaci, je důležitá.

Přijetí dítěte s postižením do třídy znamená pro učitele větší nároky na přípravu jako celku i jednotlivých hodin. Za samozřejmé se považuje vypracování či participace na plnění individuálního vzdělávacího programu dítěte. Učitel musí zvládnout rozdělení svého zájmu mezi zdravé žáky a žáky s postižením tak, aby žádná strana nebyla v nevýhodě a ochuzena nízkými nároky a nedostatkem času. Velmi důležité je, aby učitel měl možnost konzultovat své zkušenosti s odborníky center nebo poraden. Ideální jsou diskuse učitelů žáků se stejným druhem a stupněm postižení. Zcela automaticky se u učitele předpokládá samostudium, návštěva odborných seminářů a kurzů. Zařazení

dítěte s postižením do třídy zpravidla vyvolává potřebu skupinové práce, dělení hodin na úseky a zavádění dalších netradičních metod a forem výuky.

Roli učitele dítěte s postižením v běžné základní škole je třeba výrazně ocenit a vyzdvihnout. Díky nim počty dětí s postižením integrovaných dětí na základních školách neustále rostou. Většina z nich na prvním stupni základní školy.

## Závěr

V předpokládané diplomové práci jsme si vytýčili dvojjediný úkol. Prohloubit si poznatky o současném procesu integrace dětí se speciálními potřebami a zároveň hledání způsobů, jak tento proces zkvalitnit.

K těmto závěrům nás vedly zkušenosti z výchovně vzdělávacího procesu, které přes dlouhodobé úsilí neodpovídají našim představám.

Inspirací k uskutečnění těchto záměrů pro nás bylo seznámení se s pracemi našich psychologů M. Nakonečného, Ivy Stuchlíkové, J. Křivohlavého, P. Dařílka, P. Kusáka a dalších, kteří nám otevřeli nový pohled na speciálně pedagogickou problematiku. Po jejich studiu a další literatury jsme dospěli k závěru, že cesta ke zlepšení reedukace dětí se speciálními potřebami vede přes emoce, využitím jejich potence, která ovlivňuje psychiku člověka, jeho jednání.

V první části diplomové práce se zabýváme společensko právními podmínkami integrace, spolu s tím jsme si prohloubili vědomosti o nových aspektech v procesu integrace, zdůrazněním psychického vývoje dětí se speciálními potřebami včetně dětí se specifickými vývojovými poruchami učení. Poučili jsme se v mnohém o nových aspektech široké podpory a pomoci ze strany školy, rodiny, her, pedagogicko-psychologické poradny, speciálně pedagogického centra a v neposlední řadě speciálně pedagogické diagnostiky.

Emocionální problematiku začínáme vymezením pojmů emoce a city včetně názorového spektra několika autorů. Na tuto část navazuje výklad o podstatě emocí, který otevírá prostor k funkcím emocí, které mají užší vztah k pedagogické problematice.

Za stěžejní kapitolu považujeme interpretaci emoční inteligence od Davida Golemana, hlavního představitele tohoto souboru sociální psychologie v USA. Tato kapitola je pak východiskem k tématům, zabývajícím se možnostmi rozvoje emoční inteligence.

Velkou pozornost věnujeme vcítění, kde objasňujeme vztahy mezi fysiologicky příbuznými, ale významově často antagonistickými kategoriemi. Poslední kapitola „Žák a emoce“ ukazuje, jak zdánlivě všední témata, například emocionální prostředí školy, emocionální prostředí třídy, nuda ve škole, smích a vtip ve škole mohou výrazně



ovlivnit emocionální atmosféru výchovy a vyučování, což jsou ty optimální podmínky pro vyučování prožíváním.

Domníváme se, že zdůraznění a znovunastolení podobných témat s emocionální problematikou může být správným krokem ke zkvalitnění procesu integrace dětí se speciálními potřebami na základní škole.

## Seznam použité literatury a pramenů

1. Atkinsonová, R. L. a kol. Psychologie, Praha: Portál, 2003. ISBN 80-85605-35-X
2. Bartoňová, M.; Vítková, M. Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami II., Brno: Paido, 2008. ISBN 978-80-7315-170-6
3. Bartoňová, M.; Vítková M. Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami IV., Brno:Paido, Masarykova universita 2010. ISBN 978-80-7315-201-7
4. Bartoňová, M. Současné trendy v edukaci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice. Brno: MSD 2005. ISBN 80-86633-37-3
5. Čáp, J.; Mareš, J. Psychologie pro učitele, Praha: Portál 2001. ISBN 80-7178-463-X
6. Dařílek, P.; Kusák, P. Kapitoly z pedagogické psychologie (příčiny vzniku negativních emocí ve školním vyučování a jejich odstraňování. Praha: SPN 1990.
7. Fisher Gary, Cummings. Rhoda Jak přežít s poruchami učení. Praha: Portál 2012. ISBN 978-80-262-0156-4
8. Goleman, D. Práce s emoční inteligencí. Praha: Columbus 2000. ISBN 80-7249-017-6
9. Hartl, P.; Hartlová, H. Velký psychologický slovník. Praha:Portál 2010
10. Janoušek, J.a kol. Sociální psychologie. Praha: SPN 1988
11. Jošt, J. Čtení a dyslexie. Praha: Grada Publishing 2011. ISBN 978-80-247-30 30
12. Jucovičová, D Individuální vzdělávací plán pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami: se specifickými poruchami učení a chování, s mentálním postižením (v MŠ/ZŠ) se sociálním znevýhodněním z jizojazyčného prostředí. Praha: D8 H, 2009. ISBN 978-80-87295-00-7
13. Křivohlavý, J. Já a ty. Praha: Avicenum, 1997
14. Křivohlavý, J. Povídej-naslouchám. Praha: Návrat 1993
15. Křivohlavý, J. Neverbální komunikace. Praha: SPN 1988.

16. Matějček, Z.; Vágnerová, M. Sociální aspekty, dyslexie. Praha: Karolinum 2006. ISBN 80-246-1173-2
17. Michalík, J. Školská integrace dětí se zdravotním postižením na základních školách České republiky. Olomouc: U.P. 2005. ISBN 80-244-1045-1
18. Müller, O. a kol. Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole. Olomouc: Universita Palackého 2004. ISBN 80-244-0231-9
19. Nakonečný, M. Základy psychologie. Praha: Akademia 1998. ISBN 80-200-0689-3
20. Plháková, A. Učebnice obecné psychologie. Praha: Akademia 2007. ISBN 978-80-200
21. Rollo, V. Emocionalita a Racionalita. Praha: SLON 1993. ISBN 80-901059-8-X
22. Říčan, P.; Krejčíšová, D. a kol. Dětská klinická psychologie. Praha: Grada 1997
23. Shapiro, L.E. Emoční inteligence dítěte a její rozvoj. Praha: Portál 2004
24. Stuchlíková, I. Základy psychologie emocí. Praha: Portál 2002. ISBN 80-7178-553-9
25. Stuchlíková, I. Vzájemné vztahy kognitivních a emocionálních procesů v současném psychologickém výzkumu. Československá psychologie 1996, ročník XXXX, č.2.s.127-137.
26. Stuchlíková, I. Zvládání emočních problémů školáků. Praha: Portál 2005
27. Taylor, J. F. Jak přežít s hyperaktivitou a poruchami pozornosti. Praha: Portál 2012. ISBN 978-80-262-008-0
28. Vágnerová, M. Vývojová psychologie. Praha: Portál 2000. ISBN 80-7178-308-0
29. Výrost, J.; Slaměnik, I. (Eds.) Aplikovaná sociální psychologie, I. Člověk a sociální instituce. Praha: Portál 1998. ISBN 80-7178-269-6
30. Výrost, J.; Slaměnik, I. (Eds.) Aplikovaná sociální psychologie II. Praha: Grada Publishing 2001a. ISBN 80-247-0042-5
31. Wedlichová, I. Emoční inteligence. Universita J.E.Purkyně v Ústí nad Labem 2011. ISBN 978-80-7414-347-2
32. Zelinková, O. Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program. Praha: Portál 2007
33. Zelinková, O. Poruchy učení: dyslexie; dysgrafie; dysortografie; dyskalkulie; dyspraxie, ADHD. Praha: Portál 2009. ISBN 978-80-7367-5

## Praktická část

### Úvod ke třetí části diplomové práce

Při úvahách o zkvalitnění výchovně vzdělávacího procesu dětí se speciálními potřebami jsme dospěli k názoru, že přes značné množství vědomostí v psychice dětí je v této oblasti celá řada bílých míst, které je třeba zaplnit. Tak například ve školním základním programu vzdělávání se zdůrazňuje individuální přístup k výchově a vzdělávání dětí, ale stále převažuje a dlouho bude převažovat kolektivní přístup k pedagogickému působení.

Učitelé se ve své činnosti převážně věnují, respektive jsou nuceni věnovat kolektivu. Položíme-li si otázku, jak dobře tento kolektiv známe, musíme si s upřímností odpovědět, že ve většině případů, že jen zčásti. Soudíme proto (domníváme se proto), že hlubší znalost psychického založení by mohlo přispět ke zlepšení pedagogické činnosti. Při úvahách, jak toho dosáhnou, nám prof. Kodým doporučil, využít k realizaci našeho záměru třídy testů anglického badatele Eysencka, které jsou mezinárodně uznávány. Eysenck je znám svým temperamentovým pojetím osobnosti, což spočívá v tom, že temperament chápe jako osobnost v užším slova smyslu (tzn. Bez kognitivní složky, bez inteligence a mentálních schopností), (Plháková, 2003). Eysenck předpokládá, že struktura osobnosti je tvořena třemi dimenzemi: extroverzí, introverzí, neuroticismem a psychotocismem. Základní rysy osobnosti jsou biologicky podloženy. Eysenck, vycházející z temperamentového pojetí osobnosti, sestavil testy, které umožňují poznat strukturu osobnosti a kolektivu. My jsme rozdali tyto testy 24 žákům prvního stupně se speciálními potřebami a 24 žákům prvního stupně bez postižení a nyní je uvádíme po statistickém zpracování.

## Příloha I - Jmenné tabulky u dětí s postižením a bez postižení

### 1. Jmenná tabulka dětí intaktních (bez postižení)

jména	pohlaví	intaktní	E	N	L
Robin	chlapec	intaktní	15	7	5
Ondřej	chlapec	intaktní	19	11	8
Patrik	chlapec	intaktní	23	8	8
Matěj	chlapec	intaktní	10	20	7
Alex	chlapec	intaktní	16	10	3
Max	chlapec	intaktní	17	11	5
Tomáš	chlapec	intaktní	16	14	4
Mates	chlapec	intaktní	19	13	8
Jiří	chlapec	intaktní	16	20	5
Martin	chlapec	intaktní	7	15	7
Alexandra	děvče	intaktní	12	18	3
Valérie	děvče	intaktní	15	19	7
Kačka	děvče	intaktní	18	10	9
Nela	děvče	intaktní	17	6	6
Kája	děvče	intaktní	13	17	1
Kačka	děvče	intaktní	11	9	1
Klára	děvče	intaktní	13	18	4
Adrea	děvče	intaktní	5	2	7
Viktorka	děvče	intaktní	12	17	4
Sára	děvče	intaktní	14	17	5
Terka	děvče	intaktní	12	16	3
Vali Hurst	děvče	intaktní	7	17	5
Anička	děvče	intaktní	11	14	4
Magda	děvče	intaktní	14	2	1

1. Jmenná tabulka je výsledkem vlastního šetření. Vyplývá z ní, že v jejím souboru je přes 91% dětí s vysokým skórem extraverze E. Podle Eysencka typický extrovert je bezstarostný, nenucený, optimistický. Je družný. Má rád společnost, nerad něco dělá o samotě. Rád se pohybuje, je aktivní, má sklon k agresivnímu jednání a snadno se rozhněvá. (Smékal, 2002)

## 2. Jmenná tabulka dětí se speciálními potřebami.

jméno	pohlaví	postížení	E	N	L
Michal	chlapec	postížený	16	11	4
Tadeáš	chlapec	postížený	20	12	2
Enrico	chlapec	postížený	16	16	8
Vláďa	chlapec	postížený	16	9	8
Vendelín	chlapec	postížený	14	14	14
Daniel	chlapec	postížený	14	12	3
Arthur	chlapec	postížený	5	0	7
Kuba	chlapec	postížený	14	11	1
Ruda	chlapec	postížený	14	14	6
David	chlapec	postížený	17	13	8
Saša	chlapec	postížený	14	11	3
Tomáš	chlapec	postížený	12	11	10
Ondra	chlapec	postížený	11	20	10
Lukáš	chlapec	postížený	17	15	10
Ivan	chlapec	postížený	5	15	7
Karolína	děvče	postížená	14	14	2
Oksana	děvče	postížená	17	8	3
Marína	děvče	postížená	15	7	
Sandra	děvče	postížená	12	12	4
Natálka	děvče	postížená	16	14	5
Štěpánka	děvče	postížená	10	15	6
Veronika	děvče	postížená	17	15	6
Klára	děvče	postížená	10	11	4
Tereška	děvče	postížená	16	16	8

2. Tabulka je výsledkem vlastního šetření.

Vyplývá z ní, že v souboru jsou 4,2 % dětí introvertních. Introvert je vůči lidem spíše uzavřený, vyhledává samotu, dlouho se rozmýšlí, než začne jednat. Nemá rád vzrušení, je vážný, kontroluje své city (Smékal, 2002). Málokdy se chová agresivně, je spolehlivý, trochu pesimistický. Klade velký důraz na etické principy (Eysenck, 1994).

## Příloha II – Základní statistická charakteristika v tabulkách z vlastního šetření

**Zadání:** 2 soubory dat, u kterých byly sledovány 3 parametry: E (extroverze), L (introverze), N (neuroticismus). Každý soubor měl 24 dětí.

**Cíl:** Zjistit, zda se statisticky významně liší hodnoty sledovaných parametrů E, L, N na zvolené hladině významnosti 0,05 u dětí s poškozením a bez poškození (nevím jaké poškození).

**Popis souboru.** V souboru dětí s poškozením bylo 15 chlapců a 9 děvčat, v souboru bez poškození bylo 10 chlapců a 14 děvčat (statisticky nevýznamný rozdíl).

**Použité metody:** t test pro 2 nezávislé výběry, box (krabicové grafy) a histogramy.

**Výsledky:**

**Základní statistická charakteristika (počet, průměr, směrodatná odchylka) sledovaných parametrů a výsledky t testu**

parametr	skupina	n	průměr	směrodatná odchylka	výsledky t testu	
					TS	p
E	bez poškození	24	13,83	4,198	0,00	1,000
	s poškozením	24	13,83	3,632		
N	bez poškození	24	12,96	5,344	0,464	0,645
	s poškozením	24	12,33	3,875		
L	bez poškození	24	5,00	2,322	1,281	0,207
	s poškozením	23	6,04	3,212		

TS - hodnota testovacího kritéria, p - pravděpodobnost

### Děti bez postižení

Základní statistická charakteristika

	E	N	L
N platné	24	24	24
chybí	0	0	0
průměr	13,83	12,96	5,00
medián	14,00	14,00	5,00
směrodatná odchylka	4,198	5,344	2,322
minimální hodnota	5	2	1
maximální hodnota	23	20	9

**Četnostní tabulky:** v prvním sloupci je hodnota sledovaného parametru, v druhém je počet těchto hodnot ve skupině, ve třetím sloupci je procentuální zastoupení této hodnoty z počtu sledovaných dětí a ve čtvrtém sloupci jsou kumulovaná procenta .

**Četnosti E (extroverse)**

hodnota	počet	procento	kumulovaná procenta
5	1	4,2	4,2
7	2	8,3	12,5
10	1	4,2	16,7
11	2	8,3	25,0
12	3	12,5	37,5
13	2	8,3	45,8
14	2	8,3	54,2
15	2	8,3	62,5
16	3	12,5	75,0
17	2	8,3	83,3
18	1	4,2	87,5
19	2	8,3	95,8
23	1	4,2	100,0
celkem	24	100,0	

**Četnosti N (neuroticismus)**

hodnota	počet	procento	kumulovaná procenta
2	2	8,3	8,3
6	1	4,2	12,5
7	1	4,2	16,7
8	1	4,2	20,8
9	1	4,2	25,0
10	2	8,3	33,3
11	2	8,3	41,7
13	1	4,2	45,8
14	2	8,3	54,2
15	1	4,2	58,3
16	1	4,2	62,5
17	4	16,7	79,2
18	2	8,3	87,5
19	1	4,2	91,7
20	2	8,3	100,0
celkem	24	100,0	

**Četnosti L (introverse)**



hodnota	počet	procento	kumulovaná procenta
1	3	12,5	12,5
3	3	12,5	25,0
4	4	16,7	41,7
5	5	20,8	62,5
6	1	4,2	66,7
7	4	16,7	83,3
8	3	12,5	95,8
9	1	4,2	100,0
celkem	24	100,0	

### Děti s postižením

#### Základní statistická charakteristika

		E	N	L
N	platné	24	24	23
	chybí	0	0	1
průměr		13,83	12,33	6,04
medián		14,00	12,50	6,00
směrodatná odchylka		3,632	3,875	3,212
minimální hodnota		5	0	1
maximální hodnota		20	20	14

#### Četnosti E (extroverse)

hodnota	počet	procento	kumulovaná procenta
5	2	8,3	8,3
10	2	8,3	16,7
11	1	4,2	20,8
12	2	8,3	29,2
14	6	25,0	54,2
15	1	4,2	58,3
16	5	20,8	79,2
17	4	16,7	95,8
20	1	4,2	100,0
celkem	24	100,0	

#### Četnosti N (neuroticismus)

hodnota	počet	procento	kumulovaná procenta
0	1	4,2	4,2
7	1	4,2	8,3
8	1	4,2	12,5
9	1	4,2	16,7
11	5	20,8	37,5
12	3	12,5	50,0
13	1	4,2	54,2
14	4	16,7	70,8
15	4	16,7	87,5
16	2	8,3	95,8
20	1	4,2	100,0
celkem	24	100,0	

### Četnosti L (introverse)

hodnota	počet	procento	kumulovaná procenta
1	1	4,2	4,3
2	2	8,3	13,0
3	3	12,5	26,1
4	3	12,5	39,1
5	1	4,2	43,5
6	3	12,5	56,5
7	2	8,3	65,2
8	4	16,7	82,6
10	3	12,5	95,7
14	1	4,2	100,0
celkem	23	95,8	
chybí	1	4,2	
celkem	24	100,0	

**Závěr:** Na zvolené hladině významnosti 0,05 se nepodařilo prokázat, že by se hodnoty sledovaných parametrů E, N a L statisticky významně lišily u skupiny s postižením a bez postižení.

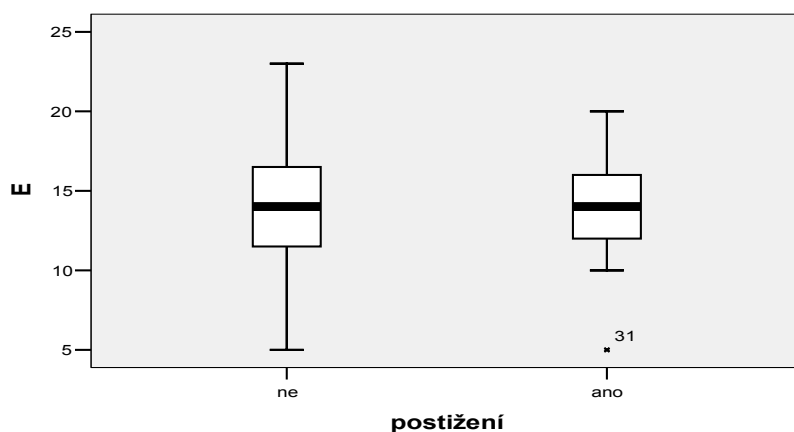
## Příloha III – Krabicové grafy z vlastního šetření

**Box (krabicové grafy):** v obdélníku se nachází 50 % hodnot, čára v obdélníku je medián, od horní hranice obdélníku k vrchní čárce je 25 % hodnot a od dolní hranice obdélníku ke spodní čárce se nachází také 25 % hodnot.

Zdroj: Vlastní šetření

### Box graf pro E

1. Box graf pro děti postižené (děti se speciálními potřebami)

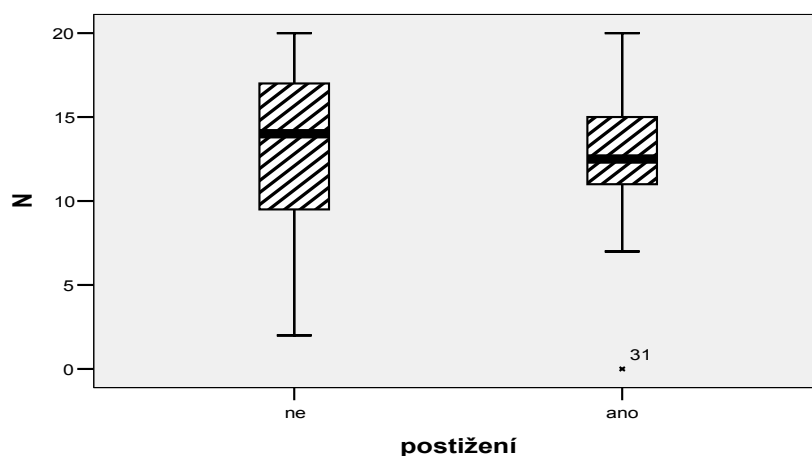


Box graf pro E se týká dětí s postižením, pro jejichž osobnost je dominantní dimenze extroverze E.

Zdroj: Vlastní šetření

### Box graf pro N

2. Box graf pro děti postižené (se speciálními potřebami)

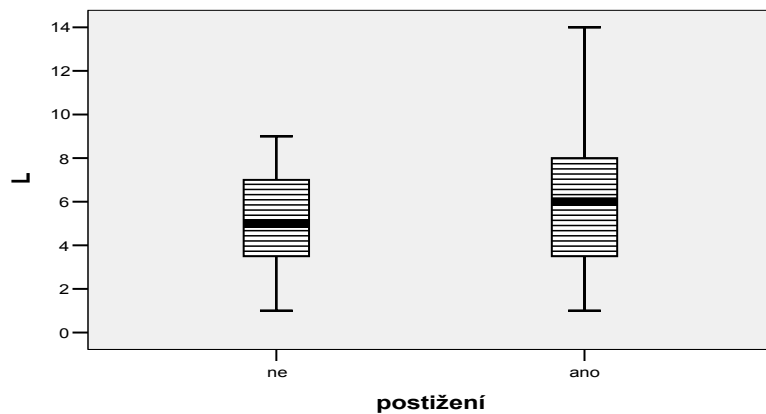


Box graf N se týká dětí s postižením, pro jejichž osobnost je dominantní dimenze neuroticismus N.

Zdroj: Vlastní šetření

### Box graf pro L

3. Box graf pro L je pro postižené i nepostižené děti



Box graf se týká dětí, pro jejichž osobnost je dominantní dimenze introverze L.

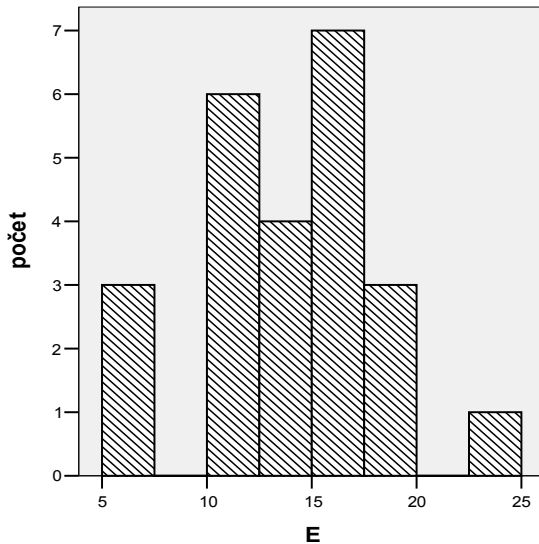
## Příloha IV – Histogramy z vlastního šetření

Zdroj: Vlastní šetření

### Histogramy

#### Skupina bez poškození: histogramy pro E, N, L

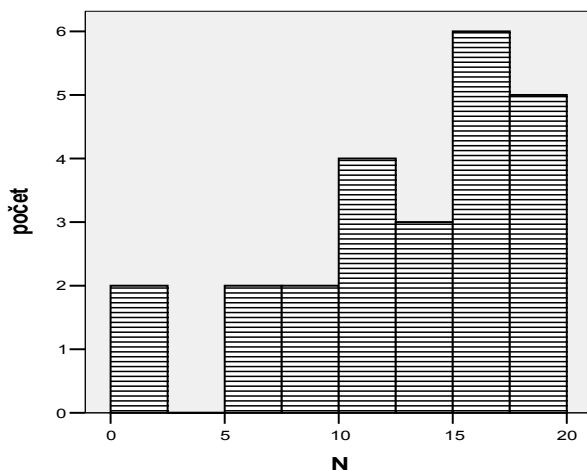
##### 1. Histogram pro děti s postižením



Histogram se týká počtu dětí bez postižení, pro jejich osobnost je dominantní dimenzí extroverze E.

Zdroj: Vlastní šetření

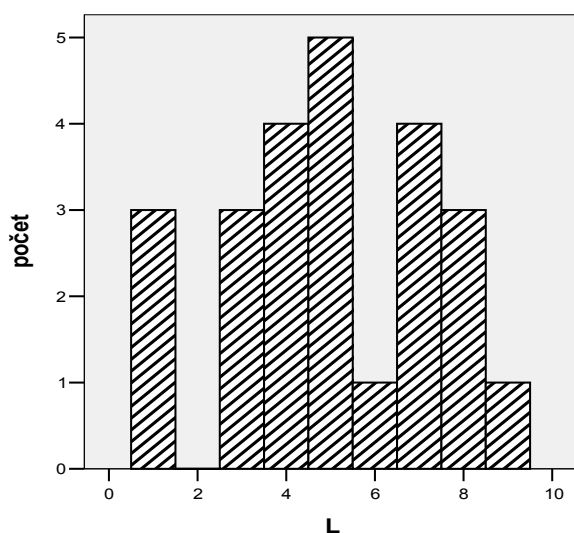
##### 2. Histogram pro děti bez postižení



Histogram se týká jednotlivých dětí bez postižení, pro jejichž osobnost je dominantním rysem nižší stupeň neuroticismu N.

Zdroj: Vlastní šetření

### 3. Histogram pro děti bez postižení

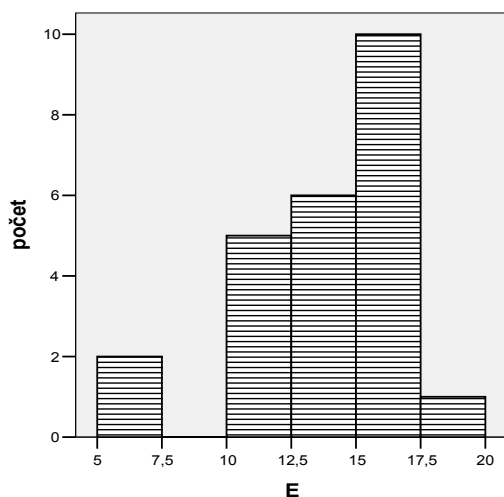


Histogram se týká počtu dětí bez postižení, pro jejichž osobnost je dominantním rysem introverze L.

Zdroj: Vlastní šetření

### Skupina s poškozením: histogramy pro E, N, L

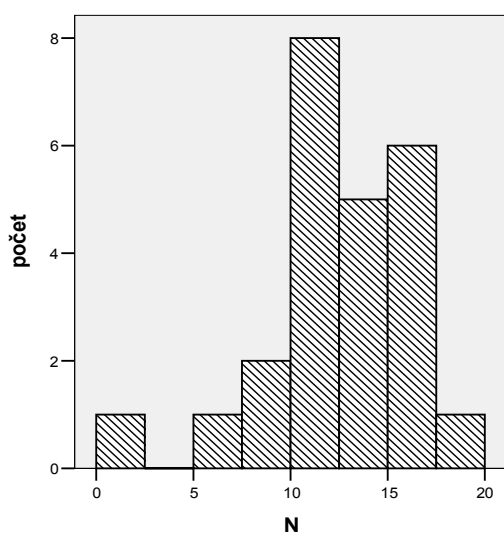
#### 4. Histogram pro děti s postižením (se speciálními potřebami)



Histogram se týká počtu dětí s postižením, pro jejichž osobnost je dominantní dimenzí extroverze E.

Zdroj: Vlastní šetření

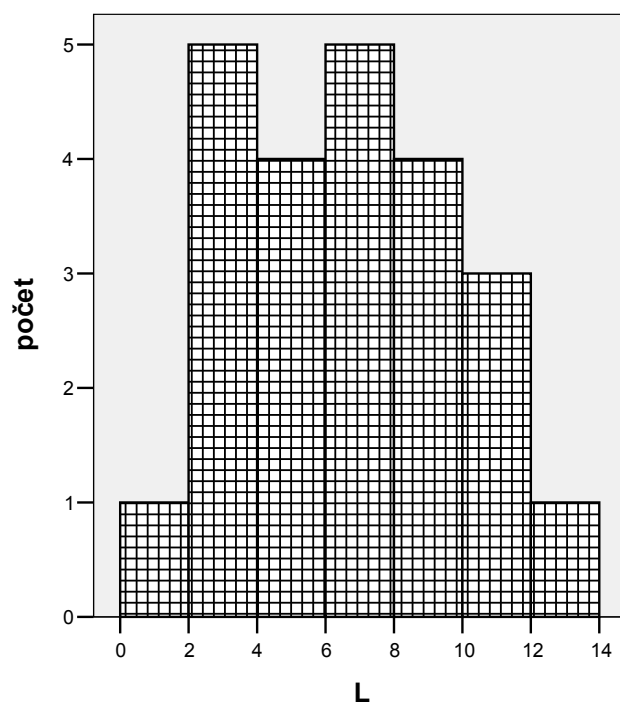
### 5. Histogram pro děti s postižením (se speciálními potřebami)



Histogram se týká počtu dětí s postižením (se speciálními potřebami), pro jejichž osobnost je dominantním rysem vyšší stupeň neuroticismu N.

Zdroj: Vlastní šetření

### 6. Histogram pro děti bez postižení



Histogram se týká počtu dětí bez postižení, pro jejichž osobnost je dominantním rysem introverze L.

## Závěr k praktické třetí části

Z výstupů, založených na Eysenckově temperamentovém modulu osobnosti lze odvodit vlastnosti dítěte a z nich si učinit představu o stupni jeho vnímavosti, emočních schopnostech a možnostech rozvoje emoční inteligence.

Je-li žák s vysokým skórem extravertze, charakterizovaným E vyžaduje ve svém okolí neustálé podněty. Je tomu tak proto, že u něho dochází k permanentnímu korovému útlumu. Učitel, pedagogové by mu měli v jeho požadavku vyhovět. Soustavně ho vyvolávat, vyžadovat na něm odpovědi, řešení problémů v lavici nebo u tabule. Žák bude mít podmínky pro vytvoření si psychické rovnováhy, nebude trpět nudou, udrží si dlouhodobou pozornost.

Popišme si jiný příklad dítěte, jehož osobnost podle temperamentové teorie disponuje vysokým skórem neuroticismu (N). Tento žák bývá většinou psychicky labilní, má sklon k úzkosti, ke starostem, depresím, je náladový. Bývá přehnaně emotivní, lehce reaguje na různé podněty, obtížně se uklidňuje po vzrušujících zážitcích. Silné emoční reakce se projevují v horší přizpůsobivosti. Vedou k iracionálnímu, často rigidnímu jednání. Jeho hlavní charakteristikou je neustálé zaobírání se věcmi, které mohou zle dopadnout a silnými emočními reakcemi na tyto myšlenky.

Učitel v takové situaci stojí před svízelným úkolem. Řešení problému žáka s vysokým skórem vyžaduje velkou zkušenost a trpělivost. Měl by ho především uklidnit a zavést jeho pozornost jiným směrem. Citlivě povzbudit. Hledat příčiny jeho úzkosti a trudnomyslnosti. Vzhledem k jeho přecitlivělosti musí jednat mimořádně citlivě.

Předkládané závěry testů jsou výsledkem našeho vlastního šetření. Považujeme je za cenné a důležité. Umožňují pedagogům snazší, bezpečnější a rychlejší poznání, psychiky žáků, což se nutně odrazí v pozitivních a trvalých výsledcích výchovně vzdělávacího procesu. Domníváme se také, že by bylo vhodné po konzultaci s pedagogicko-psychologickou poradnou, zařadit výsledky testů do individuálních plánů.



## Bibliografické údaje

Jméno autora: Eva Rousová

Obor: Speciální pedagogika - Učitelství

Forma studia: Kombinované

Název práce: Řešení problematiky emocí ve výchovně vzdělávacím plánu dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné základní škole

Rok: 2015

Počet stran: 73

Počet titulů české literatury a pramenů: 33

Vedoucí práce: Prof. PhDr. Kodým Miloslav, CSc.