

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
Pedagogická fakulta
Katedra primární pedagogiky

VĚRA HRUBČÍKOVÁ
V. ročník – prezenční studium

Obor: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

**OSOBNOST A ÚSPĚŠNOST ŽÁKA SE
SPECIFICKÝMI PORUCHAMI UČENÍ NA 1. STUPNI
ZÁKLADNÍ ŠKOLY**

Diplomová práce

Vedoucí práce: Mgr. Michaela Pugnerová, PhD.

OLOMOUC
2013

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a použila jen uvedenou literaturu.

V Olomouci 28. 3. 2013

.....
Věra Hrubčíková

Děkuji Mgr. Michaele Pugnerové, Ph.D. za odborné vedení, konzultace a podněty, které mi jako vedoucí mé diplomové práce poskytovala při jejím zpracování. Rovněž děkuji za cenné rady, odborné vyhodnocení výsledků výzkumu, vstřícnost, porozumění, čas a trpělivost Mgr. Zdeňce Geršlové. Děkuji také všem zaměstnancům základních škol, u nichž jsem prováděla výzkumné šetření pro tuto práci.

Ráda bych také poděkovala svým rodičům, rodině a přátelům za jejich vytrvalou podporu a snahu vyjít vstříc během psaní diplomové práce.

Obsah

ÚVOD	7
TEORETICKÁ ČÁST	9
1 Mladší školní věk	10
1.1 Vstup dítěte do školy.....	10
1.2 Charakteristika žáka mladšího školního věku.....	12
1.3 Kognitivní vývoj žáka mladšího školního věku.....	13
1.3.1 Vnímání	14
1.3.2 Myšlení	15
1.3.3 Paměť	16
1.3.4 Pozornost	17
1.3.5 Emoční vývoj žáka a socializace	17
2 Psychologie osobnosti žáka mladšího školního věku	19
2.1 Obecné pojetí osobnosti	19
2.2 Dítě jako osobnost.....	20
2.2.1 Osobnost žáka mladšího školního věku.....	21
2.3 Vývoj a utváření osobnosti žáka	23
2.4 Činitelé ovlivňující osobnost dítěte.....	26
2.5 Typologie osobnosti dětí	27
3 Specifické vývojové poruchy učení	30
3.1 Příčiny vzniku specifických vývojových poruch učení	30
3.2 Psychický vývoj jedince se specifickými poruchami učení.....	34
3.3 Dyslexie.....	36
3.3.1 Projevy dyslexie.....	37
3.4 Dysgrafie	38
3.4.1 Projevy dysgrafie	38
3.4.2 Comenia Script	40

3.5	Dysortografie.....	41
3.5.1	Projevy dysortografie.....	41
3.6	Dyskalkulie	43
3.7	Přístupy k dětem se specifickými vývojovými poruchami učení.....	45
3.8	Nápravy specifických poruch učení	46
4	Úspěšnost a vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení.....	49
4.1	Školní úspěšnost a neúspěšnost.....	49
4.2	Důsledky školního neúspěchu	51
4.3	Vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení	52
4.3.1	Individuální vzdělávací plán	53
	PRAKTICKÁ ČÁST	55
	Úvod	56
5	Kvantitativně-pedagogický výzkum	56
5.1	Cíle výzkumu	56
5.2	Vymezení hypotéz.....	57
6	Použité metody	58
6.1	Eysenckův osobnostní dotazník pro děti B – J.E.P.I.....	58
6.2	Předvýzkum.....	59
6.3	Popis sledovaného vzorku.....	59
6.4	Postup při sběru dat.....	60
7	Výsledky výzkumného šetření	61
7.1	Demografické zpracování údajů	61
7.1.1	Výsledky šetření u chlapců	63
7.1.2	Výsledky šetření u dívek.....	66
7.2	Vyhodnocení hypotéz.....	68
7.2.1	Škála psychotivismu	70
7.2.2	Škála extraverze	75

7.2.3	Škála neuroticismu.....	78
7.2.4	Lži skóre	81
7.2.5	Průměry žáků se SPU a bez SPU.....	84
8	Diskuze.....	86
	Závěr	89
	Použitá literatura	91
	Seznam tabulek	96
	Seznam grafů.....	96
	Seznam obrázků.....	96
	Přílohy	
	Anotace	

ÚVOD

Objektem zájmu této diplomové práce jsou specifické poruchy učení související s osobnostmi dětí, které navštěvují první stupeň základní školy, tedy 1. – 5. ročník.

Mladší školní věk je období, ve kterém dítě zažívá mnoho změn a musí se vypořádat s různými novými situacemi. Během celého období se významně zlepšuje jemná i hrubá motorika, rozvíjí se představivost, ale i paměť. Vstupem dítěte do školy se na něho kladou větší nároky a to způsobuje značnou zátěž. Zesilující požadavky na dítě mohou způsobit jisté známky nepřizpůsobení se dítěte dané situaci. Neúspěchy ve vyučování snižují jeho sebevědomí, ovlivňují jeho postavení v kolektivu a také působí na utváření jeho osobnosti. Prvotní vývoj osobnosti dítěte se formuje v rodinném prostředí. Dítě napodobuje a následně přejímá příslušné vzorce chování od svých nejbližších, tedy rodičů a sourozenců. Později se dostává do školního prostředí, které díky styku s vrstevníky a působením pedagogických pracovníků, ovlivňuje také jeho osobnost.

Osobnosti žáka mladšího školního věku je věnována v teoretické části celá druhá kapitola. Pokusíme se vymezit pojem osobnost nejprve obecně a potom se již konkrétně zaměříme na osobnost dítěte. Na vývoj a utváření osobnosti žáka mladšího školního věku působí mnoho činitelů, kterými se společně s vymezením typologie osobnosti dětí budeme také zabývat. Celou osobnost dítěte však mohou ovlivňovat zvláštnosti v chování, které vznikají následkem poruch učení.

Specifické poruchy učení jsou neustále považovány za aktuální problém současného školství. Nemají vliv pouze na učení, ale ovlivňují celý život jedince. Nejsou zapříčiněny zdravotním postižením, nedostatečnou inteligencí nebo snad špatnou péčí rodičů. Specifické poruchy učení se ve většině případů objevují až po nástupu dítěte do školy, kdy je od něj vyžadována náročnější práce. Problematika dětí se specifickými poruchami učení je v dnešní době poměrně obsáhlá a cílem práce nebylo se jí dopodrobna zabývat. Proto jsem se ve své práci specializovala u těchto dětí především na jejich osobnost a úspěšnost. Můj zájem o děti se specifickými poruchami učení vychází ze zkušenosti s těmito dětmi na letních táborových pobytech a v neposlední řadě také ze zaměstnání asistentky pedagoga na FZŠ Hálkova v Olomouci, kde jsem měla možnost s nimi přijít do kontaktu. Podle mého názoru se děti se specifickými poruchami učení odlišují svým chováním a osobností od dětí bez specifických poruch učení. Touto diplomovou prací jsem chtěla zjistit, zda tomu opravdu tak je. Dále bych ráda poukázala

i na úspěšnost dětí se specifickými poruchami učení a jaké mohou být důsledky školního neúspěchu.

V praktické části přináším výsledky kvantitativního výzkumu. Abychom mohli odpovědět na stanovené cíle a hypotézy zvolili jsme pro administraci standardizovaný osobnostní dotazník B – J.E.P.I a dále jsme pracovali se studijními výsledky jednotlivých žáků. Abychom dosáhli přesnějších výsledků, budeme rozdíly v jednotlivých osobnostních škálách testovat zvlášť pro dívky a pro chlapce. Pro optimální posouzení dat jsme použili krabicový diagram, pomocí kterého můžeme data pozorovat pouze pohledem. Výsledky celého výzkumného šetření jsou popsány v průběhu praktické části, kde se nejprve budeme zabývat demografickým zpracováním dat a dále se zaměříme na vyhodnocování jednotlivých hypotéz. Cílem celé práce je zjistit, zda se děti, které trpí specifickými poruchami učení, budou odlišovat svou osobností v jednotlivých škálách od dětí bez specifických poruch učení.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Mladší školní věk

Nejčastěji bývá toto období označováno jako mladší školní období. „*Jako mladší školní období označujeme zpravidla dobu od 6 – 7 let, kdy dítě vstupuje do školy, do 11 – 12 let, kdy začínají první známky pohlavního dospívání i s průvodními psychickými projevy*“ (Langmeier a Krejčířová, 2006, str. 117). V odborné literatuře vývojové (ontogenetické) psychologie se můžeme setkat i s termínem školní věk, který je dále rozčleněn na školní věk mladší a starší. Dítě v tomto období mění svůj dosavadní způsob života. Dříve pro něho byla charakteristická pouze hra, nyní je hlavní náplní hravé učení. I když jdou obě činnosti ruku v ruce, pro dítě to představuje fyzickou i psychickou zátěž. Na dítě je kladeno mnoho nároků, jejichž plnění se bezpodmínečně vyžaduje.

1.1 Vstup dítěte do školy

Vstup dítěte do školy je zásadním sociálním mezníkem. Dítě zaznamenává podstatnou změnu již ve slavnostní den, kdy jde poprvé do školy. Škola ovlivňuje růst jeho osobnosti a též to, jakým způsobem prožije své dětství. Vstup do školy ovlivňuje dítě v sebehodnocení a sebepojetí, protože pokud ve škole dojde k selhání, má to rozhodující vliv na další životní směřování.

Nástup dítěte do školy mezi 6. – 7. rokem nebyl stanoven náhodně. V tomto věku dochází k rozdílným vývojovým změnám. Nastává vývoj základních schopností a dovedností. Během celého období mladšího školního věku se zlepšuje hrubá i jemná motorika. Rozvoj některých pohybových či ostatních schopností je do jisté míry závislý na tělesném růstu. Pohyby se zrychlují, výrazně se zlepšuje svalová síla a koordinace pohybů celého těla. Soustavně se vyvíjí i smyslové vnímání. Upevňují se jeho postoje, očekávání, soustředěnost a vytrvalost (Langmeier a Vágnerová, 2006).

Většina těchto změn je nezbytná k zvládnutí školních požadavků. Toto období lze považovat za oficiální nástup do společnosti, kterou zastupuje instituce školy. Ta představuje prostor pro vytvoření vrstevnické skupiny, která dítěti dává prostor k vytvoření společenství, ve kterém se akceptují vlastní pravidla. Období trvá do 11 – 12 let, kdy začíná dospívat, dochází k různým vývojovým změnám a dítě přechází na 2. stupeň základní školy (Vágnerová, 2005).

Langmeier a Krejčířová (2006) uvádí, že od dítěte se očekává udržení pozornosti a soustředění během celých 45 minut. Po celou tuto dobu by mělo dítě sedět v lavici. I když se rámcový vzdělávací program snaží situaci stoupajících nároků a školní start částečně zmírnit, stále je pro dítě organizace školní činnosti poněkud náročná. Dítě

ani pořádně neví, proč se má vlastně učit. Velký počet dětí má po vstupu do školy problém s adaptací na školní prostředí. Nepřizpůsobení se okolí může vést k nezdaru a osobnímu zklamání. Proto ranní neurózy, únava, bolest břicha, lhostejnost a boj rodičů s dětmi o splnění domácích úloh, jsou často důvodem návštěvy u pediatra či psychologa. V současné době jsou však žáci vedeni do takových situací, na které nejsou ještě připraveni. *Školní zralost*¹ je tedy pedagogický problém, ve kterém je nutno zkoordinovat vývoj dítěte s požadavky učitele. Každý malý úspěch či neúspěch je pro dítě dalším krokem vpřed, protože ovlivňuje jeho vztahy a pozici v kolektivu.

Stejně tak Čížková et al. (1999) se zmiňuje o známkách nepřizpůsobení po vstupu do základní školy. Projevy nepřizpůsobení mohou trvat krátkou dobu, nicméně někdy se stupňují a můžou prodlévat po celou dobu školní docházky. Proto dítě před vstupem do základní školy musí být dostatečně zralé. Tělesná a duševní vyzrálость patří k předpokladům úspěšného zvládnutí školních požadavků. Při nástupu do školy, by mělo mít dítě již vyzrálý typ *laterality*². Dnes již je praváctví a leváctví pokládáno za rovnocenné.

Největší pedagogický odkaz zanechal Jan Ámos Komenský. Je považován nejen za zakladatele novodobé pedagogiky, která se rozvíjela nejen u nás, ale i v zahraničí, ale též i za filozofa výchovy (Jůva, 2007). Mnohé myšlenky od Jana Ámose Komenského jsou v dnešní době skoro jako živé. I on poukazoval v Informatoriu školy mateřské na nepříznivé důsledky, které se týkají vstupu dítěte do školy. Chtěl zdůraznit, že dítě by mělo umět již něco z mateřské školy a mělo by být přiměřeně vyvinuté (Komenský, 2007).

Předpokladem úspěšného školního začátku je, aby dítě bylo dostatečně zralé a připravené zvládnout nastávající povinnosti. Langmeier a Krejčířová (2006) se zaměřili na 3 důležité předpoklady, které by dítě po vstupu do základní školy mělo mít. Podle nich by dítě mělo být při vstupu do školy biologicky zralé, způsobilé pro školní práci a připravené na školní práci:

- **Biologická zralost** dítěte odpovídá věku dítěte. To by mělo dne 1. září dovršit šesti let. Je také možné, aby bylo do školy zařazeno dítě mladší šesti let. Avšak taková žádost musí být doložena vyšetřením z pedagogicko-psychologické poradny.

¹**Školní zralost** je zvládnutí přijatelných předpokladů v rámci role školáka. Jedná se takovou úroveň zralosti CNS, která se projevuje u celkové reaktivity dítěte, zvýšenou odolností k zátěži a dítě je schopno udržet pozornost (Vágnerová, 2000).

²**Lateralita**, rozumíme jako přednostní užívání jednoho z párových orgánů, tj. asymetrii párových orgánů hybných (ruky, nohy) nebo smyslových orgánů (oka, ucha), (Zelinková 2009 s. 139).

- **Způsobilost dítěte pro školní práci** znázorňuje školní zralost dítěte. Úspěšný start a začátek školní docházky ovlivňuje vliv rodinného prostředí a výchovy.
- **Připravenost dítěte na školní práci** nám prezentuje objektivní stránku úspěšného začlenění do školní činnosti. Dítě musí mít rozumové předpoklady, být emočně připravené a dostatečně motivované.

Vágnerová (2005) dále ještě uvádí, že hlavním záměrem tohoto období je dosáhnout dobrého výkonu a uspět tak i mezi svými vrstevníky. Podstatným cílem je píle a snaživost žáka, na základě které dítě rozvíjí svoji osobnost. Podobně se zmiňuje i o tom, že dítě, které navštěvovalo mateřskou školu, má v tomto směru situaci poměrně jednodušší, ale jistě se i tak se potýká se změnou organizace školní činnosti.

Vstup dítěte do školy představuje pro dítě novou etapu jeho života. Má před sebou nečekané situace, seznamuje se s novými lidmi, s novým prostředím a do toho všeho se promítají jeho fyzické a psychické zvláštnosti. V následující kapitole si přiblížíme období mladšího školního věku a zaměříme se na kognitivní vývoj žáka.

1.2 Charakteristika žáka mladšího školního věku

Říčan (2004) charakterizuje mladší školní věk jako období poměrně šťastné, klidné a bez bouřlivých reakcí. Život dítěte ale není jen stojatá voda, a nejsou to ani peřeje. Nazývá toto období rychlým proudem potoka, který musí být usměrňován. Jedná se o etapu života, která znamená pro dítě radikální životní změnu. Dítěti se naskytuje nová éra života, kdy se prostřednictvím školy učí myslet novým způsobem a urychluje se jeho rozumový vývoj. Najednou do jeho života vchází školní práce a povinnosti. Nároky na kázeň a snaha o výkon ve chvíli, kdy by raději dělalo cokoli jiného, se stupňují. Říčan tuto životní etapu nazval **střízlivým realismem**, který vysvětluje jako postoj dítěte k situacím, ve kterých se dokáže koncentrovat na osvojování základních vědomostí a dovedností. To mu umožňuje se plně uplatnit ve společnosti a následně i ve škole.

Rovněž jako Říčan označují Langmeier a Krejčířová (2006) tuto dobu jako věk střízlivého realismu. Dítě podle nich chce porozumět okolnímu světu a správnému chodu věcí. Nejprve si projde naivním realismem, ve kterém je vedeno autoritou. Následně se stává kritičtější a poté i jeho postoj ke světu je poměrně kriticky realistický. Dítě chce předměty probádat a nalézt fakta. Oblíbené jsou u žáků rozmanité druhy pokusů, her, zkoušení rozdílných možností, zejména v technice a znázornění vztahů na konkrétních obrazcích, s nimiž mohou děti samostatně experimentovat. Děti si lépe pamatují informace, které jsou jim zprostředkovány vizuálně, než údaje ze slovního výkladu.

Vágnerová (2005) rozděluje školní věk na tři fáze. Nazývá je raný, střední a starší školní věk. Mladšímu školnímu věku odpovídá fáze raného a středního školního věku. U dítěte se mění sociální postavení, je vystaveno různým vývojovým proměnám a ke konci období se dítě již začíná připravovat na dospívání.

Matějček (1994) rozčlenil školní věk též na tři úseky. Mladší, střední a starší školní věk. Podle něho je mladší školní věk etapa poměrně krátká a přechodná, protože mezi dětmi je ještě stále velká řada rozdílů. Je to doba od 6 do přibližně 9 let. Starší školní věk nazývá dramatickým obdobím, kde se objevuje zmatek, napětí, protože nastává doba dospívání a puberty. Individuální rozdíly, které se projevovaly na počátku mladšího školního období, se postupně vyrovnávají. Nejvíce se však Matějček (1994) zabývá středním školním věkem, který sám nazývá velkou vývojovou epochou. Období charakterizuje shodně jako Říčan (2004) či Langmeier s Krejčířovou (2006). Doba velkého sběratelství, zájmů o přírodu, přátelství a kamarádství a v neposlední řadě doba, ve které se snaží přijít na kloub reálnému světu. Dítě v tomto období dosahuje velké tělesné výkonnosti a nejlepšího zdraví.

Langmeier a Krejčířová (2006) rozdělili mladší školní věk pouze na dvě období. Mladší školní období a starší školní věk. Oproti Vágnerové (2005) se domnívají, že v tomto období nedochází k velkým změnám, ale označili je za období *latence*³. Měli na mysli tedy takovou etapu, kdy je uzavřen jeden úsek psychosociálního vývoje, ale pudová a emoční složka osobnosti se ještě neprojevuje. Avšak není tomu tak. Ukázalo se, že vývoj pokračuje plynule dál a dítě má možnost dosáhnout výrazných pokroků, které jsou rozhodující pro jeho budoucnost.

Shrnutím veškerých poznatků z odborné literatury můžeme říci, že autoři se shodují na tom, že dítě se v tomto období snaží pochopit reálný svět. Zkoumá prostředí, ve kterém žije, navazuje nové vztahy a na svůj věk klade přiměřeně zvědavé otázky. Postupně se utváří i jeho osobnost. Na začátku školního období je schopno logických souvislostí, které si může názorně představit. Dále se zaměříme na vývoj jednotlivých poznávacích funkcí.

1.3 Kognitivní vývoj žáka mladšího školního věku

Od nástupu dítěte do školy probíhá velmi rychlý rozvoj poznávacích procesů. Aby se dítě něčemu naučilo a bylo schopné vnímat prezentovanou látku, musí se na výklad

³**Latenci** chápeme jako tzv. klidový stav. Rozumíme tím období klidu a pohody, kdy na dítě nepůsobí sociální tlaky vycházející ze školního prostředí od vrstevníků nebo rodiny (Vágnerová, 2005).

soustředit. Mělo by dobře zvládnout jazyk a ústnímu výkladu rozumět. V neposlední řadě aktivně se vyjadřovat, aby mohlo svoje získané znalosti dále uplatnit (Vágnerová, 2001).

Vývoj percepce se stává mezi 5. – 7. rokem mnohem různorodější a jednotnější. Zrakové a sluchové vnímání je na takové úrovni, kterou musí dítě v 1. třídě zvládnout. Proměna uvažování a způsobu myšlení je běh na delší trať a postupně se vyvíjí, avšak vývoj paměti podléhá určitému stupni zralosti centrální nervové soustavy (Vágnerová, 2005).

1.3.1 Vnímání

Vnímání je podstatnou součástí školní činnosti, díky níž žák získává informace v rámci vyučování. Můžeme říci, že je podmínkou ke kontaktu učitele a žáka. Vnímání umožňuje žákovi orientovat se v prostředí a tak přiměřeně reagovat na odpovídající skutečnosti. Je to jakýsi způsob komunikace s okolím. Nejvíce se vnímání rozvíjí kolem 6. – 7. roku. Úroveň vnímání dosahuje v této době takové míry, která je nutná pro zvládnutí výuky v první třídě základní školy. Způsob vnímání je tak hodnocen jako součást školní zralosti žáka (Vágnerová, 2001).

Podle Vágnerové (2005) je vnímání ovlivněno zkušeností a s ní spojeným očekáváním. Je to schopnost více si všímat a chápat celek jako souhrn detailů, mezi nimiž můžeme nacházet nějaké spojitosti. Dítě se nejprve naučí rozlišovat polohu nahoře a dole, tzv. vertikální polohu. S tímto rozlišením začínají již děti v mateřských školách. Děti školního věku zdolají rozlišení polohy vpravo a vlevo, tzv. horizontální rozlišení. Díky rozvoji percepční strategie zvládnou děti rozeznat podobné obrázky, jejich počet, tvar a další detaily. Školsky zralé děti jsou schopné vizuální analýzy a syntézy. Rozlišují lépe obrazce, které předtím vnímaly jako nedělitelný celek. Umí vyjmout části z předloženého celku a znovu je podle určitého vztahu sestavit. Podstatná je úroveň **sekvenční percepce**. Ukazuje nám, že schopnost správně vnímat pořadí napsaných číslic či písmen je nutná. Dítě se totiž musí správně naučit rozlišovat, z jakých písmen se skládá určité slovo, a v jakém pořadí jdou písmena za sebou. Senzomotorická koordinace, obzvláště sladění pohybů ruky a oka, ovlivňuje ve velké míře školní práci.

Vnímání se netýká pouze vizuálních, ale také i akustických tvarů. Jeho vývoj lze vystihnout ve spontánní kresbě dítěte, kde se snaží napodobit rozdílně odlišné tvary písma, útvarů a odpočítává si předměty vyobrazené na obrázku. Z dítěte se stává kritický pozorovatel, který je pozornější, vytrvalejší a pečlivější. Všechno důkladně prozkoumá a již

není tolik závislé na svých potřebách a přáních než dítě mladší. U nás je to předpokladem úspěchu v *orientačním test školní zralosti*⁴ (Langmeier a Krejčířová, 2006).

Vývoj vnímání přechází kolem 10. - 11. roku dítěte od konkrétního ke všeobecnějšímu. Můžeme říci dokonce, že vnímání je téměř stejné jako u dospělého člověka, jen s tím rozdílem, že dítě má méně zkušeností. Stále kvalitnější poznávání umožňuje dítěti rostoucí způsobilost analýzy a diferenciací. Dítě přestává vnímat svět náhodně, ale zaměřuje se na poznávání podstaty vlastností předmětů a jevů. Školákovi se najednou rozšiřuje obzor a přichází na nové vztahy a souvislosti (Čížková et al., 1999).

1.3.2 Myšlení

Myšlení žáka mladšího školního věku je samozřejmě úzce spjato s realitou. Dítě v tomto období dokáže přemýšlet pouze o tom, co zná. Aby si mohlo danou situaci představit, postačuje mu minulá zkušenost. Zaměřuje se především na nové informace, poznávání světa, jeho pravidla a chod. Malý školák rád čerpá ze svých vlastních zkušeností. Proto se osvědčilo ve výuce využít názorných ukázek a pomocných příkladů. Aby žák dané látce porozuměl a chápal ji, musí mít k dané látce vztah. V nejlepším případě adekvátní motivaci (Vágnerová, 2001).

Čížková et al. (1999) si myslí, že vývoj myšlení je v podstatné míře ovlivněn školní činností a vyučováním. Dítě se tak zaměřuje na osvojení logických operací a získává svůj názor. V mnohém se shoduje s Vágnerovou (2001). Též usuzuje, že se žák opírá o konkrétní věci a jevy, které si pak názorně představuje. K dobrému výkonu dítěte pak postačí vhodně zvolená motivace a společně s vývojem myšlení se dítěti rozvíjí i slovní zásoba.

Mezi 6. – 7. rokem dochází u dětí ke kvalitativní proměně jejich uvažování. Období trvá do 11 – 12 let a Piaget (1966, 1970) ho nazval *fází konkrétních logických operací*. Pro žáky je tento způsob myšlení charakteristický. Na začátku školní docházky není ještě logické myšlení upevněné, a proto dochází k výkyvům uvažování. Pokud chce dítě řešit nějaký problém, není dosud schopné využít všechny dostupné informace. Zkouší si daný problém zjednodušit a vypomáhá si různými způsoby, které pro něho činí záludný úkol

⁴**Orientační test školní zralosti**, jedná se o metodu, která se obvykle používá k diagnostice připravenosti dítěte pro vstup do školy. Jde o **Jiráskův orientační test školní zralosti**, pro jehož modifikaci se stal východiskem Kernův test. Dítě by mělo umět nakreslit mužskou postavu, napodobit (obkreslit) určitou skupinu bodů a mělo by zvládnout opsat krátký text podle vzoru psacího písma. Pro vyhodnocení jsou stanovena přesná kritéria, která vycházejí z poznatků vývojové psychologie a různých empirických zkušeností. Tyto úkoly slouží k posouzení představivosti a ukazují mentální úroveň jedince. Test byl později doplněn ještě o subtest verbálního myšlení. Máme na mysli otázky, které kladou požadavky na rozumové operace (Spáčilová, 2009).

řešitelným. Postupem času je žák mladšího školního věku způsobilý uvažovat pouze o věcech, které zná. Je vázaný na realitu. Vystačí si se zkušenostmi z minulosti, díky kterým si to, co potřebuje, představí. Je pro něho důležitá pravdivost a tvrzení. Sám se chce o ní přesvědčit. Poznává skutečný svět a chce zjistit, jak funguje. Školák postupně začíná chápat pravidla, podle kterých se chová a která musí respektovat. Konkrétní logické myšlení se projeví chápáním různých souvislostí a vztahů, kdy žáci dokáží využívat dostupných informací. Pro další rozvoj poznávacích procesů je změna způsobu uvažování podstatná. Dětské poznávání se nám začíná jevit jako přesnější, konkrétnější a objektivnější (Vágnerová, 2005).

1.3.3 Paměť

Paměť je bezprostředně spojená s vnímáním, podotýká Čížková et al. (1999). U dětí na začátku školní docházky dominuje paměť neúmyslná a mechanická. Se získáváním nových poznatků souvisí i motivace, protože čím výrazněji a efektivněji zaujmeme dítě, tím jasněji si uvědomuje cíl a účel zapamatování. Čížková et al. (1999) též upozorňuje na to, že nezáleží pouze na dítěti, ale i na tom, jak je vedeno učitelem.

Paměť se podle Vágnerové (2005) rozvíjí mezi 6 – 12 lety. Děje se tak díky neustálému vlivu školy. Kapacita paměti dítěte mladšího školního věku se v průběhu vývoje zvyšuje. Děti si zapamatují větší množství informací tehdy, pokud mohou využít logických souvislostí. Ve starším školním věku si děti již pamatují více, a to díky početnějším znalostem a lepšímu propojení informací. Kolem 6. – 12. roku se rychlost zpracování a zapamatování informací výrazně zlepšuje. Na rychlosti zpracování znalostí a jejich uložení do paměti závisí i kvalita úspěchu konkrétní činnosti. K lepšímu uchování a zapamatování vědomostí slouží paměťové strategie. K základním strategiím patří např. opakování, uspořádání informací a strategie vybavování. Děti se těmto strategiím učí nejlépe ve známých situacích a s materiálem, který znají. Když si tyto strategie osvojí, mohou je využívat prakticky kdekoliv. Mezi 6. – 8. rokem je **opakování** jedinou strategií, kterou užívají. Obvykle si žáci pamatují pouze to, co nějakým způsobem zaujalo jejich pozornost. Informace si tedy reprodukuje tak, že je znovu vidí nebo slyší.

Langmeier a Krejčířová (2006) se téměř shodují s charakteristikou Vágnerové (2005). Uvádí však i jiné typy strategií. Kromě strategie opakování uvedli strategie logické organizace materiálu a užívání mnemotechnických pomůcek. Proces učení podle nich získá novou kvalitu tím, že se opírá o řeč. Dítě si postupně osvojuje postupy, které ho učí, jak se učit. To má pro jeho další vzdělávání důležitý význam.

Obzvláště v dnešní době, kdy jsou děti zahlcovány nepřehledným množstvím informací. Žák musí být schopný si vybrat to nejpodstatnější a najít si svůj systém, jak se učit.

1.3.4 Pozornost

Pozornost je jedním z mechanismů řízení psychické aktivity. Vývoj pozornosti závisí na orientaci v prostředí, na spojení minulých zkušeností a současných poznatků. Za jednu ze složek školní zralosti, která dozrává na počátku školního věku lze považovat schopnost soustředit se nezbytně dlouhou dobu. Délka soustředění se v rámci celkového rozvoje každý rok prodlužuje. Dítě v sedmi letech se soustředí zhruba 7 – 10 minut, desetileté dítě udrží pozornost 10 – 15 minut. Pro školní práci je nezbytné, aby dítě dokázalo pozornost udržet a nenechalo se odvést nepodstatnými podněty. Koncentrace žáka na vizuální podněty je podstatně jednodušší. Dítě se může zaměřit na rozpoznávání detailů a dívat se tak dlouho, jak jen to jde. Pokud mu to učitel dovolí. U soustředění na sluchové podněty je to trochu náročnější. Žák je postřehne pouze na krátkou dobu a nemůže se k nim žádným způsobem vrátit, jestliže informace nezachytilo včas. Pro malé školáky je tato schopnost obtížná. Zlepšuje se až kolem 8. – 11. roku (Vágnerová, 2005).

Podle Čížkové et al. (1999) má pozornost prvořadý význam, protože „*rozhoduje totiž o kvalitě ostatních poznávacích procesů, a tím i o úspěšnosti a neúspěšnosti v oblasti učení*“ (Čížková et al., 1999, str. 95). Školní selhání je podle autorů zapříčiněno neschopností přiměřeného soustředění. Zvýšení pozornosti odpovídá přiměřená motivace k dané činnosti. Herní prvky, relaxační chvílky, pochvala, povzbuzení nebo střídání forem práce působí kladně na povzbuzení pozornosti.

1.3.5 Emoční vývoj žáka a socializace

Díky postupnému zrání nervové soustavy jsou emoce vyrovnanější. Poznáme to podle citové stability dítěte. Ta je pro vstup dítěte do školy významná. Dítě by mělo být způsobilé v této době ovládnout své emoce, dát stranou své touhy, přání a dohlížet na své nenadálé výkyvy nálad. Nesmíme zapomenout na to, že dítě přejímá novou roli, a to roli žáka. Snaží se pracovat ve skupině a učí se samo sobě důvěřovat. To také souvisí s emoční vyspělostí žáka. Tato stránka se rozvíjí v raném dětství, a to právě v době vstupu dítěte do školy (Plevová, 2006).

Období mladšího školního věku bývá charakterizováno podle Vágnerové (2005) jako fáze citové vyrovnanosti. Děti bývají optimistické, veškeré dění kolem nich si vysvětlují pozitivním způsobem. Díky vývoji postupně zvládnou interpretovat své

emoční prožitky. Ve školním věku děti lépe rozumí svým pocitům. Rozvíjí se emoční inteligence. Jejich prožitky jsou nejsilnější ihned po události, která je vyvolala. Kolem 10. roku života si uvědomují, že mohou mít pocity pozitivní a negativní, a ty se navzájem ovlivňují. Typickým projevem dětí mladšího školního věku jsou emoční reakce a žertování na úkor druhých. Většinou se jedná o provokování a pošťuchování, které je v tomto věku běžnou vrstevnickou interakcí. Tyto vztahy mezi spolužáky a ostatními lidmi mohou fungovat jako emoční opora, ale též i jako tvůrce strachu. Pro školáka jsou největší oporou rodiče. Potenciálnost emočního sdílení je důležitá pro sociální a emoční rozvoj dítěte.

Čížková et al. (1999) podotýká, že u dítěte ve škole je podstatný subjektivní pocit úspěšnosti a neúspěšnosti ve škole. Stálejší neúspěch ohrožuje vlastní „já“ dítěte. Dítě se nemá jak dostat z nepříjemné situace. Do školy nemůže přestat chodit, a proto se s ní musí smířit. Pocit úspěšného či neúspěšného žáka se upevňuje mezi 4. – 6. třídou základní školy. Ovlivňuje je řada faktorů jako temperament dítěte, rodina, její zázemí a její postavení k výkonu dítěte.

Vstupem do školy se začlenění dítěte do lidského společenství postupně zvyrazňuje. Význačnými osobami, podle kterých si dítě utváří své způsoby chování, nejsou pouze rodiče, ale ve větší míře učitelé a spolužáci. Svými vlastnostmi, zájmy a postavením je pro dítě bližší reakce na druhé děti než reagování na dospělé. Proto se děti ve škole učí sociálním reakcím jako je soutěživost, spolupráce a pomoc slabším. Už v předškolním věku se některé děti prosazují více a jsou dominantní, jiné se raději podřizují. Tyto rozdíly se postupně zvyrazňují a mohou vést až k extrémům. Pozorný učitel by měl tyto situace zvládnout korigovat (Langmeier a Krejčířová, 2006).

Poté, co jsme objasnili vstup dítěte do školy, nastínili jsme charakteristiku žáka mladšího školního věku a jeho kognitivní vývoj, zaměříme se v následující kapitole na jeho osobnost.

2 Psychologie osobnosti žáka mladšího školního věku

Mnoho odborných publikací nabízí řadu vysvětlení pojmu osobnost, rozdílné metody jejího poznávání a také odlišné činitele, které osobnost určitým způsobem ovlivňují. V následující kapitole se budu snažit přiblížit pojetí osobnosti nejen obecně, ale více ji i specifikovat u žáka mladšího školního věku.

2.1 Obecné pojetí osobnosti

Pojmem „*osobnost*“ můžeme rozumět nějakého výrazného či znamenitého jedince. Pojmem osobnost lze však také označit každého jedince, jehož psychika začne mít specificky lidskou formu fungování, k níž dochází až v zřetelné fázi raného dětství. Pojetí osobnosti se v psychologii vykládá a popisuje především jako individuální proměnlivost a celistvost duševního dění. Přestože se k jednotné definici osobnosti v psychologii dosud nedospělo (Nakonečný, 2009), ráda bych zde některé z definic zmínila.

Drapela (2011) uvádí, že osobnost je vymezena jako flexibilní původce chování, identity a jedinečnosti. Projev chování tak zahrnuje vývoj myšlení, emocí, rozhodování, sociálních interakcí a tělesné činnosti.

Smékal (2002b) termín „osobnost“ charakterizuje zeširoka. Uvádí různé přístupy k osobnosti v různých vědách a představuje etymologii termínu osobnost. Vyzdvihl několik charakteristik osobnosti. Uvedla bych zde pouze výňatek z celé části, kterou nám prezentuje. Upozorňuje, že „*osobnost je individualizovaný systém psychických procesů, stavů a vlastností, které jednak vznikají socializací, jednak vytvářením vrozených vnitřních podmínek organismu, a determinují a řídí předmětné činnosti jedince i jeho sociální styky* (Smékal, 2002b, str. 41). Dále osobnost charakterizuje jako člověka, který dokáže zaujmout určitý sobě vlastní a individuální vztah k jednotlivým oblastem a úkolům, které vstupují do jeho života, a že jasným způsobem řeší situace a požadavky, které na něj klade život. V osobnosti se slučují veškeré vrozené i získané předpoklady. Můžeme tak říci, že být osobností vyznačuje člověka jako autora svých činů. Základem tohoto uvažování o člověku je tudíž přesvědčení, že každý člověk je osobností. Lidé se od sebe liší pouze stupněm osobnostní zralosti a schopností zvládat různé úkoly během života.

Oproti tomu Říčan (2010) se zaměřil na tři významy, které slovo „osobnost“ v psychologii nese. Vymezil jej třemi pojmy:

- **hodnotící**, kdy skutečnou osobností je jedinec, který je pozoruhodný a znamenitý. Člověk je osobností právě tehdy, když je sám sebou, má svou tvář, nenapodobuje,

nekopíruje, stojí si za tím, co udělá a jedná s uvědoměním svých následků a skutků. Osobnost je dána především tím, jak dokáže taktně a odpovědně řešit situace a úkoly svého života.

- **psychickou individualitou jedince**, která spočívá v odlišnosti a originalitě jedinců od jiných jednotlivců, obzvláště od lidí stejného věku a kultury. Psychologie osobnosti je zde vědou, která se zabývá individuálními zvláštnostmi a rozdíly.
- **osobnost jako architektura**, kterou můžeme chápat jako celek po duševní stránce.

Vágnerová (2010) definuje termín osobnost jako komplexní a poměrně stabilní systém, který pracuje jako celek. Osobnost se tak na základě vzájemného propojení tělesných a psychických vlastností projevuje i v reakcích na odlišné situace a podněty. Dále ji vymezuje jako určitý způsob uvažování, prožívání a chování. Na osobnosti závisí, jak je člověk schopný vnímat sám sebe a své okolí, jak se cítí, jak myslí, jak jedná či jaké cíle si určí. Snadněji můžeme osobnost charakterizovat podle osobnostních vlastností, které nás nabádají k určitému způsobu reagování. Dále vymezuje termín osobnost jako jedinečnost každého člověka. Pokud někoho považujeme za osobnost, dokazujeme tím jeho uznání a sociální prestiž.

Termín osobnost označuje Čáp (1993) na rozdíl od ostatních autorů jako dva navzájem spjaté momenty. Nejprve jako celistvost a uspořádání individuálních psychických projevů v jedinci, a dále jako rozdílnost člověka od ostatních osob.

Jak si můžeme všimnout, teorií, které obecně popisují osobnost, je celá řada a ještě mnohem více. Podívejme se nyní na dítě jako na osobnost.

2.2 Dítě jako osobnost

Helus (2009) dítě označuje za jedince, který se nachází v určitém věkovém rozhraní, a to označujeme termínem dětský věk či věk dětství. Tento dětský věk, který je nejpravděpodobněji nejbouřlivějším obdobím v životě člověka, rozděluje na ranou, střední a pozdní fázi. Vágnerová (2005) uvádí podobné rozčlenění dětského věku, o jejímž dělení jsem se zmiňovala v předchozí kapitole mladšího školního věku. Pro připomenutí se jedná o raný, střední a starší školní věk.

V *Úmluvě o právech dítěte*⁵, která byla přijata v New Yorku 20. listopadu 1989, se rozumí dítětem „každá lidská bytost mladší osmnáct let, pokud podle právního řádu,

⁵**Úmluva o právech dítěte** je mezinárodní smlouva, která vymezuje občanská, sociální, kulturní, politická a ekonomická práva dítěte (Úmluva o právech dítěte ze dne 6. února 1991, c2010).

jenž se na dítě vztahuje, není zletilosti dosaženo dříve“ (Ministerstvo vnitra České republiky, c2010).

Helus (2009) rozeznává mimo tři výše zmiňované fáze dětství ještě další tři úseky. A to **pravé dětství**, které existuje od narození do puberty a charakterizuje ho odkázanost na pečující a milující okolí. Objevuje se zde rychlé tempo vývojových změn a to jak ve sféře tělesné, tak sociální i psychické. Další úsek nazývá **krizové dětství**. Toto období je sloučeno s pubertou a četnými psychosomatickými změnami, které ovlivňují prožívání dítěte. Fáze třetí, tzv. **doznívající dětství**, je doba, kdy je překonána puberta a nastupuje etapa adolescence. Za konečnou hranici dětství považuje Helus (2009) předěl patnácti let věku dítěte. Poukazuje na to, že v této době dítě dokončuje povinnou školní docházku a nabízí se mu nové sociální prostředí, nové vztahy s druhými a volí si svou životní cestu.

2.2.1 Osobnost žáka mladšího školního věku

Jean Piaget (1970) charakterizuje psychologii dítěte jako duševní růst a vývoj jednání a to až po období dospívání, kdy se jedinec začleňuje do společnosti dospělých. Duševní vývoj probíhá až do šestnáctého roku a rozvíjí se rovnoměrně s tělesným růstem.

Helus (2009) nám navíc předkládá, že pokud se chceme na dítě dívat jako na osobnost, musíme se na něj podívat pohledem vývojovým. Dítě je osobností v síle svého vývoje a utváření se. Autor popisuje, že děti jsou jako bytosti, od kterých se musíme ještě hodně učit, abychom se stali čestnými a správnými lidmi. Za nezbytné považuje rozvinutí osobních kvalit dítěte. Definuje čtyři základní specifické osobnostní kvality dítěte. Jedná se o:

- **otevřené prožívání**, jehož nebezpečím je zranitelnost,
- **odkázanost**, která nás upozorňuje na možnost zklamání se v druhém člověku,
- **vývojové směřování** (nebezpečí deformace),
- **bohatství rozvojových možností**, jež představuje nebezpečí promarnění těchto možností.

Abychom správně pochopili složitost žákovi osobnosti, vymezili Flešková a Kačáni (2004) některé vlastnosti, které jsou charakteristické pro výchovně-vzdělávací proces žáka. Zaměřili se na strukturu osobnosti žáka a jeho charakteristické vlastnosti osobnosti.

Za podstatnou složku žákovi osobnosti považují **aktivačně-motivační vlastnosti**. *Motivace*⁶ pobízí žáka do činnosti a dodává mu sílu nevzdávat započatý boj. Doprovází i jakýkoliv žákův úspěch. Tyto vlastnosti představují takový systém hodnot, na jehož základě je jedinec schopný řídit a usměrňovat svoje chování ve vztahu k realitě. **Vztahově-postojové vlastnosti** mají význam ve společenské aktivitě, kdy se žák snaží uplatnit své postoje, přesvědčení a také charakter. Jakési centrum osobnosti představují **výkonové vlastnosti**, které podmiňují výsledek snažení žáka. Jsou předpokladem dosahování přiměřených výkonů a efektivity. To vede ve vzdělávání k úspěchům žáka. Díky **seberegulačním vlastnostem** je pak jedinec schopen řídit a usměrňovat svoje chování a prožitky. Vytváří si tak jakýsi obraz sám sebe. V neposlední řadě působí na osobnost člověka jeho **dynamické vlastnosti osobnosti**. Zde hovoříme o temperamentu, který tvoří souhrn psychických vlastností. Hippokrates rozlišil čtyři typy temperamentu: sangvinik, choleric, flegmatik a melancholik. Tyto vlastnosti charakterizují průběh prožívání a chování z hlediska intenzity a tempa.

Jednotlivé tělní tekutiny tohoto temperamentního typu rozpracoval Galén, a to ve smyslu uvažování o čtyřech základních živlech, které tvoří svět. „*Žluč odpovídá ohni, krev vzduchu, hlen vodě a černá žluč zemi*“ (Šimíčková-Čížková 2008, str. 19). **Sangvinik** je člověk veselý, optimistický, živý, pohotový, výřečný, přizpůsobivý a vnímavý ke svému okolí. Při jednání je společenský, otevřený, družný, je ochotný se situaci podřídit, ale je i smělý, mírný a ukázněný. Není však tak dokonalý, jak tomu tyto vlastnosti nasvědčují. Bývá nestálý, jeho původní nadšení rychle ochabuje. Často je snadno ovlivnitelný, málo sebekritický a nespokojený sám se sebou. **Flegmatik** je vytrvalý, trpělivý a rozvážený. Při dlouhodobé zátěži je vyrovnaný. Ve společnosti a mezi lidmi je přátelský, stálý, málo ovlivnitelný a dovede se ovládat. Má však i své slabiny, k nimž nepochybně patří jeho lhostejnost, pomalost, pohodlnost, je málo aktivní a má sklon ke stereotypu. Vztahům se jen zřídka přizpůsobuje, bývá uzavřený a obtížně se zbavuje svých špatných návyků. **Cholerikovy přednosti** spočívají v síle a hloubce jeho prožitků a reakcí. Je často vášnivý, zásadový, živý. Obyčejně vykazuje velké pracovní nasazení, přechází od jedné činnosti k druhé a je podnikavý. S lidmi jedná energickým způsobem a rád se chce vždy uplatnit ve skupině. Jeho slabou stránku spatřujeme ve výbušnosti, mrzutosti a snadné citové podrážděnosti a impulsivnosti. Jeho výkon je mnohdy

⁶ **motivace** má původ v latinském slově *motio*, což chápeme jako pohyb, sílu, vášeň. Je to něco, co nás vybízí k tomu, abychom se chovali určitým způsobem. Jedná se o souhrn motivů, které aktivizují naše chování s cílem změnit neuspokojivou situaci (Plevová, Petrová, 2012).

nerovnoměrný a závislý na bezprostřední stimulaci. S druhými lidmi přichází často do konfliktu díky své tvrdohlavosti, panovačnosti, agresivitě a urážlivosti. Bývá mnohdy panovačný a neovladatelný. **Melancholik** je člověk vážný, citlivý, ale stálý a vytrvalý ve svých citech. Bývá svědomitý, zodpovědný a starostlivý. Ve vztahu je věrný a oddaný. Jeho slabá stránka spočívá v jeho pesimismu. Má sklon ke smutku, přecitlivělosti, je úzkostný a roztržitý. Při plnění pracovních povinností je pomalý, není pružný, neschopný dlouhodobé zátěže a nemá dostatek odvahy. Bývá neúspěšný a to jen díky nejistotě, pocitům méněcennosti, urážlivosti a uzavřenosti (Šimíčková - Čížková, 2008).

Keogh (2007) si ale odpovídá na otázku, zda temperament dítěte může nějakým způsobem ovlivnit život ve třídě. Mezi dětmi existuje řada rozdílů. Některé děti mohou přispívat k pozitivnímu průběhu vyučování, jiné svou impulsivností mohou způsobovat ve třídě problémy a stagnující žáci přinášejí učitelům jen starosti. Každé z těchto dětí potřebuje speciální povzbuzení a podporu. Život ve třídě ovlivňuje mnoho aspektů, včetně různorodých charakteristik dětí či intelektuálních nebo motivačních rozdílů. Individuální rozdíly mezi dětmi a odlišnost v jejich temperamentu se dennodenně projevují v situacích, na které musí učitel umět reagovat. Proto je učení tak náročnou činností.

Pojďme se nyní podívat na to, jak se osobnost žáka vyvíjí, jak probíhá její utváření a jací činitelé se podílejí na psychickém vývoji dítěte.

2.3 Vývoj a utváření osobnosti žáka

Vývoj osobnosti dítěte a vývoj bytosti dítěte by měl jít v uceleném uspořádání. Vzájemně se prostupuje vývoj tělesný s vývojem psychickým. Dále se rozvíjí vztah k druhým lidem a postupné sociální začleňování dítěte do společnosti. A nesmíme zapomenout na poznávání, jednání, ale i emociální prožívání, kdy se vyvíjí morální postoje, touhy a chtění. Vývoj psychiky je umožněn pouze díky tělesnému zrání dítěte. Psychický vývoj se více automatizuje díky postupnému získávání zkušeností z učení a aktivního sociálního života. (Helus, 2009).

Smékal (2002a) říká, že prvních sedm let v životě člověka je rozhodujících. Ukazuje nám, že v průběhu tohoto úseku života se dítě rozvíjí a roste takovým tempem, které v pozdější době nemá obdobu. Postupně se rozvíjí jeho kognitivní, psychomotorické a adaptivní zvláštnosti, které mají vliv na utváření jeho osobnosti. Vyvíjí se řeč a též sociální, emoční a volní zvláštnosti. Značný vliv na vývoj osobnosti dítěte mají rodiče. Vytvářejí dítěti podněcující prostředí, ve kterém mu poskytují zázemí, bezpečí, jistotu

a umožňují mu kontakt s jeho vrstevníky. Dávají životu dítěte řád a podněcují jeho fantazii a tvořivost.

Proto, abychom správně porozuměli psychickému vývoji osobnosti dítěte, rozlišil Helus (2009) významově odlišné činitele, kterými je vývoj postupně určen:

1. **Vývoj zrání.** Jedná se o růstové vývojové změny, které mají podobný průběh u všech dětí. Pro dítě to představuje nové lákavé objevy či jednání, které mu poskytuje jeho vyzrávající tělo. Dítě si cvičí nové dovednosti a vzájemně se propojuje proces zrání s učením.
2. **Vývoj učení.** Na vývoj učení má velký význam to, jak jedinec přistupuje ke zkušenostem a možnostem, jak se aktivně projevit. Učení by mělo dítěti vytvářet cestu k vývoji. Na vývoj dětí mají však negativní dopad deprivace citové, sociální, senzomotorické a také i činnosti. Uvedla bych zde několik druhů nejčastěji zmiňovaného učení:
 - a. **učení emocionálně-vegetativní** je spojení emocionálních či fyziologických pochodů v našem těle s nějakými událostmi, které se staly v našem okolí.
 - b. **učení instrumentální** je dané chování, které vede k úspěchu a bude tedy použito v podobných situacích.
 - c. **učení senzomotorické** chápeme jako učení se pohybovým návykům, vzájemnou souhru vjemů s pohyby.
 - d. **učení verbální, tedy učení slovům a používání slov v řeči**, rozumíme tím to, že dítě se učí ovládat slova, používat je a rozumět jejich významu.
 - e. **učení pojmové** je úzce spjato s učením verbálním. Jedinec se učí vyčlenit informace a odlišit je od nepodstatných.
 - f. **učení se řešením problémů a učení se objevováním** -jedinec se snaží hledat nové řešení, řešit problémy a překonávat překážky. Takové učení má význačný vliv na rozvoj jeho osobnosti.
 - g. **učení sociální** je takové, kdy se jedinec snaží osvojit si určitý systém způsobů chování, např. takovou podobnou sociálního učení může být identifikace s druhým člověkem či napodobování.
3. **Vývoj socializace osobnosti.** Osobnost jedince se utváří právě na základě působení sociálních vlivů. Mezi tyto sociální vlivy můžeme zařadit druhé lidi, sociální skupiny, společenské, politické, hospodářské či kulturní poměry, které

působí na hodnoty jedince. Můžeme zde začlenit i zvyklosti a pravidla. Tyto sociální podněty mají velký vliv na mezilidské vztahy a další životní cesty jedince.

4. ***Vývoj jako edukace osobnosti.*** Edukace musí u dítěte nastupovat od určitého období. Činnost edukace by měla být zajištěna speciálně proškolenými odborníky a zabezpečena stanovenými podmínkami. Problematika edukace je zaměřena na osobnostní vývoj dítěte a jeho vstup do školy a dále na komplexní edukační péči, která usiluje o rozvoj osobnosti dítěte.
5. ***Vývoj jako seberozvoj osobnosti.*** Jedná se o utváření osobnosti dítěte a jeho identity. K seberozvoji nedospívá jedinec automaticky. Seberozvoj se ustanoví na základě předchozích socializací a edukací.

Miková a Stang (2010) se v porovnání se Smékalem (2002a) domnívají, že vývoj osobnosti člověka probíhá po celý jeho život. Vysvětlují to na příkladu semínka slunečnice. Nejprve zasadíme semínko rostliny, ze kterého nám vyraší stonek, poté listy a nakonec poupě a květ. Stonek nám neřekne, jak bude vypadat květ a květ nemůže vykvést, do té doby, dokud nevyroste stonek a listy. Tuto myšlenku zakončují větou, že pokud víme, že jsme zasadili opravdu slunečnicové semínko, nic jiného než slunečnice nám nemůže vyrůst. Jak takový příklad souvisí s osobností dítěte? U ní je to podobné. Vývoj probíhá postupně v souladu s jedním z typových vzorců, který je dítěti vrozený. Přesto je osobnost každého jedince neobyčejná. Díky působení okolních vlivů se z každého dítěte vyvine odlišná osobnost. Dítěti jsou některé preference vrozeny, ale podoby, jakými se budou projevovat, jsou ovlivněny prostředím. Od narození je u dětí stabilní jen zaměření osobnosti, které se projevuje v extrovertním či introvertním chování. Extravert upřednostňuje fungování ve vnějším světě, oproti tomu introvertně zaměřený člověk je raději ve světě vnitřním. Podstatné je si uvědomit, že dítě musí mít ve vyjadřování svých preferencí svobodnou volbu. V průběhu celého života se postupně vyvíjí psychické funkce. V naší osobnosti mají velký význam čtyři psychické funkce, a to: smyslové vnímání, intuice, myšlení a cítění. Uvedené čtyři psychické funkce využíváme každý den, a proto bychom měli dětem vytvořit takové prostředí, v němž by se psychické funkce, které jsou preferované, mohly rozvíjet.

Na utváření osobnosti se podílejí i další činitelé, o kterých budeme mluvit dále.

2.4 Činitelé ovlivňující osobnost dítěte

Duševní vývoj dítěte ovlivňuje mnoho činitelů. Fraňková, Odehnal a Pařízková (2000) uvádějí, že tyto činitelé mohou na osobnost dítěte působit zevnitř organismu či vně organismu. Na jedince má ve velké míře vliv dědičnost a vrozené faktory, ale také množství podnětů, které působí z vnějšího prostředí. Zdůrazňují též, že nesmíme vynechat vlastní aktivity dítěte.

Vágnerová (2010) ale prezentuje, že mezi stabilním genetickým základem a proměnlivým komplexem vnějších vlivů je třeba vidět vzájemné působení. Genetické dispozice pomáhají ke stabilitě osobnosti, zatímco jednotlivé rysy osobnosti a jeho změny jsou dány jak geneticky, tak i vnějšími podněty. Genetický základ objasňuje 50 % proměnlivosti osobnostních vlastností. Variabilita osobnostních rysů však závisí i na vnějších vlivech. Postupem času se proměňují jednotlivé osobnostní vlastnosti, a to nejen díky generační zkušenosti, ale na základě osobních prožitků, zkušeností a poznatků, které jsou natolik podstatné, že musí nějakým způsobem osobnost ovlivnit. Úspěšné zvládnutí povinností a rolí, pak posiluje emoční stabilitu, svědomitost a vstřícnost.

Fraňková, Odehnal a Pařízková (2000) chápou **dědičnost** jako přenos určitých znaků z jedné generace na druhou. Dalo by se říci, že geny určují, jak a které tělesné struktury, v kterém věku či v které etapě vývoje se budou vyvíjet. U každého živočišného druhu existují určité předem připravené vzorce chování, které se vybavují ihned po narození nebo až po dozrání příslušné tělesné soustavy. Také dítě se s příslušnými vzorci chování rodí nebo se postupně vyvíjí v závislosti na dozrávání smyslového a motorického aparátu či funkčních systémů. Osobitým příkladem může být tzv. sací reflex, který umožňuje dítěti přijímat potravu sáním z matčina prsu.

Nestálost osobnostních rysů závisí též na **vnějších vlivech**. Osobnost jedince je ovlivněna prostředím, ve kterém žije a vlivy, kterým se musí přizpůsobit (Vágnerová, 2010). Také Fraňková, Odehnal a Pařízková (2000) vymezili, že důležitým činitelem, který na jedince působí, je vnější prostředí. To ale dále rozčlenili na **fyzické** a **sociální** prostředí. Fyzické prostředí rozdělili na **přírodní** (krajina, podnebí, rostliny a zvířata) a dále na **kulturní** (dům, byt a předměty denní potřeby). Sociální prostředí je především světem lidí, jejich sociálního chování a vzájemných vztahů mezi lidmi. Do sociálního prostředí lze zařadit ještě další tři okruhy, které výrazným způsobem ovlivňují osobnost dítěte. V první řadě se jedná o rodinu, která pro dítě představuje bezprostřední sociální prostředí. Dítě přichází do kontaktu s rodiči, sourozenci a prarodiči.

K bezprostřednímu sociálnímu prostředí můžeme zařadit i blízké okolí a lidi, se kterými se dítě setkává dennodenně. Sem patří příbuzenské vztahy, různá výchovná zařízení, vrstevníci a sousedé. Dále je dítě ovlivněno širším sociálním prostředím, do kterého patří obec, ve které žije, sociální instituce v obcích, které dítě navštěvuje (školy, obchody, hřiště, sportovní kluby aj.) a různé společenské třídy, jimž je uděleno socioekonomické postavení rodiny. Kromě toho je proces socializace dítěte ovlivněn kulturním kontextem, který pro dítě znamená přípravu na život ve společnosti s určitou kulturou. Patří sem výsledky duchovní kultury společnosti, sociální normy a názory na to, jak se má jedinec v dané společnosti chovat, co by měl hodnotit kladně a co naopak a záporně.

Třetím důležitým činitelem duševního vývoje je vlastní aktivita dítěte. Dítě není jen pasivním objektem působení vlivů dědičnosti a vnějšího prostředí. Do velké míry může samo ovlivňovat jejich působení. Pokud je člověk schopný rozvíjet své kladné stránky a bojovat s negativními předpoklady může být ve výsledku i úspěšný. Například dítě, které je vrozeně nešikovné a neobratné, může soustavným cvičením snížit své horší predispozice a být i ve sportu zdařilé. Co se týká vnějších vlivů, které ovlivňují jedince, tak existuje možnost se těmto nepříznivým vlivům, např. nevhodným kamarádům, vyhnout díky svému odhodlání a pevné vůli (Fraňková, Odehnal a Pařízková, 2000).

2.5 Typologie osobnosti dětí

Školní třída je komplikované sociální prostředí, kde děti čelí mnoha požadavkům: co smí, nesmí, kdy mají mluvit, kdy nesmí mluvit, kdy mohou být aktivní a kdy opět ne. Žáci musí umět na vzniklé situace reagovat. Ve zvládnutí těchto požadavků jsou často zjevné individuální rozdíly mezi dětmi. Některé děti se snadno a rychle změnám přizpůsobují, jiné děti mají problém si na danou situaci zvyknout (Keogh, 2007). Každý člověk je vybaven vlastnostmi, které má vrozené. Díky nim reaguje určitým individuálním způsobem, který je pro něho předvídatelný (Vágnerová, 2010).

Keogh (2007) také charakterizuje temperament jako těžko definovatelné a nezachytitelné individuální rozdíly mezi lidmi. Přemýšlí o tom, jak odlišně děti reagují při zadávání úkolu, jak se liší vytrvalost při plnění dlouhého cvičení, ba dokonce, jak dlouho dětem trvá, než se usadí po přestávce na svá místa. Naproti tomu Miková a Stang (2010) nám typologii osobnosti přibližují pomocí vysvětlení vztahových problémů. Typologie osobnosti se snaží přijít na to, proč jsou některé děti ve škole méně úspěšné, z jakých důvodů spolu někteří lidé nemohou vyjít a z jakých příčin selhávají naše snahy o výchovu. Abychom posoudili, jaký člověk je, sledujeme nejprve jeho chování. Chování

však můžeme sami ovlivnit či změnit. Avšak duševní dispozice, které jsou nám vrozeny, měnit nemůžeme. Podívejme se na typologii osobnosti nejprve pohledem antických filozofů a lékařů.

Otázka rozdílů mezi jednotlivými osobnostmi se vnučuje již od začátku (přibližně 6. stol. př. n. l.), kdy se různí autoři snažili poznat a pochopit člověka. Správné vyvážení jednotlivých složek vyjadřovali autoři termínem *temperament*. Řecký lékař *Galenos*, který navázal na *Hippokrata* (5. stol. př. n. l.) usoudil, že zdraví a nemoc závisí na vzájemném poměru jednotlivých složek v lidském organismu. Jejich harmonické vyvážení se projevuje zdravím a odchylka vede k nemoci. Jednalo se o vyvážení čtyř nejdůležitějších tekutin v těle člověka: krve (sangvinik), černé žluči (melancholik), hlenu (flegmatik) a žluté žluči (choleric). Jiným způsobem přistoupil k odlišnostem mezi lidmi řecký filozof *Aristoteles* (4. stol. př. n. l.). Všímal si jednotlivých vlastností osobnosti a podle toho, který z rysů osobnosti je pro člověka nejcharakterističtější, tak právě ten nejlépe vystihuje osobnost člověka. V psychologii osobnosti bylo formulováno několik typologií osobnosti, které jsou podobné Galenovu rozdělení temperamentu (především autoři I. P. Pavlov a H. J. Eysenck). Zcela odlišné rozdělení temperamentu provedl *E. Kretschmer*. Rozlišil tři základní typy temperamentu podle stavby těla. *Pyknik*, pro kterého je charakteristický zvětšený objem hrudníku, břicha a projevuje se u něho předpoklad k obezitě je veselý a družný. *Leptosom* je poměrně štíhlý typ, ale ve většině případů uzavřený, precitlivělý a bez živého projevu emocí. *Atletik* má výrazně rozvinutou kostru a svalstvo, ale vyznačují se lhostejností a netečností, která se občas zaměňuje s výbušností (Čáp, 2001).

Keogh (2007) uvádí, že vývoj a chování dětí je viditelně ovlivněno podmínkami prostředí. Děti si do školy přinášejí jedinečné intelektové nadání, fyzické schopnosti, či různé jazykové dovednosti. Do školy přichází již s rozdíly v temperamentu. Tyto odlišnosti v osobnosti ovlivňují to, jak se jednotlivé děti projevují ve školním prostředí a jaký vztah mají ke svým vrstevníkům a učitelům. Avšak někteří jedinci si mohou být temperamentně podobní. Předkládá také, že na děti ve velké míře má vliv dospělý člověk, ale též i rodina, ve které dítě vyrůstalo. Podobnost či odlišnost temperamentu vymezil v tzv. temperamentních typech, které znázorňují tři typologie. Podle Keogh (2007) se jedná o:

- *snadno zvladatelné děti*, které se dobře adaptují změnám, jsou přátelské, uvolněné a vnímavé k ostatním. Není u nich překvapením, že jsou oblíbeny mezi učiteli.

- **obtížně zvladatelné (problémové) děti** se málo dokážou přizpůsobit změnám, mají sklon přehnaně reagovat, jsou nepředvídatelné a často frustrované, pokud není daná věc podle nich. Mezi učiteli jsou považovány za nervózní a často vznětlivé a neschopné shodnout se na něčem se spolužáky.
- **pomalé děti** reagují na změny pomalým tempem. Často potřebují trpělivost a podporu, aby se zapojily mezi ostatní.

Tyto temperamentní vzorce mají vliv na interakci mezi rodičem a dítětem a též mezi učitelem a dítětem. Život doma nebo ve škole snadněji zvládneme s dítětem, které není problémové. Ale není lehké být s impulzivním, aktivním a někdy i prudkým dítětem třeba na nějakém výletě. I učitelé budou mít plné ruce práce, když budou mít takové dítě na celodenním výletě či exkurzi. Impulzivnější dítě obtěžuje neustále průvodce svými dotazy, zatímco pomalejší dítě potřebuje speciální pozornost a povzbuzení. Takové rozčlenění temperamentních typů dětí není jediné. Existuje i rozdělení dětí s podobným temperamentem nebo stylem chování: např. nekontrolovatelný, inhibovaný, sebevědomý, stagnující a přizpůsobivý (Keogh, 2007).

Přiblížili jsme si pohled na dítě jako na osobnost. Osobnost každého žáka mladšího školního věku se postupně vyvíjí v závislosti na různých činitelích, kteří dítě ovlivňují. Ať jsou to vrozené dispozice nebo činitelé působící z vnějšího prostředí. Jedno je však jisté, každé dítě je originál a každé potřebuje jinou péči, jiný přístup. V závislosti na dispozicích mu daných, osobnostních vlastnostech, které se utváří v průběhu života a působením autorit, jako rodičů a učitelů si dítě formuje svou osobnost.

3 Specifické vývojové poruchy učení

V předešlé kapitole jsme se zabývali teoriemi popisujícími osobnost dítěte. Vymezili jsme některé činitele, které ovlivňují osobnost dítěte, a také jsme se zaměřili na typologii osobnosti, ve které jsme vysvětlili, jak může temperament ovlivnit vztahy ve třídě, mezi vrstevníky či rodiči.

V následující kapitole si blíže přiblížíme děti se specifickými poruchami učení. Zmíníme se o některých jejich příčinách a definujeme si jednotlivé druhy specifických vývojových poruch, přístupy k nim a jejich nápravy.

Vitásková (2006, str. 10) definuje specifické poruchy učení jako „heterogenní skupinu obtíží, které se projevují při osvojování a užívání řeči, čtení a psaní, naslouchání a matematiky. Tyto potíže mají individuální charakter a vznikají na podkladě dysfunkcí centrální nervové soustavy. Ačkoliv se poruchy učení mohou objevovat souběžně s jinými handicapujícími podmínkami nebo vnějšími vlivy, nejsou poruchy učení přímým důsledkem těchto podmínek nebo vlivů.“

3.1 Příčiny vzniku specifických vývojových poruch učení

Co přesně specifické vývojové poruchy učení způsobuje, není ještě v dnešní době dostatečně vysvětleno. Řada odborníků přisuzuje příčiny vzniku specifických poruch učení vnitřním faktorům, jiní je připisují vnějším příčinám. Horší prospěch dětí, které trpí specifickými poruchami učení, není zapříčiněn sníženým intelektem. Poruchy učení se nejčastěji objevují u dětí, které mají průměrně až nadprůměrně vysoký inteligenční kvocient. Teorií, které vysvětlují specifické vývojové poruchy učení, existuje více. Většina z nich je opřena o předpoklad určitého poškození mozku. Některé teorie hledají příčiny v poruchách vnímání, řeči či motoriky (Vašutová, 2008).

Také Janderková (2010) souhlasí s teoriemi, které se pokouší vysvětlit příčinu vzniku specifických poruch učení a opírají se o určité poškození mozku. Domnívá se, že mnoho dětí bojuje s problémy v chování a vzdělání kvůli **nezažitému symetrickému tonickému šijovému reflexu**. Jedná se o automatický pohyb, který má za následek, že horní polovina těla pracuje v protikladu k dolní polovině. Můžeme to vysvětlit tak, že v té době, kdy je horní polovina napnutá, dolní polovina se ohýbá a obráceně.

Zelinková (2009) oproti Vašutové (2008) a Janderkové (2010) popisuje psychoanalytický přístup, který vychází z předpokladu, že dyslexie je porucha komunikace mezi dítětem a prostředím. Původ má již v raném dětství dítěte. Zahrnuje jednoduché prostředky verbální i neverbální komunikace. Pokud se vytvoří citový vztah mezi matkou

a dítětem, začíná dítě sdělovat své touhy různými způsoby, ve vazbě na konkrétní situaci. Mezi matkou a dítětem vzniká pevná citová vazba, díky které se rozvíjí řeč. Jestliže tento citový vztah chybí, dítě se dostává do izolace. Reaguje na danou situaci tak, že buď nekomunikuje, nebo mluví až později, ale má potíže s adaptací. Teorie však vykazují, že u dětí s dyslexií se objevuje mnoho abnormalit. Projevují se v následujících oblastech: úroveň motoriky, rychlé zpracování podnětů, paměť, funkce a stavba centrální nervové soustavy a též vizuální a auditivní procesy. Rychlost v provádění procesů či deficit v časovém uspořádání procesů jsou nejčastěji uváděnými příčinami specifických vývojových poruch učení. Tyto abnormality se vyskytují v mnoha kombinacích a v odlišné závažnosti. To je považováno za jeden z důvodů, proč nenajdeme dva stejné jedince s poruchou učení a proč nemůžeme vytvořit optimální podmínky, které by byly společné pro všechny děti.

Vašutová (2008) představuje tři příčiny, díky nimž dochází ke specifickým vývojovým poruchám učení:

- genetický faktor
- prostředí
- laterizace řeči v mozku

Genetické faktory hrají při vzniku poruch rozhodující úlohu. Vašutová (2008) tvrdí, že děti, které mají specifické vývojové poruchy učení, mívají často blízké příbuzné s podobnými potížemi. Častější výskyt poruch učení se objevuje u chlapců. Není zcela jednoznačné, zda potíže během těhotenství, v průběhu porodu nebo v raném dětství novorozence mají vliv na děti se specifickými poruchami učení. Poruchy však zcela jistě nejsou důsledkem sníženého intelektu, málo podnětného prostředí či následkem negativního emocionálního vývoje. Existují ale určité dispoziční faktory, které mají za následek vznik specifických poruch učení. Příčinou specifických vývojových poruch učení mohou být drobná postižení mozku a taky různé mozkové dysfunkce. K takovým postižením mozku dojde v prenatálním, perinatálním či postnatálním období jedince. Nadměrná převaha jedné hemisféry a její příliš časná funkční specializace, může bránit druhé hemisféře ve vývoji jiných funkcí. Míní se tím to, že u většiny lidí je levá hemisféra zaměřená na řeč a pravá hemisféra na tvar a směr. Čtení je spojeno s řečí a při čtení se aktivizuje levá hemisféra. Když čteme, vnímáme tak i tvar písmen, která jsou uspořádána ve směru zleva doprava. K tomu všemu je proces čtení a psaní sklouben ještě s procesem vnímání a s prostorovou orientací. Tím se do celé činnosti zapojuje i pravá

hemisféra. A právě tato harmonie mezi oběma hemisférami podmiňuje různé typy dyslexií. U dětí se specifickými poruchami učení je také častější výskyt levorukosti, *zkřížené laterality*⁷ a také *ambidextrie*⁸.

Faktor prostředí je také jednou z příčin specifických vývojových poruch učení. Výkon dítěte ve škole ovlivňuje prostředí, ve kterém dítě vyrůstá. Nelze ovšem stanovit, co je pro dítě optimální rodinné prostředí. Zda se jedná o prostředí, kde se mu dostává všestranné podpory a neučí se samostatnosti nebo jestli je směřováno k soběstačnosti. Přibližně až 66 % dyslektiků pochází ze sociálně slabších rodin nebo též z rodin s vyšším počtem sourozenců. Příčina je spatřována v tom, že rodiče nejsou schopni se díky nedostatku času plně věnovat dětem a jejich domácí přípravě na vyučování. Ovšem na úspěšnost dítěte může záporně působit i to, že vyrostlo v rodině jako jedináček. Na dítě jsou kladeny nepřiměřené nároky, které není schopno vykonat. To dítě vyčerpává, zatěžuje a jeho výkon ve škole ovlivňuje očekávání rodičů.

Laterizace řeči v mozku. K tomu, aby se jedinec naučil číst, je potřeba kooperace obou hemisfér. Muži jsou, co se týká lateralizace mozku, více jednostranně zaměřeni, naproti tomu děvčata jsou univerzálnější. Muži mají výhodu tam, kde řešení problémů požaduje pouze činnost jedné hemisféry. Ale v situaci, kdy potřebují obě hemisféry (při čtení a psaní) jsou v nevýhodě. U žen je poměr hemisfér vyrovnaný.

I Janderková (2010) uvádí podobné příčiny vzniku specifických poruch učení jako Vašutová (2008). Za jednu z typických příčin pokládá **organické poškození mozku**, které může nastat před, během nebo po porodu. Jde o lehké mozkové dysfunkce, které vznikají na principu nepatrných, rozptýlených poškození mozkové tkáně, k nimž dochází v raných vývojových fázích. Mezi další příčiny patří též **psychofyziologické zvláštnosti**. Tyto zvláštnosti jsou objasňovány zvýšeným nebo sníženým vzrušením centrální nervové soustavy. Máme na mysli děti, kterým škola není schopna poskytnout dostatek podnětů anebo děti, kterým tyto stimuly schází. Do rozsáhlé skupiny příčin patří též **psychogenní vlivy**. Můžeme zde zařadit nesprávné styly rodičovské výchovy, strádání v oblasti interakce a komunikace mezi dítětem, otcem a matkou. Jako jednu z nejzajímavějších příčin specifických poruch učení autorka dále uvádí **ekologické zatížení organismu**. Základ této příčiny je spatřován v negativním působení umělých potravinářských barviv a konzervářských přípravků v potravinách. Mluví zde o poruše metabolismu enzymů,

⁷ **zkřížená lateralita**, dominance smyslového orgánu a ruky je odlišná, např. pravoruké dítě má dominantní levé oko (Zelinková, 2009).

⁸ **ambidextrie** je nevyhraněná lateralita, tzv. obourukost. Jedinec používá obě ruce na stejné úrovni (Zelinková, 2009).

který je v krevním oběhu ovlivňován kovovými prvky. Jako jednu z posledních příčin uvádí závislost na rodinných vlivech.

Zelinková (2009) odhalila příčiny reedukace specifických poruch učení ve třech rovinách: biologicko-medicínské, kognitivní a behaviorální.

Biologicko-medicínská rovina se zaměřuje na genetiku, strukturu a fungování mozku a hormonální změny. Celkově se zabývá tím, že geny ovlivňují vznik různých vývojových poruch učení. Mozek jedince s dyslexií se od mozku jedince bez této poruchy odlišuje, a to svou strukturou i funkcí. Jako jednu z příčin vzniku dyslexie ukazuje ve zvýšené hladině testosteronu.

V **rovině kognitivní** je prokázán fonologický deficit, kde mají děti problém s osvojením dalších dovedností, jež podmiňují nácvik čtení. Vizuelní deficit se projevuje zaměňováním písmen ve slovech. Děti mají nestabilní vnímání tisku. Jejich oči se po stránce nekontrolovatelně pohybují, když se snaží upevňovat slovo. Potřebují delší čas na to, aby byly schopné vnímat dva podněty najednou. To znamená, že pokud se dítě učí číst, musí nejprve rozluštit tvar písmene a poté jednotlivá písmena skládá ve slova. Objevuje se i deficit v oblasti řeči a jazyka. U dětí se projevuje snížená schopnost rychle jmenovat písmena, barvy, to, co vidí na obrázku. Poruchy učení jsou v této rovině spojovány s menší slovní zásobou, obtížemi ve vyjadřování nebo také s nižším jazykovým citem a artikulační neobratnostmi.

Pokud děti nejsou schopny dovednosti rychle automatizovat, mluvíme o deficitu v procesu automatizace. Nesnáze nastávají v případě, kdy by děti měly jednoduché úkoly zvládat automaticky, protože jsou předpokladem pro zvládání úkolů náročnějších. Automatizace je nezbytná pro vývoj čtenářských dovedností (Zelinková, 2009).

Další deficit se vyskytuje v oblasti paměti, zmiňuje se opět Zelinková (2009). Nedostatky se projevují v paměti krátkodobé, pracovní i dlouhodobé. Může jít o neschopnost zapamatovat si pokyny, úkoly slyšené před několika sekundami, nebo vybavit si více poznatků najednou například při diktátu, popřípadě uchovat si informace po měsíce či roky. Zde záleží na kvalitě uložení poznatků (např. motivace, zájem).

Jako poslední uvádí autorka deficit v časovém uspořádání ovlivňující rychlost kognitivních procesů. Jde o sníženou rychlost reakcí na podněty. Jednotlivé deficity se mohou projevovat i v kombinacích. Mnohdy je to fonologické uvědomění, řeč, paměť a deficit v procesu automatizace.

Do **behaviorální roviny** patří rozbor procesu čtení, psaní a rozbor chování při čtení, psaní a při běžných denních činnostech. Jedinci s dyslexií mají potíže většinou s osvojením

správného čtení s porozuměním. Texty, které jsou v učebnicích, by měly být přichystány s ohledem na úroveň čtení žáků.

Ze všech příčin, které výše Zelinková (2009) uvedla, mne nejvíce zaujal vliv hladiny testosteronu na jedince. Tento hormon nejenže ovlivňuje vývoj sekundárních pohlavních znaků, ale také může omezovat vývoj některých dalších znaků. Proto jsou poruchami učení nejvíce postiženi chlapci. Může se také objevit i leváctví, snížená imunita nebo také deficity ve fungování levé hemisféry.

3.2 Psychický vývoj jedince se specifickými poruchami učení

V předchozí podkapitole jsme se zmiňovali o psychickém vývoji dětí. Považuji za nezbytné uvést i psychický vývoj jedince se specifickými poruchami učení.

U dětí, které trpí specifickými vývojovými poruchami učení, se vyskytují sociální a emoční problémy. U dyslektiků vzrůstá *frustrace*⁹ díky selhávání ve školním prostředí, která je zapříčiněna nemožností splnit očekávání druhých. Příčiny jsou spatřovány hlavně v sociálních vztazích, kdy v porovnání s vrstevníky jsou dyslektici fyzicky nezralí, a to je příčina, díky níž se hůř zapojují mezi své spolužáky. Sociální nevyzrálость vede k jejich nepřiměřenému chování ve společenských situacích. Mnoho dyslektiků bojuje s obtížemi v oblasti sociálního chování. Děti, které trpí specifickými poruchami učení, mají problémy s vyjadřováním, na dotazy svých spolužáků reagují většinou obtížně a ještě k tomu opožděně. Též se objevují komplikace v sociálním učení, kdy se nedovedou poučit ze svých chyb. Objevují se velké výkyvy ve výkonnosti, pocity úzkosti, jež mohou následně vyvolat hněv a agresivitu. Úzkost a frustrace negativně působí také na jejich sebehodnocení. Vyskytují se u nich ve větší míře deprese, které jsou zapříčiněny nedostatkem sociálních dovedností. Některé děti se specifickými poruchami učení jsou charakterizovány jako **sociálně hluché** tvrdí Bartoňová (2010), ale i Vašutová (2008). Děti se specifickými poruchami učení nevidí, jak je ostatní vnímají a nedokáží pochopit stejné situace jako jejich spolužáci. Některé z dětí jsou nemotorné nebo předstírají nemoc, aby nemusely jít do školy, jiné se jí ze strachu raději vyhýbají. To, jak děti vnímají sami sebe, je ovlivněno postojem jejich okolí, ale i zvláštnostmi jejich osobnosti, které s poruchou souvisejí. Při neúspěchu jsou smutné, objevuje se pláč a mnohdy se uzavírají sami do sebe. Většinou potřebují pouze povzbuzení a podporu a to nejlépe od svých rodičů

⁹**frustrace** je nedostatek uspokojení důležité životní potřeby. Může se projevovat buď v menší dlouhodobé míře, nebo v míře krátkodobé a intenzivní (Machová, 2008). Frustraci lze chápat též jako stav psychického zklamání, bezvýhodnosti situace a existenci takových překážek, které brání člověku v dosažení chtěného cíle (Vašutová, 2008).

a učitelů. Hlavním problémem u dětí se specifickými poruchami učení je nízká úroveň sebevědomí a často se u nich objevují i poruchy chování, které mohou být způsobeny lehkou mozkovou dysfunkcí při neúspěchu nebo i při negativním hodnocení dospělých. Nejčastěji se objevují **poruchy pozornosti**, jež jsou způsobeny náročností situace, do které se dítě dostalo. Děti jsou pak nesoustředěné, neklidné, málo vytrvalé a jejich výkon je nestabilní. Dále se u těchto dětí vyskytuje **infantilní chování**, které je reakcí na opakované neúspěchy dítěte. Může se vyskytovat i **zvýšená vzrušivost**, zvláště při takových situacích, které zvyšují napětí dětí (Bartoňová, 2010).

Pokorná (1997) uvedla, že specifické poruchy učení se spojují s poruchami chování. Popisuje, že pro děti se specifickými poruchami učení byly zřizovány speciální, tzv. dyslektické třídy, které měly těmto dětem pomoci zažít ve škole úspěch a zvýšit u nich sebejistotu. Předpokládalo se, že děti v těchto třídách zklidní své chování. Zdůrazňuje, že děti prožívají strach, ale nejen kvůli neodpovídajícím výkonům a negativnímu hodnocení, ale především zřejmě díky pocitu bezmoci vůči obtížím, které prožívají. Pokorná (1997) vymezila čtyři skupiny projevů, kterými jsou děti se specifickými poruchami učení nápadné:

- **Obranné a vyhýbavé reflexy.** Jedná se o stále se zvyšující tlak okolí, aby dítě více psalo, četlo, ale to vede jen k odmítání spolupráce (ztrácí sešity, falšuje podpisy, odmítá psát domácí úkoly).
- **Kompenzační mechanismy.** Pokud dítě není úspěšné a neprosadí se svými výkony, tak šaškuje, zlobí, vytahuje se.
- **Agresivita a projevy nepřátelství.** Napětí, které způsobuje neúspěch, si dítě kompenzuje agresí. Objevuje se verbální agrese jako výsměchy, ponižování, neposlušnost, vzpurnost, ale může to přejít až dokonce k šikaně či ubližování druhým.
- **Úzkostné stažení do sebe.** Dítě má takový strach ze školy, že zvrací, v noci nespí, je často nemocné, ale též se vyskytují pocity méněcennosti, jsou uzavřené, ustrašené, neklidné, citlivé a často pláčou.

Vašutová (2008, str. 60) tvrdí, že „výkonové nedostatky negativně ovlivňují celou osobnost dítěte včetně prožívání a socializace.“ Má podobný názor jako Bartoňová (2010),

ale uvádí i další zajímavosti psychiky těchto dětí. Jednou z nich je proces *adjustace*¹⁰. Nejde jen o přizpůsobení se situaci, ale o kreativní uplatnění sebe sama. Pro dítě specifické poruchy učení představují velkou psychickou zátěž. Brání mu v úspěšné realizaci. Odlišnost od jeho vrstevníků v něm vyvolává negativní pocity, které se projevují v chování, prožívání, ale i v jeho postojích. Mají komplex méněcennosti a nízké sebevědomí.

Vašutová (2008) vymezila *specifický neurotický syndrom*, který je typický pro děti se specifickými poruchami učení. Chtěla poznat hlubší osobnost těchto dětí. Zjistila, že děti s poruchami učení jsou více frustrované, egocentrické a mají konflikty s rodiči. Tyto děti oproti dětem bez těchto poruch jsou méně rády doma. Vztekají se a odporují rodičům kvůli tomu, že jim není povoleno více času si hrát. Děti s poruchami učení nejsou pozitivně přijímány svým okolím. Jsou velmi citlivé a vnímavé. Neúspěch ve škole prožívají intenzivně. Dlouhodobá neúspěšnost pak může vést k nezájmu o školní práci, agresivitě, podvodům, lhaní a úzkostnému stažení do sebe. Tyto děti chtějí za každou cenu upoutat pozornost. U některých dětí je příčina agrese spatřována v poškození centrální nervové soustavy. Toto, jak již jsme zmínili, uvádí v definici specifických poruch učení Vitásková (2006), ale i Janderková (2010). Jejich náklonnost k neznámým lidem může být někdy až přehnaná, na veřejnosti vydávají nevhodné zvuky a tímto chováním se odlišují od svých vrstevníků.

Pokud bychom měli celou tuto podkapitolu shrnout, domnívám se, že učitelé by rozhodně měli včas rozpoznat příznaky specifických poruch učení, pokud je to v jejich možnostech, a naučit se tyto poruchy diagnostikovat. Čím dříve se příznaky rozpoznají, tím dříve se mohou připravit vhodné postupy k úspěšné integraci dětí mezi vrstevníky. A rozhodně by tyto děti měly větší šanci na úspěšné studium.

3.3 Dyslexie

„Specifická vývojová dyslexie je porucha projevující se neschopností naučit se číst, přestože se dítěti dostává běžného výukového vedení, má přiměřenou inteligenci a sociokulturní příležitost. Je podmíněna poruchami v základních poznávacích schopnostech, přičemž tyto poruchy jsou často konstitučního původu“ (Matějček 1995, str. 19).

¹⁰**adjustace** je postupné vpravování jedince do nových situací, lze to pochopit jako přizpůsobení se novým okolnostem a situacím, např. vstup dítěte do školy, či do práce. Je to proces začleňování se do příslušného prostředí (Vašutová, 2008).

Michalová a Pešatová (2011) uvádějí definici, která byla schválena v roce 2002 v USA Mezinárodní dyslektickou asociací (IDA) a Národním institutem zdraví a vývoje dítěte (NICHD). Tato definice praví, že dyslexie je neurobiologického původu. Vyznačuje se potížemi se správným a plynulým rozpoznáním slova, chybným pravopisem a dekódovacími schopnostmi. Děti mají problémy s fonologickou složkou jazyka, porozumění čtenému textu a malé čtenářské zkušenosti, které následně brání růstu slovní zásoby.

Obecně lze však říci, že dyslexie je dnes již dobře známým pojmem. Dyslektik má potíže se čtením, osvojováním dovedností a dodržováním pravopisné normy, sníženou výkonnost v mluvené řeči, v psaní, ale i v dalších jazykových dovednostech. Pro dyslexii je charakteristické, že postihuje celou osobnost. Ve své podstatě je oslabeno vnímání, řeč, paměť, motorika a také kontrola pozornosti. Avšak často tato specifická vývojová porucha nemá vliv na inteligenci jedince. Dyslektické děti nejsou vůbec hloupé, vynikají celou řadou jiných silných stránek. Některé děti mají velmi dobře rozvinutou schopnost porozumění, jsou umělecky zdatné a jiné mají velmi dobrou prostorovou představivost. Jestliže se učitelé a rodiče nezaměří u těchto dětí pouze na jejich nedostatky, ale budou rozvíjet i jejich silné stránky, pak mohou tyto děti být zařazeny mezi nadané a talentované žáky (Vašutová, 2008).

3.3.1 Projevy dyslexie

Porucha dyslexie postihuje rychlost, správnost, techniku čtení a porozumění čtenému textu. Dítě hláskuje, dlouho slabikuje, luští písmena nebo také může zbrkle číst a domýšlet si slova. Nejčastěji děti chybují tím, že zaměňují tvarově podobná písmena (*b-d-p*) a zvukově podobná písmena (*t-d*). Může se objevit tzv. dvojí čtení při výuce metodou analyticko-syntetickou. Dítě čte slovo nejprve potichu po hláskách a až po té je vyslovuje nahlas. Problém nastává tehdy, když nedojde ke spojení písmen do slov a dítě je neschopné provést hláskovou syntézu (Zelinková, 2009).

Jucovičová a Žáčková (2008) říkají, že dyslexie se projevuje pomalým, namáhavým neplynulým čtením s výskytem menších chyb. Naproti tomu se může také objevovat rychlé a překotné čtením se zvýšenou chybovostí. Dyslektické děti mívají problémy s intonací a melodií věty. Při čtení nesprávně hospodaří s dechem. Zpravidla neudrží pozornost na jednom řádku a řádky přeskakují. Opakují začátky slov a hůře se orientují v textu. Upozorňují i na typické specifické chyby jako jsou záměny tvarově podobných písmen. Oproti Zelinkové (2009) uvádějí navíc záměnu samohlásek (*a-o-e*) a písmen (*m-na l-k-h*).

K dalším typickým chybám patří přesmykování slabik, například místo lokomotiva přečtou „kolomotiva“. Vynechávání písmen, slabik, slov, vět, přidávání písmen, vynechávání diakritických znamének nebo domýšlení koncovek a slov. Všechny tyto chyby se mohou u specifické vývojové poruchy dyslexie objevit. Děti často chybují i při reprodukci čteného textu. Nezapamatují si, co četly a tak je opakování příslušné části textu nesprávné anebo se příliš soustředí na výkon čtení a reprodukce je pouze útržkovitá. Může se objevit i vliv nedostatečné krátkodobé paměti, kdy si lépe dítě zapamatuje konec nebo začátek, ale střed textu jim uniká. Rovněž zmínily, že výkon dítěte ovlivňují i poruchy řeči. Mají na mysli především specifické asimilace (sykavky a hlásky d-t-n/d'-t'-ň), ale i artikulační neobratnost (objevují se problémy při výslovnosti slov se souhláskovými shluky – například *čtvrtek*, *nejnebezpečnější*). Děti mohou chybně číst i proto, že špatně vyslovují.

3.4 Dysgrafie

Dysgrafie je specifická porucha grafického projevu, zejména psaní (Jucovičová, Žáčková, 2009).

Dítě, které je dysgrafické, se učí špatně psát, nemá žádnou smyslovou vadu a ani vadu pohybového aparátu. Inteligence těchto dětí je v normě. Porucha není zapříčiněna nedostatkem zrakové ostrosti ani nevhodným způsobem vedení výuky. Primárně se jedná o problémy jazyka a mohou se objevit i problémy s motorikou. Děti, které trpí dysgrafií, mají potíže s gramatikou, interpunkcí, větnou skladbou nebo také s rozlišováním velkých a malých písmen. Dále může být narušena schopnost slovního vyjadřování nebo psaní slov ve správném tvaru. Zde můžeme předpokládat vrozený, eventuálně dědičný základ. Písmo dysgrafika je těžkopádné, neúhledné, neuspořádané. Působí křečovitě a je těžce čitelné. Charakteristickým jevem je nedodržení směru, sklonu písma. Dítě má nejistý tah, tlačí na podložku, přetahuje nebo naopak nedotahuje linky. Tyto děti si nepamatují tvar písmene, často je zaměňují a zrcadlově obrací. Píší velmi pomalu nebo naproti tomu velmi rychle až zbrkle. Jednotlivá písmena bývají roztřesená a mají různý sklon (Vašutová, 2008).

3.4.1 Projevy dysgrafie

Jucovičová a Žáčková (2008) uvádí, že základem dysgrafie bývá nejčastěji porucha jemné motoriky, ale místy v kombinaci s hrubou motorikou. Dále se může objevit porucha motorické a senzo-motorické koordinace nebo porucha automatizace pohybů. Děti mají největší problém se zapamatováním, vybavováním, osvojováním písmen, převodem

tiskacího písma na písmo psací a zachování správného tvaru. Navazování jednotlivých písmen, udržení písma na řádku, dodržování velikosti, zachování směru psaní nebo i správného sklonu, to vše činí dětem obtíže. Též zaznamenáváme chyby ve správném rozestupu mezi jednotlivými písmeny ve slovech nebo dodržování stejných mezer mezi slovy. Problémy vznikají při nesprávném držení psací potřeby. Většinou je úchyt pera neuvolněný, křečovitý a chybný (špatná poloha prstů, ztuhlé zápěstí, úchop příliš nízko). U dětí s dysgrafií si můžeme povšimnout nesprávné polohy lokte při psaní a často nesprávný sklon psacího náčiní. Velmi často děti chybují při psaní, když dochází k záměně tvarově podobných písmen, například *m-n*, *o-a*, *r-z*, *l-k-h*, *j-p*, *s-l-z*. Objevují se i záměny tvarově podobných číslic (7-4, 3-8, 3-5, 6-9). K potížím může dojít také v důsledku přílišného soustředění na výkon psaní nebo i při časově limitovaném psaní, kdy žák musí psát rychleji, než dokáže. Díky tomu pak dochází k vynechávání písmen, komolení slov, vynechání nebo nesprávnému umístění diakritických znamének, psaní slov dohromady, ale i ke gramatickým chybám. Tempo psaní bývá u dětí s dysgrafií výrazně pomalejší. Rovněž způsob sezení při psaní bývá mnohdy nevhodný. Všechny obtíže, které jsou jmenované výše, mají **dlouhodobý charakter**. U některých žáků může dysgrafie postihovat pouze proces psaní, avšak často má vliv i na další formy grafického projevu. Tím pádem ovlivňuje i výkon v geometrii. Děti nedokážou rýsovat přesně, nedotahují linku, nedodržují správné tvary, mají tzv. těžkou ruku. Neumí lehce manipulovat s tužkou, příliš na ni tlačí a rýsovaná čára je příliš silná. Někteří dysgrafici však mohou mít problém při psaní, ale zato dokážou kvalitně rýsovat, kreslit nebo malovat. Pokud tito žáci nemají příležitost své znalosti obhájit ústně a dosáhnout lepších výsledků, mohou se zcela zbytečně stát neúspěšnými žáky. Rozhodujícím a velmi významným faktorem je přístup ostatních k dětem s dysgrafií, a to jak spolužáků, tak i učitele. Děti pak kvůli zbytečným neúspěchům a posměchu rezignují. Občas proto není vůbec jednoduché rozlišit projevy poruchy, její důsledky a neodpovídající snahu dítěte, která může být pouze reakcí na negativní zkušenost. Cílem je vytvořit takovou situaci, kde dítě může projevit objektivně své znalosti a dovednosti, nabídnout možnosti kompenzace poruchy a také zajistit odpovídající přístup ostatních.

Zelinková (2009) také uvádí oblasti, ve kterých se nejvíce dysgrafie projevuje. Stejně jako Jucovičová a Žáčková (2008) vymezila, že dítě si obtížně pamatuje tvary písmen, má problém s jejich napodobením, vybavením a tempo psaní je neúměrně pomalé. Navíc předkládá, že některé tvary písma mohou být velké a jiné zase až příliš malé. Většinou je písmo nečitelné a písemný projev žáka je neupravený.

3.4.2 Comenia Script

K zohlednění dysgrafiků i leváků, či jinak handicapovaných dětí je již po dvouletém testování schváleno písmo Comenia Script. Na internetu řada webů informuje veřejnost o tom, jak jejich děti budou psát. Podívejme se, co uvádí Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy (dále jen MŠMT ČR) a autorka písma Radana Lencová.

MŠMT ČR (c2006-2012) uvádí, že písmo **Comenia Script** je moderní praktické a velice jednoduché písmo, které odráží individuální snahy každého žáka. Písmo je podobné tiskacímu písmu, jeho tvary jsou jednodušší a nejsou spojité.

Od září 2010 v prvních a druhých třídách ve 33 vybraných základních školách probíhalo pilotní ověřování psacího písma Comenia Script, které vytvořila Radana Lencová. Podnětem k pilotnímu ověřování psacího písma Comenia Script byly rodiče žáků, kteří měli zkušenosti se vzděláváním v zahraničí – například ve Velké Británii, USA, Finsku, Dánsku – kde žáci tiskací písmo běžně používají. S převodem tiskacích písmen na psací by tak v budoucnu děti s dysgrafií neměly mít větší potíže. Toto písmo zohledňuje psaní u žáků, kteří trpí specifickou poruchou učení dysgrafií, jsou leváci nebo žáky různě handicapované. Podmínkou pro školy, které se rozhodnou nové písmo zařadit do výuky bude souhlas rodičů s výukou tohoto písma, používáním daných didaktických pomůcek a ve škole bude přítomen vyškolený pedagog v metodice výuky psaní. Rodiče budou upozorněni na případné komplikace, které mohou nastat při přestupu žáka na jinou školu. Národní institut dalšího vzdělávání (NIDV) ve spolupráci s autorkou Radanou Lencovou nabízí učitelům akreditovaný vzdělávací kurz zaměřený na didaktiku rozvoje počáteční čtenářské gramotnosti s využitím písma Comenia Script. Jestliže se škola rozhodne písmo Comenia Script zařadit do výuky, musí to uvést ve svém školním vzdělávacím programu (MŠMT ČR, c2006-2012).

Lencová (c2013) popisuje písmo jako jednoduchou abecedu na rozdíl od barokního písma, které v praktickém životě takřka nepoužíváme. Děti se s ním seznamují až ve 2. třídě a samy si zvolí, zda jednotlivá písmena budou napojovat, či nikoli. Speciálně pro dysgrafické děti je vypracovaná *bezserifová*¹¹ forma písma. Díky tomu, že se tvary písma přibližují tiskacímu písmu, tak se podle Lencové zjednodušuje psaní i čtení. Toto písmo usnadňuje komunikaci a cizinci mu snáze porozumí. Písmu Comenia Script nemá žádný sklon a je jen na dítěti, jak přizpůsobí písmo své povaze.

¹¹**bezserifová forma písma** je bez možnosti napojování jednotlivých písmen, je vhodná pro děti, které trpí dysgrafií, či děti tělesně nebo mentálně handicapované (Lencová, c2013).

3.5 Dysortografie

„Dysortografie je pojem označující specifickou vývojovou poruchu učení postihující pravopis. Tato porucha však nezahrnuje celou gramatiku, ale vztahuje s převážně na tzv. specifické dysortografické jevy. Jsou jimi hlavně rozlišování dlouhých a krátkých samohlásek, rozlišování slabik dy-di, ty-ti, ny-ni, rozlišování sykavek, přidávání a vynechávání písmen, popřípadě slabik, nezvládnutí hranic slov v písmu“ (Vašutová 2008, str. 43).

Michalová a Pešatová (2011) zmiňují, že tato porucha se často vyskytuje ve spojení s dyslexií a mnohdy se objevuje u žáků s napravenou dyslexií, kterým problémy s pravopisem přetrvávají i na druhém stupni.

Vznik dysortografie je zapříčiněn narušením sluchové percepce, zejména schopnosti sluchového rozlišování, sluchové analýzy a syntézy, sluchové orientace i paměti. Děti s dysortografií mívají problém při vnímání rytmu a mají zhoršený jazykový cit. Obtíže se mohou zhoršit, pokud je přítomná porucha pozornosti nebo porucha zrakového vnímání. Dítě má problém například při psaní diktátu, kdy musí nejprve sluchem zachytit mluvené slovo a to následně převést do písemné podoby. Specifická chybovost při psaní diktátu upozorňuje na možnou poruchu dysortografie (Jucovičová, Žáčková 2008).

3.5.1 Projevy dysortografie

Michalová a Pešatová (2011) zmiňují, že navenek se dysortografie projevuje u žáků, kteří i přes přiměřenou inteligenci a běžné výukové vedení, mají narušenou způsobilost osvojit si pravopis jazyka. Žáci nejsou schopni zachovat při psaní pořadí písmen ve slově, nesprávně dodržují délky samohlásek, projevují se nedostatky v měkčení, a i když se dobře naučí gramatická pravidla, neumí je aplikovat do písemné podoby. Mají snížený cit pro jazyk, jehož důsledkem se projevují chyby i při skloňování a časování příslušných druhů slov. Tato porucha ale nepostihuje celou oblast gramatiky. Dysortografie má své typické znaky, podle kterých ji můžeme rozlišit na:

- **auditivní**, kde jde o narušení procesů sluchové diferenciacce a analýzy, kdy žáci mají problémy se zachycením správného pořadí jednotlivých hlásek ve slově, avšak jeho smysl chápou.

- **vizuální**, u které je snížena kvalita zrakové paměti a žák není schopný napsané chyby v textu určit, zachytit a opravit je. Stává se, že někdy udělá i chyby tam, kde to původně napsal správně.
- **motorickou**, jež souvisí s vlastním aktem psaní, jeho namáhavostí a pomalostí. Souvisí s narušením jemné motoriky, která vyžaduje maximální koncentraci žáka na jeho vlastní grafický projev a na aplikování gramatických pravidel se žák již nesoustředí.

Žákovi by měl být poskytnut dostatečný časový prostor na vypracování jednotlivých úkolů a neměl by se stresovat časovými limity. Dysortografické chyby uvádí vesměs stejné jako ty, které představují Jucovičová a Žáčková (2008) v následujícím odstavci.

Mezi typické specifické chyby dysortografického charakteru uvádí Jucovičová a Žáčková (2008) například vynechávání písmen, slabik, slov, vět nebo naopak jejich přidávání. Žáci nesprávně umísťují diakritická znaménka, přesmykují slabiky – např. *kolo-loko*, ale zaměňují i zvukově podobné hlásky (tzv. „*spodoby hlásek*“). Například u slova sních (*h/ch*), dub (*b/p*), led (*d/t*). Záměny se vyskytují i u zvukově podobných slabik. Zde se jedná o měkčené slabiky *bě, pě, vě, mě*, ale i o měkké a tvrdé slabiky *di-ti-ni/dy-ty-ny*. Pokud žáci nesprávně rozliší tyto slabiky, má to vliv na určování pravopisu podstatných a přídavných jmen podle vzorů, které na tyto slabiky končí (stavení v množném čísle, žena, píseň, kost, pán, hrad, ale i vzory mladý a jarní). Záměny slabik pak působí i na shodu podmětu s přísudkem, jehož příčinou je nedostatečné sluchové rozlišení. Mezi typickou chybu lze zařadit i spojování slov dohromady a občas i celých vět. Děti píší dohromady slova s předložkami (*vokně*) nebo se zvrtnými zájmeny *se, si (radujemese)*. U mladších dětí sledujeme psaní krátkých vět dohromady (*Jedemedoškoly*). U žáků s dysortografií můžeme pozorovat i artikulační neobratnost, kdy dělají chyby u delších slov typu *nejnebezpečnější* a *lokomotiva*. Tento samý problém mají i děti dyslektické. Dále jsou typické gramatické chyby. I když dítě ústně gramatická pravidla ovládá, tak se při písemném projevu se dopouští chyb. Dysortografické chyby se nemusí objevit jen při psaní diktátu, ale i při opisech a prepisech. Tato dysortografická chybovost může být způsobena tím, že dítě neumí správně používat tzv. **autodiktát**. Takový autodiktát chápeme tak, že dítě si po přečtení daného textu diktuje při psaní polohlasně nebo v duchu opisovaný text a podle toho píše. Některé z těchto problémů vyplývají u dětí s dysortografií z pomalého osobního pracovního tempa nebo dítě nemá ještě potřebné funkce zautomatizovány a potřebuje na svůj výkon více

času. Děti, které trpí poruchou dysortografie, nemusí mít potíže pouze v českém jazyce. Velmi často se tyto obtíže vyskytují i u osvojování cizího jazyka, v naukových předmětech, ale i v matematice.

Zelinková (2009) podotýká, že v minulých letech se nemluvílo vůbec o pravopisných chybách, které souvisely s dysortografií. Domnívali se, že žák s dysortografií musí gramatiku zvládnout, pokud učení věnuje dostatek času. V průběhu času se ukázalo, že tomu tak není a že žáci s dysortografií zvládají gramatické učivo jen s velkými obtížemi. V současné době diagnostika není úplně jednoznačná. Některým žákům pravopis dělá skutečně potíže, jiní tohoto označení využívají a nejsou ochotni věnovat krátký čas přípravě na vyučování.

3.6 Dyskalkulie

„Vývojová dyskalkulie je specifická porucha počítání projevující se zřetelnými obtížemi v nabývání a užívání základních početních dovedností, při obvyklém sociokulturním zázemí dítěte a celkové úrovni všeobecných rozumových předpokladů na dolní hranici pásma průměru nebo výše a s příznačnou vnitřní strukturou, v jejímž rámci je výrazně snížena úroveň matematických schopností a narušena skladba za přítomnosti projevů dysfunkcí centrální nervové soustavy podmíněných vlivy dědičnými nebo vývojovými (Blažková, 2009, str. 15).

Michalová a Pešatová (2011) popisují dyskalkulii jako specifickou poruchu matematických schopností ve významu neschopnosti operovat s číselnými symboly.

Zelinková (2009) uvádí podobný popis. Navíc předkládá, že porucha postihuje manipulaci s čísly, číselnými operacemi, matematické představy a geometrii. Dyskalkulické dítě má potíže s osvojováním matematických pojmů, s prováděním operací a jejich pochopením. Početní spoje si žák osvojuje pouze na základě paměti, ale jestliže jeho paměť selže, začnou se objevovat neobvyklé chyby ($2 : 4 = 8$). Objevují se dlouhé prodlevy při počítání pomocí prstů (ve 4. třídě při počítání do deseti). Někdy nechápe základní postupy a jindy nezvládá rýsování v geometrii (v případě poruchy grafomotoriky).

Specifické postižení dovednosti počítat není vysvětleno mentální retardací a není zapříčiněno nevhodným způsobem vyučování. U dětí s dyskalkulií se vyskytuje velká škála symptomů. Mají potíže naučit se prostorovým a početním pojmům, nejsou schopni naučit se matematickým dovednostem. Žák musí porozumět pojmům „více než“, „nejméně“, „třikrát“ atd. Neschopnost sluchové diferenciacce může mít za následek například záměnu čísel tři za čtyři nebo osmdesát za osmnáct. Děti s dyskalkulií mají sníženou schopnost

užívat čísla. V populaci je dyskalkulie diagnostikována jen zřídka. Dítě má normální schopnost pro matematiku, ale díky vlivu vnějších faktorů, nedostatečné stimulaci rodičů, např. u něj nejsou rozvinuty potřebné dovednosti (Vašutová, 2008).

Dle Zelinkové (2009) můžeme rozlišit několik typů dyskalkulií:

- **Praktognostická dyskalkulie.** Jedná se o poruchu, která se zabývá matematickou manipulací s konkrétními předměty. Matematickou manipulací chápeme vytváření skupin, řad předmětů a jejich porovnávání. Dítě neumí v oblasti geometrie seřadit různě dlouhé předměty podle velikosti, nezvládne obkreslit figury a má problém s rozmístěním figur v prostoru.
- **Verbální dyskalkulie.** Dítě nezvládá vyjmenovat řadu číslovek od nejvyšší po nejnižší a opačně. Má obtíže při vyjmenování řady lichých nebo sudých čísel a také při označování množství a počtu předmětů. Správně pochopit a představit si vyslovené číslo nebo označení počtu ukazovaných předmětů činí dítěti velké nesnáze.
- **Lexikální dyskalkulie.** Dítě není schopno přečíst matematické symboly (čísla, číslice i operační symboly). Zaměňuje tvarově podobná čísla 3-8, 6-9, u římských číslic IV-VI, prohození čísel 12-21 nebo čtení číslic 3, 8, 2 místo čísla 382. Příčinou může být poškození zrakové percepce, porucha orientace v prostoru.
- **Grafická dyskalkulie.** Jedná se o neschopnost zapsat matematické znaky. Žák není schopný napsat číslice ve formě diktátu nebo je přepsat. U vícemístných čísel zapomíná psát nuly, číslice píše nepřiměřeně velké nebo je zapisuje v opačném pořadí. Když zapisuje čísla pod sebe, není schopný umístit jednotky pod jednotky a desítky pod desítky. Při rýsování se objevují problémy už u jednoduchých obrazců. Poškozena bývá pravolevá a prostorová orientace.
- **Operační dyskalkulie.** Žák má narušenou schopnost provádět matematické operace, sčítání, odčítání, násobení a dělení. Jednotlivé operace zaměňuje a plete si čitatele a jmenovatele. Potíže mají při řešení kombinovaných úloh, u kterých si musí pamatovat jednotlivé výsledky.
- **Ideognostická dyskalkulie.** Jde o poruchu, která se týká především chápání matematických pojmů a vzájemných vztahů mezi nimi. Dítě není schopno chápat vztahy v matematických řadách, kdy má určit následující číslo (např. 5, 10, 15 ...).

Dítě s takovým typem poruchy nechápe číslo jako pojem. Zvládne napsat a přečíst např. č. 4, ale neuvědomuje si, že číslo 4 je též $5 - 1$ nebo 2×2 či *polovina z 8*.

Blažková (2009) vymezila kritéria, podle kterých lze dyskalkulii kvalifikovat. Měl by existovat rozpor mezi zjištěnou inteligencí dítěte a jeho úspěšností v matematice. Úroveň rozumových schopností by u dítěte neměla být podprůměrná. Porucha dítěte nevznikla na základě nemoci nebo na základě sociálního či emocionálního vypětí. Dítě žije v rodině, která mu poskytuje klidné zázemí a pozitivní motivaci a odborné vyšetření prokázalo dysfunkci centrální nervové soustavy. Důležité je si uvědomit, že každé dítě má k pochopení matematických pojmů dispozice, a tak nepřipadá v úvahu, že by matematice vůbec nerozumělo.

Přejděme nyní od jednotlivých poruch učení a podívejme se, zda existují nějaké přístupy k dětem se specifickými poruchami učení.

3.7 Přístupy k dětem se specifickými vývojovými poruchami učení

Současná doba přináší neustále nové poznatky o příčinách a mechanismech specifických vývojových poruch učení. V rámci péče a podpory o jedince se nabízí řada možností alternativních metod a přístupů. Existují ***edukativně-stimulační skupiny***, které jsou určeny dětem předškolního věku, které budou mít potencionálně problémy již na začátku školní docházky. Cílem je, aby se rozvíjely základní psychické funkce dítěte, jeho hrubá a jemná motorika, pravolevá a prostorová orientace, a také početní představy. Tyto edukativně stimulační skupiny pomáhají dětem s výukovými nebo výchovnými problémy již před zahájením školní docházky. Jedná se o určitou formu prevence, aby se předešlo neúspěchům a nezdarům. Existuje též ***program KUMOT***, který je určen pro děti od pěti do osmi let s lehkou mozkovou dysfunkcí. Děti zde procvičují hrubou a jemnou motoriku, učí se ovládat impulsivitu, procvičují koordinaci, spolupráci a zvykají si na tělesný kontakt. Tento program vede děti také k snadnějšímu sociálnímu zařazení a otevřené komunikaci s ostatními jedinci. ***Program KUPOZ*** rozvíjí u dětí s lehkou mozkovou dysfunkcí pozornost. Je určený převážně pro děti mladšího školního věku. Děti pracují pravidelně každý den společně s rodiči na zadaných úkolech. Klienti navštěvují poradenské zařízení pouze jedenkrát za 14 dní, kde získají materiály na další práci doma (Bartoňová, 2010).

Kavale, Nedvědová a Pilařová (1999) uvádí několik pojetí, jak přistupovat k dětem se specifickými poruchami učení. Dítě by mělo v první řadě zažít úspěch, který by měl zacházet do všech oblastí. Snažit se upřednostnit silné stránky dítěte a hledat převážně to,

v čem vyniká, je předpokladem zdárného studia. Dětem se specifickými poruchami učení by měla být věnována stejná pozornost jako ostatním dětem, neboť se nechtějí odlišovat od svých vrstevníků. Všechny děti bychom měli upozornit, že mezi jednotlivci jsou rozdíly ve zkušenostech, znalostech, vědomostech a ty by měly být respektovány. U dětí se specifickými poruchami učení je vyžadována častější komunikace a spolupráce s rodinou. Je nutno ji brát takovou jaká je a zvýšit zájem rodičů o dítě. Učitel by v každém případě měl zachovávat individualitu dítěte a uvědomit si, že každé dítě je jiné. Dítě především potřebuje vědět, co od něho učitel očekává, proto je dobré stanovit si řád nebo jednoduchá pravidla, která zvládne dodržet. Posilováním jeho sebeúcty a povzbuzováním dítěte pociťuje respekt k sobě, ale i k ostatním. V jednotlivých přístupech k dětem se specifickými poruchami chování by neměla za žádnou cenu chybět pochvala, odměna a vyšší motivace.

3.8 Nápravy specifických poruch učení

Reedukací neboli nápravou podle Jucovičové a Žáčkové (2008) označujeme soubory speciálně-pedagogických postupů, které jsou zaměřeny na rozvoj porušených nebo nevyvinutých funkcí. Jedná se o převýchovu nebo obnovenou výchovu. Reedukační proces se snaží postupně zlepšit úroveň nevyvinutých nebo narušených funkcí, které jsou potřebné pro čtení, psaní a počítání. Výsledkem je vytvoření potřebné dovednosti, ale též částečná kompenzace potíží, které plynou ze specifických poruch učení. Náprava specifických poruch učení vychází vždy z individuality dítěte. Neexistuje stejný postup reedukace pro všechny děti. Každé dítě má jinou poruchu učení se zcela rozdílnými projevy. Díky psychologickému a speciálně-pedagogickému vyšetření je diagnostikován typ poruchy a stupeň její závažnosti, který tvoří nutný podklad pro kvalitní reedukaci. Efektivitu a úspěšnost reedukace ovlivňuje i struktura a stav intelektových schopností dítěte, které musí být též součástí zprávy z vyšetření dítěte. Tato zpráva by měla obsahovat i vhodné metody práce a způsoby hodnocení dítěte. Reedukace není v žádném případě doučování. Pomocí vhodných metod směřujeme k odstranění obtíží při čtení, psaní, počítání a rozvoji percepčně-motorických funkcí. Rodičům tak může učitel poskytnout cenné rady, jak ulehčit osvojování učiva, které se většinou jeví jako problematické. S reedukací začínáme na takové úrovni, jakou dítě určitě zvládne. Potom teprve obtížnost postupně zvyšujeme. K další práci ho povzbuzujeme pozitivní motivací. Při reedukačních cvičeních dosahujeme určité úrovně a tu je třeba respektovat během výuky. Při nápravě postupujeme od manipulace s konkrétními předměty k manipulování s jejich zobrazením

(od konkrétních obrazců k abstraktním předmětům). Využívá se též i *multisenzorický přístup*¹² a v rámci něho zapojujeme co nejvíce smyslů zároveň (zrak, sluch, čich, hmat) ve spojení s pohybem, rytmizací a slovem. Při reedukaci si můžeme sestavit jednoduchý individuální program, jak při ní postupovat. Je dobré si zaznačit cíl reedukace, na které obtíže se zaměříme, pomůcky, časový harmonogram, postup a metody práce. V reedukační skupině, aby reedukační činnost měla smysl, by nemělo být více než 3 – 5 dětí. Po určité době bychom pak mohli zhodnotit efektivnost reedukace a podívat se, jaké pokroky dítě udělalo. Musíme mít ale neustále na paměti, že reedukace je dlouhodobou záležitostí. Základem úspěchu však nejsou jen odborné znalosti vyučujícího, který reedukaci provádí, ale i jeho osobitý přístup k dítěti.

Zelinková (2009) se v mnohém shoduje s Jucovičovou a Žáčkovou (2008). Navíc zmiňuje, že děti reedukační cvičení provádějí rády. Tato cvičení jim nepřipomínají školní situaci a nejsou spojena opakovanými zážitky neúspěchu. Speciální cvičení, která jsou k reedukaci vymezena, nejsou určena pro konkrétní věk nebo daný ročník, ale pro příslušnou etapu nácviku dovedností. Pokud reedukaci úspěšně odstartujeme, můžeme předpokládat úspěch. První úspěšné zvládnutí úkolu vede dítě k víře, že se mohou dostavit i dobré výsledky, a to působí na psychiku dítěte. Reedukace vychází především z toho, co dítě baví, o co má zájem a v čem je úspěšné. Není směřována pouze na oblast čtení, psaní nebo počítání, ale zaměřuje se na celou osobnost žáka.

Bartoňová (2010) stejně jako předchozí autorky, vymezila jisté zásady, které by se měly při reedukaci dodržovat. V první řadě by se měly respektovat vnitřní a vnější podmínky dítěte. Rozumí se tím například intelekt, schopnosti, volní vlastnosti, ale i podpora od rodičů, učitele, či prestiž vzdělání v rodině. V první řadě jde o vztah dítěte k učení, a proto bychom měli rozebrat celý kontext podmínek, ve kterých se dítě pohybuje. Nezbytné je stanovení diagnózy a zajistit taková cvičení, která budou přiměřená schopnostem dítěte. Při první návštěvě v poradně by mělo dítě zažít úspěch v té činnosti, kde selhávalo. Nutné je, aby byla tato cvičení prováděna pravidelně a systematicky. A jak již uvedly Jucovičová a Žáčková (2008), vyžaduje reedukace specifických poruch učení dlouhodobý výcvik. Aby byla náprava poruch učení efektivní, měli bychom cvičit tak dlouho, dokud nebude činnost zautomatizována. Tohoto názoru se zastává i Pokorná

¹² **multisenzorický přístup**, dítě díky němu vnímá větším počtem analyzátorů. Dítě si tak snáze vštípí potřebné informace do paměti, důkladněji si je uchová a později je pro něho snazší si potřebné údaje vybavit. Reedukace je pak efektivnější jelikož dítě má možnost uplatnit svůj osobní styl učení (Jucovičová a Žáčková, 2008).

(2010), která tvrdí, že jen díky zautomatizování činnosti je pak čtení přesné a rychlé. Jestliže dovednost nebude dostatečně nacvičena, může dojít k regresi.

Tato kapitola nám nabídla široké spektrum informací týkající se specifických vývojových poruch učení. Snažili jsme se přijít na příčiny těchto poruch. Zjistili jsme, že každý z autorů vidí příčiny specifických poruch učení v něčem jiném. Popsali jsme psychický vývoj jedince a vymezili obecně jednotlivé specifické poruchy učení a jejich projevy. Podívali jsme se i na možnosti, jak k těmto dětem přistupovat a zda existuje možnost reedukace pro tyto děti. Nyní máme před sebou kapitolu, která se bude zabývat tím, zda děti se specifickými poruchami učení mají alespoň z části možnost být úspěšné ve svém životě.

4 Úspěšnost a vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení

Každé dítě, ať je to dítě se specifickými poruchami učení, či bez nich, by si přálo, aby ve škole mohlo zažít úspěch, aby se mu dařilo, a aby jeho snažení nebylo marné, ale něčemu prospěšné. Avšak ne vždy se setkáváme pouze s úspěchem. Je úspěch pro dítě důležitý? A má neúspěch nějaký vliv na dítě či nikoli? Těmito otázkami se budeme zabývat v následující kapitole.

4.1 Školní úspěšnost a neúspěšnost

Školní úspěšnost chápe Helus (1979) jako „soulad vytvářený v průběhu výchovně vzdělávacích kooperací a řešící rozpory mezi požadavky školy na straně jedné a výkony, činnostmi a vývojem žákovy osobnosti na straně druhé“ (Helus 1979, str. 39).

Představitelem školní úspěšnosti může být jedinec, který ve škole znamenitě prospívá, má výborné známky a ve třídě je nejlepší. Podle tohoto vnímání tak bude žák, který je o něco slabší, považován za úplného outsidera. Úspěšnost a neúspěšnost se však vyjadřuje jako vztah jednotlivce k dané činnosti podle toho, jak se v ní žák dokáže uplatnit. Školní úspěšnost lze pochopit tak, když žákův výkon a chování odpovídá požadavkům školy. Neúspěšnost je potom takové chování žáka, které neodpovídá požadavkům školy ani jeho možnostem a schopnostem (Flešková, Kačáni, 2004).

Keogh (2007) prezentuje názor, že úspěšnost žáka ve škole ovlivňuje temperament. Pozitivní nebo negativní přínos k úspěšnosti žáka mohou do jisté míry ovlivnit tři temperamentní charakteristiky: aktivita, roztěkanost a vytrvalost.

Aktivní děti ani chvíli neposedí a mají mnoho energie. Vedle toho jiné děti jsou více unavitelné, dávají přednost klidnějším aktivitám a sedavým činnostem. Tyto dva extrémy mohou ovlivňovat chování dětí a pomáhat k jejich adaptaci a výkonu.

Roztěkaný žák má problém s tím, aby se věnoval svému pracovnímu místu. Slyší zvuky z chodby, rozptyluje ho, když učitel mluví s jiným žákem nebo jen pouhý šepot dvou dětí v zadních lavicích.

Vytrvalé dítě je ochotno pracovat na náročných úkolech, ale málo vytrvalé dítě se vzdá, když vidí první překážku a přestane pracovat. Některé děti mohou být vytrvalé až příliš. Při zapojení do školních činností nechtějí vůbec přestat a jejich vytrvalost brání adaptaci na měnící se požadavky ve třídě. Vytrvalost je důležitým rysem, který vede žáka k úspěchu.

Helus (1979) prezentuje ale jiný názor. Říká, že školní úspěšnost není dílem vzájemné spolupráce mezi pedagogickým mistrovstvím učitele a schopnostmi žáka.

Nevyplývá ani z činitelů společenských, kulturních a materiálních. Úspěšnost určuje společnost povahou svých nároků a stanovuje prostřednictvím žáka, co úspěchem je a co není.

Keogh (2007) se zabývala i otázkou, jak temperament ovlivňuje výkon žáka ve škole. Dítě, které pracuje s nadšením, je vytrvalé, dokáže se přizpůsobit změnám povahy a obsahu vyučování a umí se zklidnit, má šanci na to být úspěšné. Naopak dítě, které se adaptuje pomalu, nové požadavky ve výuce ho odrazují a při práci je unavitelné, představuje pro učitele výzvu. Rozdílnost chování dětí ovlivňuje výuku školní činnosti. Ne vždy je situace ve třídě příznivá. Někdy dochází k disharmonii mezi úrovní vyučování, schopnostmi, motivací, zájmem a temperamentem dítěte. To vše se podílí na úspěšném či neúspěšném učení. Většinu času se dítě učí ve třídě. Zde také probíhají všechny vztahy a sociální kontakty mezi žáky, učiteli a vrstevníky, ve kterých se projevují odlišnosti v jednotlivých temperamtech. Tyto vzájemné interakce také působí na úspěšnost žáků.

„Školní úspěch závisí zřejmě i na dalších schopnostech dítěte – zvláště na jeho řeči, paměti i na určité zásobě znalostí získaných v předškolním věku“ (Langmeier a Krejčířová, 2006, str. 113). Avšak při realizaci školní úspěšnosti hraje důležitou roli i motivace, o které jsme se zmiňovali ve druhé kapitole v souvislosti s osobností žáka mladšího školního věku. Každé motivované chování vede žáka k zájmu o probíranou látku a lze tak navodit takové podmínky, které vedou k úspěšnosti žáka.

Flešková a Kačáni (2004) popisují, že mezi pojmy školní úspěšnost a neúspěšnost se v pedagogické praxi užívají i termíny úspěch a neúspěch. Tato pojmenování jsou chápána jako psychický zážitek žáka s určitou činností. Kdežto úspěšnost a neúspěšnost jsou charakterizovány jako sociální jev. Jsou pokládány za přehled výkonů žáka a ne za jednotlivé úspěchy, které žák prožívá. Někdy jsou úspěšnost a neúspěšnost pojímány jako osobnostní vlastnosti. Tady máme na mysli úspěšného a neúspěšného žáka, jemuž tuto vlastnost připisujeme na základě trvale dosahovaných úspěchů eventuálně neúspěchů ve škole. Neúspěch může přijít již na začátku povinné školní docházky a vytvořit tak nepříznivý vztah ke školní činnosti. Každý žák považuje za neúspěch něco jiného. Ve velké míře případů však považují žáci za neúspěch to, když nedosáhnou očekávaného výsledku. Tak je tedy školní úspěšnost a neúspěšnost velmi komplikovaným jevem. Vymezuje ho řada činitelů, které autoři rozdělili na vnitřní a vnější. Mezi vnitřní činitele můžeme zařadit subjektivní, biologické či biopsychologické faktory, které na nás působí. Mezi vnější činitele patří to, co nás obklopuje, čili prostředí, výchova a sociální

činitel. Úspěšnost tak není podmíněna jen jedním činitelem, ale souhrnem všech činitelů dohromady.

4.2 Důsledky školního neúspěchu

Pokorná (1997) píše, že bychom neměli zlehčovat neúspěchy dítěte, které má v základních intelektových dovednostech. Neúspěšnost dítěte ve škole může mít vliv na jeho profesionální kariéru, situaci v rodině, a také i na osobnost ho samotného. Specifické poruchy učení nejsou jen dočasné. Přetrvávají a dítě opouští základní školu se stejnými problémy a starostmi. Děti, které těmito poruchami trpí, mají potíže při **profesionálním zařazení**. Na střední škole již není tolik pedagogů, kteří by specifickým poruchám učení rozuměli. Praxe ukázala, že i dítě, které je nadprůměrně inteligentní a trpí specifickou poruchou učení, má omezené možnosti při výběru učebního oboru. Ve větších městech někteří ředitelé mohou vyhledávat takové žáky, avšak jiní se bojí vzít za ně zodpovědnost. Mnoho dětí není podporováno k tomu, aby ve výuce na střední škole pokračovalo. Často pocítují nechuť k učení a rodiče již nemají sílu, aby jim dále pomáhali. Děti nemají pevně zažitou látku ze základní školy, a tak se jejich znalosti a schopnosti nerovnájí spolužákům, kteří takové problémy neměli. Většina dětí se specifickými poruchami učení si pak vybere méně atraktivní obor, jehož důsledkem potom je, že tyto děti jejich práce nenaplní a nebaví. Neúspěšnost ve škole má velký vliv i **na situaci v rodině**. Obvykle rodiče ani nenapadne, že by jejich dítě mohlo být ve škole neúspěšné. V předškolním věku není viditelné, že by se dítě nějak odlišovalo. Je inteligentní, tvořivé, dokáže při hře vést třeba i celou skupinu stejně jako jejich vrstevníci. A rodiče si plánují jeho budoucnost a jsou naplněni očekáváním. Pokud rodiče důvěřují již od mala schopnostem svého dítěte, formují tak u něho sebedůvěru. Dítě se pak do školy těší a nemá z ní obavy. Pokud však dítě trpí specifickými poruchami učení, vyžaduje zpravidla pomoc od svých rodičů. Rodiče nejsou na takovou situaci připraveni a jsou zaskočení. Dalším zklamáním pro ně je, když s dítětem opakují látku ze školy více než hodinu, ale bez výsledků. Když dítě vidí, že je ve škole neúspěšné a k tomu se přidává ještě zklamání od rodičů, vyvolává to u něj napětí, stres a pocity viny. Neúspěch ve škole má tak vliv i na **osobnost dítěte**. V období mladšího školního věku je dítě ještě trochu egocentrické a potřebuje podporu svého okolí, především rodičů. Pokud se dítěti nedostává dostatek povzbuzení a přijetí takového, jaké je, může dojít k narušení jeho osobnosti. Rodiče k němu změnili postoj, ale ono nechápe proč. Místo pocitů radosti, přibývá více chvil napětí, výčitek, nespokojenosti, které pramení z bezradnosti rodičů. Situace v rodině

se může zkomplikovat i tím, pokud má dítě se specifickými poruchami učení sourozence, který je úspěšnější. Sourozenci jsou pak ostatními členy rodiny často hodnoceni a každému z dětí je přisouzeno určité ohodnocení, které je ve většině případů trvalé. Taková charakteristika u něho může způsobit, že už nebude chtít vůbec spolupracovat, protože v očích ostatních lidí bude vždy ten méně úspěšný. Nemá důvod, proč by se mělo snažit dál. Ostatními lidmi tak není posuzován pouze jeho výkon, ale i jeho povahové vlastnosti a charakter. Dítě na takovou situaci může reagovat dvěma způsoby a to tak, že se celé situaci přizpůsobí (vytváří si tak pocit méněcennosti), nebo se začne bránit nápadným chováním.

4.3 Vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení

Vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení je legislativně upraveno Zákonem č. 561/2004 Sb. o *předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*. Dále vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení rozpracovává §16 (Ministerstvo vnitra České republiky, c2010).

Pokud je u dítěte diagnostikovaná specifická porucha učení, má podle Jucovičové a Žáčkové (2008) nárok na individuální péči ve školním zařízení. Podle závažnosti poruchy může být dítě se specifickými poruchami učení přemístěno do specializované třídy nebo zůstává v běžné třídě, kde je mu poskytnuta adekvátní péče. Děti, které trpí závažnější formou poruchy učení, mohou navštěvovat specializované základní školy nebo být přeřazeny do specializovaných tříd. Hovoříme tak o tzv. *skupinové integraci*. Dětem, které nemají závažnější formu poruchy učení a jejich obtíže jsou mírnějšího rázu, náleží taktéž odpovídající péče. Tato péče se týká příslušného hodnocení, vhodných vyučovacích metod a využívání příslušných kompenzačních pomůcek. Podstatou této integrace je vytvoření takových podmínek vzdělávání, aby odpovídaly aktuálnímu stavu, schopnostem a dovednostem dítěte.

Nezbytné je také přizpůsobit organizaci vzdělávacího procesu. Nutné je uplatňovat speciální pedagogické postupy v průběhu celého vyučování, volit přiměřené tempo, mít k žákovi individuální přístup, místo písemného projevu zvolit raději doplňovací cvičení, snížit, pokud to alespoň trochu jde, počet žáků ve třídě, a také komunikovat s rodiči (Bartoňová, 2010).

V dnešní době existuje řada možností, na které upozorňuje Bartoňová (2010), jak těmto žákům poskytovat náležité vzdělání a odpovídající péči:

1. **Individuální péče prováděná v rámci vyučování učitelem kmenové třídy.** Tato forma integrace je doporučována žákům s průměrným nebo nadprůměrným intelektem, kteří jsou snadno adaptabilní. Učitel by měl být seznámen s problematikou specifických poruch učení a poskytnout těmto žákům danou péči.
2. **Individuální péče prováděná učitelem.** Speciální pedagog, který vede reedukační kroužky.
3. **Třídy individuální péče, které jsou zřizovány při základních školách.** Dítě do těchto tříd dochází v průběhu dne pouze na daný předmět s reedukačním zaměřením.
4. **Cestující učitel.** Pracovník pedagogicko-psychologického centra, který dochází do základní školy a během vyučování provádí reedukační péči.
5. **Speciální třídy pro děti s poruchami učení a chování.** Zařadit dítě do takové třídy lze na základě odborného vyšetření, se souhlasem ředitele a zákonného zástupce. Zařazení dítěte do takové třídy umožňuje intenzivnější speciálně-pedagogickou péči. Tato forma péče je vhodná pro žáky, kteří potřebují individuální přístup a mají podprůměrné intelektové schopnosti a jejich pracovní tempo je velmi pomalé.
6. **Speciální školy pro děti s poruchami učení.** V České republice je v současnosti přibližně deset takových škol, ale jejich počet stále roste. O děti se starají odborníci, kteří zajišťují speciální péči v průběhu celého vyučovacího procesu.
7. **Dětské psychiatrické léčebny.** Třídy zřizované při psychiatrických léčebnách pro děti s těžkým stupněm postižení.
8. **Individuální a skupinová péče.** Jedná se o individuálně vedené reedukace v pedagogicko-psychologické poradně (PPP), speciálně pedagogickém centru (SPC) nebo ve středisku výchovné péče (SVP).

4.3.1 Individuální vzdělávací plán

„Vzdělávání žáka se specifickými poruchami učení se realizuje podle individuálního vzdělávacího programu“ (Zelinková, 2009, str. 220). Individuální vzdělávací plán by měl být výsledkem týmové spolupráce vyučujících, rodičů a dítěte.

V *individuálním vzdělávacím plánu* podle Jucovičové a Žáčkové (2008) musíme uvést, o jaký typ poruchy se jedná, a jak přispěje rodina a škola k odstranění nebo kompenzaci obtíží. Předpokladem postupného naplňování individuálního vzdělávacího plánu je, aby dítě získalo zpětnou vazbu a zažilo úspěch. V individuálním vzdělávacím

plánu by měly být uvedeny i konkrétní možnosti, které budeme při vyučování využívat. Rozhodně nesmí chybět ujištění, že zajistíme, aby jejich znalosti byly uplatněny jinou cestou (ústní vyjádření místo psaní). Umožní zvýšené časové rezervy na psaní a kontrolování zadané práce, upřednostní kvality před kvantitou a dovolení využívat potřebných kompenzačních pomůcek je nezbytnou součástí vyučování. Chyby, které vyplývají z poruchy, bychom neměli zahrnovat do hodnocení. V cizím jazyce preferujeme spíše ústní projev před čtením a psáním a v matematice musíme dbát na správné rozlišení chyb, které plynou z nevládnutí učiva od chyb vzniklých díky špatnému zapsání nebo přečtení. Při ověřování získaných znalostí upřednostníme raději ústní projev a zápisy v sešitech můžeme nahradit okopírovaným záznamem. Důležitým předpokladem je ohodnocení snahy a pokroku a využívat možností slovního hodnocení.

Bartoňová (2010) uvádí podobné náležitosti individuálního vzdělávacího plánu jako Jucovičová a Žáčková (2008). Navíc má uvedeno, že v individuálním vzdělávacím plánu bychom neměli zapomenout zmínit, kdy a jaké vyšetření žák absolvoval, samozřejmě vyučovací předmět, jehož se porucha týká a jmenovité určení pracovníka pedagogicko-psychologické poradny, se kterým škola spolupracuje.

PRAKTICKÁ ČÁST

Úvod

V teoretické části jsme se zabývali žáky mladšího školního věku, jejich charakteristikou, kognitivním vývojem a také osobností. Další část se týkala žáků, kteří trpí specifickými vývojovými poruchami učení. Obsahovala popis jednotlivých poruch učení, vymezení úspěšnosti a vzdělávání žáka se specifickými poruchami učení.

V praktické části se budeme zabývat osobností dětí se specifickými poruchami učení a porovnávat ji, zda se nějakým způsobem liší od dětí bez specifických poruch učení. K tomuto porovnání využijeme osobnostního dotazníku od H. J. Eysencka a S. B. G. Eysencka. Dále se také pokusíme vymežit, zda jsou děti bez specifických poruch učení úspěšnější ve studiu než děti se specifickými poruchami učení.

5 Kvantitativně-pedagogický výzkum

Chrásky (2007, str. 12) in Kerlinger (1972) uvádí, že „*vědecký výzkum je systematické, kontrolované, empirické a kritické zkoumání hypotetických výroků o předkládaných vztazích mezi přirozenými jevy.*“

Pro začátek je nezbytné se opřít o potřebnou odbornou literaturu. Stěžejní se pro mne stala kniha Chráska (2007), ze které jsem vycházela.

5.1 Cíle výzkumu

Reichel (2009, str. 47) říká, že „*cíl výzkumného úkolu určuje, čeho má být jeho splněním dosaženo. Cílem obvykle není jen vyřešení výzkumného problému, nýbrž také forma prezentace výsledků (čili tzv. tvar výstupní informace), způsoby jejich aplikace v praxi, popř. doporučení dalšího výzkumného postupu.*“

Hlavním cílem výzkumu bylo prokázat, zda se děti, které trpí specifickými poruchami učení, odlišují chováním a svou osobností od dětí bez specifických poruch učení.

Na základě hlavního cíle bylo stanoveno několik dílčích cílů:

- Zjistit, jestli se ve vyšší míře vyskytuje psychoticismus u dětí se specifickými poruchami učení.
- Prokázat, že se psychoticismus bude více vyskytovat u chlapců i dívek se specifickými poruchami učení, než u chlapců a dívek bez specifických poruch učení.

- Zjistit míru extraverze u dětí se specifickými poruchami učení.
- Přesvědčit se, zda dívky i chlapci se specifickými poruchami učení budou mít nižší míru extraverze.
- Zjistit, zda se skóre neuroticismu u dětí se specifickými poruchami učení bude lišit od dětí bez specifických poruch učení.
- Přesvědčit se, že žáci bez specifických poruch učení budou vykazovat nižší skóre neuroticismu než žáci se specifickými poruchami učení.
- Zjistit zda děti se specifickými poruchami učení mají vyšší lži skóre.
- Porovnat průměry žáků se specifickými poruchami učení s žáky bez specifických poruch učení.

5.2 Vymezení hypotéz

„Hypotéza je tvrzení. Vyjadřuje se oznamovací větou. Na konci výzkumu musíme toto tvrzení přijmout (je to pravda) nebo vyvrátit (není to pravda). Hypotéza vyjadřuje vztah mezi dvěma proměnnými. Hypotéza se musí dát testovat (empiricky zkoumat). Její proměnné se musí dát měřit nebo kategorizovat“ (Gavora, 2000, str. 53).

Na základě získaných materiálů, prostudované literatury a vymezených cílů byly stanoveny následující hypotézy:

- HYPOTÉZA 1: Předpokládáme, že děti se specifickými poruchami učení budou vykazovat vyšší míru psychoticismu.
- HYPOTÉZA 2: Předpokládáme, že žáci se specifickými poruchami učení budou vykazovat nižší míru extraverze.
- HYPOTÉZA 3: Předpokládáme, že žáci se specifickými poruchami učení budou vykazovat vyšší skóre neuroticismu než děti bez specifických poruch učení.
- HYPOTÉZA 4: Předpokládáme, že žáci se specifickými poruchami učení budou vykazovat vyšší skóre lživosti.
- HYPOTÉZA 5: Předpokládáme, že žáci se specifickými poruchami učení budou mít horší průměr známek než žáci bez specifických poruch učení.

6 Použité metody

K tomu, abychom mohli porovnat děti se specifickými poruchami učení a děti bez těchto poruch, jsme použili osobnostní Eysenckův dotazník (1994). „Dotazník je nejfrekventovanější metodou zjišťování údajů“ (Gavora, 2000, str. 99).

6.1 Eysenckův osobnostní dotazník pro děti B - J.E.P.I.

Abychom zjistili osobnostní charakteristiky dětí, využili jsme osobnostního dotazníku pro děti B - J.E.P.I. od autorů H. J. Eysencka a S. B. G. Eysencka pro věkovou kategorii od 9 do 14 let (slovenské vydání Bratislava, 1994). Dotazník B – J.E.P.I. obsahuje 78 položek, na které děti odpovídají „ano“ či „ne“. Tento osobnostní dotazník obsahuje tři Eysenckovské dimenze - *extraverzi* (E – extraverze/introverze), *neuroticismus* (N – labilita/stabilita), *psychoticismus* (P – lhostejnost/nepřízřůsobivost). Navíc je v dotazníku přidána škála lži tzv. *lži – skóre* (L), která má měřit snahu některých osob představit se v lepším světle.

Člověk, který má vyšší skóre extraverze je společenský, přátelský, rád se předvádí a vtipkuje. Touží po vzrušení, rád riskuje a je velmi impulzivním jedincem. Optimismus je u něho na prvním místě, s ničím si nedělá starosti, vyhledává zábavu a potěšení. Má však sklony k agresivitě, snadno se rozzlobí. Není spolehlivý a svoje city nemá vždy pevně pod kontrolou.

Člověk, který má nižší skóre extraverze je spíše klidnější a pokojný. Je to nenápadný typ člověka, který raději svůj čas stráví čtením než posezením s přáteli. Celkově si udržuje odstup od lidí vyjma svých blízkých. Věci si dopředu předem zváží a až potom začíná plánovat. Jeho způsob života je uspořádaný. Svoje city si důkladně kontroluje a má je vždy pod kontrolou. Není agresivní, ani se nerozčiluje. Je člověk velmi spolehlivý, který klade důraz na etické principy a místy pesimistický.

Člověk, který má vysoké skóre v dimenzi neuroticismu je úzkostlivý, náladový, plný obav, upadá do depresí. Tento člověk je velmi citlivý, špatně spává, po silném emočním zážitku má problém se uklidnit. Intenzivně reaguje na podněty a trpí různými psychosomatickými poruchami. Permanentně se zabývá věcmi, které mohou špatně dopadnout.

Člověk, který má nízké skóre v dimenzi neuroticismu je klidný, nerozčiluje se, netrápí se a svoje city má pod kontrolou.

Osobu, která *vysoko skóruje v P škále (psychoticismu)* můžeme popsat jako samotářskou. Nerada se přizpůsobuje, je lhostejná k druhým, nelidská a může být až krutá,

bezcitná a to dokonce i ke svým přátelům a příbuzným. Takový člověk rád zesměšňuje druhé a dělá z nich hlupáky. Bývá často agresivní a to i k milované osobě.

Škála L odhaluje snahu některých lidí prezentovat se v lepším světle, nejvíce se to projevuje např. u přijímacích pohovorů. Jedná se o tzv. zakrývání skutečnosti. Lži skóre je pouze doplňkovou škálou. Nemá vypovídající hodnotu. Dítě se nemusí dělat hodným, ale může ve skutečnosti opravdu takovým být.

6.2 Předvýzkum

Předvýzkum Gavora (2000) chápe jako ověření nosnosti výzkumného nástroje. Realizuje se na malém počtu lidí a jeho cílem je zjistit, jak nástroj, jehož prostřednictvím budeme výzkum provádět, funguje.

V červnu 2010 byl realizován předvýzkum ve 4. třídě na FZŠ Hálkově v Olomouci. Dotazník B – J.E.P.I. byl předložen individuálně čtyřem žákům. Každou otázku museli respondenti správně pochopit, aby mohla být ve výsledku správně vyhodnocena. Cílem předvýzkumu bylo zjistit nepochopení některých otázek. Na základě vyhodnocení těchto dotazníků a případných dotazů během psaní testu, byly vypořádány otázky, jejichž zadání děti nepochopily nebo se objevily výrazy, kterým děti nerozuměly. Jednalo se o výrazy: *pohotově*, *bez zjevné příčiny*, *hanlivé* a celkový kontext u otázek č. 13., 14., 18., 21., 22., 25., 33., 42., 52., 58., 65., a 75. (viz příloha č. 2). Protože se jednalo o standardizovaný dotazník, byli na tyto otázky upozorněni vyučující a speciální pedagogové, kterým byl dotazník předán, aby nejasné výrazy při vyplňování dotazníku, dětem vysvětlili. Tato první empirická data získaná z předvýzkumu byla do celkového hodnocení zařazena, protože otázky po terénním sběru dat nebyly přepracovány.

6.3 Popis sledovaného vzorku

Samotný výzkum byl proveden v roce 2012 v měsíci červnu, září, říjnu a listopadu. Do výzkumu se zapojily následující školy z olomouckého a zlínského kraje: FZŠ Hálkova v Olomouci, ZŠ Valašské Klobouky, ZŠ Gabry a Málinky Štítná nad Vláří, ZŠ Francova Lhota, ZŠ Vizovice, ZŠ Vlachovice a ZŠ Horní Lideč. Výzkum byl zaměřen převážně na respondenty 4. a 5. tříd ve věkovém rozmezí 9 - 10 let. Dotazník byl předložen dětem se specifickými vývojovými poruchami učení i dětem, které těmito poruchami netrpí. Najít kandidáty na vyplnění dotazníku nebylo vůbec jednoduché, protože většina základních škol se mnou odmítla spolupracovat. Pokud už byla příslušná základní škola nakloněna ke kooperaci, neměla na škole děti se specifickými poruchami učení. To se týkalo převážně

oslovených malotřídních škol ve Zlínském kraji. V celkovém kontextu dotazník vyplnilo 82 dětí z výše uvedených základních škol, z toho 43 dětí se specifickými poruchami učení a 39 dětí bez specifických poruch učení. Jednalo se z celkového počtu o 35 děvčat a 47 chlapců. Pro přehlednost byly tyto údaje zpracovány i formou grafů, které budou uvedeny u celkového zpracování výsledků.

Rodičům těchto dětí byl předložen informovaný souhlas (viz příloha č. 1), který se týkal účelu výzkumného šetření jejich dětí. Odkazoval na anonymitu dat a ochranu osobních údajů dětí.

6.4 Postup při sběru dat

Vlastní výzkum se uskutečnil na šesti základních školách na Valašsku a ve fakultní základní škole v Olomouci. Výzkum probíhal u dětí na 1. stupni základních škol. Dotazníky byly po předchozí domluvě k dětem doručeny prostřednictvím třídních učitelek nebo speciálních pedagogů, kteří vedou reedukační kroužky. Vždy se jednalo o osobní kontakt s vyučujícím. Jejich zaškolení bylo velmi snadné. Byli řádně proškoleni, co se týká administrace dotazníků a dobře informováni o cílech výzkumu, výzkumném problému a řídili se podle příložených pokynů. Dětem byla poskytnuta přiměřená doba na vypracování dotazníků. Vyplnění dotazníku zabralo přibližně 25 - 30 minut každému dítěti.

7 Výsledky výzkumného šetření

7.1 Demografické zpracování údajů

Po získání dotazníků od jednotlivých základních škol budeme postupovat při vyhodnocování tak, že nejprve zjistíme celkový počet respondentů, kteří dotazník vyplnili. Vyhledáme třídu, kterou dítě navštěvovalo a stanovíme celkový poměr počtu chlapců a dívek se SPU a bez SPU. Pro lepší orientaci v textu budou výsledky šetření uvedeny nejprve u chlapců a dále pak u dívek. U chlapců i dívek bude nejprve stanoven počet jedinců se SPU a bez SPU.

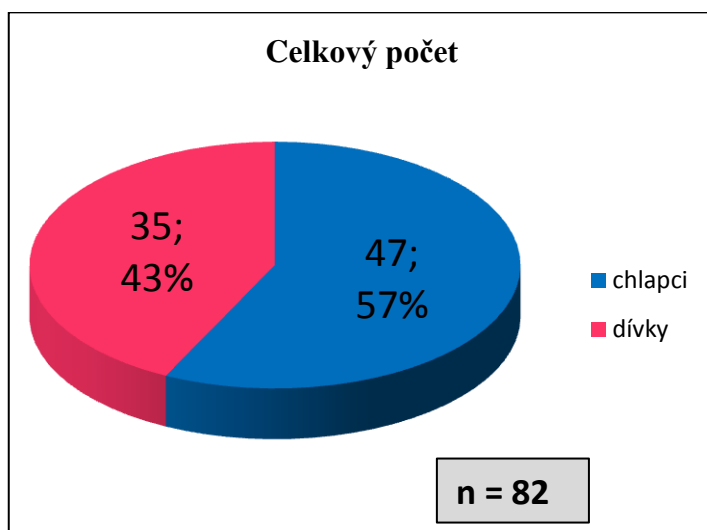
Vyhodnocování dotazníků probíhalo zpočátku ručně přes tabulky přiložené k osobnostnímu dotazníku pro děti B – J.E.P.I. pro příslušný věk a pohlaví. Pracovali jsme převážně s tabulkami pro chlapce a děvčata (9 – 10 let a 11 – 12 let). Vyhodnocením jednotlivých škál jsme získali tzv. hrubé skóre. Pro objasnění se v praxi používají hodnoty, které jsou v tabulkách uvedeny v percentilech. Podrobnější údaje o respondentech a výsledky z ručního počítání přes tabulky byly dány po vyhodnocení pro přehlednost do grafů a tabulek. Pod grafem a tabulkou je umístěn vždy krátký komentář pro ujasnění informací.

Pro další zpracování výsledků byl použit program Microsoft Office Excel 2010 a také statistický program R2.10.0, abychom mohli pozorovat výsledná data pouze pohledem.

Vysvětlivky k tabulkám a grafům:

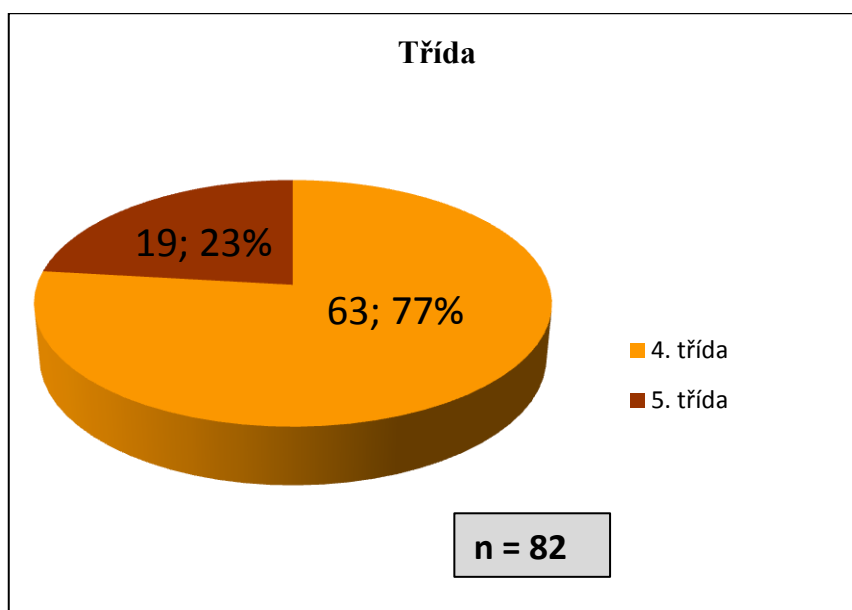
P	škála psychoticismu
E	škála extraverze
N	škála neuroticismu
L	lži skóre
Minimum	nejnižší zjištěná hodnota
Maximum	nejvyšší zjištěná hodnota
Průměr	aritmetický průměr
Percentilová hodnota	dle tabulek (Eysenck, 1994)
SPU	specifické poruchy učení
n	celkový počet

Graf č. 1: Složení celkového respondentů podle pohlaví (se SPU i bez SPU)



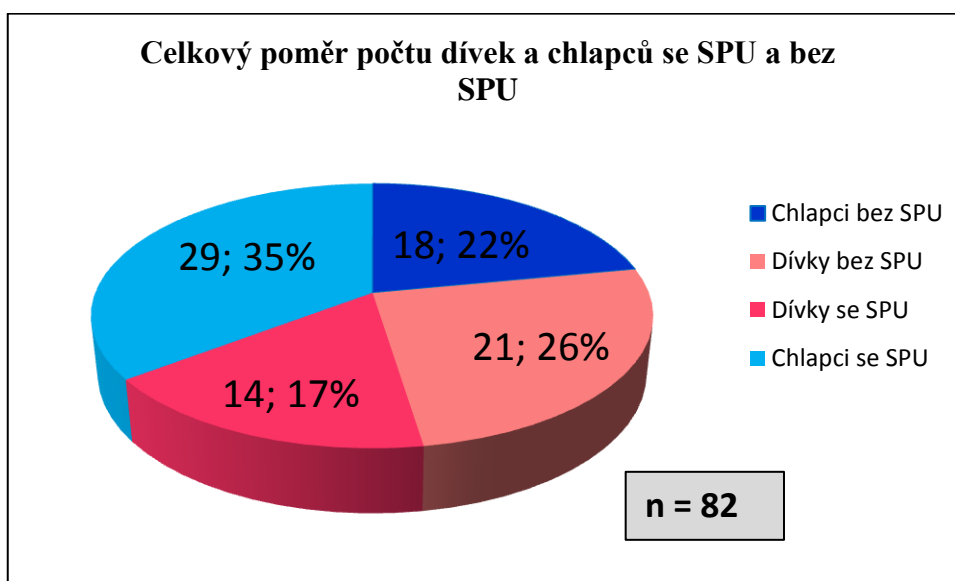
Z grafu tedy vyplývá, že dotazník vyplnilo celkem 82 respondentů, z toho bylo 47 chlapců (tj. 57 %) a 35 dívek (tj. 43 %).

Graf č. 2: Třída, kterou respondenti navštěvovali



Z grafu č. 2 je vidět, že převážnou většinu dotazníků vyplnilo 63 žáků ze 4. tříd (tj. 77 %) z celkového počtu dotázaných z výše uvedených základních škol. Zbýlých 23 % žáků (tj. 19) navštěvovalo 5. třídu.

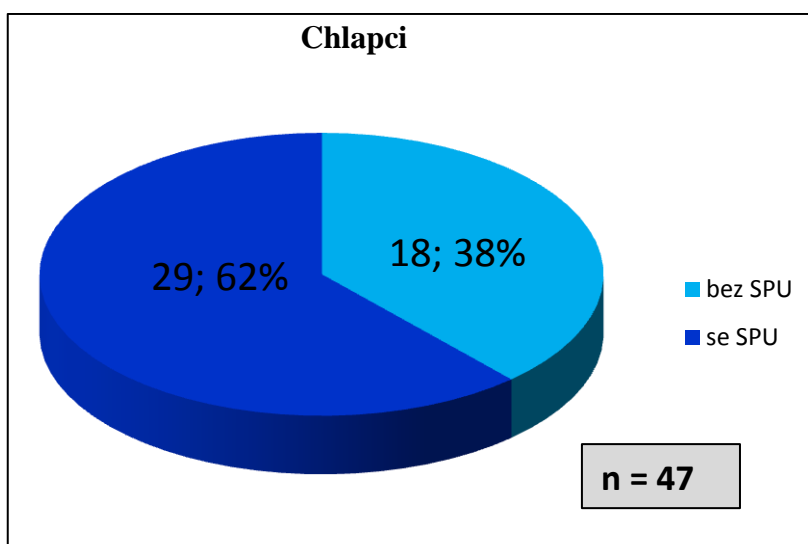
Graf č. 3: Celkový poměr počtu dívek a chlapců se SPU a bez SPU



Z grafu č. 3 můžeme vidět, že z celkového počtu 82 respondentů vyplnilo dotazník 21 dívek bez SPU (tj. 26 %) a 18 chlapců bez SPU (tj. 22 %), 14 dívek se SPU (tj. 17 %) a 29 chlapců se SPU (tj. 35 %). Je patrné, že žáci se SPU jsou ve výzkumu zastoupeni ve větším počtu než žáci bez SPU.

7.1.1 Výsledky šetření u chlapců

Graf č. 4: Poměr počtu chlapců se SPU a bez SPU



Výzkumu se zúčastnilo celkem 47 chlapců, z toho bylo 18 chlapců bez SPU (tj. 38 %) a 29 chlapců se SPU (tj. 62 %).

Tabulka č. 1: Chlapci bez SPU

Chlapci bez SPU (n=18)				
škála	P	E	N	L
minimum	0	4	7	0
maximum	10	20	18	15
průměr	3,94	14	12,78	8,61
percentilová hodnota	70	55	74	33

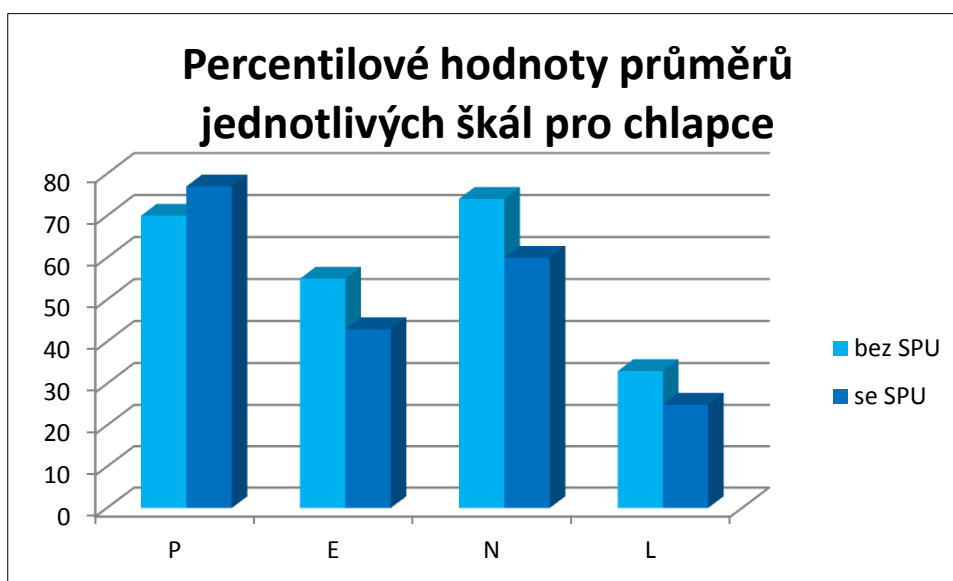
Tabulka č. 2: Chlapci se SPU

Chlapci se SPU (n=29)				
škála	P	E	N	L
minimum	1	6	2	0
maximum	12	18	18	16
průměr	5,41	12,97	10,79	8,03
percentilová hodnota	77	43	60	25

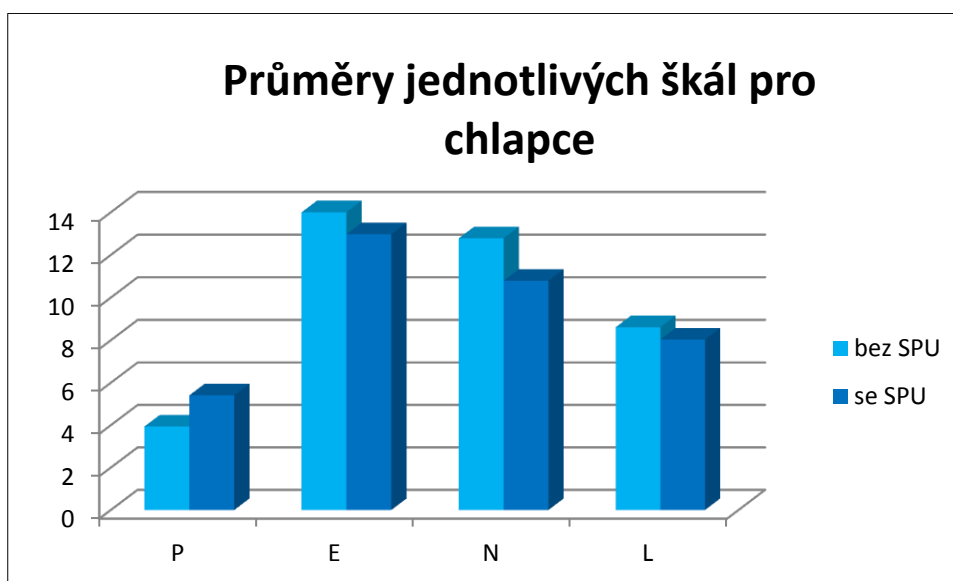
V tabulce č. 1 můžeme vidět minimální a maximální dosažené hodnoty jednotlivých škál chlapců bez SPU. Z tabulky lze dále vyčíst průměry a percentilové hodnoty, které jsme vypočítali podle tabulek přiložených k osobnostnímu dotazníku. Percentilové hodnoty jsme použili pro lepší ilustraci rozdílů mezi jednotlivými skupinami, ale ve výpočtech jsme již pracovali s aritmetickými průměry.

Z tabulky č. 2 u chlapců se SPU nápodobně vidíme minimální, maximální hodnoty, průměry a percentilové hodnoty jednotlivých škál. Získané poznatky jsme pro přehlednost ještě graficky zpracovali.

Graf č. 5: Percentilové hodnoty průměrů jednotlivých škál pro chlapce



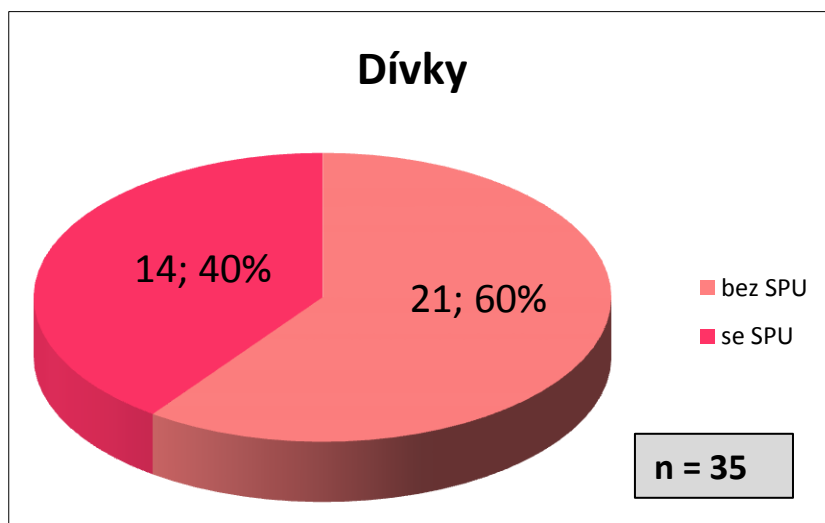
Graf č. 6: Průměry jednotlivých škál pro chlapce



Z grafů č. 5 a č. 6 můžeme pozorovat rozdíly v percentilových hodnotách a průměrech jednotlivých škál pro chlapce. Ve všech škálách můžeme pozorovat mírné rozdíly mezi jednotlivými skupinami. Ve škále P vykazují v obou grafech o něco vyšší průměr i percentilové hodnoty průměrů chlapci se SPU. Zajímavý rozdíl je ve škále N, kde (oproti očekávání) je průměrné skóre chlapců bez SPU vyšší. My jsme předpokládali pravý opak, a sice, že žáci se SPU budou vykazovat vyšší skóre neuroticismu.

7.1.2 Výsledky šetření u dívek

Graf č. 7: Poměr počtu dívek se SPU a bez SPU



Výzkumného šetření se zúčastnilo celkem 35 dívek, jak můžeme vidět z grafu č. 7. Jednalo se o 21 dívek bez SPU (tj. 60 %) a 14 dívek se SPU (tj. 40 %).

Podobně jako u chlapců jsme vytvořili tabulky s průměry, minimálními, maximálními a percentilovými hodnotami.

Tabulka č. 3: Dívky bez SPU

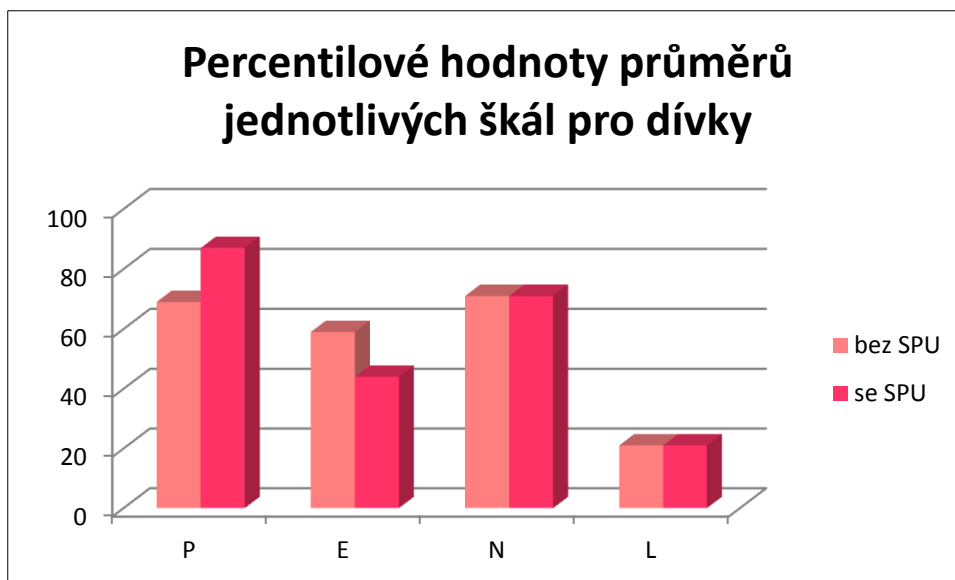
Dívky bez SPU (n=21)				
škála	P	E	N	L
minimum	0	8	7	2
maximum	6	20	19	14
průměr	2,57	13,1	13,05	8,1
percentilová hodnota	69	59	71	21

Tabulka č. 4: Dívky se SPU

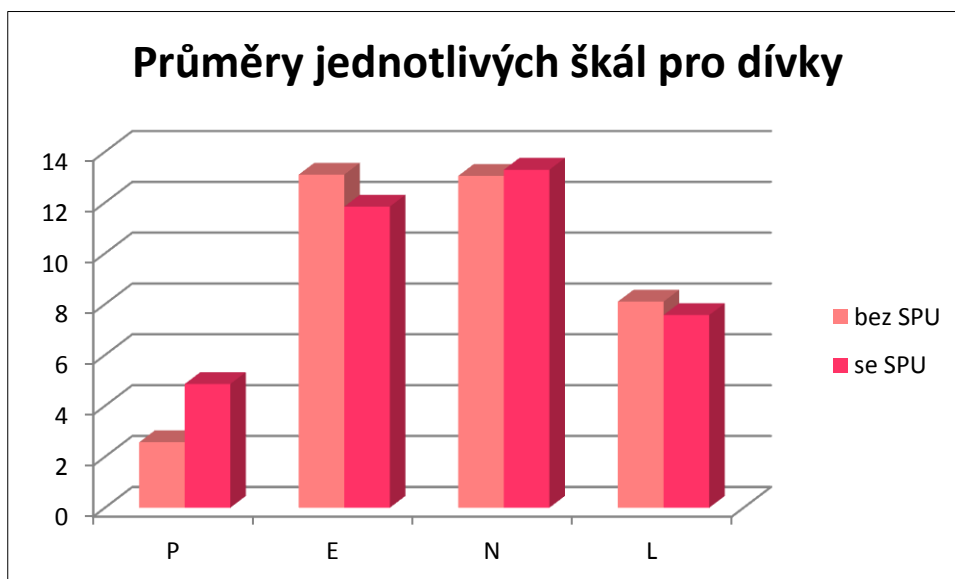
Dívky se SPU (n=14)				
škála	P	E	N	L
minimum	0	7	2	1
maximum	13	16	20	14
průměr	4,86	11,84	13,29	7,57
percentilová hodnota	87	44	71	21

Aby byly získané poznatky jasnější, uvádíme výsledky hodnot jednotlivých škál v následujících grafech.

Graf č. 8: Percentilové hodnoty průměrů jednotlivých škál pro dívky



Graf č. 9: Průměry jednotlivých škál pro dívky



Z grafů č. 8 a grafu č. 9 vidíme, že ve škále N a L nejsou žádné patrné rozdíly mezi jednotlivými skupinami dívek. Zatímco u škály P je (v souladu s našimi předpoklady) průměrné skóre vyšší u dívek se SPU. U škály E je nepatrně vyšší průměr u dívek bez SPU, což nepotvrzuje naši domněnku.

7.2 Vyhodnocení hypotéz

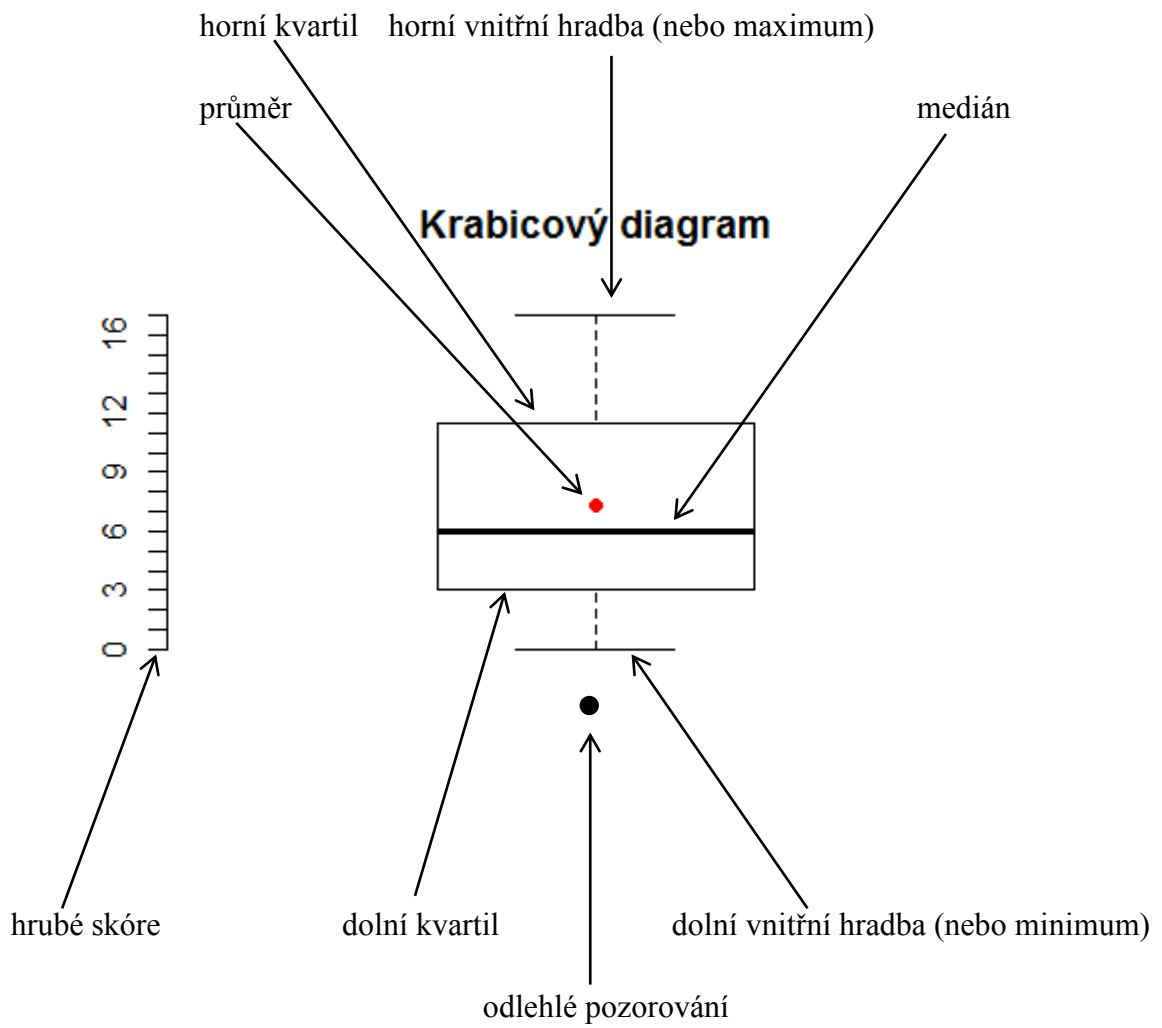
Pro prvotní posouzení dat jsme zvolili zpracování výsledků ve statistickém programu R2.10.0, abychom mohli výsledná data pozorovat pouze pohledem. Získané údaje budeme nyní vyhodnocovat pomocí krabicového diagramu.

Krabicové diagramy nám pomohou odhadnout variabilitu a symetrii datových souborů (jednotlivých škál), zhodnotit povahu dat a existenci odlehlých či extrémních hodnot. Můžeme se setkat i s označením *box plot* (Budíková, Lerch, Mikoláš, 2005).

Pomocí Shapiro-Wilkova testu (použitým v programu R 2.10.0) jsme ověřili, že posuzovaná data nepochází z normálního rozložení. Proto budeme testovat naše získané údaje podle neparametrických testů.

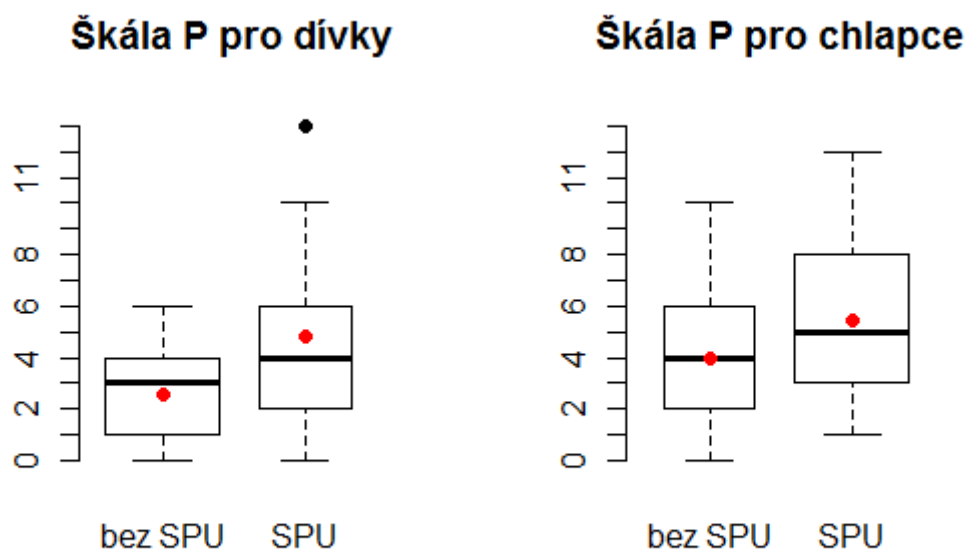
Pro jasnější orientaci uvádím popis krabicového diagramu a vysvětlení některých hodnot, se kterými budeme pracovat. **Medián** je „*prostřední hodnota z řady hodnot seřazených podle velikosti*“ (Chráska, str. 52, 2006). Tato hodnota nám rozděljuje nashromážděná data na dvě poloviny. (Chráska, 2006). **Horní kvartil** uvádí, že 75 % prvků z celého souboru je menších než hodnota horního kvartilu. **Dolním kvartilem** rozumíme, že 25 % prvků z celého souboru je menších než hodnota dolního kvartilu. Jako tzv. **mezikvartilové rozpětí** se označuje část souboru mezi horním a dolním kvartilem, kde je obsažena polovina datového souboru (Chráska, 2007). Na výpočet horní vnitřní hradby a dolní vnitřní hradby je definovaný vzorec. **Horní vnitřní hradba** se rovná hornímu kvartilu + $1,5 \cdot$ mezikvartilové rozpětí. **Dolní vnitřní hradba** se rovná dolnímu kvartilu – $1,5 \cdot$ mezikvartilové rozpětí (Budíková, Lerch, Mikoláš, 2005). **Variabilita** značí, jak moc se data odlišují od průměru. Čím větší variabilita, tím větší rozdíly mezi jednotlivými naměřenými hodnotami v souboru. Zato malá variabilita ukazuje, že většina naměřených hodnot se pohybuje kolem průměru (Chráska, 2007).

Popis krabicového diagramu (Chráška, 2007):



7.2.1 Škála psychotocismu

Obr. č. 1: Škála psychotocismu



Škála P (psychotocismu) pro dívky

Zde můžeme pozorovat jak je medián, tak průměr značně vyšší u dívek se SPU. Podobně také horní vnitřní hradba u dívek se SPU o hodně převyšuje horní vnitřní hradbu u dívek bez SPU. To potvrzuje naši domněnku, že u jedinců se SPU bude větší skóre ve škále psychotocismu. Můžeme pozorovat i extrémní hodnotu u jednoho jedince se SPU, který je značně psychotický. Variabilita u dívek se SPU je o málo vyšší než u dívek bez SPU.

Škála P (psychotocismu) pro chlapce

U chlapců jsou variability přibližně srovnatelné. O něco málo vyšší je u dětí se SPU. Opět pozorujeme, že jak medián, tak průměr i horní vnitřní hradba je vyšší u chlapců se SPU než u chlapců bez SPU. Což odpovídá naší domněnce, že chlapci se SPU vykazují vyšší skóre psychotocismu než chlapci bez SPU.

HYPOTÉZA 1: Předpokládáme, že děti se specifickými poruchami učení budou vykazovat vyšší míru psychotocismu.

Statistická formulace hypotézy:

$$H_0: m_1 = m_2$$

$$H_1: m_1 \neq m_2$$

Nejprve provádíme vždy testování, zda se statisticky významně liší průměry obou skupin v jednotlivých škálách, nebo zda odchylky, které můžeme pozorovat, jsou dílem náhody (tzv. oboustranná alternativa hypotézy). V případě, že dojde k potvrzení naší domněnky, že se vyskytují statisticky významné rozdíly mezi jednotlivými skupinami, testujeme (pomocí tzv. jednostranné alternativy), který z průměrů je vyšší.

Testujeme nulovou hypotézu o shodnosti *průměrů*¹³ škály P dětí se SPU a bez SPU oproti alternativní hypotéze, že se tyto průměry liší. Budeme zvlášť testovat dívky a chlapce. Pro testování jsme použili U-test Manna a Whitneyho při velkých četnostech. Nejprve seřadíme data v jednotlivých škálách podle velikosti a sečteme pořadí pro jednotlivé skupiny. Potom pomocí těchto součtů stanovíme testová kritéria U a U', vybereme menší z obou hodnot a tu použijeme pro testování. Z určeného testového kritéria dále vypočítáme normovanou náhodnou veličinu a porovnáním s kritickou hodnotou určíme, zda zamítáme nebo přijímáme nulovou hypotézu (Chráska, 2007).

Vysvětlivky k tabulkám:

škála HS	hodnoty hrubého skóre v jednotlivých škálách seřazené podle velikosti
Pořadí	průměrné pořadí pro jednotlivé hodnoty
SPU	0 = dívky bez SPU, 1 = dívky se SPU

Pořadí pro dívky

P škála HS	0	0	0	0	0	1	1	1	2	2	2	2
Pořadí	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	7,0	7,0	7,0	10,5	10,5	10,5	10,5
SPU	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	1

¹³průměr, kde m_1 je průměr pro skupinu bez SPU a m_2 je průměr pro skupinu se SPU

P škála HS	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	4	4	4
Pořadí	16,5	16,5	16,5	16,5	16,5	16,5	16,5	16,5	16,5	24	24	24	24
SPU	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0

P škála HS	4	4	4	5	5	5	6	6	9	10	13
Pořadí	24	24	24	29	29	29	31,5	31,5	33	34	35
SPU	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1

Součet pořadí: pro dívky bez SPU je $R_1 = 319$ a pro dívky se SPU je $R_2 = 311$.

Počet ve skupině: $n_1 = 21$ (dívky bez SPU), $n_2 = 14$ (dívky se SPU).

Vzorce pro testová kritéria:

$$U = n_1 \cdot n_2 + \frac{n_1 \cdot (n_1 + 1)}{2} - R_1$$

$$U' = n_1 \cdot n_2 + \frac{n_2 \cdot (n_2 + 1)}{2} - R_2$$

Dosadíme do vzorců a dostaneme $U = 206$ a $U' = 88$. Volíme menší z hodnot, tj. v našem případě $U' = 88$ a vypočítáme normovanou normální veličinu u . Protože se nám hodnoty dosaženého skóre u jednotlivých respondentů často opakují, použijeme upravený vzorec pro normovanou normální veličinu, kde r značí počet hodnot, které se opakují.

$$|u| = \frac{U - \frac{n_1 \cdot n_2}{2}}{\sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2 \cdot (n^3 - n)}{n \cdot (n-1) \cdot 12} - \sum \frac{r^3 - r}{12}}}$$

Dostaneme $u = 2,096$. Tuto hodnotu srovnáváme s kritickou hodnotou $u_{0,05} = 1,96$ pro hladinu významnosti 0,05. Protože je výsledná hodnota větší než 1,96, zamítáme nulovou hypotézu na hladině významnosti 0,05. Znamená to tedy, že s rizikem omylu nejvýše 5 % jsme prokázali statisticky významný rozdíl mezi průměrem pro dívky bez SPU a pro dívky se SPU¹⁴.

Z grafu předpokládáme, že průměr dívek se SPU bude vyšší než průměr dívek bez SPU. Provedeme tedy testování hypotézy o průměrech oproti jednostranné alternativě.

¹⁴ pro ověření správnosti postupu jsme použili funkci **wilcox.test** v programu R 2.10.0, která nám výsledky potvrdila.

$$H_0: m_1 = m_2$$

$$H_1: m_1 < m_2$$

Testové kritérium je stejné jako v případě oboustranné alternativy, ale nyní použijeme kritickou hodnotu $u_{0,75} = 1,64$. Protože $u = 2,096$ je větší než kritická hodnota, zamítáme nulovou hypotézu o shodnosti průměrů na hladině významnosti 0,05 oproti jednostranné alternativě. S rizikem omylu nejvýše 5 % jsme prokázali, že **dívky se SPU mají vyšší průměr ve škále psychoticismu než dívky bez SPU.**

Pořadí pro chlapce

P škála HS	0	0	0	1	1	1	2	2	2	2	2	2
pořadí	2	2	2	5	5	5	10	10	10	10	10	10
SPU	0	0	0	0	1	1	0	0	0	1	1	1

P škála HS	2	3	3	3	3	3	3	4	4	4	4	4
pořadí	10	16,5	16,5	16,5	16,5	16,5	16,5	22,5	22,5	22,5	22,5	22,5
SPU	1	0	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1

P škála HS	4	5	5	5	6	6	6	6	6	6	7	7
pořadí	22,5	27	27	27	31,5	31,5	31,5	31,5	31,5	31,5	35,5	35,5
SPU	1	0	1	1	0	0	0	1	1	1	0	1

P škála HS	8	8	9	9	9	9	9	10	10	11	12
pořadí	37,5	37,5	41	41	41	41	41	44,5	44,5	46	47
SPU	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1

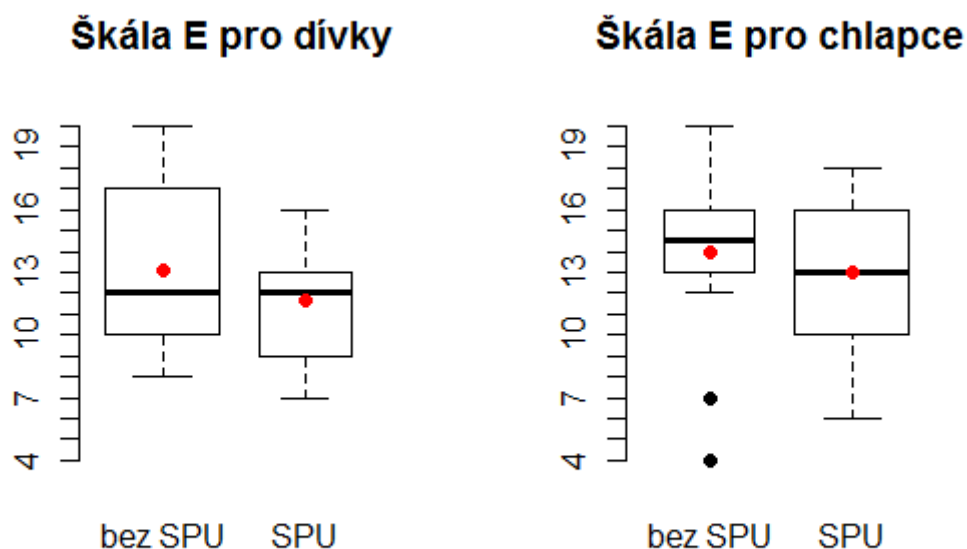
Postupujeme stejně jako u dívek. Dostaneme následující hodnoty, které pro přehlednost uvádíme do tabulky.

R₁	367,5
R₂	760,5
n₁	18
n₂	21

Pomocí těchto hodnot vypočítáme testová kritéria $U = 325,5$ a $U' = 196,5$. Pro výpočet normované veličiny tedy volíme U' a dostaneme $u = 1,446$. Protože u je menší než kritická hodnota 1,96 nezamítáme nulovou hypotézu o shodnosti průměrů na hladině významnosti 0,05 oproti oboustranné alternativě. Ukázali jsme, že s rizikem omylu nejvýše 5% **jsou rozdíly v průměrech jednotlivých skupin pouze dílem náhody**. Ke stejnému výsledku dospějeme i při testování proti jednostranné alternativě.

7.2.2 Škála extraverze

Obr. č. 2: Škála extraverze



Škála E (extraverze) pro dívky

Přestože je průměr ve škále E u dívek se SPU o něco menší než u dívek bez SPU tak mediány jsou v podstatě stejné. Dále můžeme pozorovat, že dívky se SPU mají menší variabilitu v této škále než dívky bez SPU. Pro dívky se SPU je medián 12, dolní kvartil je 9 a horní kvartil je přibližně 13. Z diagramu vidíme, že u dívek bez SPU je medián 12, dolní kvartil je 10, horní kvartil je 17. U dívek bez SPU je větší počet respondentů s vyšším skóre ve škále E než u dívek se SPU. Což nám vizuálně potvrzuje naši domněnku, že dívky se SPU by měly mít nižší míru extraverze.

Škála E (extraverze) pro chlapce

U chlapců krabicový diagram, pokud jde o variabilitu, vykazuje opačné výsledky než u dívek. Variabilita u chlapců bez SPU je velmi nízká a u chlapců se SPU je větší. Naopak máme větší množství jedinců se SPU, kteří mají nižší skóre ve škále E. Medián i průměr jsou u chlapců bez SPU o něco vyšší než u chlapců se SPU. U chlapců bez SPU můžeme vidět dvě odlehlé hodnoty. Jde tedy o dva jedince, kteří vykazují velmi nízké skóre extraverze, tudíž můžeme předpokládat introverzi těchto jedinců.

HYPOTÉZA 2: Předpokládáme, že žáci se specifickými poruchami učení budou vykazovat nižší míru extravertze.

Statistická formulace hypotézy:

$$H_0: m_1 = m_2$$

$$H_1: m_1 \neq m_2$$

Testujeme nulovou hypotézu o shodnosti průměrů škály E dětí se SPU a bez SPU oproti alternativní hypotéze, že se tyto průměry liší. Postupujeme jako u škály P.

Pořadí pro dívky

E škála HS	7	7	8	8	9	9	9	9	9	10	10	11
pořadí	1,5	1,5	3,5	3,5	7	7	7	7	7	10,5	10,5	13
SPU	1	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0

E škála HS	11	11	12	12	12	12	12	12	13	13	13	13
pořadí	13	13	17,5	17,5	17,5	17,5	17,5	17,5	23	23	23	23
SPU	1	1	0	0	0	0	1	1	0	0	1	1

E škála HS	13	15	15	16	16	17	18	18	18	20	20
pořadí	23	26,5	26,5	28,5	28,5	30	32	32	32	34,5	34,5
SPU	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0

Výsledné hodnoty:

R₁	401,5
R₂	228,5
U	123,5
U'	170,5

Pro výpočet normované náhodné veličiny použijeme testové kritérium U a obdržíme **u = 0,812**. Porovnáním s kritickou hodnotou dospějeme k závěru, že nelze zamítnout nulovou hypotézu o shodnosti průměrů na hladině významnosti 0,05 oproti

oboustranné alternativě. **Mezi průměry dívek bez SPU a dívek se SPU tedy není statisticky významný rozdíl.**

Pořadí pro chlapce

E škála HS	4	6	7	7	8	8	9	9	10	10	11	11
pořadí	1	2	3,5	3,5	5,5	5,5	7,5	7,5	9,5	9,5	12	12
SPU	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1

E škála HS	11	12	12	12	12	13	13	13	13	14	14	14
pořadí	12	15,5	15,5	15,5	15,5	19,5	19,5	19,5	19,5	23,5	23,5	23,5
SPU	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	0

E škála HS	14	15	15	15	15	15	15	16	16	16	16	16
pořadí	23,5	28,5	28,5	28,5	28,5	28,5	28,5	35	35	35	35	35
SPU	1	0	0	1	1	1	1	0	0	0	1	1

E škála HS	16	16	17	17	17	17	17	18	18	18	20
pořadí	35	35	41	41	41	41	41	45	45	45	47
SPU	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	0

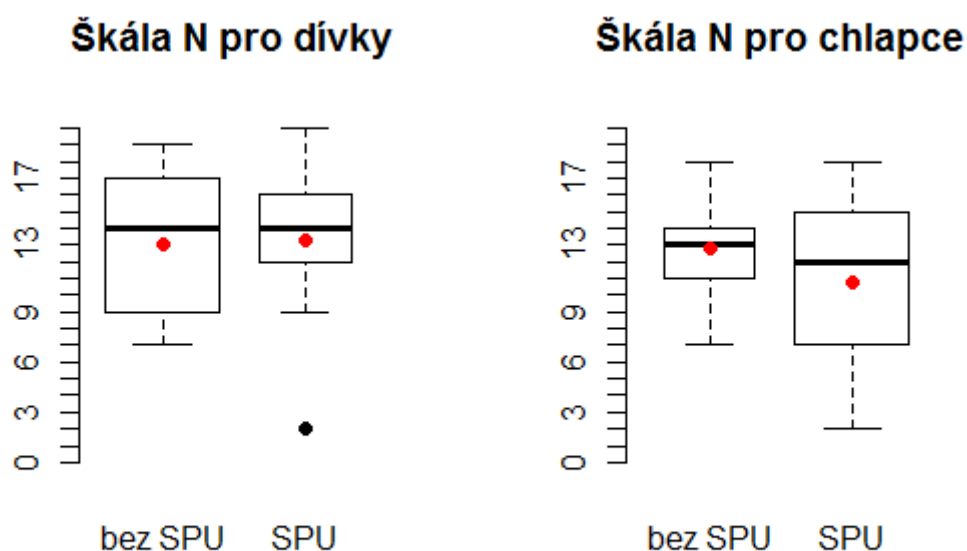
Opět podobným postupem dostaneme:

R₁	477
R₂	651
U	216
U'	306

Jako testové kritérium volíme tedy $U = 216$ a obdržíme normovanou veličinu $u = 1,003$. Porovnáním s kritickou hodnotou nezamítáme nulovou hypotézu o shodnosti průměrů na hladině významnosti 0,05 oproti oboustranné alternativě. Ani mezi průměry chlapců bez SPU a chlapců se SPU není tedy statisticky významný rozdíl. **Testováním oproti jednostranné alternativě obdržíme stejný výsledek (jak u chlapců, tak u dívek).**

7.2.3 Škála neuroticismu

Obr. č. 3: Škála neuroticismus



Škála N (neuroticismus) pro dívky

Pro obě skupiny jsou jak mediány, tak průměry stejné. Navíc jsou si tyto hodnoty velmi blízké. Dívky se SPU mají menší variabilitu. Variabilita u dívek se SPU se pohybuje v rozmezí od 12 (dolní kvartil) po 16 (horní kvartil), což znamená, že 50 % jedinců z datového souboru má skóre neuroticismu mezi 12 a 16 hrubým skóre. Z toho můžeme vyvodit, že tito jedinci jsou neurotičtí. U dívek se SPU máme jedno odlehlé pozorování. Jedná se o jednoho jedince, který je málo neurotický.

Škála N (neuroticismus) pro chlapce

U chlapců jsou hodnoty obrácené. Menší variabilitu mají jedinci bez SPU, hrubé skóre se pohybuje přibližně v rozmezí od 11 (dolní kvartil) po 14 (horní kvartil). Jinými slovy 50 % dotazovaných jedinců má hrubé skóre ve škále N mezi 11 a 14. Jedinci bez SPU mají jak větší hodnotu mediánu, tak průměru, než respondenti se SPU. Můžeme konstatovat, že oproti naší počáteční domněnce více skórují ve škále neuroticismu respondenti bez poruch učení.

HYPOTÉZA 3: Předpokládáme, že žáci se specifickými poruchami učení budou vykazovat vyšší skóre neuroticismu než děti bez specifických poruch učení.

Statistická formulace hypotézy:

$$H_0: m_1 = m_2$$

$$H_1: m_1 \neq m_2$$

Testujeme nulovou hypotézu o shodnosti průměrů škály N dětí se SPU a bez SPU oproti alternativní hypotéze, že se tyto průměry liší.

Pořadí pro dívky

N škála HS	2	7	7	8	9	9	9	9	9	10	11	12
pořadí	1	2,5	2,5	4	7	7	7	7	7	10	11	13,5
SPU	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0

N škála HS	12	12	12	13	14	14	14	15	15	15	15	16
pořadí	13,5	13,5	13,5	16	18	18	18	21,5	21,5	21,5	21,5	25,5
SPU	1	1	1	0	0	1	1	0	0	0	1	0

N škála HS	16	16	16	17	17	17	17	18	18	19	20
pořadí	25,5	25,5	25,5	29,5	29,5	29,5	29,5	32,5	32,5	34	35
SPU	1	1	1	0	0	0	1	0	0	0	1

Použitím stejných vzorců jako u předchozích případů dostaneme:

R₁	372
R₂	258
U	153
U'	141

Za testové kritérium volíme U' a dostaneme $u = 0,206$. Na hladině významnosti 0,05 tedy nelze zamítnout nulovou hypotézu o shodnosti průměrů škály N u jednotlivých

skupin oproti oboustranné alternativě. Test oproti jednostranné alternativě vykazuje podobné výsledky. **Nepotvrdila se nám tedy hypotéza, že dívky se SPU budou vykazovat vyšší skóre neuroticismu než dívky bez SPU.**

Pořadí pro chlapce

N škála HS	2	4	4	4	4	5	7	7	7	8	8	9
pořadí	1	3,5	3,5	3,5	3,5	6	8	8	8	10,5	10,5	13
SPU	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0

N škála HS	9	9	10	11	11	11	11	12	12	12	12	12
pořadí	13	13	15	17,5	17,5	17,5	17,5	23	23	23	23	23
SPU	0	1	0	0	1	1	1	0	0	0	1	1

N škála HS	12	12	13	13	13	13	13	14	14	14	14	15
pořadí	23	23	29	29	29	29	29	33,5	33,5	33,5	33,5	36,5
SPU	1	1	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0

N škála HS	15	16	16	16	16	16	17	17	17	18	18
pořadí	36,5	40	40	40	40	40	44	44	44	46,5	46,5
SPU	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	1

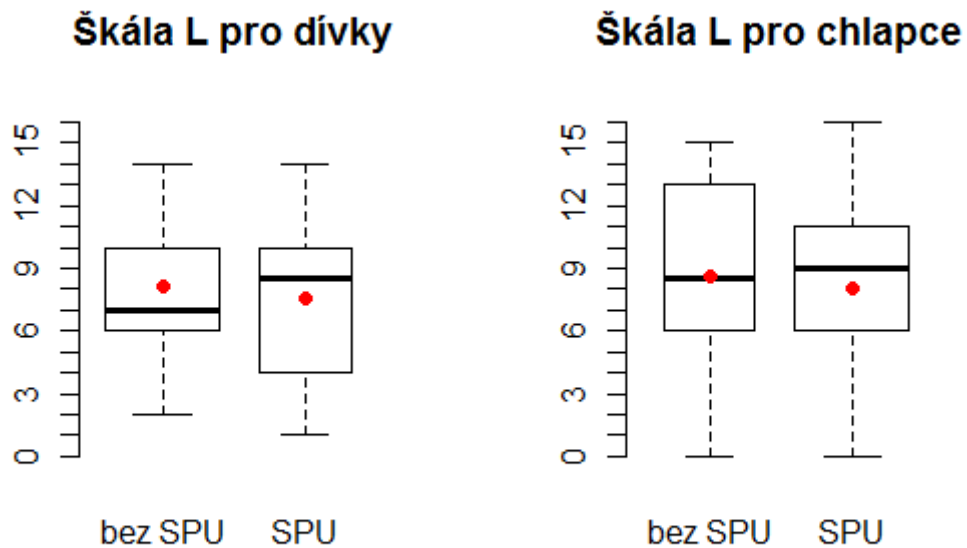
Pro chlapce dostaneme hodnoty:

R₁	494
R₂	634
U	199
U'	323

Za testové kritérium zvolíme U a dostaneme $u = 1,357$. Na hladině významnosti 0,05 tedy nelze ani u chlapců zamítnout nulovou hypotézu o shodnosti průměrů škály N u jednotlivých skupin oproti oboustranné alternativě. Test oproti jednostranné alternativě vykazuje podobné výsledky. **Opět se nám nepotvrdila hypotéza, že chlapci se SPU budou vykazovat vyšší skóre neuroticismu než chlapci bez SPU.**

7.2.4 Lži skóre

Obr. č. 4: Škála lži



Škála L (lži skóre) pro dívky

Přestože průměry jsou u obou skupin podobné, mají dívky se SPU vyšší medián než dívky bez SPU. Stejně tak mají dívky se SPU větší variabilitu, ale patrně můžeme předpokládat, že nebude docházet ke statisticky významným rozdílům.

Škála L (lži skóre) pro chlapce

Průměr je u chlapců se SPU o něco nižší než u chlapců bez SPU, naopak medián je u chlapců se SPU o něco vyšší než u chlapců bez SPU. Variabilita je o něco menší u chlapců se SPU, ale opět můžeme předpokládat, že nebudou statisticky významné rozdíly mezi těmito dvěma skupinami.

HYPOTÉZA 4: Předpokládáme, že žáci se specifickými poruchami učení budou vykazovat vyšší skóre lživosti.

Statistická formulace hypotézy:

$$H_0: m_1 = m_2$$

$$H_1: m_1 \neq m_2$$

Testujeme nulovou hypotézu o shodnosti průměrů škály L dětí se SPU a bez SPU oproti alternativní hypotéze, že se tyto průměry liší.

Pořadí pro dívky

L škála HS	1	2	3	3	4	4	4	5	6	6	6	6
pořadí	1	2	3,5	3,5	6	6	6	8	10,5	10,5	10,5	10,5
SPU	1	0	1	1	0	0	1	0	0	0	1	1

L škála HS	7	7	7	7	7	8	9	9	9	9	9	9
pořadí	15	15	15	15	15	18	21,5	21,5	21,5	21,5	21,5	21,5
SPU	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1

L škála HS	10	10	10	10	11	12	12	13	13	14	14
pořadí	26,5	26,5	26,5	26,5	29	30,5	30,5	32,5	32,5	34,5	34,5
SPU	0	0	1	1	1	0	1	0	0	0	1

Opět použijeme stejný postup:

R₁	387
R₂	243
U	138
U'	156

Hodnota testového kritéria je nyní rovna hodnotě U a tedy **u = 0,310**. Ani u škály L nemůžeme zamítnout nulovou hypotézu o shodnosti průměrů na hladině významnosti

0,05 oproti oboustranné alternativě. Test oproti jednostranné alternativě přinese stejné výsledky.

Pořadí pro chlapce

L škála HS	0	0	2	3	3	4	4	4	4	4	5	6
pořadí	1,5	1,5	3	4,5	4,5	8	8	8	8	8	11	15,5
SPU	0	1	1	0	1	0	1	1	1	1	0	0

L škála HS	6	6	6	6	6	6	6	7	7	8	8	9
pořadí	15,5	15,5	15,5	15,5	15,5	15,5	15,5	20,5	20,5	22,5	22,5	26,5
SPU	0	0	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0

L škála HS	9	9	9	9	9	10	10	10	10	11	11	12
pořadí	26,5	26,5	26,5	26,5	26,5	31,5	31,5	31,5	31,5	34,5	34,5	38
SPU	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0

L škála HS	12	12	12	12	13	13	14	15	15	15	16
pořadí	38	38	38	38	41,5	41,5	43	45	45	45	47
SPU	1	1	1	1	0	0	0	0	0	1	1

U chlapců jsou hodnoty:

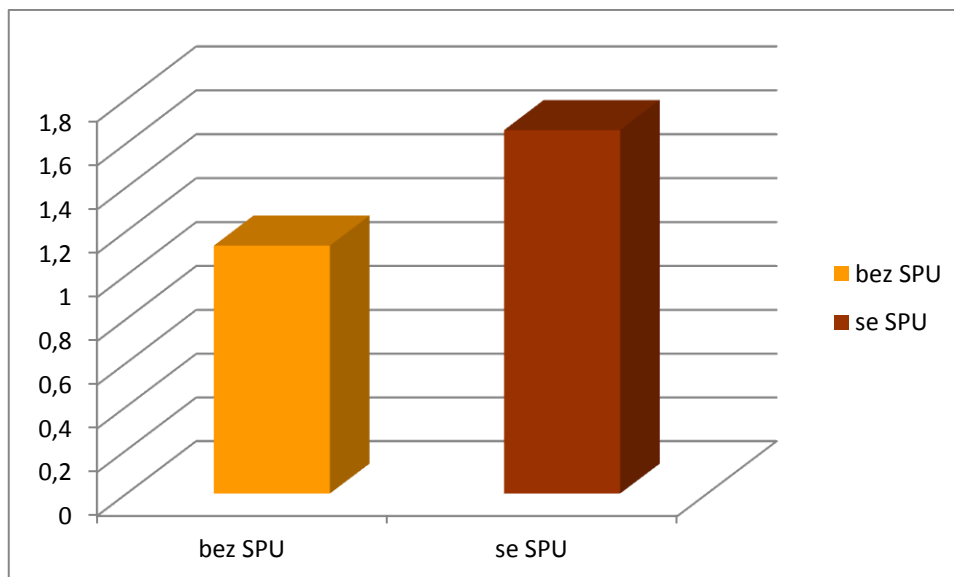
R₁	452
R₂	675
U	240
U'	282

Hodnota testového kritéria je rovna U a tedy **u = 0,470**. Obdobně jako u dívek **nemůžeme zamítnout nulovou hypotézu o shodnosti průměrů** na hladině významnosti 0,05 oproti oboustranné alternativě. Test oproti jednostranné alternativě přinese stejné výsledky.

7.2.5 Průměry žáků se SPU a bez SPU

HYPOTÉZA 5: Předpokládáme, že žáci se specifickými poruchami učení budou mít horší průměr známek než žáci bez specifických poruch učení.

Graf č. 10 Průměry žáků se SPU a bez SPU



Z grafu č. 10 vidíme, že průměry žáků se SPU se liší od průměrů žáků bez SPU. Tento graf potvrzuje naši domněnku, že žáci se SPU budou mít horší průměr známek než žáci bez SPU.

Statistická formulace hypotézy:

$$H_0: m_1 = m_2$$

$$H_1: m_1 \neq m_2$$

Testujeme hypotézu o shodnosti průměrů žáků se SPU a bez SPU oproti oboustranné alternativě.

R₁	310
R₂	311
U	960,5
U'	131,5

Hodnota testového kritéria je rovna U' a tedy $u = 5,75$. Protože zjištěná hodnota je větší než 1,96, **zamítáme nulovou hypotézu** na hladině významnosti 0,05. S rizikem omylu nejvýše 5% jsme tedy prokázali, že průměry známek v ZŠ žáků se SPU se liší od průměrů žáků bez SPU. Pomocí funkce **wilcox.test** ověříme jednostrannou alternativu.

Statistická formulace hypotézy:

$$H_0: m_1 = m_2$$

$$H_1: m_1 < m_2$$

I v tomto případě **zamítáme nulovou hypotézu** o shodnosti průměrů na hladině významnosti 0,05 a s rizikem omylu nejvýše 5% jsme prokázali, že žáci se SPU mají horší průměr známek v ZŠ než bez SPU.

8 Diskuze

V této kapitole se budeme zamýšlet nad prezentovanými výsledky z výzkumného šetření. V rámci této diplomové práce jsme se zabývali tím, jaká může být osobnost a úspěšnost žáka se specifickými poruchami učení na 1. stupni základní školy a především, zda se více či méně projevují jednotlivé škály v osobnosti dětí se SPU či bez SPU.

K jednotlivým hypotézám jsme dospěli na základě zpracování získaných materiálů, prostudované literatury a osobnostních škál ze standardizovaného dotazníku.

Cílem výzkumného šetření bylo prokázat odlišnost osobnosti dětí se SPU a dětí bez SPU a porovnání jejich dosažených výsledků ve škole. Pro dosažení přesnějších výsledků jsme rozdíl v osobnostních škálách testovali zvlášť pro dívky a pro chlapce. Ze stanovených hypotéz se až na jednu výjimku žádná nepotvrdila. Přestože z grafického znázornění byly patrné rozdíly v některých škálách mezi žáky se SPU a bez SPU, nebylo možné zamítnout hypotézy o tom, že tyto rozdíly způsobuje pouze náhodnost. To může být způsobeno jednak malým rozsahem datového souboru (ten často způsobuje chybu II. druhu tj. nezamítáme nulovou hypotézu, i když by zamítnutá být měla) a jednak tím, že data nepocházela z normálního rozložení. Bylo proto nutné použít neparametrické testy, které nejsou tak silné jako testy parametrické (používané v případě normality dat). Jediným případem, kde jsme hypotézu o shodnosti zamítli, byla škála psychotismu pro dívky.

HYPOTÉZA 1: Předpokládáme, že děti se specifickými poruchami učení budou vykazovat vyšší míru psychotismu.

Tady se **potvrdilo**, že vyšší skóre dívek se SPU v této škále není dílem náhody, ale existuje souvislost mezi přítomností specifických poruch učení u dítěte a mírou psychotismu (graf č. 8 a č. 9). Z grafického znázornění se tato hypotéza potvrzuje i u chlapců, ale z výše uvedených důvodů **nebyla potvrzena** pomocí statistických metod.

HYPOTÉZA 2: Předpokládáme, že žáci se specifickými poruchami učení budou vykazovat nižší míru extraverze.

U škály extraverze jsme se domnívali, že žáci se SPU budou vykazovat nižší skóre extraverze než žáci bez SPU. V grafu č. 5, č. 6, č. 8 a č. 9 můžete pozorovat, že hodnoty chlapců i děvčat se SPU jsou u škály extraverze mírně nižší, avšak pomocí statistických metod výše uvedených se naše hypotéza **nepotvrdila**.

HYPOTÉZA 3: *Předpokládáme, že žáci se specifickými poruchami učení budou vykazovat vyšší skóre neuroticismu než děti bez specifických poruch učení.*

Překvapivý výsledek se objevil na grafu č. 5 a č. 6, kde u škály neuroticismu (N) můžeme vidět, že průměrné skóre chlapců bez SPU je vyšší než u chlapců se SPU. Pomocí statistických metod se však naše hypotéza, že děti se SPU budou vykazovat vyšší skóre v této oblasti, **nepotvrdila**. Můžeme tedy předpokládat, že vyšší skóre neuroticismu u chlapců bez SPU je pouze náhodou.

HYPOTÉZA 4: *Předpokládáme, že žáci se specifickými poruchami učení budou vykazovat vyšší skóre lživosti.*

U škály lži k žádným významným rozdílům mezi jedinci se SPU a bez SPU nedošlo. Toho si můžeme všimnout i na grafech. I sám Eysenck (1994) označuje, že tato škála je pouze doplňková. Domnívala jsem se, že žáci se SPU budou vykazovat vyšší míru lživosti. Nicméně pomocí statistických metod se mi **nepotvrdilo**, že by tomu tak bylo.

HYPOTÉZA 5: *Předpokládáme, že žáci se specifickými poruchami učení budou mít horší průměr známek než žáci bez specifických poruch učení.*

U hypotézy č. 5 se naše předpoklady **potvrdily** a jak graficky, tak pomocí neparametrických testů jsme dokázali, že děti se SPU mají horší výsledky ve škole (rozdíly se projevují především v předmětech jako je čeština, matematika a angličtina). Můžeme říci, že úspěšnost dětí se SPU je ve školním prostředí nižší, ale nemusí to znamenat, že by byly v životě méně úspěšné.

Ke zkreslení výsledků mohlo přispět i to, že používaný dotazník B – J.E.P.I. byl vytvořen již téměř před dvaceti lety. Proto by bylo vhodné tento dotazník aktualizovat a některé otázky alespoň pozměnit. Děti nerozuměly také některým slovům a měly problém s jejich správným pochopením a celkovou stavbou věty. Pro příklad bych doporučila pozměnit např. otázku č. 21: *Dal bys přednost čtení zajímavé knihy před výletem s veselou společností?* Anebo otázku č. 25: *Raději na společném večírku tiše sedíš, než abys vystupoval před ostatními?* A to z toho důvodu, že děti v dnešní době tráví více času u počítače nebo televize a ač chceme nebo nechceme, četbě knih věnují ze svého volna minimum. U otázky č. 25 bych nahradila slovo *večírek* alespoň za *oslavu*, aby byl celkový kontext věty přizpůsoben dětem na prvním stupni a jejich současným zájmům. Za zmínku stojí také slova, která by měla být nahrazena. Jak již jsem uváděla

v podkapitole předvýzkumu, jedná se o slova: *šarvátky, hanlivý, pohotově, bez zjevné příčiny*.

Dále bych ráda upozornila, že při vyhodnocování hypotézy č. 5 jsme pracovali s mírně odlišným datovým souborem, než u jednotlivých škál. Jednotlivé školy, které se zapojily do výzkumného šetření, byly požádány také o poskytnutí studijních výsledků dětí, které se zúčastnily výzkumného šetření. Tyto výsledky byly uvolněny k vyhodnocení až po prvním pololetí školního roku 2012/2013. Některé děti však byly hodnoceny slovně, a proto nebyly zařazeny do celkového zpracování.

Závěr

V této diplomové práci jsme se zabývali vztahem mezi osobností a úspěšností žáků se specifickými poruchami učení na 1. stupni základní školy. V dnešní společnosti jsou specifické poruchy učení stále aktuálním problémem a je čím dál tím více dětí, které jimi trpí. Záměrem práce bylo přiblížit problematiku specifických poruch učení u dětí mladšího školního věku, zaměřit se na jejich vývoj, utváření osobnosti a úspěšnost ve vzdělávání. První kapitoly teoretické části jsou věnovány charakteristice žáka mladšího školního věku, jeho kognitivnímu vývoji, psychologii osobnosti žáka a také činitelům, kteří osobnost dítěte mohou v průběhu jeho rozvíjení ovlivňovat.

Cílem práce však také bylo zjistit, jak se děti se specifickými poruchami učení odlišují chováním a osobností od dětí bez specifických poruch učení. Při výběru tématu diplomové práce mne ovlivnila především zkušenost asistentky pedagoga na FZŠ Hálkova v Olomouci, kde jsem přišla do kontaktu s dětmi se specifickými poruchami učení. Díky dlouhodobému pozorování jsem nabyla dojmu, že se děti se specifickými poruchami učení odlišují od dětí, které těmito poruchami netrpí, a proto jsem se rozhodla, že se tímto tématem budu zabývat ve své závěrečné práci. Zaměřili jsme tedy také na příčiny vzniku specifických vývojových poruch učení a podívali se i na psychický vývoj jedince se specifickými poruchami učení.

Závěr teoretické části je věnován úspěšnosti a vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení. Každé dítě, i to se specifickými poruchami učení, si přeje zažít ve škole úspěch a být mezi svými spolužáky oblíbené. Avšak ne vždy se mu to daří. Proto jsme vymezili co je to školní úspěšnost, neúspěšnost a zaobírali se tím, jaké důsledky může přinést neúspěch ve škole. Nabídli jsme i možnosti přístupů, jak těmto žákům poskytnout odpovídající vzdělání.

V praktické části jsme se snažili pomocí kvantitativního výzkumu odpovědět na stanovené cíle a hypotézy. Výzkumného šetření se zúčastnilo celkem 82 respondentů, kteří odpovídali na standardizovaný osobnostní dotazník B – J.E.P.I. a poskytly dosažené výsledky za 1. pololetí školního roku 2012/2013. Osobnostní dotazník B – J.E.P.I. obsahuje tři Eysenckovské dimenze (psychoticismus, extraverci, neuroticismus) a tzv. lži skóre. Na základě těchto jednotlivých škál jsme sledovali odlišnosti v chování dětí se specifickými poruchami učení od dětí bez specifických poruch učení. Pro dosažení přesnějších hodnot jsme jednotlivé škály testovali zvlášť pro chlapce a dívky. Vyhodnocování hypotéz probíhalo pomocí krabicového diagramu, což nám umožnilo

prvotní analýzu výsledků pouhým pohledem a dále pomocí statistických metod. Ze stanovených hypotéz se nám však až na jednu výjimku žádná nepotvrdila. U škály psychotocismu pro dívky se potvrdilo, že vyšší skóre dívek se SPU v této škále není rozhodně dílem náhody, ale existuje jakási souvislost mezi přítomností specifických vývojových poruch učení u dítěte a mírou psychotocismu. Mohli jsme také vidět, že se hypotéza potvrdila i u chlapců, ale pomocí statistických metod nebyla potvrzena. Můžeme tedy říci, že u dětí specifickými poruchami učení je vyšší riziko, že bude vyšší míra psychotocismu. Po porovnání dosažených výsledků ve škole jsme zjistili, že děti, které trpí specifickými poruchami učení, mají horší prospěch než děti bez specifických poruch učení. Výzkum tak ukazuje, že výše stanovené cíle byly potvrzeny.

Použitá literatura

1. BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Kapitoly ze specifických poruch učení I: vymezení současné problematiky*. 2. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2010. 128 s. ISBN 978-80-210-5299-4.
2. BLAŽKOVÁ, Růžena. *Dyskalkulie a další specifické poruchy učení v matematice*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2009. 108 s. Spisy Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity. ISBN 978-80-210-5047-1.
3. BUDÍKOVÁ, Marie, LERCH, Tomáš, MIKOLÁŠ, Štěpán. *Základní statistické metody*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 2005. 170 s. ISBN 80-210-3886-1.
4. ČAČKA, Otto. *Psychologie dítěte*. 2. vyd. dopl. Tišnov: Sursum, 1994. ISBN 80-857-9903-0.
5. ČÁP, Jan. *Psychologie pro učitele*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. 655 s. ISBN 80-717-8463-X.
6. ČÁP, Jan. *Psychologie výchovy a vyučování*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova, 1993. 415 s. ISBN 80-706-6534-3.
7. ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Přehled vývojové psychologie*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 1999. 175 s. ISBN 80-706-7953-0.
8. DRAPELA, Victor J. *Přehled teorií osobnosti*. 6. vyd. Praha: Portál, 2011. 175 s. ISBN 978-802-6200-406.
9. EYSENCK, H. J.; EYSENCK, S. B. G. B - J. E. P. I. *Osobnostný dotazník pre deti*. Príručka. Bratislava: Psychodiagnostika, spol. s.r.o. 1994.
10. FLEŠKOVÁ, Marta, KAČÁNI Vladislav. *Základy učiteľskej psychológie: vybrané problémy*. 2. vyd. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 2004. 230 s. ISBN 80-100-0429-4.
11. FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. 3. vyd. Praha: Portál, 2010. 383 s. ISBN 978-80-7367-725-1.
12. FRAŇKOVÁ, Slávka, ODEHNAL Jiří, PAŘÍZKOVÁ Jana. *Výživa a vývoj osobnosti dítěte*. 1. vyd. Praha: HZ Editio, 2000. 198 s. ISBN 80-860-0932-7.
13. HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. 2. vyd. Praha: Portál, 2009. 286 s. Pedagogická praxe. ISBN 978-803676-285.

14. HELUS, Zdeněk. *Osobnost a její vývoj: eseje z dětské psychologie*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2003. 77 s. ISBN 80-729-0125-7.
15. HELUS, Zdeněk. *Psychologie školní úspěšnosti žáka*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1979. 251 s.
16. CHRÁSKA, Miroslav. *Úvod do výzkumu v pedagogice*. 2. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. 168 s. ISBN 80-244-1367-1.
17. CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007. 265 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1369-4.
18. JANDERKOVÁ, Dita. *Specifické poruchy učení a chování: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. 1. vyd. Brno: Mendelova univerzita v Brně, 2010. 51 s. ISBN 978-80-7375-407-5.
19. JUCOVIČOVÁ, Drahomíra, ŽÁČKOVÁ Hana. *Dysgrafie: specifické poruchy čtení*. 2. vyd. Praha: D H, 2009. 66 s. Metody reedukace specifických poruch učení. ISBN 978-80-903869-9-0.
20. JUCOVIČOVÁ, Drahomíra, ŽÁČKOVÁ Hana. *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. 1. vyd. Praha: Portál, 2008. 175 s. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-80-7367-474-8.
21. JŮVA, Vladimír sen. & jun. *Stručné dějiny pedagogiky*. 6. vyd. Brno: Paido, 2007. 91 s. ISBN 978-80-7315-151-5.
22. KAVALE, Markéta, NEDVĚDOVÁ, Silva a PILAŘOVÁ, Martina. *Děti s potřebou specifické péče: praktická příručka pro práci učitele*. 1. vyd. Praha: Aula, 1999. 80 s. ISBN 80-902667-3-8.
23. KEOGH, Barbara K. *Temperament ve třídě*. 1. vyd.. Praha: Grada, 2007. 171 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4715-049.
24. KERN, Hans. *Přehled psychologie*. 3. vyd. Překlad Magdalena Valášková. Praha: Portál, 2006. 287 s. ISBN 80-736-7121-2.
25. KOMENSKÝ, Jan Amos. *Informatorium školy mateřské*. 2. vyd. Praha: Academia, 2007. 132 s. Europa (Academia). ISBN 978-802-0014-511.
26. MACHOVÁ, Jitka. *Biologie člověka pro učitele: [obor v pohybu]*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2008. 269 s. Psyché (Grada Publishing). ISBN 978-80-7184-867-7.
27. MATĚJČEK, Zdeněk. *Co děti nejvíc potřebují: eseje z dětské psychologie*. 1. vyd. Praha: Portál, 1994. Psyché (Grada Publishing). ISBN 80-717-8006-5.

28. MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie: specifické poruchy čtení*. 3. vyd. Jinočany: H, 1995. ISBN 80-85787-27-X.
29. MATĚJČEK, Zdeněk, POKORNÁ Marie. *Radosti a strasti: předškolní věk, mladší školní věk, starší školní věk*. 1. vyd. Jinočany: H, 1998. 77 s. Texty pro distanční studium. ISBN 80-860-2221-8.
30. MICHALOVÁ, Zdeňka, PEŠATOVÁ Ilona. *Specifické poruchy učení a chování v inkluzivním prostředí základní školy*. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2011. 115 s. ISBN 978-80-7372-815-1.
31. MIKOVÁ, Šárka, STANG Jiřina. *Typologie osobnosti u dětí: využití ve výchově a vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Portál, 2010. 220 s. ISBN 978-80-7367-587-5.
32. NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie osobnosti*. 1. vyd. Praha: Academia, 1995. 336 s. ISBN 80-200-0525-0.
33. NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie osobnosti*. 2. vyd. Praha: Academia, 2009. 620 s. ISBN 978-80-200-1680-5.
34. PIAGET, Jean, INHELDEROVÁ Bärbel. *Psychologie dítěte*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1970.
35. PLEVOVÁ, Irena. *Kapitoly z vývojové psychologie*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. 57 s. Texty k distančnímu vzdělávání v rámci kombinovaného studia. ISBN 80-244-1412-0.
36. PLEVOVÁ, Irena, PETROVÁ, Alena. *Obecná psychologie*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. 134 s. ISBN 978-80-244-3246-5.
37. POKORNÁ, Věra. *Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997. 310 s. ISBN 80-717-8135-5.
38. REICHEL, Jiří. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. 1. vyd. Praha: Grada, 2009. 184 s. Sociologie. ISBN 978-80-247-3006-6
39. ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie osobnosti: [obor v pohybu]*. 5 vyd. Praha: Grada, 2007. 196 s. Psyché. ISBN 978-802-4711-744.
40. ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem*. 2. vyd. Praha: Portál, 2006. 390 s. ISBN 80-736-7124-7.
41. ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie osobnosti: obor v pohybu*. 6. vyd. Praha: Grada, 2010. 208 s. Psyché (Grada). ISBN 978-802-4731-339.
42. SMĚKAL, Vladimír. *Utváření a vývoj osobnosti: psychologické, sociální a pedagogické aspekty*. 1. vyd. Brno: Barrister, 2002a. 264 s. ISBN 80-859-4783-8.

43. SMÉKAL, Vladimír. *Pozvání do psychologie osobnosti: člověk v zrcadle vědomí a jednání*. 1. vyd. Brno: Barrister, 2002b. 512 s. ISBN 80-85947-80-3.
44. SPÁČILOVÁ, Hana. *Pedagogická diagnostika v primární škole*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2009. 119 s. Skripta. ISBN 978-80-244-2264-0.
45. ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Osobnost a její rozvoj: (distanční výuková opora)*. 1. vyd. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2008. 84 s. ISBN 978-807-3685-157.
46. VÁGNEROVÁ, Marie. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy: eseje z dětské psychologie*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2001. 304 s. Psyché (Grada Publishing). ISBN 80-246-0181-8.
47. VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychologie osobnosti*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2010. 467 s. ISBN 978-802-4618-326.
48. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*. 1. vyd. V Praze: Karolinum, 2005. 467 s. ISBN 978-802-4609-560.
49. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie. Dětství, dospělost, stáří*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. 522 s. ISBN 80-717-8308-0.
50. VAŠUTOVÁ, Maria. *Děti se specifickými vývojovými poruchami učení a chování a násilí ve školním prostředí*. 1. vyd. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Filozofická fakulta, 2008. 274 s. ISBN 978-807-3685-256.
51. VITÁSKOVÁ, Kateřina. *Specifické poruchy učení pro výchovné pracovníky*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2006. 49 s. Texty k distančnímu vzdělávání v rámci kombinovaného studia. ISBN 80-244-1216-0.
52. ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. 11. vyd. Praha: Portál, 2009. 263 s. ISBN 978-807-3675-141.

Internetové zdroje a odkazy

1. MŠMT ČR. *Comenia Script jako alternativní písmo pro školáky*. [online]. c2006-2012. [cit. 2013-01-13]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/pro-novinare/comenia-script-jako-alternativni-pismo-pro-skolaky>

2. Ministerstvo vnitra České republiky. *Sbírka zákonů*. [online]. c2010. [cit. 2013-01-26]. Dostupné z: <http://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/ViewFile.aspx?type=c&id=4494>
3. LENCOVÁ Radana. *O písmu Comenia Script*. [online]. c2013. [cit. 2013-02-27]. Dostupné z: http://lencova.eu/cs/uvod/comenia_script
4. Úmluva o právech dítěte ze dne 6. února 1991, Ministerstvo vnitra České republiky. *Sbírka zákonů*. [online]. c2010. [cit. 2013-01-22]. Dostupné z: <http://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/ViewFile.aspx?type=c&id=2434>

Seznam tabulek

Tabulka č. 1: Chlapci bez SPU	64
Tabulka č. 2: Chlapci se SPU	64
Tabulka č. 3: Dívky bez SPU.....	66
Tabulka č. 4: Dívky se SPU	66

Seznam grafů

Graf č. 1: Složení celkového respondentů podle pohlaví (se SPU i bez SPU)	62
Graf č. 2: Třída, kterou respondenti navštívili	62
Graf č. 3: Celkový poměr počtu dívek a chlapců se SPU a bez SPU	63
Graf č. 4: Poměr počtu chlapců se SPU a bez SPU	63
Graf č. 5: Percentilové hodnoty průměrů jednotlivých škál pro chlapce.....	65
Graf č. 6: Průměry jednotlivých škál pro chlapce	65
Graf č. 7: Poměr počtu dívek se SPU a bez SPU.....	66
Graf č. 8: Percentilové hodnoty průměrů jednotlivých škál pro dívky.....	67
Graf č. 9: Průměry jednotlivých škál pro dívky.....	67
Graf č. 10 Průměry žáků se SPU a bez SPU.....	84

Seznam obrázků

Obr. č. 1: Škála psychoticismu	70
Obr. č. 2: Škála extraverze.....	75
Obr. č. 3: Škála neuroticismus	78
Obr. č. 4: Škála lži	81

Přílohy

Příloha č. 1: Informovaný souhlas

Informovaný souhlas

Souhlasím s tím, že se moje dítě zúčastní výzkumu k diplomové práci, zaměřeném na dítě mladšího školního věku, jeho osobnost, úspěšnost a chování ve školním prostředí a i ve volném čase. Výsledky budou získávány a vyhodnocovány anonymně a nebudou nikde zveřejněny.

Dne

Podpis

Příloha č. 2: Osobnostní dotazník pro děti

T-21/čes.

TZ

B - J. E. P. I.

Jméno a příjmení: Dnešní datum:
Datum narození: Třída:
Škola:

P E N L

Návod:

Předkládáme Ti několik otázek týkajících se Tvého chování, toho, jak se cítíš a co děláš. Každá otázka má dvě možnosti pro odpověď: ANO nebo NE. Přečti si pozorně každou otázku a rozhodni se, zda s ní souhlasíš nebo nesouhlasíš. V případě, že souhlasíš, zakroužkuj ANO. Jestliže nesouhlasíš, zakroužkuj NE.

Nezdržuj se příliš dlouho u jednotlivých otázek a nezapomeň, že máš odpovědět na každou otázku.

- | | | |
|--|-----|----|
| 1. Odpovíš obyčejně pohotově, když s tebou někdo mluví? | ano | ne |
| 2. Cítíš se často velmi nepříjemně bez zjevné příčiny? | ano | ne |
| 3. Máš radost, když se Ti podaří někoho zesměšnit? | ano | ne |
| 4. Porušil jsi už někdy školní řád? | ano | ne |
| 5. Máš mnoho různých zájmů a zálib? | ano | ne |
| 6. Jsi někdy tak neklidný, že neposedíš na jednom místě? | ano | ne |
| 7. Baví tě dělat si z jiných lidí legraci? | ano | ne |
| 8. Řekl si už někdy o někom něco nepěkného nebo hanlivého? | ano | ne |

© Psychodiagnostické a didaktické testy, n.p., Bratislava, 1988

- | | | |
|---|-----|----|
| 9. Máš rád takové situace, ve kterých musíš rychle jednat? | ano | ne |
| 10. Často lituješ, že jsi udělal něco, co jsi neměl dělat? | ano | ne |
| 11. Chtějí se ti někteří lidé pomstít za to, co jsi neudělal? | ano | ne |
| 12. Pokazil nebo ztratil jsi už něco, co ti nepatřilo? | ano | ne |
| 13. Jsi raději sám, než s druhými dětmi? | ano | ne |
| 14. Říkají o tobě, že jsi velmi citlivý? | ano | ne |
| 15. Vadí ti, když musíš být ve společnosti jiných dětí? | ano | ne |
| 16. Vytahuješ se trochu někdy? | ano | ne |
| 17. Jsi rád, když je kolem tebe rušno? | ano | ne |
| 18. Jsi někdy obzvlášť veselý nebo smutný, bez vysvětlitelné příčiny? | ano | ne |
| 19. Dokážeš se bavit ve veselé společnosti? | ano | ne |
| 20. Sníš vždy všechno, co máš na talíři? | ano | ne |
| 21. Dal bys přednost čtení zajímavé knihy před výletem s veselou společností? | ano | ne |
| 22. Máš strach z něčeho hrozného, co by se mohlo stát? | ano | ne |
| 23. Stáva se často, že si kamarádi nebo kamarádky s tebou přestanou hrát? | ano | ne |
| 24. Předstíral jsi už někdy, že neslyšíš, když na tebe volali? | ano | ne |
| 25. Raději na společném večírku tiše sedíš, než abys vystupoval před ostatními? | ano | ne |
| 26. Míváš takové myšlenky, které ti brání usnout? | ano | ne |
| 27. Jsi často účastníkem bitek nebo šarvátek? | ano | ne |
| 28. Dodržíš vždy to, co slíbíš? | ano | ne |
| 29. Máš ve zvyku rychle se rozhodovat? | ano | ne |
| 30. Je mnoho věcí, které tě dokážou rozlobit? | ano | ne |
| 31. Máš pocit, že se hádáš častěji než většina dětí? | ano | ne |
-

- | | | |
|---|-----|----|
| 32. Vzal sis už někdy víc, než ti patřilo? | ano | ne |
| 33. Chodíš velmi rád na procházky s kamarády? | ano | ne |
| 34. Míváš pocit, že tě už všechno přestává bavit? | ano | ne |
| 35. Dokážeš se bavit žertíky, které by mohli někomu ublížit? | ano | ne |
| 36. Dokážeš vždy zachovat tajemství? | ano | ne |
| 37. Když se seznamuješ s novými kamarády, začínáš obvykle hovořit jako první? | ano | ne |
| 38. Trápíš se dlouho nad tím, že jsi udělal hloupost? | ano | ne |
| 39. Rozčilují se dospělí často bez příčiny nad tvým chováním? | ano | ne |
| 40. Umyješ si vždy ruce před jídlem? | ano | ne |
| 41. Rozhoduješ se často okamžitě? | ano | ne |
| 42. Těžko se soustřeďuješ při nějaké hře nebo práci? | ano | ne |
| 43. Používáš s oblibou neslušné výrazy a nadávky? | ano | ne |
| 44. Omluvíš se vždy, když jsi byl na někoho zlý? | ano | ne |
| 45. Rád bys pátral ve starém zámku, o kterém se povídá, že v něm straší? | ano | ne |
| 46. Cítíš někdy, že ti tluče srdce? | ano | ne |
| 47. Trápíš se velmi, pokud ublížíš lidem, které máš rád? | ano | ne |
| 48. Sedíš ve třídě vždy tiše, dokonce i když tam není učitel? | ano | ne |
| 49. Máš veselou a živou povahu? | ano | ne |
| 50. Dráždí tě, když jsi kritizován nebo napomínán? | ano | ne |
| 51. Činí ti potěšení občas trápit zvířata? | ano | ne |
| 52. Splníš si nejdříve povinnosti a až potom si začneš hrát? | ano | ne |
-

53. Dokážeš pobavit skupinu dětí?	ano	ne
54. Těžko večer usínáš, když máš nějaké trápení?	ano	ne
55. Hodíš občas odpadky na zem jednoduše proto, že se ti chce?	ano	ne
56. Poslechneš obyčejně na první slovo?	ano	ne
57. Pracuješ raději sám než ve společnosti druhých dětí?	ano	ne
58. Točí se ti někdy hlava?	ano	ne
59. Myslíš si, že nejlepší je nikomu nedůvěřovat?	ano	ne
60. Jsi vždy tiše, když dospělí hovoří?	ano	ne
61. Máš rád bojové a hlučné hry?	ano	ne
62. Polekáš se, když kolem tebe náhle přeběhne pes?	ano	ne
63. Máš ve zvyku kreslit nebo psát po zdech kresbičky nebo nápisy, které někoho zesměšňují?	ano	ne
64. Byl jsi už někdy drzý na své rodiče?	ano	ne
65. Máš rád podivné a neobyčejné věci?	ano	ne
66. Cítíš se často osamocený a opuštěný?	ano	ne
67. Máš hodně kamarádů nebo kamarádek?	ano	ne
68. Máš ve škole častěji různé těžkosti než jiné děti?	ano	ne
69. Míváš často děsivé sny?	ano	ne
70. Vyhledáváš často zábavná setkání?	ano	ne
71. Jsi často unavený a nevíš proč?	ano	ne
72. Vykládáš rád svým kamarádům vtipy nebo veselé historky?	ano	ne
73. Jsou na tebe rodiče hodně přísní?	ano	ne
74. Rozlobíš se, když musíš někde déle čekat?	ano	ne
75. Myslí si o tobě jiní lidé, že jsi velmi živý?	ano	ne
76. Vyhýbáš se zábavným setkáním?	ano	ne
77. Potřebuješ často povzbuzení svých blízkých?	ano	ne
78. Bylo ti nepříjemné odpovídat na naše otázky?	ano	ne

Příloha č 3: Ukázka písma Comenia Script

Comenia Script B

ahoj mamí bez napojovacích tahů

Eliška Katka Hynek Gusta

Michal jede domů.

Šárka má šaty.

Comenia Script universal

ahoj mamí napojovací tahy

Eliška Katka Hynek Gusta

Michal jede domů.

Šárka má šaty.

Volně psané písmo se sklonem:

Eliška Katka Hynek Gusta

Michal jede domů.

Šárka má šaty.

Comenia Script A

ahoj mamí serify
napojovací tahy

Eliška Katka Hynek Gusta

Michal jede domů.

Šárka má šaty.

Comenia Script kaligrafická forma

ahoj mamí serify
napojovací tahy

Eliška Katka Hynek Gusta

Michal jede domů.

Šárka má šaty.

Anotace

Jméno a příjmení:	Věra Hrubčíková
Katedra:	Psychologie a patopsychologie
Vedoucí práce:	Mgr. Michaela Pugnerová, PhD.
Rok obhajoby:	2013

Název práce:	Osobnost a úspěšnost žáka se specifickými poruchami učení na 1. stupni základní školy
Název v angličtině:	Personality and succes rate of a pupil with specific learning disorder at primary school
Anotace práce:	<p>Tato práce pojednává o osobnosti a úspěšnosti žáka se specifickými poruchami učení na 1. stupni základní školy. Cílem práce je zjistit, zda se děti, které trpí specifickými poruchami učení, odlišují chováním a svou osobností od dětí bez specifických poruch učení. Zabýváme se charakteristikou žáka mladšího školního věku a jeho osobností, jsou zkoumány příčiny vzniku specifických poruch učení, jednotlivé specifické poruchy učení, úspěšnost a vzdělávání žáků s těmito poruchami. Praktická část diplomové práce je mapována formou osobnostních standardizovaných dotazníků a poskytnutých studijních výsledků jednotlivých žáků.</p>
Klíčová slova:	Mladší školní věk, kognitivní vývoj žáka, dítě jako osobnost, specifické poruchy učení, příčiny vzniku specifických vývojových poruch učení, školní úspěšnost a neúspěšnost, vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení.
Anotace v angličtině:	<p>This thesis deals with the personality and success rate of a schoolchild with specific learning disorders at a primary school. The goal of this work is to find out whether children suffering from specific learning disorders differ from those who do not in terms of their behaviour and personality. We deal with characteristic of the schoolchild and his</p>

	<p>personality, causes of emergence of specific learning disorders are also analysed just as particular learning disorders and success rate of educating children with these disorders. Practical part of the thesis deals with standardized personality questionnaires and provided study results of these schoolchildren.</p>
<p>Klíčová slova v angličtině:</p>	<p>Younger school age, schoolchild's cognitive development, child as personality, specific learning disorders, causes of emergence of specific learning disorders, school success rate, education of children with specific learning disorders.</p>
<p>Přílohy vázané v práci:</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Informovaný souhlas 2. Osobnostní dotazník pro děti 3. Ukázka písma Comenia Script
<p>Rozsah práce:</p>	<p>Diplomová práce: 96 stran + 6 stran příloh</p>
<p>Jazyk práce:</p>	<p>Český jazyk</p>