

**JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH  
PEDAGOGICKÁ FAKULTA**

**Diplomová práce**

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

**České Budějovice 2009**

**GORNIÁKOVÁ KATEŘINA**

**JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH  
PEDAGOGICKÁ FAKULTA**

**KATEDRA PEDAGOGIKY A PSYCHOLOGIE**

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

Diplomová práce

**České Budějovice 2009**

Vedoucí diplomové práce:

**Mgr. Jiří Jošt, CSc.**

Vypracovala:

**Kateřina Gorniaková**

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

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., v platném znění, souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách.

České Budějovice: .....

podpis .....

Chtěla bych vyjádřit vřelé poděkování Mgr. Jiří Joštovi, CSc. za laskavé a odborné vedení diplomové práce, za jeho podnětné připomínky a náměty k zamýšlení. Poděkování také patří pedagogům za spolupráci a samozřejmě také dětem, které vyplňovaly testy.

# Obsah

Obsah.....	5
1. Východiska a vymezení základních pojmů.....	9
1.1. Definice specifických poruch učení.....	9
1.2. Třídění specifických poruch učení.....	12
1.2.1. Dyslexie.....	12
1.2.1.1. Výskyt dyslexie.....	15
1.2.1.2. Příčiny dyslexie.....	16
1.2.2. Dysgrafie.....	18
1.2.3. Dysortografie.....	19
1.2.4. Diskalkulie.....	19
1.3. Další dělení SPU.....	20
1.3.1. Dyspinxie.....	20
1.3.2. Dysmuzie.....	20
1.3.3. Dyspraxie.....	20
1.4. Etiologie specifických poruch učení.....	21
2. Sebepojetí a osobnostní faktory dětí se specifickými poruchami učení.....	23
2.1. Sebepojetí osobnosti.....	23
2.1.1. Vymezení pojmu.....	23
2.1.2. Činitelé ovlivňující sebepojetí.....	24
2.1.3. Utváření sebepojetí dítěte od jeho narození až po starší školní věk.....	27
2.1.3.1. Prenatální období.....	28
2.1.3.2. Novorozenecké období.....	28
2.1.3.3. Kojenecké období.....	29
2.1.3.4. Období batolete.....	30
2.1.3.5. Předškolní věk.....	32
2.1.3.6. Mladší školní věk.....	33
2.1.3.7. Střední školní věk.....	35
2.1.3.8. Starší školní věk.....	36
2.2. Sebepojetí dětí se specifickými poruchami učení.....	38
2.2.1. Děti se specifickými poruchami učení ve škole.....	40
2.2.2. Spolužáci ve vztahu k dětem se specifickými poruchami učení.....	42
2.3. Příčiny neúspěchu ve škole.....	44
2.4. Eysenckův model faktorů osobností.....	46

2.4.1.	Faktor extroverze – introverze .....	47
2.4.2.	Faktor neuroticismu.....	48
3.	Výzkum sebepojetí dítěte se specifickými poruchami učení ve třídě .....	49
3.1.	Cíl výzkumu a jeho hypotéza .....	49
3.1.1.	Cíl výzkumu .....	49
3.1.2.	Hypotézy .....	50
3.2.	Metody výzkumu.....	50
3.3.	Charakteristika zkoumaného souboru .....	52
3.4.	Průběh vyšetření a sběru dat.....	54
3.5.	Výsledky.....	59
3.6.	Diskuse .....	65
3.7.	Závěry šetření .....	69
Závěr.....		70
Anotace.....		71
Annotation .....		72
Seznam použitých zdrojů .....		73
Přílohy .....		75
Grafy.....		77

## Úvod

*„Člověk se nerodí s pocitem vlastního já, ale vytváří si jej v průběhu svého života. Děje se tak v interakci s vnějším prostředím, zejména s jeho sociální složkou.“<sup>1</sup>*

Kdo alespoň chvíli učil na základní škole, poznal, že v každé třídě jsou děti, kterým učení jde lehce, nebo jen s mírnými potížemi a děti, kterým dělá problém předstoupit před tabuli při zkoušení, napsat slohovou práci nebo přečíst úryvek z knihy.

Příčin může být několik. Touha na sebe upozornit, problémy v rodině, lajdáctví, vzdor vůči autoritě – učiteli nebo také specifické poruchy učení (SPU). Záleží na spolupráci učitele s rodiči popřípadě s psychology, aby se příčina objasnila a s daným dítětem se mohlo začít pracovat.

Ale běžné třídy na základních školách nedávají moc příležitosti učiteli, aby mohl pracovat s dětmi individuálně. Proto nastává otázka, jak se děti mající specifické poruchy učení cítí ve třídě s ostatními spolužáky. Protože nedostačující školní výkon dokáže negativně ovlivnit sebedůvěru dítěte, jeho adaptaci ve třídě, jeho celkovou osobnost. Spolužáci dítěte, které má specifické poruchy učení, nemusí dost dobře pochopit, proč čte jinak než oni, nebo proč nedokáže interpretovat text, který přečetlo. A to se může odrazit na jejich chování vůči tomuto spolužákovi.

Marie Kocurová uvedla, že „už S. Orton upozornil na emocionální aspekty dyslexie, když sledoval vzrůstající frustraci dyslektiků ve škole.“<sup>2</sup> Dále poznamenává, že děti mající dyslexii mohou být frustrovány z toho, že nedokážou splnit očekávání okolí.

Pokud chceme dětem se specifickými poruchami učení opravdu pomoci, nesmíme se jen zajímat o ryze praktickou stránku věci (tzn. procvičovat s nimi látku, která jim nejde), ale musíme se také zabývat tím, jak se tyto děti cítí nejen v kolektivu, ale i když jsou samy se sebou. Měli bychom se zaměřit na jejich pocity a na to, co prožívají. Právě tímto se zabývá má diplomová práce, jakou pozici mají děti se specifickými poruchami učení ve třídě mezi spolužáky, jaký mají vztah k sobě samým a zda jsou spokojené nebo by chtěly na sobě něco změnit. Zaměřila jsem se na děti, které mají dyslexii, se kterou bývá velmi často spojována dysgrafie.

Téma mé diplomové práce, tedy to, jaké jsou účinky specifických poruch učení na sebezpetí dítěte a jeho sociometrickou pozici ve třídě, mě napadlo v době, kdy jsem měla

---

<sup>1</sup> VÁGNEROVÁ, Marie. *Základy psychologie*, Karolinum, Praha 2004; s. 259.

<sup>2</sup> KOCUROVÁ, Marie. Emocionální a sociální aspekty specifických poruch učení, in: *Speciální pedagogika*, Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2002, č. 1, roč. 12; s. 1.

praxi na základní škole. Ale samotná myšlenka tohoto problému mi přišla na mysl již o pár let dříve, kdy jsem v rámci rekvalifikačního kurzu nastoupila na 10-ti měsíční stáž na 2. stupeň ZŠ. Tehdy mě zarazilo, proč některé děti mají panickou hrůzu z toho, když jsem je předvolala před tabulí nebo i z toho, když jsem je vyvolala, aby něco v hodině přečetly. Našli se i takoví, kteří hned argumentovali, že nemohou daný úkol splnit, neboť „jsou dyslektici“.

Tyto děti si vůbec nevěřily, bály se jakkoliv projevit v hodině, i když jsem jim říkala, že za chyby nebudou trestány, ale že jim to pomůže uvědomit si, že je to určitá cesta k nápravě. Měly pocit, že je látka nad jejich síly, že se nedokáží vyrovnat svým spolužákům, kteří specifické poruchy učení nemají. Každé dítě se s tímto pocitem napětí vyrovnávalo jinak, buď bylo drzé, nebo naopak velmi zakřiknuté, nemělo daleko k pláči. Tito žáci tvrdili, že jsou hloupí na to, aby mohli držet krok s ostatními. Měla jsem pocit, že žijí v permanentním stresu.

Tato diplomová práce je rozdělena na tři části, kdy se v první části zaměřuji na východiska a vymezení základních pojmů, na terminologii a etiologii specifických poruch učení a jejich třídění, kdy jsem se hlavně soustředila na dyslexii, na její výskyt a příčiny.

Druhá kapitola se věnuje sebepojetí a osobnostním faktorům dětí se specifickými poruchami učení. Je zde vymezení pojmu sebepojetí, uvedla jsem činitele, kteří sebepojetí dítěte ovlivňují. Dála jsem se zaměřila na utváření sebepojetí dítěte od jeho narození až po starší školní věk, jak se děti se specifickými poruchami učení dokáží adaptovat ve škole mezi ostatními spolužáky, zmínila jsem možné příčiny neúspěchu ve škole a vymezila faktory osobnosti, extroverze, introverze, neuroticismu.

Praktická část je zaměřena na zjištění, jaké žáci se specifickými poruchami učení mají představy o svých schopnostech a školských výkonech v daných předmětech. Výsledky jsou porovnány s výsledky dětí, které tyto poruchy nemají. Dále je praktická část zaměřena na porovnání míry extroverze/introverze, neuroticismu dětí se specifickými poruchami učení a dětí bez těchto poruch. A také to, zda specifické poruchy učení ovlivňují míru úzkosti těchto dětí a zda mají tito žáci tendenci útěku z reality, snahu o sociální deziderabilitu, to znamená, že se tyto děti snaží chovat tak, jak si myslí, že to od nich daná společnost požaduje. Dále jsem se také zaměřila na vyšetření úrovně čtení jak dyslektické tak i kontrolní skupiny. Získané údaje jsem doplnila informacemi ze školní anamnézy žáků. Pro svůj výzkum jsem použila standardizovaných dotazníků SPAS a J.E.P.I., které zkoumají sebepojetí dítěte jako žáka a jejich možnou míru extroverze a neuroticismu. K vyšetření úrovně čtení jsem použila Matějčkovu Zkoušku čtení a to text O krtkovi a Latyš.



# 1. Východiska a vymezení základních pojmů

## 1.1. Definice specifických poruch učení

Specifické poruchy učení jsou poruchy v oblasti čtení, psaní, pravopisu a matematiky. Tato formulace je velmi zkrácená a zjednodušená, neboť specifické poruchy učení jsou těžko definovatelné. Jejich definice prošly mnoha změnami stejně jako vědní obory, které toto zkoumají. Už jen samotný název *specifické poruchy učení* se u mnoha odborníků a pramenů rozchází. Můžeme najít jako *specifické vývojové poruchy učení* nebo *vývojové poruchy učení* nebo *specifické vývojové poruchy učení a chování*. Marie Kocurová uvádí, že slovo „*specifické* je spojeno s jejich specifickými charakteristikami a slovo *vývojové* naznačuje, že se začínají výrazně projevovat až v určitém vývojovém období.“<sup>3</sup>

Pozornost, která byla věnována těmto poruchám, byla na jejich počátcích zaměřena na těžko vysvětlitelné rozdíly ve školním výkonu. Odborníci jsou si již několik let vědomi toho, že nedostatky ve výkonu dokáží negativně ovlivnit osobnost dítěte a jeho schopnost se zařadit mezi spolužáky. Zpočátku to byl zájem o zjevné a nápadné příznaky poruch, teprve později se výzkumy soustředují i na jiná hlediska problému a to jsou emocionální aspekty dyslexie. Některé z nich můžeme brát jako sekundární projevy, jiné jsou nejspíš „*součástí primárního syndromu. To znamená, že emocionální a sociální problémy mohou být buď součástí, nebo projevem téže poruchy, anebo problémy emocionální a sociální adaptace jsou důsledkem stresu, který způsobuje dítěti jeho okolí v důsledku jeho odlišnosti.*“<sup>4</sup>

Není jisté, že specifické poruchy učení mají opravdu biologický podklad, ale můžeme s jistotou říct, že se vyskytují až do dospělosti člověka a začínají se projevovat až s nástupem do školy a s nároky, které jsou kladeny na dítě (čtení, psaní, počítání, pravopis). Tyto poruchy je třeba oddělovat od poruch nespecifických, což může být smyslový handicap (vady sluchu, řeči, zraku), opožděný vývoj intelektových schopností, absence dítěte ve škole z důvodu častých nemocí, záškoláctví, špatná výchova či zanedbanost

---

<sup>3</sup> KOCUROVÁ, Marie. *Komunikační kompetence jako téma inkluzivní školy*, Aleš Čeněk, Pelhřimov 2002; s. 97.

<sup>4</sup> KOCUROVÁ, Marie. Emocionální a sociální aspekty specifických poruch učení, in: *Speciální pedagogika*, Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2002, č. 1, roč. 12; s. 1.

dítěte v rodině, nebo také dvojjazyčná výchova v rodině. Michalová uvedla, že Matějček tyto poruchy nazval „*nepravé dyslexie čili pseudodyslexie*“.<sup>5</sup>

10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí z roku 1992 klasifikuje specifické vývojové poruchy školních dovedností do skupiny „Duševní nemoci a poruchy chování“. Patří sem tyto kategorie:

- F 80 Specifické vývojové poruchy řeči a jazyka
- F 81 Specifické vývojové poruchy školních dovedností
- F 81.0 Specifická porucha čtení
- F 81.1 Specifická porucha psaní
- F 81.2 Specifická porucha počítání
- F 81.3 Smíšená porucha školních dovedností
- F 81.8 Jiné vývojové poruchy školních dovedností
- F 81.9 Vývojová porucha školních dovedností nespécifikované
- F 82 Specifická vývojová porucha motorické funkce
- F 83 Smíšené specifické vývojové poruchy<sup>6</sup>

Matějček uvádí ve své knize „Dyslexie“ definice těchto poruch. Jedna je vydána Úřadem pro výchovu v USA z roku 1967 a zní takto: „*Specifické poruchy učení jsou poruchami v jednom nebo více psychických procesech, které se účastní v porozumění řeči nebo v užívání řeči, a to mluvené i psané. Tyto poruchy se mohou projevat v nedokonalé schopnosti naslouchat, myslet, číst, psát nebo počítat. Zahrnují stavy, jako je např. narušené vnímání, mozkové poškození, lehká mozková dysfunkce, dyslexie, vývojová dysfázie atd.*“<sup>7</sup>

Druhá definice specifických poruch učení je od skupiny expertů Národního ústavu ve Washingtonu z roku 1980: „*Poruchy učení jsou souhrnným označením různorodé skupiny poruch, které se projevují zřetelnými obtížemi při nabývání a užívání*

---

<sup>5</sup> MICHALOVÁ, Zdena. *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních*, Tobiáš, Havlíčkův Brod 2004; s. 14.

<sup>6</sup> MICHALOVÁ, Zdena. *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních*, Tobiáš, Havlíčkův Brod 2004; s. 15-16.

<sup>7</sup> MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie, specifické poruchy čtení*, H&H, Praha 1993; s. 24.

*takových dovedností jako je mluvení, porozumění mluvené řeči, čtení, psaní, matematické usuzování nebo počítání. Tyto poruchy jsou vlastní postiženému jedinci a předpokládají dysfunkci centrálního nervového systému. I když se porucha učení může vyskytnout souběžně s jinými formami postižení (jako např. smyslové vady, mentální retardace, sociální a emocionální poruchy) nebo souběžně s jinými vlivy prostředí (např. kulturní zvláštnosti, nedostatečná nebo nevhodná výuka, psychogenní činitelé), není přímým následkem takových postižení nebo nepříznivých vlivů.“<sup>8</sup>*

Podle Matějčka uvádí velmi výstižně definici specifický poruch učení Z. Drnková (1983): *„Nynější definice byly často mylně vykládány, což vedlo mnoho lidí k tomu, že považují pacienty s poruchami učení za homogenní skupinu. Takový závěr je zřejmě nesprávný. Vede ve svých důsledcích k přesvědčení, že existuje i jakýsi standardní přístup k výchově jednotlivců postižených poruchami učení. To způsobuje přirozeně nejasnosti v diagnostice a v nápravě. Znamená to tedy, aby pojem „poruchy učení“ nebo „specifické vývojové poruchy učení“ byl přijat jako označení heterogenní skupiny poruch a používán jako shrnující název pro nehomogenní skupinu v teoretické rovině, zatímco v diagnostice musíme specifikovat alespoň ve smyslu: specifická vývojová dyslexie, dysgrafie, dyskalkulie apod.“<sup>9</sup>*

Mark Selikowitz se přiklání k této definici: *„SPU jsou neočekávaný a nevysvětlitelný stav, který může postihnout dítě s průměrnou nebo nadprůměrnou inteligencí, charakterizovaný významným opožděním v jedné nebo více oblastech učení.“<sup>10</sup>*

---

<sup>8</sup> MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie, specifické poruchy čtení*, H&H, Praha 1993; s. 24.

<sup>9</sup> MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie, specifické poruchy čtení*, H&H, Praha 1993; s. 25.

<sup>10</sup> SELIKOWITZ, Mark. *Dyslexie a jiné poruchy učení*, Grada, Havlíčkův Brod, 2000; s. 11-12.

## 1.2. Třídění specifických poruch učení

*„Pojem specifické poruchy učení je nadřazen obtížím postihujícím jednotlivé oblasti, kde předpona „dys“ obměňuje význam základového slova ve smyslu poruchy a slovní základ vymezuje oblast, dovednost, která je porušena.“<sup>11</sup>* Rozlišují se základní specifické poruchy učení jako je dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie a pak je ještě další dělení, kde se uvádí méně častá dyspinxie, dysmuzie a dyspraxie. Tyto tři specifické poruchy učení odděluje z toho důvodu, že nemají až takový dopad na žákovo uplatnění ve škole, ale to neznamená, že by se měly brát na lehkou váhu.

### 1.2.1. Dyslexie

Samotná definice dyslexie je velmi obtížná na specifikování, protože se vyvíjí a tím pádem mění společně s vědami, které ji zkoumají. Matějček společně s Langmajerem uvádí v Československé psychologii z roku 1960, že *„vývojová dyslexie je specifický defekt čtení, podmíněný nedostatkem některých primárních schopností, jež skládají komplexní schopnost pro učení za dané výukové metody. Objevuje se u dětí obvykle od samých počátků výuky a působí, že úroveň čtení je trvale v nápadném rozporu se zjištěnou úrovní intelektových schopností dítěte.“<sup>12</sup>*

Definic dyslexie je velmi mnoho, uvedu tedy jen některé z nich. Podle M. B. Rawsonové z roku 1968 je dyslektik takové dítě *„jehož výkonnost v mluvené řeči, ve čtení, v pravopise, v psaní a patrně i v dalších přidružených jazykových dovednostech, ať už jednotlivě nebo v různých kombinacích, je hluboko pod očekávanou úrovní vzhledem k věku, tělesnému stavu, rozumovým schopnostem a běžné příležitosti ke vzdělání.“<sup>13</sup>*

---

<sup>11</sup> KOCUROVÁ, Marie. *Komunikační kompetence jako téma inkluzivní školy*, Aleš Čeněk, Pelhřimov 2002; s. 98.

<sup>12</sup> MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie, specifické poruchy čtení*, H&H, Praha 1993; s. 19.

<sup>13</sup> MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie, specifické poruchy čtení*, H&H, Praha 1993; s. 19.

Další definicí, kterou zmíním, je definice Výzkumného výboru Ortonovy dyslektické společnosti z roku 1994: „Dyslexie je jednou z více výrazných poruch učení. Jde o specifickou řečovou poruchu konstitučního původu, která se vyznačuje problémy s dekodováním jednotlivých slov, odrážejících obvykle nedostatečnou schopnost fonologického zpracovávání. Tyto potíže při dekodování jednotlivých slov se často objevují neočekávaně vzhledem k věku a dalším kognitivním a akademickým schopnostem. Nejsou výsledkem generalizované vývojové poruchy nebo smyslového poškození. Dyslexie se projevuje obtížemi různého druhu s různými formami jazyk a vedle potíží se čtením často zahrnuje i nápadné problémy při osvojování dovednosti psát a dodržovat pravopisnou normu.“<sup>14</sup>

Dyslexie je zde od samotného počátku lidské vzdělanosti, jen se o ní dlouho nevědělo. Teprve až na přelomu 19. a 20. století se dostala lidem do podvědomí, ale teprve až od poloviny minulého století se stala „velice aktuálním a závažným sociálním problémem.“<sup>15</sup> V dnešní době je vzdělání velice důležité, neboť společnost potřebuje vzdělané jedince, ale tím se také zvyšují nároky na ně a je vyvíjen určitý tlak. Díky určitému vzdělání se jedinec dokáže začlenit do společnosti, proto již od raného dětství je po dítěti požadováno, aby bylo úspěšné ve škole a díky tomu následně i ve společnosti. Jak jsem již uvedla, dyslexie zde byla vždycky, ale teprve až s nároky na vyšší vzdělání se plně projevila.

Slovo „dyslexie“ pochází z řeckého „lexis“, jež znamená slovní vyjadřování čili řeč, jazyk, a předpony „dys-“, která říká, že něco je nedokonalé, špatné, porušené.<sup>16</sup> Dyslexie tedy znamená, že jde to „potíž se slovy nebo poruchu v práci se slovy“<sup>17</sup>, můžeme tedy říci, že se jedná o poruchu ve čtení a psaní. Pokud mluvíme o poruše pravopisu, mluvíme o dysortografii, ale tato porucha je tak blízce spjatá s dyslexií, že je mnoho vědců ani nerozlišuje. Protože pokud má dítě poruchu čtení, zákonitě se to projeví i ve psaní, neboť dítě není schopno rozložit slovo na hlásky a následně je v písmenech zapsat. „Myslí se tím i specifická neschopnost diferencovat slova ve větě nebo i vůbec neschopnost naslouchat mluvené řeči, řeč vnímat a rozumět jí.“<sup>18</sup> Tady k těmto poruchám můžeme ještě velmi blízce přiřadit dysgrafii, což je specifická porucha psaní a grafického projevu, ovšem Matějček se snaží tyto dvě poruchy od sebe odlišit.

---

<sup>14</sup> KOCUROVÁ, Marie. *Komunikační kompetence jako téma inkluzivní školy*, Aleš Čeněk, Pelhřimov 2002; s. 99

<sup>15</sup> MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie, specifické poruchy čtení*, H&H, Praha 1993; s. 7.

<sup>16</sup> MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie, specifické poruchy čtení*, H&H, Praha 1993; s. 18

<sup>17</sup> MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie, specifické poruchy čtení*, H&H, Praha 1993; s. 18

<sup>18</sup> MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie, specifické poruchy čtení*, H&H, Praha 1993; s. 18

„Označení „dyslexie“ použil patrně jako první německý neurolog R. Berlin (1887) ve svém článku *Eine besondere Art von Wortblindheit (Dyslexia)*, což můžeme přeložit jako *Zvláštní forma slovní slepoty (dyslexie)*.<sup>19</sup>

Tady můžeme vidět, že se u dyslexie, stejně jako u specifických poruch učení, rozchází terminologie. Můžeme se setkat s názvy jako je *slovní slepota*, *jednostranná neschopnost naučit se číst a psát*, *specifické poruchy čtení*, *vývojová dyslexie*. Přívlastek *vývojová* vystihuje podle Matějčka povahu poruchy, ke které dítě časem dospěje, protože se projeví až v určitém stupni vývoje dítěte. A to nastává většinou v době, kdy dítě začne chodit do školy a je na něj vyvinut určitý tlak spojený s nároky, i když má dítě dobré rodinné zázemí, průměrnou či nadprůměrnou inteligenci a pravidelně se účastní vyučování.

Mezi typické projevy dyslexie patří:

- děti mají potíže s rozlišením tvarů písmen
- inverze – špatně dodržují pořadí písmen ve slově nebo i ve slabice
- obtížně rozlišují písmena, která si jsou tvarově podobná
- mají špatnou schopnost spojovat zvukové a psané podoby hlásek
- objevují se u nich potíže s rozlišováním hlásek, které jsou si zvukově blízké
- přidávají písmena nebo slabiky do slov nebo naopak je vynechávají
- domýšlejí si koncovky slova podle jeho přečteného začátku
- mají problémy číst s intonací
- nedokáží dodržet délku samohlásek
- nepochopí obsah textu, který čtou
- mají potíže se správným přečtením předložkových vazeb
- vyskytuje se u nich dvojí čtení – žák si dané slovo přečte šeptem pro sebe a teprve až pak ho řekne nahlas

Jak ve školách, tak i v široké veřejnosti se používá označení „dyslektik“ pro někoho, kdo má specifickou poruchu čtení, pravopisu, psaní. Jedná se o takové rychlé dorozumění mezi

---

<sup>19</sup> MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie, specifické poruchy čtení*, H&H, Praha 1993; s. 17.

specialisty, kteří tento termín užívají v praxi. Ovšem v dnešní době, kdy speciální pedagogika zdůrazňuje osobnost člověka s postižením, je lepší používat označení „žák s dyslexií“.<sup>20</sup>

### 1.2.1.1. Výskyt dyslexie

V České republice trpí dyslexií 3% dětí, kdy chlapců je více než dívek. Větší polovina těchto dětí potřebuje odbornou pomoc, aby překonaly potíže ve čtení. Dalo by se říct, že to není moc velké procento například v porovnání s Anglií a to z toho důvodu, že čeština je transparentní a není příliš náročná, co se týká čtení.<sup>21</sup> V USA, ve Francii a v Argentině to jsou 2%, v Dánsku se uvádí výskyt dyslexie u 2-4% žáků a v Rakousku to je 18% dětí, které má se čtením lehké obtíže a z toho 4% mají tyto obtíže vážnější. Musíme si ovšem uvědomit, že i lehké obtíže způsobí žákovi problémy a někdy dokonce přetrvávají déle a jsou hůře napravitelné než vážné obtíže, které jsou hlavně podmíněné školní nezralostí žáka a někdy mohou překvapivě rychle zmizet.

Na výskyt dyslexie má i určitý vliv struktura daného jazyka a také vyučovací metody. Například v Japonsku bylo uvedeno jen 1% dětí, které špatně četlo. Z toho jsou některé označené za celkově opožděné v duševním vývoji a ten zbytek dětí se může označit jako děti mající dyslexii. A tak malý výskyt dětí se specifickou poruchou čtení se může vysvětlit i do jisté míry povahou japonského písma a pravopisu. Oproti tomu angličtina je jazyk, který má hodně velký podklad k tomu, aby způsobil obtíže ve čtení. A to z toho důvodu, že zvládnutí čtení v angličtině je obtížné a tím může u dětí vyvolat napětí a následně frustraci. „*A následkem toho se v anglosaské jazykové oblasti budou častěji vyskytovat poruchy čtení na neurotickém podkladě.*“<sup>22</sup>

---

<sup>20</sup> MICHALOVÁ, Zdena. *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních*, Tobiáš, Havlíčkův Brod 2004; s. 17.

<sup>21</sup> MATĚJČEK, Zdeněk, VÁGNEROVÁ, Marie. *Sociální aspekty dyslexie*, Karolinum, Praha 2006; s. 11.

<sup>22</sup> MATĚJČEK, Zdeněk. *Vývojové poruchy čtení*, Státní pedagogické nakladatelství, Praha 1974; s.31-35.

### 1.2.1.2. Příčiny dyslexie

Příčinou špatného čtení je určitě neschopnost poznávat písmenka, rozlišovat je od sebe, zapamatovat si je a skládat z nich slova a z nich následně věty. To, že dítě nemá takové schopnosti, má za následek špatná souhra mozkových hemisfér. K vnímání řeči, ve čtení a psaní je potřeba, aby obě hemisféry spolupracovaly. Pro názornou ukázkou, jaké funkce plní mozkové hemisféry si uvedeme „schéma rozložení funkcí mozkových hemisfér.

*Levá hemisféra:*

- řeč – slova a věty
- slabiky (jako fonetické jednotky řeči)
- melodie
- konfigurace písmen znamenajících slovo
- analyticko – syntetizační činnost (sekvenční analýza, např. řečových celků v části – slova v hlásky)

*Pravá hemisféra:*

- přírodní zvuky a hluky
- izolované hlásky – fonémy
- rytmus
- prostorové vztahy, tvary, písmena jako tvary
- holistické, globální vnímání, poznávání obličejů, emocionální složky vjemů<sup>23</sup>

Můžeme říct, že během vývoje bádání o příčinách dyslexie se dospělo k názoru „o spojitostech genetických a o časném poškození mozku,<sup>24</sup> to znamená, že mnoho vědců vidí příčinu dyslexie v dědičnosti a druzí v mozkovém poškození. „A protože dyslexie je ve svých základních příčinách zřejmě jednotkou heterogenní, nacházeli zpravidla jedni i druzí ve zkoumaných vzorcích dyslektické populace dost opory pro svou teorii.“<sup>25</sup> Podle vědeckých studií sice bylo prokázáno, že genetický faktor hraje určitou roli při vzniku specifických poruch učení, ovšem se neví, zda se potíže dědí po matce nebo po otci. Ovšem faktem

---

<sup>23</sup> MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie, specifické poruchy čtení*, H&H, Praha 1993; s. 37.

<sup>24</sup> MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie, specifické poruchy čtení*, H&H, Praha 1993; s. 76.

<sup>25</sup> MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie, specifické poruchy čtení*, H&H, Praha 1993; s. 76.



zůstává, „že děti se specifickými poruchami učení mají velice pravděpodobně blízké příbuzné se stejnými obtížemi.“<sup>26</sup>

Studie dokazují, že chlapci trpí specifickými poruchami učení častěji než dívky. Mohou za to hormony pohlavních orgánů (androgeny), které ovlivňují nejen pohlavní vývoj člověka, ale také jeho vývoj mozku v prenatálním období. Mužské pohlavní hormony přitom mimo jiné způsobují i to, „že se pravá a levá mozková hemisféra vyvíjejí odlišně. I když androgeny samozřejmě nemohou samy o sobě působit specifické poruchy učení, může jejich výběrové působení na mozkové hemisféry zvyšovat pravděpodobnost, že u chlapců budou určité schopnosti oslabeny. Během časného vývoje mozku mohou totiž mít endokrinní signály mimořádnou činnost. Časový rozvrh hraje ve vývoji mozkových buněk podstatnou roli – a jestliže jsou neurony vystaveny nepříznivým vlivům hormonů vylučovaných v nevhodnou dobu a v nevhodném množství, mohou tím být složité okruhy nervových spojů narušeny.“<sup>27</sup> Při pokusu na krysách, kdy samcům byla odstraněna varlata ještě dříve, než začala produkovat testosteron, bylo prokázáno, že organismus nedostal mužskou formu a jeho pohlavní orgán a mozek se vyvíjel jako u samiček. „Lateralizace mozkové struktury a funkce je tedy zřejmě spojena s pohlavním rozlišením. Je mnoho důkazů pro to, že mužský mozek je silněji lateralizován než ženský. Silná specializace levé hemisféry pro řečové procesy a pravé hemisféry pro názorové procesy zvyšuje u chlapců riziko vývojové dyslexie, protože omezuje jejich schopnost kompenzovat případné levohemisférové nebo pravohemisférové poškození nebo nevhodnou anatomickou asymetrii mozku. U dyslektiků ve srovnání s nedyslektiky je ve velkém počtu mozková asymetrie obrácená, což např. znamená, že řečové funkce u nich kontroluje menší a svým způsobem méně hodnotný spánkový lalok. Neurony, které zaujmou své místo v řečové oblasti spánkového laloku, se vytvářejí před dvacátým týdnem vývoje plodu. Doba mezi dvanáctým a dvacátým týdnem je dobou nejvyšší hladiny testosteronu u mužských plodů. Znamená to, že hormony mohou ovlivňovat některé z vyvíjejících se mozkových buněk – mohou ovlivnit jejich dělení nebo jejich přežití, jejich cestování nebo vytváření stabilních spojů s jinými neurony.“<sup>28</sup>

Můžeme tedy říct, že „hormony samy o sobě nedělají dyslexii, ale spíše jen mění nebo omezují vývoj mozku do té míry, že se zvyšuje pravděpodobnost, že vrozené defekty nebo

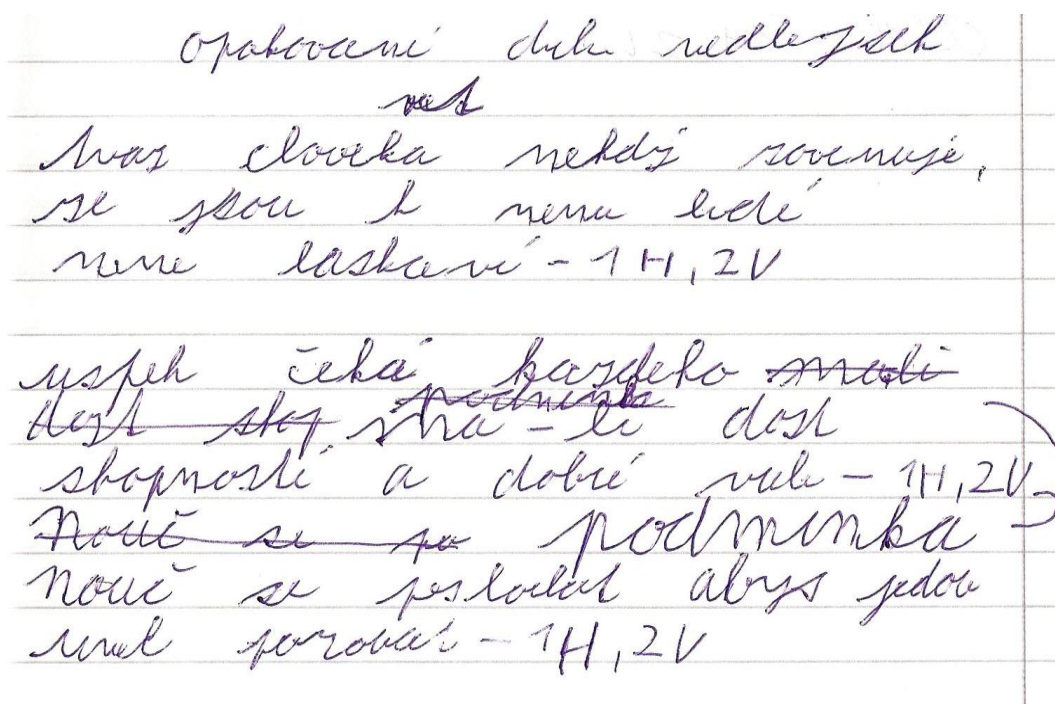
---

<sup>26</sup> SELIKOWITZ, Mark. *Dyslexie a jiné poruchy učení*, Grada, Havlíčkův Brod, 2000; s. 35.

<sup>27</sup> MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie, specifické poruchy čtení*, H&H, Praha 1993; s. 83.

<sup>28</sup> MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie, specifické poruchy čtení*, H&H, Praha 1993; s. 83-84.





Obr. č.2: Písemný projev dítěte 8. třídy mající dyslexii a dysgrafii

### 1.2.3. Dysortografie

Je specifická porucha pravopisu, která se velmi často vyskytuje společně s dyslexií. Tato porucha nepostihuje celou oblast gramatiky, ale pouze specifické dysortografické jevy. Děti mající dysortografii trpí velmi často neschopností dodržet správné pořadí písmen ve slově, nedokážou správně dodržovat délky samohlásek, mají problémy se správným používáním gramatických pravidel v písemné podobě a s rozlišením hranic slov ve větě, zaměňují zvukově podobné hlásky.

### 1.2.4. Dyskalkulie

Je specifická porucha matematických schopností. Projevy dyskalkulie jsou velmi pestré (děti mající dyskalkulii často zaměňují čísla (1008-1800), zaměňují číslice (6-9), mají problémy se základními matematickými operacemi jako jsou sčítání, odčítání, dělení, násobení atd.) a podle nich ji dělíme na několik typů:

- **Verbální dyskalkulie** – dítě má problémy s označením počtů a množství prvků, s označením matematických úkonů.

- **Praktognostická dyskalkulie** – žák má problémy s manipulací předmětů, ať už jsou nakreslené nebo konkrétní, s přiřazením čísla k symbolu (počítání na počítadle). Může se zde vyskytnout narušená schopnost seřadit předměty podle jejich velikosti nebo rozpoznat vztahy méně- více.
- **Grafická dyskalkulie** – dítě má potíže s psaním matematických znaků, má často potíže s geometrií. Tato porucha se rovná dysgrafií.
- **Lexická dyskalkulie** – žák nedokáže přečíst operační symboly, matematické znaky. Je to obdoba dyslexie v oblasti čtení čísel a číslic.
- **Ideognostická dyskalkulie** – dítě má problém v pochopení čísla jako pojmu, vztahů mezi matematickými pojmy, nedokáže z hlavy vypočítat příklady, které by vzhledem ke školnímu věku a rozumovým schopnostem mělo zvládnout.
- **Operacionální dyskalkulie** – jedná se o poruchu v provádění matematických operací (sčítání, odčítání, dělení, odčítání), žák si musí i lehký příklad vyřešit písemně.

### 1.3. Další dělení specifických poruch učení

#### 1.3.1. Dyspinxie

Je specifická porucha kreslení, dítě nedokáže nakreslit určité předměty. Tato porucha se projevuje nízkou úrovní kresby.

#### 1.3.2. Dysmuzie

Je specifická porucha hudební schopnosti, dítě nedokáže vnímat a reprodukovat rytmus a hudbu. Žák si nedokáže zapamatovat melodii, dělá mu potíže rozlišovat jednotlivé tóny.

#### 1.3.3. Dyspraxie

Je specifická porucha obratnosti. Podle 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí ji najdeme pod názvem „*specifická vývojová porucha motorické funkce*“<sup>30</sup>

---

<sup>30</sup> MICHALOVÁ, Zdena. *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních*, Tobiáš, Havlíčkův Brod 2004; s. 24.

## 1.4. Etiologie specifických poruch učení

O příčinách vzniku specifických poruch učení existuje mnoho teorií. Některé se přiklánějí k tomu, že je třeba se zaměřit na genetickou výbavu jedince a některé zase, že hlavní důvod pro zjištění příčin podmiňujících vznik specifických poruch učení je třeba hledat v poškození mozku. Vědci se domnívají, že příčina vzniku specifických poruch učení není vždy jen jedna, ale je zde více faktorů, které existenci těchto poruch zapříčiní. „*Taková existence, příčinnost, je potom známá jako vícefaktorová.*“<sup>31</sup>

Asi nejuváděnější teorie o příčinách vzniku specifických poruch učení je teorie Otakara Kučery (1961), který ji dělí na:

- Skupina, která má drobné poškození mozku, bývá také značená jako encefalopatická. V této skupině je poukazováno na drobné poškození mozku v době před porodem – prenatální období (kouření, alkohol, nemoc matky, nedostatečný přísun kyslíku), při porodu – perinatální období (včasný či protahovaný porod) nebo v poporodní době – postnatální období (různá onemocnění dítěte). Vyskytuje se zde 50% jedinců mající specifické poruchy učení
- Hereditární etiologie – v této skupině můžeme najít poruchy ve sdělování mezi příbuznými. Patří sem 20% jedinců se specifickými poruchami učení
- Hereditárně encefalopatická skupina je kombinací obou předchozích příčin. Spadá sem 15% jedinců
- Etiologie neurotická nebo nejasná – neurotické mechanismy posilují obtíže se čtením, které byly zapříčiněné malou mozkovou dysfunkcí.<sup>32</sup>

Jak již bylo zmíněno, existuje mnoho teorií, které se snaží přijít na příčiny specifických poruch učení.

Mohou být rozděleny podle toho, z jakých pozic vycházejí:

- Jevová stránka – vědci hledají příčiny v poruchách řeči, vnímání, motoriky
- Neuroatomie – příčiny jsou hledány v odchylných funkce struktur mozku a jeho stavby
- Vztahy – zde jsou hledány příčiny ve špatné komunikaci mezi žákem a jeho okolím.

I zde platí, že se příčiny mohou navzájem prolínat.

<sup>31</sup> MICHALOVÁ, Zdena. *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních*, Tobiáš, Havlíčkův Brod 2004; s. 25.

<sup>32</sup> MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie, specifické poruchy čtení*, H&H, Praha 1993; s. 75-78.

Mullerův model multidimenzionální etiologické teorie poruch učení přináší tři příčiny:

- Nepřímé příčiny – sociální vlivy okolí působící na jedince mohou nebo nemusí zapříčinit specifické poruchy učení
- Přímé příčiny – v této skupině jsou zařazeny funkční nedostatky, které vznikají proto, že se nevyřešily nepřímé příčiny, a proto se objevují deficity v oblasti prožívání, poznávání jako vývojová opoždění
- Vlastní projevy specifických poruch učení – projevují se v samotné činnosti jedince<sup>33</sup>

Další dělení příčin uvádí Angermaierův katalog příčin SPU:

- *Funkční nedostatky a deficity schopností*
- *Poruchy koncentrace a menší odolnost vůči námaze*
- *Nedostatečné vnější podmínky*
  - *mimoškolní faktory*
  - *školní faktory*
- *Konstituční nedostatky*<sup>34</sup>

---

<sup>33</sup> KOCUROVÁ, Marie. *Komunikační kompetence jako téma inkluzivní školy*, Aleš Čeněk, Pelhřimov 2002; s. 101-103.

<sup>34</sup> KOCUROVÁ, Marie. *Komunikační kompetence jako téma inkluzivní školy*, Aleš Čeněk, Pelhřimov 2002; s. 102.

## 2. Sebepojetí a osobnostní faktory dětí se specifickými poruchami učení

### 2.1. Sebepojetí osobnosti

#### 2.1.1. Vymezení pojmu

*„Sebepojetím rozumíme způsob, jakým vnímáme sami sebe ve svých reálných nynějších možnostech, v působení na druhé a ve svých budoucích možnostech. Sebepojetí je způsob, jak celkově vidíme sami sebe.“<sup>35</sup>*

Utváření sebepojetí osobnosti je velmi důležitým okamžikem procesu socializace. Důležitým a zároveň prvním činitelem, který ovlivňuje sebepojetí dítěte je biologické hledisko. Pokud se dítě fyzicky odlišuje od svých vrstevníků, může se stát terčem posměchu a toto může způsobit psychické následky, které si mnohdy nese až do dospělosti. *„V důsledku sociálních vlivů může vzniknout situace, kdy jedinec vnímá své tělo jako něco ošklivého a hodného opovržení, jako příčinu všech svých životních potíží.“<sup>36</sup>* Jak již bylo zmíněno, okolí má velký vliv na vývoj osobnosti člověka. Hodně záleží na tom, jaké postavení jedinec zaujímá ve společnosti. Může se stát, že se dítě vidí ne takové, jaké je, ale takové, jaké by chtělo být nebo mělo být. Dítě má pocit, že nedostatečně splňuje nároky ostatních a proto se snaží, aby se svému ideálnímu sebepojetí přiblížilo. Nebo na druhou stranu si dítě myslí, že nemá na to, aby dosáhl toho, co chce, proto se svému ideálu sebepojetí spíše vzdaluje.<sup>37</sup> Ovšem s postupem času se pohled dítěte na sebe mění. *„Učí se rozpoznávat, do jaké míry splňují ideál a jejich ideály jsou tak postupně realističtější.“<sup>38</sup>* Souvisí to hlavně s měnícím se pohledem na své okolí. Nejprve je dítě ovlivněno při formování sebepojetí lidmi, kteří jsou nejbližší, později přebírají tuto funkci vzory vzdálenější. Každopádně dítě, které se nějakým způsobem odlišuje od svých spolužáků má těžkou roli v socializaci. Toto se může negativně

---

<sup>35</sup> KRÍŽ, Petr. *Kdo jsem, jaký jsem*, AISIS, Kladno 2005; s. 10.

<sup>36</sup> HELUS, Zdeněk. *Psychologické problémy socializace osobnosti*, Státní pedagogické nakladatelství, Praha 1973; s. 191.

<sup>37</sup> HELUS, Zdeněk. *Psychologické problémy socializace osobnosti*, Státní pedagogické nakladatelství, Praha 1973; s. 189-197.

<sup>38</sup> ČAČKA, Otto. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*, Nakladatelství Doplněk, Brno 2000; s. 145.

projevit na jeho sebepojetí, neboť „získána pozice ve skupinové hierarchii či dosažená role posiluje dobré sebehodnocení.“<sup>39</sup>

### 2.1.2. Činitelé ovlivňující sebepojetí

„Poznatky získané v dětství jsou nezničitelné – jsou jako bys je vyryl do kamene. (Arabské přísloví)“<sup>40</sup>

Zdeněk Helus<sup>41</sup> se zabývá činiteli, které utvářejí sebepojetí:

- Reakce okolí na daného jedince, na to, jak se chová, jak vypadá, co si myslí, jsou **sociálním zrcadlem**. Tady z těchto reakcí může jedinec pochopit, jak je v sociálním okolí vnímán a přijímán. Proto dítě, které ještě nemá žádné zkušenosti, bere tyto názory jako jedinou platnou informaci. „Má se za takové, za jaké je považují druzí. Ve svých očích je tím, kým je v očích rodiny.“<sup>42</sup> Rodina poskytuje dítěti, alespoň v základech, stejný zrcadlový fenomén. I když se názory v rodině na dítě mohou lišit, základ tam pořád zůstává. Dítě se tak nachází v „určité vyhraněné formulaci sebe sama, která je mu reprezentována z celé řady úhlů, z nichž je viděno různými rodinnými příslušníky.“<sup>43</sup>
- **Očekávání a přijetí** – okolí dítěte od něj očekává, že se bude určitým způsobem chovat ve společnosti, že bude mít nějaký prospěch ve škole a následně, že si najde určité postavení v životě. Záleží na situaci, jak je očekávání vyjádřeno. Může to být pouhý předpoklad, že se jedinec nějakým způsobem bude chovat a že bude jednat podle určitých pravidel. Jindy očekávání může mít formu nátlaku, kdy je jedinec pod vidinou hrozby donucen splnit určité požadavky okolí. Pokud tak neudělá může následovat trest. Postupem času se každý jedinec naučí chápat požadavky okolí a někdy dokonce dokáže i předvídat požadavky skupiny a podle toho se dokáže přizpůsobit, protože se chce vyhnout případnému konfliktu. K tomu, aby se člověk

---

<sup>39</sup> ČAČKA, Otto. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*, Nakladatelství Doplněk, Brno 2000; s. 146.

<sup>40</sup> ČAČKA, Otto. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*, Nakladatelství Doplněk, Brno 2000; s. 109.

<sup>41</sup> HELUS, Zdeněk. *Psychologické problémy socializace osobnosti*, Státní pedagogické nakladatelství, Praha 1973; s. 201.

<sup>42</sup> HELUS, Zdeněk. *Psychologické problémy socializace osobnosti*, Státní pedagogické nakladatelství, Praha 1973; s. 202.

<sup>43</sup> HELUS, Zdeněk. *Psychologické problémy socializace osobnosti*, Státní pedagogické nakladatelství, Praha 1973; s. 203.



opravdu mohl dobře začlenit do sociálního života, potřebuje přijmout určitá měřítká té dané společnosti. Nesplněním těchto podmínek riskuje vyhoštění ze sociální skupiny. Dítě potřebuje mít jistotu přijetí do skupiny po splnění daných pravidel, protože požadavky a očekávání mohou být pro ně do jisté míry stresující, a kdyby zde nebyla jistota přijetí, mohlo by se dítě zhroutit. Pokud se dítě nedokáže začlenit do své sociální skupiny, může to v něm vyvolat pasivitu, apatii, tupost, nebo naopak zvýšení frekvence jeho projevů (i když tím riskuje být potrestáno), kterými na sebe upoutá pozornost a získá tím jakýkoliv mezilidský vztah s určitým znamením, že dosáhlo přijetí, i když jen na krátkou dobu. Toto přijetí je velmi důležitá podmínka vývoje dítěte a tvorby jeho sebepojetí. „Pod pojmem přijetí myslíme takové vyjádření mezilidského zájmu, ze kterého socializovaný jedinec vyrozumívá, že je pro druhé hodnotou; a to nejen svými výkonnými ukazateli, ale také (a především) již pouhou skutečností svého života a jemu vlastního rozvoje.“<sup>44</sup>

- **Identifikace a přesuny sociálních perspektiv** - „podstatu identifikace spatřujeme v tom, že subjekt se „jako by nahrazuje“ druhou osobou (identifikačním objektem) a chová se (popřípadě prožívá) tak, jak by se tato osoba chovala na jeho místě.“<sup>45</sup> Takový člověk se na sebe dívá jakoby druhýma očima, svůj vzhled a své chování hodnotí měřítky druhé osoby. Zaujímá i její postoje k věcem, k okolí, ale i k sobě samému. Toto dělají hlavně děti, můžeme velmi často vidět malé holčičky, jak peskují svou panenku – děvčátka jsou tady svými matkami a do panenek promítají samy sebe. Používají stejná slova, stejné pohyby jako jejich matky, když je kárají. Tím dítě přemístí do panenky špatné pocity, které cítí, kdy ho matka kárá a umožní rozvinutí své identifikační osobnosti (v tomto případě to je mateřská role), což se nazývá *přesun sociálních perspektiv*. Také proto si děti často hrají na maminku a tatínka, na učitele atd.
- **Odras sociální role** - „postupně se vytvářející sebepojetí působí jako důležitý aktivační a regulující činitel dalšího chování a prožívání osobnosti. Ovlivňuje např. i volbu sociálních rolí, vztah k nim a výkon v nich. Výkon určité role však na druhé straně nachází svůj odraz ve vzniku nových rysů sebepojetí a sebehodnocení.“<sup>46</sup> Člověk si během života zákonitě projde vícero rolemi, protože se vyvíjí a někam směřuje.

---

<sup>44</sup> HELUS, Zdeněk. *Psychologické problémy socializace osobnosti*, Státní pedagogické nakladatelství, Praha 1973; s. 204.

<sup>45</sup> HELUS, Zdeněk. *Psychologické problémy socializace osobnosti*, Státní pedagogické nakladatelství, Praha 1973; s. 207.

<sup>46</sup> HELUS, Zdeněk. *Psychologické problémy socializace osobnosti*, Státní pedagogické nakladatelství, Praha 1973; s. 209.

Díky tomu odhaluje i skryté stránky vlastní osobnosti a poznává lidi v úplně nových situacích. A tímto vývojem si mění vztah k sobě samému.

- **Aktivita sociálního srovnávání** - „vztah subjekt – objekt a proces formování pojetí vlastní osoby je určován i srovnáváním sebe sama se vzory a ideály s kritérii obsaženými v sociálních očekáváních, s průměrnými, podprůměrnými i nadprůměrnými druhými lidmi, „určováním“ svého postavení na stupnici schopností, výkonů, charakterových kvalit apod.“<sup>47</sup> Můžeme to například pozorovat u dítěte, které v učení vyniká nad ostatními spolužáky a tím si vytvoří samo o sobě představu, že je výkonově nadřazeno. Ovšem pokud dítě přestoupí na jinou školu a tam na základě dalšího sociálního srovnání zjistí, že je průměrný žák, zažije otřes. Buď tento žák rezignuje anebo se bude snažit o znovunalezení staré role.
- **Sebeutváření, seberealizace** – stimulace a seberozvíjení osobnosti jsou důležitými aspekty jejího socializačního utváření. Dalo by se říct, že součástí seberealizace je utváření *ideálního já*, neboli mít představy o sobě samým odpovídajícím svým nárokům. Dále je to kritické a přesné posuzování sebe sama – *empirické já*. Sebeutváření požaduje od jedince realistický vztah k sobě samému i k okolí a také určitou myšlenkovou zralost.<sup>48</sup>

---

<sup>47</sup> HELUS, Zdeněk. *Psychologické problémy socializace osobnosti*, Státní pedagogické nakladatelství, Praha 1973; s. 210.

<sup>48</sup> HELUS, Zdeněk. *Psychologické problémy socializace osobnosti*, Státní pedagogické nakladatelství, Praha 1973; s. 201-211.

### 2.1.3. Utváření sebepojetí dítěte od jeho narození až po starší školní věk

*„Dítě je jako rostlina, zahrnuje sice už v semeni základní možnosti rozvoje, avšak to, co z něj vzejde, závisí v každé etapě vývoje na vhodných podmínkách růstu. (N. Peseschkian)“<sup>49</sup>*

Abychom mohli pochopit sebepojetí dítěte se specifickými poruchami učení, musíme se zajímat o jeho vývoj od prenatálního období až po školní věk, kde se tyto poruchy projeví a to důsledkem vzrůstajících nároků na dítě. Jednotliví autoři se liší rozdělením jednotlivých vývojových období, my uvedeme dělení podle Vágnerové<sup>50</sup>, která uvádí:

- období prenatální – trvá 9 kalendářních měsíců (což se rovná 10. lunárním měsícům po 28 dnech)
- období novorozenecké – trvá asi 1 měsíc (tzv. doba adaptace)
- období kojenecké – trvá od 1. měsíce po 1 rok
- období batolete – trvá od 1. roku do 3 let
- předškolní věk – trvá asi od 3 let do 6. roku
- školní věk – se dělí na 3 období: raný školní věk (6-7 let do 8-9 let)  
střední školní věk (8-9 let do 11-12 let)  
starší školní věk (12-13 let až 15 let)

---

<sup>49</sup> ČAČKA, Otto. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*, Nakladatelství Doplněk, Brno 2000; s. 11.

<sup>50</sup> VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*, Portál, Praha 2000; s.35-207.

### 2.1.3.1. Prenatální období

Toto období uvádíme proto, že se zde objevují první způsoby komunikace, získávání prvních zkušeností, je zde schopnost jednoduchých forem učení a plod dokáže reagovat na podněty z okolí.

Prenatální období se dělí na tři fáze: *fáze oplození* (trvá asi 3 týdny)

*embryonální fáze* (trvá od 4. do 12. týdne)

*fetální fáze* (od 12. týdne až po narození)

Pro dobrý vývoj plodu je velmi důležitá komunikace mezi matkou a dítětem, pokud matka cítí stres, to samé pociťuje i dítě, takže psychika matky ovlivňuje psychiku dítěte. A navíc v tomto období se vytvoří vazba mezi dítětem a matkou a tato vazba pokračuje dále do období, kdy se dítě narodí.

### 2.1.3.2. Novorozenecké období

Toto období je velmi důležité, jak pro matku, tak pro dítě. Oběma se změní od základů dosavadní způsob života. Nejen samotný porod, ale i přechod do jiných podmínek, než na jaké je dítě zvykle, představuje pro něj velkou zátěž. Musí se přizpůsobit novým podmínkám. Stává se samostatným jedincem co se týče základních funkcí, přestalo být závislé na organismu matky – dýchá samo a udržuje tělesnou teplotu.

*„Rané zkušenosti vytvářejí dohromady smysluplný celek, který umožňuje základní orientaci ve světě a pochopení vlastní pozice v něm. Jsou základem pro další učení, které na ně navazuje. Učení novorozence je aktivizováno především v rámci sociální interakce.“<sup>51</sup>*

---

<sup>51</sup> VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*, Portál, Praha 2000; s. 42.

### 2.1.3.3. Kojenecké období

Toto je období, kdy si dítě uvědomuje „svoje vlastní tělo a jeho aktivity; začíná vnímat svoje citové prožitky jako součást sebe sama; začíná chápat trvalost a kontinuitu vlastní existence.“<sup>52</sup> Dítě k tomu, aby se pochopilo jako bytost, která je oddělená od matky, musí časem dospět. „Odlišení sebe sama od svého okolí nemá charakter náhlého zlomu, ale probíhá jako proces postupné diferenciacie hranic vlastní bytosti.“<sup>53</sup> Dítě postupem času získá zkušenosti, že to, co dělá, způsobí změny a to může být určitý prostředek k dosažení cíle. Také to, že žije mezi rodinou, která na něj reaguje, způsobí upřesnění základního sebepojetí dítěte. Jde hlavně o projevy, které dítěti říkají, že je samostatná bytost. „Dítě si prostřednictvím reakcí jiných lidí potvrzuje hodnotu vlastní bytosti. Vztah k sobě samému je již od počátku určován i mírou sociálního přijetí a ocenění. Pozitivní akceptace podporuje jistotu a vědomí přijatelné hodnoty vlastní existence. V této oblasti je určující typ a kvalita sociálních vztahů (především vztahu s matkou).“<sup>54</sup>

Nejdůležitější věc, co by dítě v tomto období mělo získat, je důvěra a jistá otevřenost k okolí. K tomu, aby se dítě mohlo dále vyvíjet, je také důležitá určitá úroveň zralosti. Jedním z projevů, kdy poznáme, že se dítě správně vyvíjí, je jeho strach z okolí. Dítě je donuceno si uvědomit, že již není součástí mateřské bytosti, ale že je z něho samostatný jedinec. Díky získání této nové zkušenosti se dítě snaží upoutat matku, „což má pozitivní vliv na rozvoj dětských kompetencí (např. komunikace). Citlivá matka dovede rozeznávat signály dětských potřeb a přiměřeným způsobem je uspokojovat. V tomto vztahu by měly být saturovány i potřeby matky. Matka svými reakcemi poskytuje dítěti informace o jeho hodnotě a významu. Tento obraz se stává základem jeho sebepojetí.“<sup>55</sup>

---

<sup>52</sup> VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*, Portál, Praha 2000; s. 69-70.

<sup>53</sup> VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*, Portál, Praha 2000; s. 70.

<sup>54</sup> VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*, Portál, Praha 2000; s. 70-71.

<sup>55</sup> VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*, Portál, Praha 2000; s. 72.

#### 2.1.3.4. Období batolete

Sebepojetí batolete je třeba uvést ve vztahu s uvědoměním si pojmu trvalosti, kdy se utváří i „vědomí kontinuity existence vlastní bytosti. Pro sebepojetí batolete je charakteristické:

- *chápaní sebe sama jako samostatné bytosti, odlišné od okolního světa*
- *pochopení trvalosti vlastní existence*
- *zkušenost s její proměnlivostí v rámci zachování určité kontinuity*<sup>56</sup>

V tomto období nastává určité oddělení dítěte od matky, což je důležité pro další rozvoj identity dítěte a jeho samostatnost. „Rozvoj sebeuvědomění je významným stupínkem na cestě k cílové autonomii osobnosti, u batolat se ale navenek projevuje nejčastěji v podobě neovládaného egoizmu, negativismu a vzdoru, a proto je rodiči přijímáno dosti nelibě.“<sup>57</sup> Můžeme pozorovat dvě formy sebeprosazení a to je „já sám“ a „já chci“. Je zde pokus o určitou samostatnost, o nalezení vlastních způsobů, jak řešit danou situaci. Dítě se snaží nějak uplatnit se ve společnosti lidí a tyto způsoby bývají velmi rozmanité. Klade hlavně důraz na formu, o obsah se dítě zajímá jen zřídka.

„Negativismus můžeme interpretovat i jako počáteční projev nezralé dětské vůle. Jejím předpokladem je uvědomění vlastního já jako aktivního činitele, kterému zatím chybí schopnost zralejší autokorelace. Negativistické projevy můžeme chápat jako experimentování s vůlí, která je zcela novou kompetencí, a dítě si s ní hraje stejně jako s řečí či motorickými dovednostmi.“<sup>58</sup> Dítě chce vždy opak toho, co ostatní a pokud se ho zeptáme proč, obvykle mu chybí odpověď. Snaží se prosadit svou vlastní variantu a většinou mu bývá jedno, jaká je. „Z hlediska smyslu batolecího vývoje je negativismus, teda primární vůle, jedním z faktorů, které pomáhají vymezit novou pozici dítěte ve světě.“<sup>59</sup>

Dítěti v tomto období se změní pohled na vlastní osobnost z důvodu rozvoje procesů poznávání. Uvědomí si, že není středem světa, ale pouze jeho součástí. Pochopí, že dění okolo

---

<sup>56</sup> VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*, Portál, Praha 2000; s. 88.

<sup>57</sup> ČÁČKA, Otto. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*, Nakladatelství Doplněk, Brno 2000; s. 59.

<sup>58</sup> VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*, Portál, Praha 2000; s. 87.

<sup>59</sup> VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*, Portál, Praha 2000; s. 87.

není výhradně podmíněno tomu, co dělá nebo co chce. Zjistí, že televize nefunguje jen proto, že se na ni dívá a že slunce zde není jen pro něj. Ovšem postoj k okolí je a pořád ještě bude sebestředný, a to z důvodu různých emotivních prožitků a subjektivních nepřesností v přijetí informací.

*„Proces rozvoje chápání sebe sama je ovlivňován typickým způsobem uvažování batolete. Vlastní bytost je postupně reprezentována obrazem, představou, ale i slovním označením.“<sup>60</sup> Teprve až v období batolete dítě pochopí, že odraz v zrcadle je ono samo a dokáže se už i poznat na fotografii nebo videu. Objevuje se zde i symbolizace vlastní osoby, kdy je dítě zastoupeno jiným předmětem, velmi často to bývá hračka. „Děti kolem dvou a půl roku mnohdy nechtějí konat pouze „jakoby totéž s hračkou - nástrojem, ale chtějí dělat doslova totéž, co matka nebo otec se skutečným nádobím, skutečným náradím apod. Mimo záměr rodičů, ba často proti němu si osvojují celé složité řetězce chování. Je to určitý druh spontánního, nejednou zcela mimoděčného probíhajícího učení.“<sup>61</sup> Dále se dítě dokáže pojmenovat, používá vlastního jména, které pro ně znamená neoddělitelnou součást jeho osobnosti. Mnoho dětí vnímá jako ohrožení své vlastní totožnosti to, že jiné děti se mohou jmenovat stejně.*

*„ Rozvoj sebepojetí se projevuje i ve vztahu k osobnímu vlastnictví, které se batole považuje za součást sebe sama.“<sup>62</sup> V tomto období děti brání své hračky před ostatními dětmi, protože tyto hračky považují ze své vlastnictví. Můžeme říct, že své hračky berou tak, že jsou součástí jejich prostoru a tím pádem i jejich identity. Začínají používat zájmena jako „moje“, „já“. To že dítě nechce půjčovat své hračky jiným dětem není sobectví, ale jde o „vývojově podmíněný projev.“<sup>63</sup>*

*Dítěti jsou také často přisuzovány určité role. „Dítě je tátův rošťák, maminčino zlato, babiččina ovečka atd. Dospělí často dítěti říkají, co je, a tím přispívají k formování jeho identity, protože dítě jejich sdělení bez jakékoliv korekce přijímá.“<sup>64</sup>*

---

<sup>60</sup> VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*, Portál, Praha 2000; s. 89.

<sup>61</sup> HELUS, Zdeněk. *Psychologické problémy socializace osobnosti*, Státní pedagogické nakladatelství, Praha 1973; s. 97.

<sup>62</sup> VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*, Portál, Praha 2000; s. 89.

<sup>63</sup> VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*, Portál, Praha 2000; s. 89.

<sup>64</sup> VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*, Portál, Praha 2000; s. 91.

### 2.1.3.5. Předškolní věk

*„Princezna v pohádce představuje dítěti vlastní duši. (S. Richterová)“<sup>65</sup>*

*„Sebehodnocení je vzhledem k citové a rozumové nezralosti dětí předškolního věku stále jednoznačně závislé na názoru jiných osob, zejména rodičů. Rodiče je ovlivňují:*

- *emočně, svou citovou vřelostí*
- *svými požadavky a spokojeností s mírou jejich naplnění*
- *svým chováním a zejména verbálním vyjádřením svého názoru na dítě.“<sup>66</sup>*

Dítě v předškolním věku přijímá názory rodičů na sebe tak, jak mu jsou podávány. Tyto názory se tak stávají součástí sebepojetí dítěte. Nemůžeme ovšem říct, že by dítě nad sebou neuvažovalo, dělá to ovšem způsobem, který odpovídá jeho věku.

*„Každé skutečné dobrodružství vzniká nárazem fantazie na skutečnost. (K. Čapek)“<sup>67</sup>* Dítě svou pozornost jak v jednání, tak i v myšlení zaměřuje hlavně na svou osobu a navíc používá hojně svou fantazii. Chlapec v předškolním věku tvrdil okolí, že: *„Kdyby nám loupežníci chtěli ublížit, já bych jim dal facku na zadek proutkem.“<sup>68</sup>* Tato fantazie mu umožňuje dosáhnout toho, co bývá nedosažitelné. Okolí by ale mělo dávat pozor, protože se může stát, že dítě vysílá signály o pomoc z důvodu nějaké nerovnováhy či strádání. Může to být v citové oblasti, nebo v oblasti sebeprosazování. Děti v tomto období mohou mít majetnické sklony, kdy své věci nechtějí půjčovat, nebo mívají sklon k chvástání. Takové dítě se dokáže vychloubat i s člověkem, se kterým se ztotožnilo a tím pádem jej považuje za součást sebe. To vše může signalizovat nezralost sebepojetí.

*„Pod tu sprchu jít nemůžu, protože to je pro ženský děti. Je tam namalovaná holčička.“<sup>69</sup>* říká opět předškolní chlapec. V tomto období si děti již uvědomují rozdíly v pohlaví, znají role jak dívek, tak chlapců. Vědí, co se od nich očekává a snaží se své roli co nejvíce přiblížit. Můžeme pozorovat, že i v hrách se rozdělují podle pohlaví, protože

---

<sup>65</sup> ČAČKA, Otto. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*, Nakladatelství Doplněk, Brno 2000; s. 68.

<sup>66</sup> VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*, Portál, Praha 2000; s. 116.

<sup>67</sup> ČAČKA, Otto. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*, Nakladatelství Doplněk, Brno 2000; s. 69.

<sup>68</sup> VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*, Portál, Praha 2000; s. 115.

<sup>69</sup> VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*, Portál, Praha 2000; s. 117.



se s dětmi stejného pohlaví ztotožňují. Dítě se v kolektivu naučí spolupráci a také soupeřivosti.

To, co dítě v předškolním období koná, mívá většinou nějaký určitý cíl. I když je výběr určité činnosti pořád ovládaná aktuálními potřebami a emocemi, můžeme zde pozorovat rozvoj dalších mechanismů, které mohou ovlivnit daný výběr. *„Když jsem byl malej, tak jsem to neuměl. Ted' jsou mi už čtyři roky, tak jsem velkej a všechno umím.“*<sup>70</sup>

### 2.1.3.6. Mladší školní věk

*„Já už budu chodit do školy, dostal jsem od Ježíška tašku a svítilku.“*<sup>71</sup> raduje se šestiletý chlapec. S nástupem do školy se od základů změní život jak dítěti, tak i rodičům. Dítě bere školu jako něco velmi mocného, dokonce i více než jsou rodiče, protože i oni se musí škole přizpůsobit. Je to velmi důležité místo socializace, kde dítě nabývá nových zkušeností, musí se začlenit do skupiny a můžeme ji označit jako jednu z fází procesu osamostatnění se a odpoutání se od rodiny, kde její působení bývá postupem času nahrazen vlivy jiných sociálních skupin. Můžeme říct, že děti, které navštěvovaly mateřskou školku jsou ve výhodě ve srovnání s těmi, co byly doma s rodiči, protože už mají první zkušenosti se socializací do skupiny. *„Role školáka není výběrová, dítě ji získá automaticky, bez ohledu na vlastní přání.“*<sup>72</sup>

V tomto období dítě začíná uvažovat odlišně než tomu bylo doteď. *„V jejich myšlení se objeví některé vývojové podmíněné změny, které jim umožní zvládnout nároky učiva, na druhé straně škola jejich rozumové schopnosti dále rozvíjí.“*<sup>73</sup> Dítě například dokáže odhadnout, jak ostatní lidé budou reagovat na jeho chování, je u něj dále rozvíjen určitý způsob uvažování. Tady škola působí jako selektivní činitel, neboť některé formy uvažování podporuje a některé moc nerozvíjí, protože nejsou pro ni až tak důležité.

---

<sup>70</sup> VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*, Portál, Praha 2000; s. 115.

<sup>71</sup> VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*, Portál, Praha 2000; s. 134.

<sup>72</sup> VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*, Portál, Praha 2000; s. 159.

<sup>73</sup> VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*, Portál, Praha 2000; s. 148.

Dítě mladšího školního věku zatím nedokáže zhodnotit své znalosti, není schopno posoudit, co dovede a co ne. Na to je potřeba určitá zkušenost, kterou školák získá postupem času a to také mimo jiné díky hodnocení ostatních.

*„Nástup do školy je spojen s nutností osamostatnění, přijetí zodpovědnosti za vlastní jednání a jeho následky.“<sup>74</sup>* Doma bylo středem pozornosti, kdy bylo akceptováno rodiči za všech okolností, i když bylo občas za své prohřešky potrestáno, pořád mělo výlučné postavení. Ovšem ve škole se takovéto skutečnosti musí dítě zbavit, protože je třeba, aby přijalo fakt, že je jedním z mnoha žáků ve třídě.

Velmi důležitou osobou pro dítě mladšího školního věku je jeho učitel. *„Já už tam chodit nebudu, když nebudeme mít naši paní učitelku. Moje paní učitelka je ze všech nejkrásnější a má vlasy jako princezna“<sup>75</sup>*, nadšeně vypráví šestiletá šolačka. Děti navazují osobní vztah s učitelem, chtějí mu udělat radost a mít dobré výsledky. Díky takové vazbě se jsou děti snadno ovlivnitelné a také se cítí jistější. Mladší školáci přijímají svého učitele bez jakýchkoliv výhrad, jeho názory a připomínky jsou jasně dané a neměnitelné. Tato sdělení mají zatím ještě pořád větší váhu než sdělení spolužáků, protože učitel představuje určitou formu jistoty. *„Identifikace s učitelem má svůj vývojový smysl, protože dítěti umožní snáze překonat počáteční nejistotu a adaptovat se na školní systém.“<sup>76</sup>*

---

<sup>74</sup> VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*, Portál, Praha 2000; s. 163.

<sup>75</sup> VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*, Portál, Praha 2000; s. 163.

<sup>76</sup> VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*, Portál, Praha 2000; s. 164.

### 2.1.3.7. Střední školní věk

„Nejvíce se těším na tělocvik a nejvíce se bojím, že dostanu pětku z písemky“<sup>77</sup>, říká Michal, kterému je 11 let. V tomto období získává role žáka jiný význam než tomu bylo v mladším školním věku. Mění se jeho vztah k učiteli, ke škole, dítě si již na školu zvyklo a pochopilo základní vzorce chování, které tady platí. K učiteli už nemá emocionální vazbu, jejich vztah je spíše jakési doplňování rolí, které je potřeba k fungování dané společnosti. Dítě už ví, jak se musí chovat a čeho musí dosáhnout, aby okolí bylo spokojeno. „Standard je typický tím, že je pro dítě dosažitelný a pro dospělé přijatelný. Pokud tomu tak není, usiluje některá ze stran o změnu. V postoji ke škole se významně projeví i rozvoj kognitivních schopností- např. přesnějším sebehodnocením.“<sup>78</sup>

Ve středním školním věku je jako jedna z nejdůležitějších potřeb kontakt s vrstevníky. „Nejlepší kamarádka by neměla lhát, měla by být hodná a milá“<sup>79</sup>, myslí si desetiletá Denisa. „Můj nehorší zážitek je, že tady ve třídě nemám kamarády.“<sup>80</sup>, nařiká si jedenáctiletý Jarda. Na těchto zpovědích dětí můžeme vidět, jaká je zde potřeba být akceptován vrstevníky. Nejde jen o to, že se třída stává významnějším sociálním prostředím, ale také o to, že tyto kamarádské vztahy slouží jako předpoklad pro pozdější navazování přátelství a vztahů. Vrstevníci dokáží uspokojit některé potřeby dítěte, učí se zde soupeřivosti, komunikace, spolupráce, snaží se získat určitou roli ve skupině. „Specifickým znakem tohoto období je potřeba identifikace se skupinou dětí stejného pohlaví.“<sup>81</sup> Jedná se o jeden z mezníků v socializaci. V tomto období se také rozvíjí předpoklad k rodičovskému chování, což můžeme také pozorovat ve vztahu ke zvířatům.

---

<sup>77</sup> VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*, Portál, Praha 2000; s. 188.

<sup>78</sup> VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*, Portál, Praha 2000; s. 189.

<sup>79</sup> VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*, Portál, Praha 2000; s. 190.

<sup>80</sup> VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*, Portál, Praha 2000; s. 190.

<sup>81</sup> VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*, Portál, Praha 2000; s. 194.

### 2.1.3.8. Starší školní věk

*„Puberta začíná v době, kdy kluk nebo holka zjistí, že jejich otec a matka mluví jen samé nesmysly; a končí tehdy, když zpozorují, že rodiče udělali v poslední době přece jen určitý pokrok. (Mark Twain)“<sup>82</sup>*

Toto období můžeme nazvat obdobím dospívání, je to doba mezi dětstvím a dospělostí. Časové vymezení dospívání se různí, ale budeme se držet rozdělení Vágnerové, která říká, že dospívání *„začíná přibližně v 11 letech a končí dosažením dospělosti ve 20 letech. První fáze dospívání je časově lokalizována přibližně mezi 11. a 15. rok, s určitou individuální variabilitou, danou v tomto případě především geneticky. Toto období je označováno jako pubescence. Dochází v něm ke komplexní proměně všech složek osobnosti dospívání.“<sup>83</sup>* Po tomto období následuje adolescence, ale my se zaměříme na pubescenci, která se objevuje ve starším školním věku.

Tím, jak se dospívající vyvíjí, mění se i jeho způsob myšlení, dokáže myslet abstraktně, uvažovat o různých možnostech, které mohou eventuálně nastat. Většinou hledají takové možnosti a varianty, které by byly v rozporu s autoritou. Nepřejímají automaticky názory ostatních, ale přemýšlí o nich a hlavně o nich diskutují. To, že se neztotožní s názory dospělých, dává pubescentovi pocit uspokojení, protože tak utvrzuje hodnotu jeho vlastních schopností. Ve větší míře se odpoutává od rodičů a začíná trávit více času se svými vrstevníky, se kterými se ztotožňuje ještě více než tomu bylo dříve.

Toto období je plné závratných změn, ať už fyzických, tak i psychických, většinou se tyto změny navzájem prolínají. *„Nejvíc mi vadí, že jsem dost malá a tlustá, holky ve třídě jsou na tom líp“<sup>84</sup>*, nařiká si čtrnáctiletá Andrea. Ale nejen dívky řeší svůj vzhled, jsou to i chlapci: *„Přál bych si, abych nebyl nejmenší ze všech kluků, to je pak člověk automaticky za blbce“<sup>85</sup>*, svěřuje se Honza, který má 14 a půl roku. Pubescent může být na měnící se tělesné znaky pyšný, nebo se za ně může stydět. To hodně záleží na okolnostech- jak ho vnímá okolí,

---

<sup>82</sup> ČAČKA, Otto. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*, Nakladatelství Doplněk, Brno 2000; s. 301.

<sup>83</sup> VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*, Portál, Praha 2000; s. 209.

<sup>84</sup> VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*, Portál, Praha 2000; s. 211.

<sup>85</sup> VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*, Portál, Praha 2000; s. 211.

zda psychické zrání je ve stejném tempu se zráním tělesným. Pokud tomu tak není a nějaká složka se vyvíjí rychleji než ta druhá, dítě to nemusí dobře psychicky zvládat. Dospívající jedinci se začínají více pozorovat, zkoumají své měnící se tělo a začíná u nich zájem o druhé pohlaví.

Děti v tomto období jsou velmi přecitlivělé a unavené a to kvůli hormonálním změnám, které dospívání s sebou přináší. *„Já brečím často a někdy ani nevím proč. Naposledy jsem brečela, když jsme se pohádali s bráchou... Kolikrát se mi chce brečet i při filmu nebo nad knížkou, ale snažím se to potlačit“*<sup>86</sup>, říká třináctiletá Zuzana.

Dospívající se začínají přestávat svěřovat, jsou méně otevření k okolí, považují své pocity za něco intimního a nemají chuť je s někým sdílet. Nejen proto, že se ve svých citech sami nevyznají, ale také proto, že mají strach z nepochopení nebo posměchu. Tyto zkušenosti je vedou *„k postupnému uvědomění, že mezi tím, co lidé prožívají a jak se projevují, může být značný rozdíl.“*<sup>87</sup> Jedinými lidmi, kterým se mohou svěřit jsou vrstevníci, často to bývají nejlepší kamarádi a to z toho důvodu, že vrstevníci řeší stejné problémy narozdíl od dospělých. V tomto období představují vrstevníci určitou oporu pro pubescenta. *„Nejlepší kamarádka by neměla prozradit každý tajemství, aby se jí dalo důvěřovat a aby se nepovyšovala nad ostatní, kdyby se něco stalo, aby byla ochotná pomoci“*<sup>88</sup>, si myslí dvanáctiletá Anička.

Je to období rozvoje a hledání identity. Například sebeúcta dospívajícího k sobě samému je velmi vratká a zranitelná. Pokud má dítě k sobě nedůvěru, vede ho to k přesvědčení, že i okolí ho nebere vážně. Velmi často je tato domněnka nesprávná, ale nemá cenu mu ji vymlouvat.<sup>89</sup>

Mění se také postoj dospívajícího ke škole. Už se nesnaží zalíbit se učiteli dobrými výsledky, ale jde mu spíše o to, aby proplouval vyučováním bez potíží, aby se nemusel moc namáhat a hlavně se chce vyhnout nepříjemnostem. Co se týká role učitel-žák, už zde nepanuje stejný vztah jako v mladším období, učitel ztrácí výsadní postavení, které doposud měl. Pubescenti vědí, že se učitel bude snažit je něco naučit, dokonce to od něj očekávají, ale

---

<sup>86</sup> VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*, Portál, Praha 2000; s. 214.

<sup>87</sup> VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*, Portál, Praha 2000; s. 215.

<sup>88</sup> VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*, Portál, Praha 2000; s. 190.

<sup>89</sup> VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*, Portál, Praha 2000; s. 35-252.

osobní význam už pro ně nemá. Dokazuje to výrok Jirky, který chodí do 7. třídy: „*Já jako proti učitelům vůbec nic nemám.*“<sup>90</sup>

## 2.2. Sebepojetí dětí se specifickými poruchami učení

Zdena Michalová<sup>91</sup> uvádí, že v dnešní době je potřeba dobře číst, psát, počítat velmi důležitá, neboť díky těmto znalostem se nám otevírá cesta k dalšímu vzdělávání a následně sebeuplatnění. A právě děti se specifickými poruchami učení mají problémy s těmito školními úkony, což vede k opakovaným neúspěchům ve škole, i když vyvíjejí maximální úsilí a snahu. Děti s těmito poruchami totiž potřebují o dost více času k zvládnutí úloh než žák bez těchto vývojových poruch, což se začne velmi nápadně projevovat ve výsledcích. Pokud tyto děti mají navíc učitele, který přičítá jejich neúspěchy lajdáctví a nezájmu o látku, může to snížit sebejistotu a následně sebehodnocení dítěte. Žák přestane mít rád ty věci, které mu dělají problémy, snaží se jim vyhýbat, jak jen to jde. „*Každý člověk, tím spíše dítě, rád opakuje ty činnosti, v nichž má úspěch, za něž je chváleno. Naopak se vyhýbá těm, v nichž je neúspěšný. Ne každý jedinec je schopen při opakovaných neúspěších zmobilizovat své síly a trvalým úsilím překonat překážku. Často rezignuje v polovině cesty. Od dítěte však vymáháme sliby, že bude ještě více číst, častěji, rádo. Nedočkáme se. Naopak dítě bude s přibývajícím věkem hledat cesty, jak se splnění úkolů, v nichž očekává neúspěch, vyhnout.*“<sup>92</sup> Začne se potýkat s pocitem méněcennosti, může se u něj objevit odpor ke škole a také obtížné začlenění se do třídy, může mít problémy jak s učiteli tak i rodiči. Dítě, které je neúspěšné a svým způsobem i odmítané může mít potřebu své okolí něčím šokovat, zaujmout jen proto, že nemá dobré výsledky ve škole a také proto, aby se alespoň na chvíli stalo středem zájmu, i když to je v negativním pojetí. Díky tomu si uspokojí potřebu seberealizace. Pokud se takovému dítěti včas nepomůže, problémy mohou vyústit až v neurotizaci. „*Odborníci předpokládají, že pocity méněcennosti vznikají u dítěte kolem desátého roku života. U staršího dítěte je proto již nesmírně obtížné změnit jeho sebepojetí, což můžeme pokládat za silný argument pro snahu o včasnou intervenci.*“<sup>93</sup>

---

<sup>90</sup> VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*, Portál, Praha 2000; s. 236.

<sup>91</sup> MICHALOVÁ, Zdena. *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních*, Tobiáš, Havlíčkův Brod 2004; s. 3-10.

<sup>92</sup> ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení*, Portál, Praha 1994; s. 157.

<sup>93</sup> MICHALOVÁ, Zdena. *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních*, Tobiáš, Havlíčkův Brod 2004; s. 10.

Co se týká motivace, je u dětí se specifickými poruchami učení jiná, než u dětí, které tuto poruchu nemají. Zakládá se to hlavně na tom, jak které dítě vnímá neúspěchy a jak nakládá s následnými pobídkami k lepším výkonům. „S potřebou zažít úspěch souvisí i potřeba vyhnout se neúspěchu.“<sup>94</sup> Pokud je žák úspěšný, může ho případný neúspěch jen „nakopnout“ k dalšímu a ještě většímu snažení o lepší výsledky. Zato u dětí se specifickými poruchami učení je tomu naopak, protože ty se s neúspěchy setkávají opakovaně a dlouhodobě a žák je může začít vnímat jako běžný jev. Začne se ztotožňovat s rolí neúspěšného žáka a raději, než aby udělal něco špatně, nedělá nic. „Tyto okolnostmi vynucené nepříznivé projevy a návyky se stálým opakováním mohou stát trvalým rysem osobnosti.“<sup>95</sup>

Marie Kocurová<sup>96</sup> uvádí, že dyslektici jsou frustrováni z důvodu nesplnění role, kterou od nich očekává okolí. A s tímto jsou spojeny jejich sociální problémy. Dyslexie velmi často zasáhne funkci mluveného jazyka a proto dyslektici mohou mít potíže s vyjadřováním, někdy jim může déle trvat, než odpoví na nějakou otázku. Toto nastává jako vážný problém hlavně v období puberty, kdy je komunikace velmi důležitá.

*„Dalším problémem emocionálního vývoje jedince se SPU jsou deprese, které mají v dětství jinou, maskovanější podobu než u dospělých. Za charakteristiky deprese u dětí bývají označovány:*

- *tendence k negativnímu sebepojetí*
- *tendence k negativnímu vidění světa, bez pozitivních zážitků*
- *tendence k depresivnímu vidění budoucnosti“<sup>97</sup>*

---

<sup>94</sup> ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení*, Portál, Praha 1994; s. 158.

<sup>95</sup> ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení*, Portál, Praha 1994; s. 158.

<sup>96</sup> KOCUROVÁ, Marie. *Komunikační kompetence jako téma inkluzivní školy*, Aleš Čeněk, Pelhřimov 2002; s. 208.

<sup>97</sup> KOCUROVÁ, Marie. *Komunikační kompetence jako téma inkluzivní školy*, Aleš Čeněk, Pelhřimov 2002; s. 209.

### 2.2.1. Děti se specifickými poruchami učení ve škole

V minulé kapitole jsme si ujasnili, jak se dítě se specifickými poruchami učení může cítit a z jakých důvodů tyto pocity u něj vznikají. Proto se nyní zaměříme na to, aby takový žák mohl být co nejméně frustrovaný.

Ve vyučování by učitel neměl takového žáka srovnávat s ostatními, podle jeho názoru, úspěšnějšími žáky. Tím ho nepřiměje k lepším výsledkům, spíše naopak. Nesmí zaměňovat problémy, které vyplývají z jeho poruchy s lajdáctvím. Měl by ho hodnotit takového jaký je, jeho možnosti a hlavně srovnávat jeho jednotlivé úspěchy s jeho vlastní osobou. Takovému žákovi by měl být umožněn pocit úspěchu, učitel by měl odhalit, co takový žák dovede a co opravdu umí. „Každé z těchto dětí je neopakovatelnou osobností, u nichž se porucha stejného označení projevuje jiným způsobem.“<sup>98</sup> Učitel by měl svého žáka dobře znát a při vyučování by měl použít takových metod, aby se dítě lépe vyrovnalo se svými obtížemi nebo dokonce aby se tyto potíže minimalizovaly. Učitel může dávat přednost ústnímu zkoušení před písemným a pokud je písemný projev nezbytný, měla by to být taková forma zkoušení, kdy na danou otázku stačí krátká odpověď. Nebo při písemném zkoušení je také vhodné forma předtištěného textu, kdy má dítě možnost volby správné odpovědi. Učitel by neměl žáka nechat dlouho si zapisovat poznámky z probíraného učiva, místo toho by s ním měl vyhledat odpovědi v učebnici na otázky týkající se látky, nebo s ním podtrhnout důležité věci v knize a to během doby, co si ostatní žáci pořizují zápis. Co se týká naukových předmětů, učitel nemá hodnotit v písemném projevu chyby nýbrž jen obsah. Neměly by se hodnotit chyby, které vzniknou ze špatného přečtení textu, což je typické při řešení slovních matematických úloh – dítě si špatně přečte zadání a tím se mu změní celý výpočet. Co se ještě týká matematiky, učitel má hodnotit i postup, nejen výsledek úlohy, protože dítě může udělat chyby v důsledku neschopnosti zvládnout nutnou úpravu. Učitel má častěji kontrolovat dítě se specifickými poruchami učení, zda porozumělo čtenému textu. Co se týká cizích jazyků, je vhodnější „učení se cestou sluchovou než vizuální s cílem soustředit se na ovládnutí základní slovní zásoby.“<sup>99</sup>

---

<sup>98</sup> MICHALOVÁ, Zdena. *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních*, Tobiáš, Havlíčkův Brod 2004; s. 43.

<sup>99</sup> MICHALOVÁ, Zdena. *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních*, Tobiáš, Havlíčkův Brod 2004; s. 44.



*„Součástí reedukace by měly být i rozhovory zaměřené na sebehodnocení dítěte vůbec a zvláště pak v předmětech, kde se objevuje porucha.“<sup>100</sup> Dítě by si mělo uvědomit své klady a zápory. Přítomnost poruchy by se neměla zakrývat, ale ani nějak přeceňovat. „V zahraničí existuje celá řada odborníků, kteří se nezabývají metodami reedukace, ale považují za nejdůležitější naučit dítě s poruchou žít. Snažíme se budovat pocit spoluzodpovědnosti všech zúčastněných za výsledek práce. Pro řadu dětí je totiž obtížné chápat, že neúspěch není zaviněn učitelkou, že za zapomenutí pomůcek nelze obviňovat rodiče a z obtíží v soustředění spolužáky. Postupně by se měl budovat vztah partnerů, ne vztah příkazujícího pedagoga a žáka pasivně plnícího úkoly.“<sup>101</sup>*

---

<sup>100</sup> ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení*, Portál, Praha 1994; s. 61.

<sup>101</sup> ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení*, Portál, Praha 1994; s. 61-62.

### 2.2.2. Spolužáci ve vztahu k dětem se specifickými poruchami učení

V minulé kapitole jsme si uvedli, jak by se měl chovat pedagog k dítěti se specifickými poruchami učení, aby takové dítě nebylo frustrované. Ale není to jen učitel, který ovlivňuje jeho pocity. Jsou zde tady také spolužáci, kteří se nemalou mírou podílejí na jeho začlenění do třídy a tím i na jeho přijetí do společnosti. *„Přínos uspokojivého kamarádského vztahu je pro jakkoliv znevýhodněné dítě ještě větší, než pro ty, kteří žádné problémy nemají. Dobrý kamarád jim poskytuje mnohé, sama jeho existence slouží jako opora, všechny problémy se jeví snazší, když dítě ví, že se má na koho obrátit. Vrstevník poskytuje jiný typ opory než dospělí, zejména ve středním a starším školním věku.“*<sup>102</sup>

U dětí mladšího školního věku je hodnocení vázáno na realitu, můžeme říct, že pokud má dítě nějaké zkušenosti se spolužáky, kteří špatně čtou a navíc mají sklon k pláči, automaticky si myslí, že i ostatní žáci, mající problémy se čtením, často pláčou. *„Mladší školák si tudíž dodatečně může s kategorií špatného čtenáře spojovat i jiné charakteristiky, které s dyslexií nesouvisí, ale jsou dostatečně nápadné a setkal se s nimi u dítěte, které špatně čte. Na základě vlastní zkušenosti bude určité vlastnosti a projevy považovat za typické a bude si myslet, že takoví jsou všichni dyslektici.“*<sup>103</sup> Postupem času si ale uvědomí, že lidé mají různé schopnosti, že někdo umí lépe matematiku a někdo je zase lepší v češtině. Ale pořád ještě nevědí, proč tomu tak je a pouze přebírají názor dospělých k vysvětlení této otázky.

Ve středním školním věku, kdy se děti oprostují od názorů dospělých se začíná měnit jejich způsob hodnocení spolužáků. *„Sociální hodnocení se ve větší míře řídí podle pravidel skupiny a tyto normy většinou k dílčím špatným výkonům ve školní práci nezaujímají vyhraněný postoj. Ani v tomto věku nebývá na vrstevníky příliš diferencovaný, děti ještě nerozlišují některé dimenze, např. sympatii od ocenění výkonu, a posuzují spolužáky spíše globálně.“*<sup>104</sup> Vrstevníci se zajímají pouze o spolužáky, kteří jsou pro ně nějakým způsobem zajímaví. Pokud se jedná o někoho, kdo bývá přehlížený, jeho vrstevníci jej velmi často nedokáží charakterizovat, nevědí, jaký je a je jim to jedno. Přehlíženým spolužákem může být

---

<sup>102</sup> MATĚJČEK, Zdeněk, VÁGNEROVÁ, Marie. *Sociální aspekty dyslexie*, Karolinum, Praha 2006; s. 209.

<sup>103</sup> VÁGNEROVÁ, Marie. Vztahy spolužáků k dyslektickému vrstevníkovi in *Československá psychologie 2006*, Academia, Praha 2006; s. 312.

<sup>104</sup> VÁGNEROVÁ, Marie. Vztahy spolužáků k dyslektickému vrstevníkovi in *Československá psychologie 2006*, Academia, Praha 2006; s. 312.

i dítě, které je zahlceno svými problémy s látkou a ve třídě se nijak výrazně neprojevuje. „Pokud by dyslektik nebyl nápadný ničím jiným než špatným čtením a ve vrstevnické skupině by se choval stejně jako ostatní, spolužáci by ho přijímali bez větších problémů.“<sup>105</sup> Žáci nemusí své vrstevníky a jejich projevy hodnotit stejně jako dospělí. Spolužáci nemusí přikládat důležitost některým projevům chování nebo školních dovedností. Začnou je brát v potaz až tehdy, kdy pedagog zdůrazní jejich důležitost a jejich existenci jako důkaz určité osobní kvality. Může se stát, že kdyby se učitel o daných věcech nezminil, žáci by se jimi vůbec nezabývali. „Pokud je někdo neúspěšný, může zažít, že mu jeho selhání připomenou i spolužáci. Obvykle se tak děje v nějak vyhocených situacích, v nich je argument nedostačivého výkonu či špatných známek použit účelově.“<sup>106</sup> Žáci mají tendenci se vyrovnat svým spolužákům a být jimi přijati. Úspěchy ve škole nemusí být nejdůležitějším měřítkem při hodnocení ve třídě, ale může zapříčinit celkově negativní hodnocení. Pokud se spolužáci dítěti se specifickými poruchami učení nějak posmívají, může to zapříčinit negativní projevy daného dítěte. To se může stát podrážděné, agresivní, mohou se u něho projevit pocity úzkosti nebo bezmocnosti. A nastává kolotoč, protože takové dítě bývá negativně přijímáno, pokud reaguje způsoby, které se vymykají standartu. A je už jedno, zda odlišné způsoby chování jsou způsobeny výskytem více poruch současně jako jsou hyperaktivita nebo porucha osobnosti, nebo zda se jedná o sekundární důsledek problémů ve vyučování, což může být způsobeno nátlakem pedagogů a rodičů. I když již bylo zmíněno, že spolužáci nemusí přikládat školním úspěchům spolužáků velkou váhu, není moc dobré, když se v této oblasti vyskytuje přílišná odlišnost. Většina studií, které zkoumaly sociální pozici dítěte se specifickými poruchami učení ve třídě dospěly k tomuto výsledku: „*děti se specifickými poruchami učení, které bývají školsky méně úspěšné, nemívají ve třídě dobré postavení, nebývají oblíbené, jsou častěji hodnoceny jako sociálně méně přizpůsobivé, bývají opomíjené a izolované, častěji se dostávají na okraj skupiny, mívají méně kamarádů, i když obvykle alespoň jednoho mají, ale jejich kamarády jsou častěji děti podobně postižené nebo mladší.*“<sup>107</sup> Zjistili ale také, že „*specifické dílčí školní selhání je sice rizikovým faktorem i ze sociálního hlediska, ale že ve větší míře záleží na osobnostních vlastnostech a chování dítěte ve skupině než na tom, jak umí dobře číst. Příčinou sociální neúspěšnosti dyslektických*

---

<sup>105</sup> VÁGNEROVÁ, Marie. Vztahy spolužáků k dyslektickému vrstevníkovi in *Československá psychologie 2006*, Academia, Praha 2006; s. 312.à

<sup>106</sup> VÁGNEROVÁ, Marie. Vztahy spolužáků k dyslektickému vrstevníkovi in *Československá psychologie 2006*, Academia, Praha 2006; s. 312

<sup>107</sup> VÁGNEROVÁ, Marie. Vztahy spolužáků k dyslektickému vrstevníkovi in *Československá psychologie 2006*, Academia, Praha 2006; s. 313.

*školáků bývá spíše odlišnost emočního reagování a narušení rozvoje sociálních kompetencí, které mohou mít různou příčinu.*<sup>108</sup>

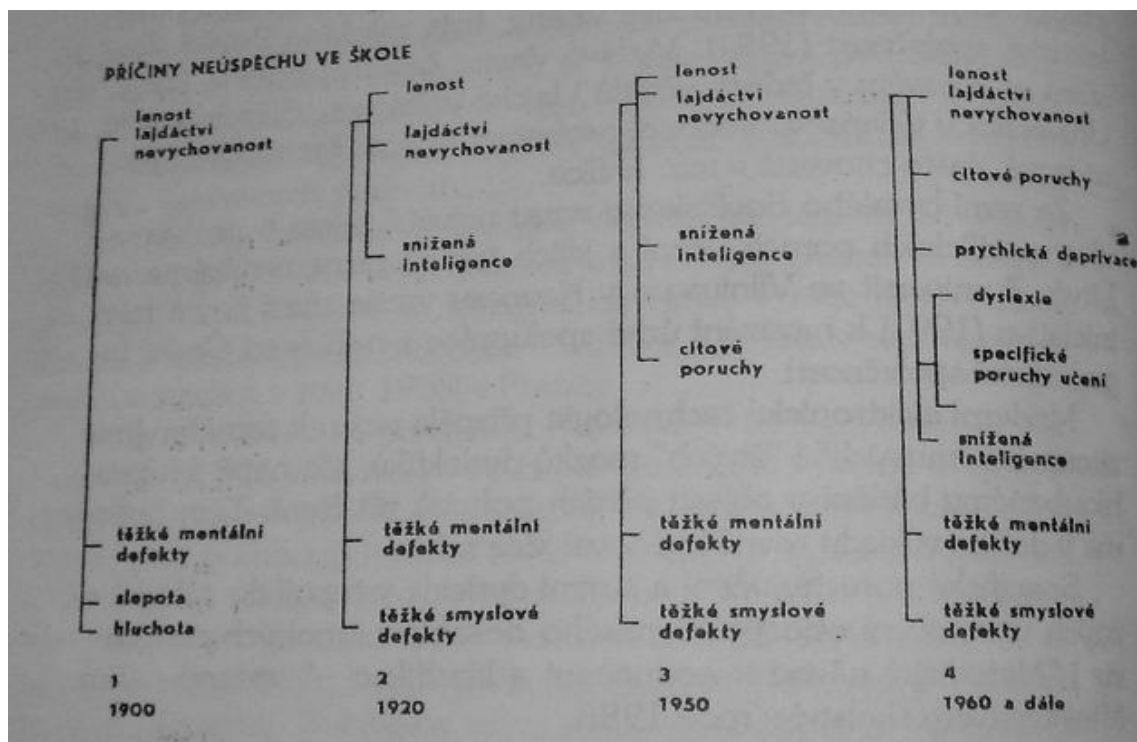
### **2.3. Příčiny neúspěchu ve škole**

V roce 1904 Antonín Heveroch, docent nervových a duševních chorob, zveřejnil článek *O jednostranné neschopnosti naučit se číst při znamenité paměti*. Tento článek pojednává o dyslexii, která je zde definována jako jednostranná porucha, nápadně se odrážející na pozadí inteligence přiměřené věku dítěte. Je zde uveden příběh jedenáctileté dívky mající specifickou poruchu učení. Článek vyšel v časopise *Česká škola* a Heveroch zde apeluje na pedagogy, aby si všímali takových dětí ve třídě, „*poněvadž velmi pravděpodobně jich není tak málo, jak by se ze sporných zpráv v medicínské literatuře mohlo zdát. Na závěr říká doslova: Jsem přesvědčen, že v praxi školních případů takových nalezne se dosti, jen bojím se, že nezískají u pedagogů případy ty toho interese jako u neurologů.*“<sup>109</sup> A opravdu zkoumání vývojových poruch učení velmi dlouho zůstal prioritou v medicíně, i když se vlastně jedná hlavně o školní problematiku. Do pedagogického podvědomí pronikala jen velmi pozvolna. Pro učitele bylo snazší říct o špatně prospívajícím žákovi, že je lajdák, lenoch, že je nevychovaný nebo že jsou špatnému prospěchu na vině těžké mentální nebo smyslové defekty. Teprve až později se začalo přihlížet k tomu, že dítě může mít citové poruchy nebo právě specifické poruchy učení.

---

<sup>108</sup> VÁGNEROVÁ, Marie. Vztahy spolužáků k dyslektickému vrstevníkovi in *Československá psychologie 2006*, Academia, Praha 2006; s. 313.

<sup>109</sup> MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie*, Státní pedagogické nakladatelství, Praha 1987; s. 15.



Obr. č.3: Vývoj diferenciální diagnostiky školních neúspěchů dětí (podle J. McLeoda, 1982)<sup>110</sup>

<sup>110</sup> MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie*, Státní pedagogické nakladatelství, Praha 1987; s. 18.

## 2.4. Eysenckův model faktorů osobnosti

V praktické části této diplomové práce se mimo jiné využívá Eysenckův dotazník J.E.P.I., který zkoumá extroverzi - introverzi a neuroticismus. Tyto osobnostní faktory uvádí H. J. Eysenck, proto si uvedeme, jaké je jeho pojetí osobnosti. Je to „*více či méně stabilní a setrvávající organizace charakteru, temperamentu, intelektu a těla osoby, která determinuje její jedinečné přizpůsobení se prostředí.*“<sup>111</sup>

Na základě svých výzkumů, Eysenck rozdělil tyto osobnostní faktory:

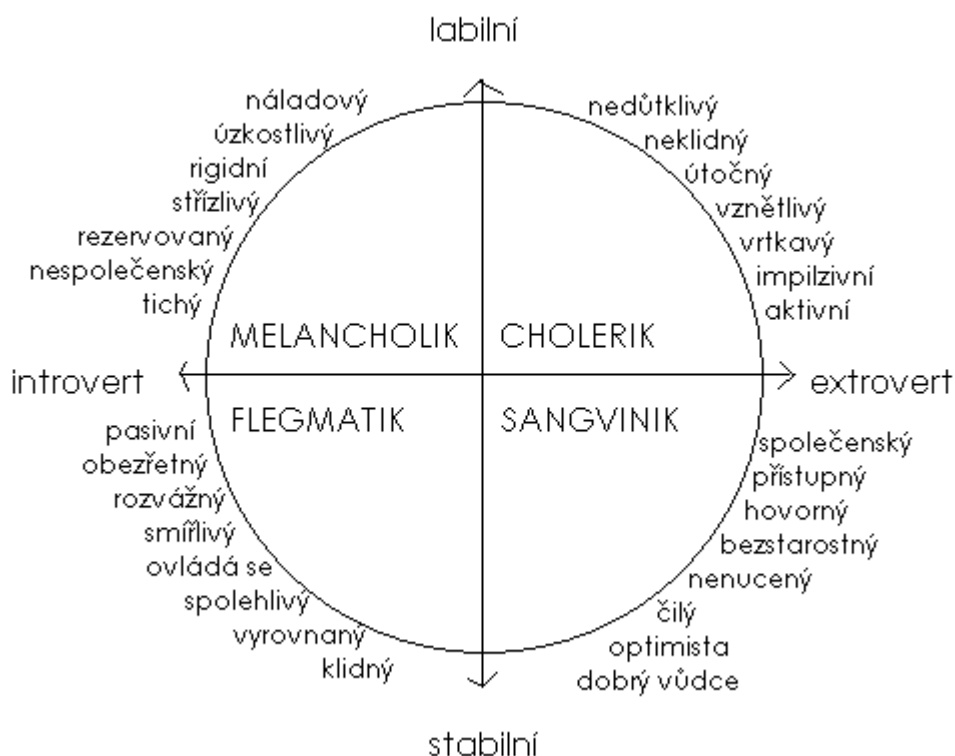
- extroverze/introverze
- emoční stabilita/emoční labilita (neuroticismus)
- inteligence
- sklon k psychotickému onemocnění

Ovšem my se budeme zabývat pouze prvními dvěma faktory. Tyto faktory jsou velmi dobře popsány v Eysenckově faktorovém modelu. „*Eysenckův faktorový model byl ovšem kritizován, faktor extroverze-introverze je však dnes pokládán ze nejlépe empiricky doložený a za nejvýznamnější charakteristiku osobnosti. Eysenckovy faktory extroverze-introverze a emoční stabilita-emoční labilita (neuroticismus) lze jako faktory na sobě nezávislé vyjádřit souřadnicemi, které je možno současně chápat jako vektory. Jejich kombinací, resp. kombinací jejich míry, lze pak dostat základní typy temperamentu a základní rysy charakteru.*“<sup>112</sup>

---

<sup>111</sup> NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie osobnosti*, ACADEMICA, Praha 2009; s. 306.

<sup>112</sup> NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie osobnosti*, ACADEMICA, Praha 2009; s. 310-311.



Obr. č.4: Eysenckovo dvojdimenzionální schéma základních dimenzí osobnosti<sup>113</sup>

#### 2.4.1. Faktor extroverze – introverze

„Dimenze introverze – extraverze je definována jako dvojitě možné zaměření jedince buď na vnější nebo vnitřní svět. Eysenck na rozdíl Junga, od něhož tuto dimenzi přejal, vymezuje tuto dimenzi v pojmech chování a částečně i prožívání.“<sup>114</sup>

„Extraverze (extraversion), termín C. G. Junga označující povahové rysy člověka, které vedou k zaměření osobnosti navenek, jako je otevřenost, společenskost (sociabilita), snadná soc. adaptace a kontakt s lidmi, záliba ve uměních a vzrušujících situacích, činnost, výřečnost, sebeprosazování.“<sup>115</sup>

Extroverti jsou tedy lidé, kteří mají rádi společnost, změny, zábavu, zapojují se do sociálního dění, velmi často to jsou optimisté, bývají bezstarostní, družní, ovšem se stává, že na ně nebývá spoleh a jsou to osoby, které „jsou často závislé na mínění druhých lidí.“<sup>116</sup>

<sup>113</sup> ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie osobnosti*, Grada Publishing, Havlíčkův Brod 2007; s. 68.

<sup>114</sup> BLATNÝ, Marek, PLHÁKOVÁ, Alena. *Temperament, inteligence, sebepojetí*, ALBERT, Brno 2003; s.28.

<sup>115</sup> HARTL, P., HARTLOVÁ, Helena. *Psychologický slovník*, Portál, Praha 2000; s. 151.

<sup>116</sup> NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie osobnosti*, ACADEMICA, Praha 2009; s. 310.

„Introverze (introversion) 1 zaměřenost osobnosti do vlastního nitra, na sebe sama, na svůj vnitřní svět, prožitky, city a myšlenky 2 v patol. míře ztráta kontaktu s realitou => autizmus, izolace.“<sup>117</sup>

Jsou to tedy lidé, kteří jsou uzavření, vážní, nedůvěřiví k okolí, opatrní, často se pozorují, společnosti se spíše vyhýbají, ale bývají docela spolehliví a trpěliví. Tyto osoby „mají rády pořádek a jsou poněkud pesimistické.“<sup>118</sup>

Ještě si uvedeme rozdíly mezi extroverty a introverty podle L. A. Pervina:

- „ve škole jsou introverti lepší než extraverťi;
- extraverťi preferují povolání, kde se uplatňuje interakce s jinými lidmi, zatímco introverti mají menší potřebu nových zážitků s jinými osobami;
- extraverťi se radují ze sexuálního a agresivního humoru, zatímco introverti dávají přednost spíše intelektuálním formám humoru, jemným vtipům a slovním hříčkám;
- extraverťi jsou snáze ovlivnitelní než introverti.“<sup>119</sup>

#### 2.4.2. Faktor neuroticismu

„Neuroticismus (neuroticism) – dimenze osobnosti charakterizována přibližně klinickým obrazem neurostanie, resp. člověka úzkostného a emocionálně nestabilního, tento faktor je součástí řady osobnostních testů, např. u H. J. Eysencka, R. B. Cattella aj.“<sup>120</sup>

Člověk, u kterého je vysoký neuroticismus, je často podrážděný, neklidný, mívá stavy úzkostí, pocity méněcennosti, má malou sebedůvěru. „Jeho citů je snadno se dotknout, dlouho se trápí pokořujícími příhodami. Snadno omdlí, trpívá závratěmi, mívá poruchy spánku a noční běsy, znervózňují ho výtahy a tunely atd. Jiný termín pro neuroticismus je „labilita“, můžeme tedy druhou základní dimenzi osobnosti označit opět dvojpólově jako stabilita – labilita.“<sup>121</sup>

Emočně stabilní člověk je vyrovnaný, má přiměřené emoční reakce, je spíše klidnější a jedná s rozvahou. Emočně labilní člověk je často rozmrzelý, precitlivělý nebo rozladěný, má často nepřiměřené emoční reakce, objevuje se u něj neklid, kolísání nálad.

<sup>117</sup> HARTL, P., HARTLOVÁ, Helena. *Psychologický slovník*, Portál, Praha 2000; s. 240.

<sup>118</sup> NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie osobnosti*, ACADEMICA, Praha 2009; s. 311.

<sup>119</sup> NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie osobnosti*, ACADEMICA, Praha 2009; s. 313-314.

<sup>120</sup> HARTL, P., HARTLOVÁ, Helena. *Psychologický slovník*, Portál, Praha 2000; s. 353.

<sup>121</sup> ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie osobnosti*, Grada Publishing, Havlíčkův Brod 2007; s. 66.



### **3. Výzkum sebepojetí dítěte se specifickými poruchami učení ve třídě**

#### **3.1. Cíl výzkumu a jeho hypotéza**

##### **3.1.1. Cíl výzkumu**

Neuroticismus má dva zdroje – neurobiologický (bazální neuroticismus) a sociální. Tyto dva zdroje se navzájem ovlivňují, neurobiologický interaguje se sociálním prostředím, ve kterém dítě vyrůstá. Toto prostředí ho může oslabovat nebo zesilovat. Stává se, že nevhodný přístup k dítěti se specifickými poruchami učení, může být tím vyvolávajícím faktorem, který bude neuroticismus prohlubovat. Můžeme říct, že naše chování je výslednicí neurobiologických a sociálních vlivů a pokud do této interakce zasahují i specifické poruchy učení, neuroticismus se jen posiluje. To znamená, že nevhodné sociální prostředí, nevhodný přístup k dítěti, které má specifické poruchy učení, může u dítěte nastartovat obranné mechanismy. Patří mezi ně útěk z reality a snaha sociální deziderability, kdy se dítě snaží chovat tak, jak se domnívá, že to od něj daná skupina očekává. Přeje si být takovým, jakým si ho přeje okolí. Začne se s ideály okolí ztotožňovat, protože tím chce vyhovět nárokům skupiny, a dítě postupně začne upadat do lžiskóru. Začne se dělat lepším, než je. Pokud je sociální tlak nevhodný, například tím, že se dítě setkává s ústrky, posměšky, odmítáním, reaguje na tuto situaci právě tím lžiskóre, kdy utíká z reality do představy fantazie, nebo rezignací. Dítě vzdá jakoukoliv snahu o zlepšení situace, uvědomuje si svůj nezdar. Sebejistota a sebehodnocení takového žáka se dostává na velmi nízkou úroveň a toto působí i na sociální vztahy dítěte. Svým obranným chováním a reakcemi situaci většinou ještě ztěžuje nebo přinejmenším komplikuje. Všechny tyto situace narušují sebepojetí a sebehodnocení dítěte a toto vše může stát u počátku rozvoje neuroticismu.

Proto očekávám, že v testu J.E.P.I. se projeví to, že děti se specifickými poruchami učení mají vyšší míru neuroticismu a lžiskóre než děti bez této poruchy. A v testu SPAS očekávám snížený skór self – konceptu dětí se specifickými poruchami učení než tomu bude u dětí bez těchto poruch.

### 3.1.2. Hypotézy

K naplnění cíle byly stanoveny 3 hypotézy, které byly výzkumem ověřovány prostřednictvím testu SPAS a testu J.E.P.I.

**H1:** Děti se specifickými poruchami učení mají snížený self – koncept než děti, u kterých tyto poruchy nebyly diagnostikovány.

**H2:** Děti se specifickými poruchami mají vyšší míru neuroticismu než děti, které tyto poruchy nemají.

**H3:** Děti se specifickými poruchami mají vyšší míru lžiskóre než děti bez těchto poruch.

## 3.2. Metody výzkumu

Ve výzkumu jsem použila trojí typ testů. První byl dotazník SPAS, dále dotazník J.E.P.I. a dva články „O krtkovi“ a „Latyš“.

První dotazník SPAS zachycuje sebepojetí dítěte jako žáka. Hodnotí v něm svou vlastní dráhu, své školní dovednosti a schopnosti - nikoliv jak je vidí rodiče nebo učitelé, ale jak je vidí a prožívá ono samo. V tomto dotazníku, který pod názvem SPAS (zkratka anglického Student s Perception Ability Scale) zavedli v Kanadě jeho autoři F. J. Boersma a J. M. Chapman (1979) a který byl u nás nově upraven a prověřen, hodnotí žák svou celkovou intelektovou zdatnost, dále svou vyspělost v matematice, ve čtení, v pravopisu, v psaní a konečně svou uspokojenost ve škole.<sup>122</sup> Dotazník můžeme použít u žáků, kteří mají problémy ve škole, „to znamená děti celkově neprospívající, s nerovnoměrným nebo kolísavým výkonem, se specifickými poruchami učení, děti hyperaktivní, s poruchami pozornosti, děti s poruchou adaptace na školu atd. SPAS lze administrovat i u dětí, jejichž problémy se školou zdánlivě nesouvisí, ale mohou se na nich významně podílet, např. u dětí úzkostných, somatizujících, děti ambiciózních rodičů apod.“<sup>123</sup> Je důležité, abychom sebehodnocení dítěte znali, protože musíme brát v úvahu postoj dítěte ke škole při nápravě možných potíží. Žák, který se považuje za úspěšného, nemá chuť své výsledky zlepšovat,

---

<sup>122</sup> MATEJČEK, Zdeněk. *Dyslexie, specifické poruchy čtení*, H&H, Praha 1993; s. 171.

<sup>123</sup> ŘÍČAN, Pavel., KREJČÍŘOVÁ, Dana., a kol. *Dětská klinická psychologie*, Grada Publishing, Praha 2006; s. 460.

naopak žák, který je nejistý a úzkostný, který má nepřiměřeně nízké sebehodnocení, „*nebude spokojené, i když bude prospívat dobře.*“<sup>124</sup>

Jak již bylo uvedeno, dotazník SPAS je rozdělen do šesti škál:

- Obecné schopnosti- „*dítě se vyjadřuje o svých intelektových schopnostech, o své bystrosti, pohotovosti a dalších vlastnostech, které jsou předpokladem úspěchu ve školní práci.*“<sup>125</sup>
- Matematika- „*dítě hodnotí své schopnosti pro matematiku a svou úspěšnost v matematice.*“<sup>126</sup>
- Čtení
- Pravopis
- Psaní
- Sebedůvěra- „*dítě vyjadřuje důvěru ve své schopnosti a hodnotí své postavení mezi ostatními spolužáky, tzn jak dalece mezi nimi vyniká, nebo obstává v jejich konkurenci.*“<sup>127</sup>

Tímto dotazníkem se cíleně žáků ptáme, jaké mají představy o svých výkonech v daných předmětech, o svých schopnostech a svém postavení mezi ostatními spolužáky. U dětí se nestává, že by záměrně zkreslovaly své odpovědi, můžeme jejich výsledky brát jako „*hodnověrné vyjádření jejich školního sebezpojetí. To ovšem samozřejmě neznamená, že nám tím dítě vždycky říká, jakým opravdu je, nýbrž mnohdy také, jakým by chtělo být, jaký má samo pro sebe ideál. Někdy může přehánět, někdy se nedoceňuje, někdy se stylizuje – ale vždy nám vypovídá o sobě.*“<sup>128</sup>

Test SPAS obsahuje celkově 48 otázek, které jsou v konečné fázi rozděleny do šesti škál, ke kterým se vztahuje vždy osm otázek. Otázky jsou dichotomické, možná odpověď je ANO/NE. Odpověď zkoumaného jedince je teda vázaná na tyto dvě možnosti.

Dále jsem používala Eysenckův dotazník J.E.P.I. (Junior Eysenck Personality Inventory), kdy 60 otázek je rozděleno tří škál: „*extroverze – introverze, neuroticismus*

---

<sup>124</sup> ŘÍČAN, Pavel., KREJČÍŘOVÁ, Dana., a kol. *Dětská klinická psychologie*, Grada Publishing, Praha 2006; s. 460.

<sup>125</sup> KOCUROVÁ, Marie. Emocionální a sociální aspekty specifických poruch učení, in: *Speciální pedagogika*, Praha : Univerzita Karlova v Praze, 2002, č. 1, roč. 12; s. 5.

<sup>126</sup> KOCUROVÁ, Marie. Emocionální a sociální aspekty specifických poruch učení, in: *Speciální pedagogika*, Praha : Univerzita Karlova v Praze, 2002, č. 1, roč. 12; s. 5.

<sup>127</sup> KOCUROVÁ, Marie. Emocionální a sociální aspekty specifických poruch učení, in: *Speciální pedagogika*, Praha : Univerzita Karlova v Praze, 2002, č. 1, roč. 12; s. 5.

<sup>128</sup> MATĚJČEK, Zdeněk, VÁGNEROVÁ, Marie. *SPAS dotazník sebezpojetí školní úspěšnosti dětí. Příručka*, Psychodiagnostické a didaktické testy, Bratislava 1987; s. 31.

(labilita – stabilita) a škálu lžiskóru, která slouží k informaci o míře stylizace odpovědí, snahy jevit se v lepším světle.“<sup>129</sup> Tento dotazník je užitečný, protože nám může poskytnout informace o dítěti, o tom, nakolik je citlivé, zranitelné, zda se dokáže přizpůsobit nebo nám dokáže odhalit rizika potencionálních problémů. Může nám pomoci odhalit u dítěte, zda má problémy s adaptací, zda trpí úzkostí nebo zda je sociálně odmítáno. „Získané výsledky představují orientační informaci o dětské osobnosti.“<sup>130</sup> Při tomto dotazníku je opět možná odpověď pouze ANO/NE.

K vyšetření úrovně čtení jsem použila Matějčkovu Zkoušku čtení a to text O krtkovi a Latyš. Díky těmto textům můžeme zjistit rychlost čtení dítěte (počet správně přečtených slov za minutu) vzhledem k jeho věku. „Čistou rychlost čtení vyjadřujeme čtenářským kvocientem.“<sup>131</sup> Toto je nejlepší měřitelný ukazatel vyspělosti čtení. Text O krtkovi patří mezi obtížnější texty Latyš je „nesmyslný text, psaný sice českým pravopisem a českou skladbou hlásek, avšak bez věcného významu. V takovém textu je čtenář nucen vskutku „čist očíma“ - intelligence mu nenapomáhá.“<sup>132</sup>

### 3.3. Charakteristika zkoumaného souboru

Výzkumný soubor tvoří kontrolní a dyslektická skupina. V kontrolní skupině (označení této skupiny je K) je 18 dětí, z toho 8 dívek a 10 chlapců. V dyslektické skupině (označení této skupiny je DL) je 16 dětí, z toho 7 dívek a 9 chlapců. V období zkoumání chodily děti do 7. a 8. třídy, tudíž byly ve starším školním věku. Kontrolní skupinu tvořily děti bez specifických poruch učení a byli to žáci na základní škole v Jablunkově (bývalý okres Frýdek – Místek) a žáci v dyslektické skupině byli ze základních škol v Písku (bývalý okres Frýdek – Místek), v Jablunkově a v Dubné (bývalý okres České Budějovice) a ze speciální školy v Jablunkově.

Výzkum probíhal v akademickém roce 2008/2009, ale samotné shánění respondentů začal podstatně dříve. Setkala jsem se ovšem s problémy najít děti se kterými bych mohla

---

<sup>129</sup> ŘÍČAN, Pavel., KREJČÍŘOVÁ, Dana., a kol. *Dětská klinická psychologie*, Grada Publishing, Praha 2006; s. 461.

<sup>130</sup> ŘÍČAN, Pavel., KREJČÍŘOVÁ, Dana., a kol. *Dětská klinická psychologie*, Grada Publishing, Praha 2006; s. 461.

<sup>131</sup> MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie*, Státní pedagogické nakladatelství, Praha 1987; s. 127.

<sup>132</sup> MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie*, Státní pedagogické nakladatelství, Praha 1987; s. 126.

výzkum provést. Pedagogové na školách nebyli ochotni mi vyjít vstříc, i když jsem měla prohlášení, že použitá data nikterak nezneužiji, že budou použita výhradně v mé diplomové práci a že se vše bude odehrávat anonymně. To znamená, že neuvedu jméno, příjmení ani datum narození dítěte (viz příloha č.1). Po pár týdnech hledání jsem našla školy, kde jsem mohla s dětmi provést výzkum. Po domluvě s pedagogy a řediteli daných škol a po podepsání souhlasu od rodičů (viz příloha č.2.), jsem začala s dětmi pracovat.

S kontrolní skupinou jsem začala pracovat v září 2008 a pokračovala do začátku října, kdy jsem měla souvislou praxi na základní škole v Jablunkově. V této kontrolní skupině byly dvě děti se specifickými poruchami učení, které jsem při vyhodnocování testů zařadila do dyslektické skupiny. Učitelé na této škole byli velice vstřícní a ochotni mi ve všem pomoci a třídní učitel zkoumané třídy se vždy snažil vyhovět mým požadavkům a i díky tomu byla má práce s dětmi velice příjemná. Díky praxi jsem tyto děti také učila, takže jsem měla možnost poznat jejich projevy i během vyučovací hodiny, nejen při zpracování dotazníků.

U dyslektické skupiny jsem měla děti rozděleny do čtyř škol, kam jsem postupně docházela. Na základní škole v Písku byly čtyři děti se specifickou poruchou učení, na základní škole v Jablunkově to byly dvě děti, na speciální škole v Jablunkově šest dětí a na základní škole v Dubné jsem pracovala se čtyřmi dětmi, které měly specifickou poruchou učení. I na těchto školách jsem zažila vřelý přístup učitelek, snažily se mi vyjít ve všem vstříc. Kromě základní školy v Jablunkově, všechny ostatní školy měly pro děti se specifickou poruchou učení odpolední kroužek, kdy se paní učitelky těmto dětem věnovaly, hrály s nimi hry a pomáhaly s učením. Díky těmto kroužkům jsem měla možnost s dětmi vyplnit dotazníky, aniž bych nějak zasahovala do normálního vyučování.

### 3.4. Průběh vyšetření a sběru dat

Jak jsem již zmínila, výzkum kontrolní skupiny probíhal v září 2008 během mé souvislé praxe na základní škole v Jablunkově. Po domluvě s třídním učitelem jsem v hodině rozdala dětem dotazníky SPAS, kdy jsem dětem vysvětlila, že nejde o žádné zkoušení a ani písemnou práci, že se dotazník neznámkuje. V tu chvíli se ze třídy ozvalo ulehčené oddechnutí. Řekla jsem jim, že na vyplnění dotazníku mají dostatek času, že si mají své odpovědi promyslet a odpovídat podle pravdy a že nemusí mít strach, že bych nějakým způsobem zneužila jejich odpovědí, protože dotazník je anonymní. Jen jsem je požádala, aby na přední stranu dotazníku uvedli své pohlaví, ale musím říct, že až na jednoho žáka se na dotazník všichni podepsali. I když jsem měla ve třídě dvě děti, které měly specifickou poruchu učení, z minulých hodin jsem věděla, že čtou bez větších potíží a daný text chápou, stejně jako ostatní jejich spolužáci, proto stačilo, že jsem návod k textu přečetla sama a ještě jednou řekla vlastními slovy. Poté jsem je požádala, aby se přihlásili, kdyby nerozuměli nějaké otázce nebo nějakému slovu, že jim to ráda vysvětlím. Děti vyplnily první tři zkušební otázky, abych věděla, že opravdu rozumí tomu, co se po nich chce. Znovu jsem všem připomněla, že kdyby měli jakýkoliv problém s pochopením otázky, ať se přihlásí. Vyplňování proběhlo bez problému, jen jeden chlapec se přihlásil a reagoval na otázku 32. „Soudružka učitelka si myslí, že jsem na matematiku hloupý“ s tím, proč tam není napsáno „paní učitelka“. V tu chvíli se ve třídě strhla bouřlivá diskuze na téma paní a soudružka učitelka a děti jsem uklidnila až tehdy, když jsem jim řekla, že si o tom popovídáme v dalším průběhu hodiny. Znovu jsem jim připomněla, ať s odpověďmi nespěchají a ať nad každou otázkou zapřemýšlejí. Nejrychlejší žák měl vyplněný dotazník během asi dvanácti minut, tomu nejpomalejšímu to trvalo přibližně sedmnáct minut. Poté jsem zkontrolovala dotazníky, zda jsou zodpovězeny všechny otázky.

Obdobně jsem to udělala i s dotazníkem J.E.P.I., kdy jsem žákům přečetla zadání, řekla ještě jednou vlastními slovy, co mají dělat a opět jsem zdůraznila, že to není na známky. Tento dotazník je o něco delší než dotazník SPAS, má více otázek, proto jsem se zpočátku obávala, jestli děti u něho vydrží sedět a přemýšlet až do konce, ale naštěstí se mé obavy nepotvrdily. Děti dokonce vypadaly, že se na vyplňování dotazníků těší. Připomněla jsem jim, že se mohou kdykoliv zeptat, když něčemu nebudou rozumět. Opět jsme spolu vyplnili zkušební otázky, abych viděla, zda dobře pochopili zadání úkolu. Jako první se mi přihlásila

dívka s tím, jak je myšlena otázka „Cítíš někdy, jak ti buší srdce?“, jestli se to vztahuje i na to, jak běží na autobus, tak jsem jí vysvětlila, že v tomto případě, bušení srdce neznamená fyzickou námahou, ale to, že má člověk z něčeho strach, nebo že je z něčeho nervózní. Například, zda cítí bušení srdce před zkoušením nebo písemnou práci. Chvilí na to se přihlásil chlapec a ptal se mě na to samé. Tím, že se zeptal na otázku, která byla položena před chvílí, mě svým způsobem ujistil, že se opravdu soustředí na vyplňování dotazníku a ne na okolí. Během vyplňování dotazníku ve třídě vládlo relativní ticho, ovšem když se přihlásil jeden chlapec a začal mi vysvětlovat, že sní všechno, co mu uvaří jeho máma nebo babička, ale že nemá rád školní jídelnu, protože tam špatně vaří, nevědomky touto poznámkou, kterou reagoval na otázku „sníš vždy všechno, co dostaneš na talíř“, rozpoutal diskuzi na téma školní jídelna a tamější kuchařské poměry. Děti se ovšem po chvíli uklidnily a dál pracovaly na dotazníku. Na konci jsem opět zkontrolovala, zda děti vyplnily všechny otázky.

S vyšetřením úrovně čtení pomocí textů O krtkovi a Latyš to bylo trochu komplikovanější, protože se do průběhu vyšetřování nemohla zapojit celá třída, pouze jednotlivci. Nasbírání dat proto trvalo podstatně déle než tomu bylo u dotazníků, neboť se musela vybrat hodina, kdy děti neprobíraly novou látku, aby testované děti nebyly pozadu. Nejprve jsem začala s textem O krtkovi. Nachystala jsem si dožadů do třídy lavici, abychom nebyli ostatními dětmi rušeni. Opět jsem jim zdůraznila, že nejde o čtení na známky, ať se ničeho nebojí. Dítě si sedlo zády ke třídě, takže se žáci navzájem neviděli a tím pádem nebylo nikterak rušeno. Dítě mělo text na svém papíře a já měla také svůj. Požádala jsem dítě, aby začalo číst. Rychlost čtení jsem měřila pomocí stopek a toto měření jsem začala v okamžiku, kdy dítě přečetlo první slovo. Do svého papíru jsem zaznamenávala chybně přečtená slova, která si dítě hned neopravilo. Po uplynutí jedné minuty jsem dítě zastavila a poznamenala si, kam až dočetlo. Tím samým způsobem jsem postupovala i u textu Latyš.

Vyšetření dyslektické skupiny probíhalo od září do prosince 2008, kdy jsem postupně dojížděla na všechny školy. Paní učitelky mi sdělily, kdy mají děti se specifickými poruchami učení odpolední kroužek a podle toho jsem se zařídila. Dojížděla jsem na tyto kroužky a průběžně dala dětem vyplnit oba dotazníky. Paní učitelky mi řekly, že děti nepotřebují předčítat otázky, že to děti zvládnou samy. Přesto jsem každé dítě zvlášť požádala, aby nahlas přečetlo návod, abych se opravdu ujistila, že dítě čte plynule a chápe to, co přečetlo. Zdůraznila jsem dětem, že to není žádné zkoušení. Řekla jsem jim, že pokud některou z otázek nepochopí, ať se nebojí zeptat. Vysvětlila jsem jim, že jsem tady od toho, abych jim

pomohla, kdyby něco v dotazníku nechápaly. Vyplnění obou dotazníků proběhlo u všech dětí dyslektické skupiny bez problémů, děti se mě na nic nezeptaly, nebavily se mezi sebou, při práci byly tiché.

Co se týká vyšetření rychlosti čtení dítěte pomocí textů O krtkovi a Latyš, opět jsem se nesetkala s žádnými problémy, které by mohl můj výzkum zkomplikovat. Paní učitelky byly velice vstřícné a během toho, když jsem s jednotlivými žáky pracovala na textu, mi zajistily prostor a místo k tomu, aby nás nikdo ve třídě nerušil. U těchto dětí jsem záměrně dala vyšetření rychlosti čtení až na poslední místo, protože toto vyšetření je více osobnější než vyplňování dotazníků a myslela jsem, že když mě děti budou více znát, že budou méně nervózní. Naštěstí i toto vyšetření proběhlo bez potíží a dokonce po jeho ukončení mě děti ze speciální školy poprosily, abych texty přečetla já sama nahlas.

Musím říct, že při průběhu vyšetření u obou skupiny vládla uvolněná nálada, nevznikly žádné potíže ani z mé strany, ani ze strany dětí a ani ze strany pedagogů. Ještě jednou jsem všechny ujistila o tom, že testy jsou naprosto anonymní a že výsledky poslouží jen mé diplomové práci.

Po shromáždění vyplněných dotazníků SPAS od všech žáků jsem přistoupila k jejich vyhodnocování. Všichni žáci navštěvovali osmou třídu, tudíž jejich průměrný věk je 13 let. Pomocí šablony jsem sečetla odpovědi a zapsala je do sloupce hrubých skóre, to znamená, že ke každé škále byl určitý hrubý skór. Díky němu jsem mohla podle tabulkové části určit sten. Záleželo přitom na pohlaví a věku dítěte, protože se určují stenové normy pro chlapce a stenové normy pro dívky a je zde také důležité rozdělení věku. V každém dotazníku jsem nakonec sečetla všechny hrubé skóre a to mi dalo celkový skór. Mimoto jsem sečetla hrubý skór každé škály u všech dotazníků a výsledek jsem vydělila počtem dětí. Dostala jsem celkový průměr hrubých skóre každé škály, které když jsem pak sečetla, mi daly za výsledek celkový skór. Toto dokumentuje příloha č.3. A podle tabulky jsem zjistila sten dané skupiny. Tudíž jsem zjistila jak celkový sten, tak i steny daných škál.

Tyto výsledky jsem si ověřila následujícím způsobem. U každé škály a jejího hrubého skóru jsem si podle tabulek zjistila sten a zapsala ho. Tohle jsem udělala u každého dotazníku a poté steny jednotlivých škál sečetla a vydělila počtem dětí. Tím jsem dostala průměrné hodnoty stenů jednotlivých škál, a když jsem udělala průměr těchto hodnot, vyšel mi celkový sten, který tabulkově odpovídá celkovým hrubým skórum.



Tyto výpočty byly zvlášť jak pro kontrolní skupinu, tak i pro dyslektickou. Navíc jsem tyto skupiny ještě rozdělila podle pohlaví, tím pádem mi vyšly jak průměrné hodnoty hrubých skóre u celé skupiny, tak i u chlapců a dívek, tudíž jsem mohla porovnat výsledky stenů nejen mezi kontrolní a dyslektickou skupinou, ale i s ohledem na pohlaví (viz příloha č.4). Díky tomuto rozdělení jsem mohla každý hrubý skóre jednotlivé škály tabulkově zkontrolovat se stenem dané škály.

U vyhodnocování dotazníku J.E.P.I. jsem opět rozdělila respondenty na kontrolní a dyslektickou skupinu a ty jsem ještě rozdělila podle pohlaví. Když jsem získala vyplněné dotazníky, přistoupila jsem k jejich vyhodnocení. Opět podle šablony jsem spočítala výsledek u položky E (extraverze), N (neuroticismus) a L (lžiskóre). Po spočtení výsledků u daných položek a následným vydělením počtem dětí jsem dostala hrubý skóre dané skupiny, kterým jsem zjistila, nakolik se liší od populačního průměru a zda se se standardní odchylkou ještě vejde do daného průměru nebo už nikoliv.

Populační průměr v JEPI – normách u extro-intro verze je 16,2 se standardní odchylkou 4,1, což znamená, že pokud se výsledky respondentů vešly do rozmezí 12,1 až 20,3, považovala jsem je jako populační průměr. Pokud by se čísla dostala pod hodnotu 12, považovala jsem respondenty za introverty a pokud by hodnoty přesáhly 20,3, byli by to extroverti.

U neuroticizmu je podle JEPI – normy populační průměr 10,4 se standardní odchylkou 4,6. To znamená, že skóre respondentů, které se vešlo do rozmezí 5,8 až 15 jsem považovala za průměrné, pokud bylo nižší než 5,8 byli považováni za psychicky stabilní osobnosti, a když skóre bylo vyšší než 15, respondenti byli považováni za psychicky labilní.

Co se týče lžiskóre u testu JEPI, podle norem je průměr 6,3 se standardní odchylkou 2,7. Skóre respondentů, které se bylo v rozmezí od 3,6 až 9 jsem považovala za populační průměr a skóre pod 3,6 za nízkou hodnotu a nad 9 vysokou hodnotu lžiskóre.

Poslední testy, které jsem vyhodnocovala, sloužily ke zjištění úrovně čtení žáků. Byly to texty „O krtkovi“ a „Latyš“. V textech jsou u každého řádku napsány počty slov od začátku článku, takže jsem nemusela pokaždé počítat jednotlivá slova, stačilo se orientovat pomocí čísel vedle řádků. Tudíž jsem spočítala celkový počet slov, které dítě přečetlo za jednu minutu a od něho jsem odečetla počet špatně přečtených slov, které si žák neopravil. Dostala jsem tak počet správně přečtených slov. U obou textů jsem postupovala stejně. Žáky jsem opět měla

rozdělené do kontrolní a dyslektické skupiny a ty jsem ještě rozdělila podle pohlaví. Výsledky můžeme vidět v grafu č.7 a v grafu č.8.

### 3.5. Výsledky

**Srovnání dyslektické a kontrolní skupiny s ohledem na pohlaví dle testu SPAS (průměrné hodnoty stenů)**

Škála	DL		K	
	chlapci	dívky	chlapci	dívky
1.	4,9	3,4	5,4	4,8
2.	6,0	4,6	6,6	4,5
3.	2,5	2,7	4,1	4,5
4.	5,2	4,4	6,7	5,2
5.	6,2	4,0	6,8	5,4
6.	7,4	3,5	6,2	5,8
Celkem	5,4	3,7	6,0	5,1

Tabulka č. 1a)

Pod škálou rozumíme:

- 1. škála – obecné schopnosti
- 2. škála – matematika
- 3. škála – čtení
- 4. škála – pravopis
- 5. škála – psaní
- 6. škála – sebedůvěra

Z tabulky je zřetelné, že žáci byli rozdělení do dvou skupin:

- dyslektické skupiny – označení v tabulce DL
- kontrolní skupiny – označení v tabulce K

Tyto dvě skupiny byly ještě dále rozděleny podle pohlaví na chlapce a dívky. Průměrnými hodnoty stenů zjistíme, jaké mají představy děti dyslektické skupiny o svých schopnostech a školních výkonech a výsledky porovnáme s kontrolní skupinou. Celkový průměr stenu se pohybuje v rozmezí od 5 do 6.

Z tabulky je patrné, že v 1. škále mají nejmenší sten dívky dyslektické skupiny (3,4) a nejvyšší ho mají chlapci kontrolní skupiny (5,4). Kdežto dívky kontrolní skupiny mají skoro vyrovnaný stav (4,8) s chlapci z dyslektické skupiny (4,9). Ti mají sten vyšší pouze o jednu

desetinu než dívky. Můžeme tedy říct, že do populačního průměru stenu se vešli pouze chlapci z kontrolní skupiny.

Ve 2. škále mají nejvyšší sten opět chlapci z kontrolní skupiny (6,6). V této škále jsou vyrovnány dívky obou skupin, rozdíl je opět v jedné desetině s tím, že dívky dyslektické skupiny mají sten 4,6 a dívky kontrolní skupiny 4,5. Chlapci z dyslektické skupiny jsou se stenem 6,0 druzí v pořadí.

Ve 3. škále mají nejvyšší sten dívky z kontrolní skupiny (4,5) a hned za nimi jsou chlapci z této skupiny (4,1). Co se týká dyslektické skupiny, jsou zde na tom lépe opět dívky se stenem 2,7 než chlapci, kteří mají sten 2,5.

Ve 4. škále mají nejvyšší sten chlapci z kontrolní skupiny (6,7) a nejmenší sten mají dívky z dyslektické skupiny (4,4). Zato dívky z kontrolní skupiny a chlapci z dyslektické skupiny mají naprosto stejný sten (5,2).

Co se týče 5. škály, tady mají nejvyšší sten opět chlapci z kontrolní skupiny (6,8) a hned za nimi jsou chlapci z dyslektické skupiny se stenem 6,2. Třetí v pořadí jsou dívky z kontrolní skupiny se stenem 5,4 a nejmenší sten mají dívky dyslektické skupiny (4,0).

V 6. škále mají nejvyšší sten chlapci dyslektické skupiny (7,4) a nejmenší sten mají dívky této skupiny (3,5). Kontrolní skupina je skoro vyrovnána, kdy chlapci mají sten 6,2 a dívky 5,8.

Když se podíváme na celkové steny, nejvyšší ho mají chlapci kontrolní skupiny (6,0) a nejnižší dívky z dyslektické skupiny (3,7). Skoro vyrovnaný stav je mezi dívkami z kontrolní skupiny, které mají celkový sten 5,1 a chlapci z dyslektické skupiny, kdy mají sten 5,4.

Z tabulky můžeme vidět, že úroveň sebepojetí dívek z dyslektické skupiny je v porovnání s ostatními skupinami velmi nízké, ale i úroveň sebepojetí dívek z kontrolní skupiny je ve srovnání s chlapci z obou skupin nižší. Je vyšší pouze ve 3. škále a rovné ve 4. škále v sebepojetí chlapců z dyslektické skupiny. Z výsledků můžeme zde zaznamenat značné rozdíly v sebepojetí školní úspěšnosti, a to v neprospěch dívek, hlavně z dyslektické skupiny.

Z výsledků je patrné, že do populačního průměru, který je v rozmezí 5 – 6 se vešli chlapci obou skupin (6,0 a 5,4) a dívky z kontrolní skupiny (5,1), ovšem dívky z dyslektické skupiny byly s celkovým průměrem 3,7 nízko pod populační průměr. Toto můžeme vidět na grafu č.1.

## Srovnání dyslektické a kontrolní skupiny dle testu SPAS

(průměrné hodnoty stenů)

Škála	DL	K
1.	4,2	5,1
2.	5,3	5,6
3.	2,6	4,3
4.	4,8	5,9
5.	5,2	6,1
6.	5,4	6,0
Celkem	4,6	5,5

Tabulka č.1b)

Pomocí této tabulky, můžeme porovnat výsledky stenů každé škály dyslektické a kontrolní skupiny a nakonec i celkový výsledek.

Z tabulky je zřejmé, že rozdíly sebehodnocení v jednotlivých škálách hovoří v neprospěch dyslektické skupiny. Celkový průměr stenu se pohybuje od 5 do 6.

Největší rozdíly jsou ve 3. škále, tedy ve škále čtení, kde rozdíl stenů obou skupin činí 1,7 (2,6 a 4,3). Ve 4. škále, která nám udává představu o sebezpojetí dětí v pravopise, je rozdíl stenů obou skupin také poměrně velký a to 1,1 (4,8 a 5,9). Nejmenší rozdíl můžeme spatřit ve 2. škále, která představuje matematiku a to 0,3 (5,3 a 5,6). V 1. škále, která je zaměřena na osobní schopnosti je rozdíl stenů mezi oběma skupinami 0,9 stejně jako u 5. škály představující psaní (4,2 a 5,1); (5,2 a 6,1). 6. škála, značící sebedůvěru, má rozdíl mezi steny obou skupin 0,6 (5,4 a 6,0). V celkovém výsledku má kontrolní skupina sten 5,5 a dyslektická 4,6, tudíž rozdíl činí 0,9.

Z této tabulky vyplývá, že úroveň sebezpojetí kontrolní skupiny je vyšší než u dyslektické skupiny a to ve všech škálách. Kontrolní skupina se svým celkovým průměrem (5,5) vešla do populačního průměru stenu, který je v rozmezí 5 – 6, zato dyslektická skupina je s celkovým průměrem, který činí 4,6, pod hranicí populačního průměru. Výsledky můžeme názorně vidět na grafu č.2.

## Srovnání dyslektické a kontrolní skupiny s ohledem na pohlaví dle testu JEPI (průměry HS)

(číslo v sloupci „škála“ označuje populační průměry a standardní odchylky)

Škála	DL		K	
	chlapci	dívky	chlapci	dívky
extro – intro verze 16,2 ± 4,1	14,2	9,9	15,2	13,6
neuroticismus 10,4 ± 4,6	10,2	17,4	10,2	10,3
L – škála 6,3 ± 2,7	4,4	3,9	4,6	4,4

Tabulka č. 2a)

Z tabulky je patrné, že je opět porovnávána skupina dyslektická (DL) se skupinou kontrolní (K). Tyto dvě skupiny jsou ještě navíc rozděleny s ohledem na pohlaví.

Do populačního průměru škály extroverze/introverze, který činí 16,2 a standardní odchylku má 4,1, se vešli jak chlapci kontrolní skupiny, kteří byli svým průměrem 15,2 nejbližší populačnímu průměru, tak i chlapci dyslektické skupiny s průměrem 14,2 a dívky z kontrolní skupiny, které měly průměr extro – intro verze 13,6. Dívky dyslektické skupiny se svým průměrem 9,9 se ani pomocí standardní odchylky nevešly do populačního průměru. U těchto dívek převažují introvertní rysy (viz graf č.3).

Škála neuroticismu má populační průměr 10,4 a standardní odchylku 4,6. Chlapci obou skupin měli stejný průměr a to 10,2 a o pouhou desetinu navíc měly dívky z kontrolní skupiny. Můžeme tedy říct, že všechny tyto průměry jsou velmi blízko populačnímu průměru. Ovšem dívky z dyslektické skupiny měly vyšší míru neuroticismu než ostatní, a to 18,3, což je vysoko nad populační průměr (viz graf č.4).

L – škála, neboli také lžiskóre má populační průměr 6,3 se standardní odchylkou 2,7. Do tohoto průměru se vešli všichni žáci obou pohlaví a obou skupin, ovšem dívky z dyslektické skupiny byly se svým průměrem (3,9) velice blízko u hranice populačního průměru. Dále chlapci z dyslektické skupiny měli stejný průměr jako dívky z kontrolní skupiny a to 4,4 a jen o dvě desetiny více to byl průměr chlapců kontrolní skupiny (viz graf č.5).

**Srovnání dyslektické a kontrolní skupiny dle testu JEPI (průměry HS)**  
**(čísla v sloupci „škála“ označuje populační průměry a standardní odchylky)**

Škála	DL	K
extro – intro verze 16,2 ± 4,1	12,1	14,4
neuroticismus 10,4 ± 4,6	13,8	10,2
L – škála 6,3 ± 2,7	4,2	4,5

Tabulka č. 2b)

Z této tabulky můžeme vyčíst celkové průměry obou skupin a porovnat je s populačním průměrem s ohledem na standardní odchylky.

Kontrolní skupina se se svým průměrem 14,5 vešla do pásma celkovému průměru škály extro – intro verze, kdy celkový průměr je 16,2 se standardní odchylkou 4,1. Dyslektická skupina se sice do celkového průměru vešla také, ale velice se přiblížila k hranici průměru a introverze (12,1). Ovšem můžeme říct, že zde nepřevažují ani introvertní ani extrovertní rysy.

Co se týká škály neuroticismu, kdy celkový průměr je 10,4 se standardní odchylkou 4,6, obě skupiny jsou se svými výsledky v pásmu celkového průměru s tím, že kontrolní skupina se mu více přibližuje (10,2) než dyslektická (14,2).

V L – škále se průměry obou skupin navzájem moc nelišily (4,2 a 4,5) a obě skupiny se bez problému vešly do celkového průměru, který je 6,3 s ohledem na standardní odchylky, které činí 2,7. Všechny průměry můžeme názorně vidět v grafu č.6.

## Počet správně přečtených slov za minutu s ohledem na pohlaví v testu „O krtkovi“ a „Latyš“

	DL		K	
	chlapci	dívky	chlapci	dívky
O krtkovi	22,3	26,6	77,7	82,9
Latyš	11,4	11,9	27,7	34,7

Tabulka č. 3a)

Z tabulky jdou jasně vidět rozdíly v počtu správně přečtených slov za minutu jak mezi dyslektickou a kontrolní skupinou, tak i v porovnání mezi oběma texty.

V textu O krtkovi dívky z kontrolní skupiny přečetly správně za minutu 82,9 slov a jen o 5,2 slov přečetli chlapci této skupiny. Dyslektická skupina je na tom v porovnání s kontrolní značně hůře. Ale opět dívky z dyslektické skupiny mají více správně přečtených slov za minutu (26,6) než chlapci této skupiny (22,3). Rozdíl mezi nejvíce a nejméně správně přečtených slov za minutu činí 60,6 slov (viz graf č.7).

Co se týká textu Latyš, jsou to opět dívky z kontrolní skupiny, které mají nejvíce správně přečtených slov za minutu a to 34,7. Chlapci této skupiny takto přečetli 27,7 slov. V dyslektické skupině jsou výsledky skoro vyrovnané, ovšem opět to jsou dívky, které mají více správně přečtených slov za minutu než chlapci (11,9 a 11,4) (viz graf č.8).

Z tabulky můžeme zjistit, že ani největší počet správně přečtených slov za minutu dyslektické skupiny, který činí 26,6, nedosahuje nejnižšího výsledku u kontrolní skupiny, který je 27,7.

Když se podíváme na výsledky každé skupiny zvlášť, můžeme vidět, že rozdíl v počtu správně přečtených slov za minutu mezi chlapci a dívkami se příliš neliší. U dívek a chlapců dyslektické skupiny v testu Krték je rozdíl takto přečtených slov 4,3 a u kontrolní skupiny to činí 5,2 slov. V testu Latyš je rozdíl v počtu správně přečtených slov za minutu mezi chlapci a dívkami dyslektické skupiny 0,5 slov a v kontrolní skupině to je 7 slov.



## Počet správně přečtených slov za minutu v testu „O krtkovi“ a „Latyš“

	DL	K
O krtkovi	24,2	80
Latyš	11,7	30,8

Tabulka č. 3b)

V této tabulce zjistíme jaký počet správně přečtených slov za minutu má každá skupina v jednotlivém testu.

V textu O krtkovi kontrolní skupina má průměrně 80 správně přečtených slov za minutu, což je o 55,8 slov více, než má dyslektická skupina, která takto přečetla 24,2 slov.

Co se týká textu Latyš, je to opět kontrolní skupina, která má více správně přečtených slov za minutu než dyslektická skupina (30,8 a 11,7).

Z pohledu na tabulku je patrné, že ani největší počet správně přečtených slov za minutu dyslektické skupiny, který činí 24,2, nedosahuje nejnižšího výsledku kontrolní skupiny, který je 30,8. (viz graf č.9).

### 3.6. Diskuse

Z výsledků testů SPAS s ohledem na průměrné hodnoty stenů je patrné, že rozdíly sebepojetí žáků obou skupin v jednotlivých oblastech, jednoznačně hovoří v neprospěch žáků se specifickými poruchami učení. V každé oblasti mají vyšší hodnoty žáci z kontrolní skupiny. Do populačního průměru se vešli se svým celkovým průměrem žáci kontrolní skupiny, děti z dyslektické skupiny jsou se svým výsledkem pod tímto průměrem.

Největší rozdíl ve výsledcích můžeme zaznamenat v oblasti čtení, kdy sebehodnocení dětí z dyslektické skupiny v této oblasti je velice nízké, zato velmi vyrovnané hodnoty mají žáci obou skupin v 2. škále, což je oblast matematiky. Jak již bylo uvedeno, dysgrafie (specifická porucha psaní) bývá velmi často zahrnuta pod pojmem dyslexie a dysortografie (specifická porucha pravopisu) se velice často vyskytuje společně s dyslexií. Proto nás moc nepřekvapily výsledky žáků se specifickými poruchami učení v sebepojetí v oblasti pravopisu a psaní, kdy je rozdíl s výsledky dětí bez těchto poruch docela velký. Můžeme říct,

že sebeпоjetí žáků z dyslektické skupiny realisticky odpovídá známám v daném předmětu, což je v tomto případě čeština.

Co se týče sebeпоjetí v obecných schopnostech, opět na tom byly lépe děti bez specifických poruch učení. Můžeme tedy říct, že žáci mající specifické poruchy učení si moc nevěří v oblasti svých intelektových schopnostech, v pohotovosti a v dalších vlastnostech, které jsou důležité pro úspěšnost ve škole. Když se podíváme na škálu vyjadřující sebedůvěru, kdy žák hodnotí důvěru ve své schopnosti a posuzuje své postavení mezi spolužáky, výsledek dyslektické skupiny není příliš odlišný s výsledkem kontrolní skupiny.

I když v celkovém výsledku mají žáci z dyslektické skupiny horší výsledek než žáci kontrolní skupiny, můžeme říct, že jejich sebehodnocení je realistické s ohledem na známky daného předmětu, kromě matematiky. Tady známky z matematiky u žáků dyslektické skupiny neodpovídají jejich sepojetí v tomto předmětu, které bylo ve srovnání s kontrolní skupinou skoro na stejné úrovni. Přitom žáci z kontrolní skupiny mají srovnatelně lepší známky z matematiky než je tomu u skupiny dyslektické. Je velká pravděpodobnost, že se zde u dětí z dyslektické skupiny projevila snaha sociální deziderability, kdy si přály vyniknout alespoň v nějaké oblasti, aby tím splnily případné požadavky okolí.

Když se podíváme na detailní rozdělení, kdy srovnáme dyslektickou skupinu s kontrolní s ohledem na pohlaví podle průměrných hodnot stenů, uvidíme, že v celkovém sebeпоjetí dítěte jako žáka, se se svými celkovými výsledky vešli do populačního průměru chlapci obou skupin a dívky z kontrolní skupiny. Dívky z dyslektické skupiny jsou se svým průměrem pod hranicí populačního průměru. Tento rozdíl si vysvětlují tak, že se dívky se specifickými poruchami cítí ve třídě osaměle, trpí pocity méněcennosti, protože se to děje v době, kdy potřeba kolektivního života vzrůstá. Dívky v tomto období spíše vyhledávají pro přátelství malé sociální skupiny na rozdíl od chlapců, kteří bývají v tomto věku věcnější. Když je sebejistota a sebehodnocení takové dívky malé, negativně se to projeví na jejich sociálních vztazích.

Co se týká obecných schopností, nejvyšší míru sebeпоjetí v této oblasti mají chlapci kontrolní skupiny a nejhůře na tom jsou dívky ze skupiny dyslektické. Chlapci této skupiny jsou na tom v sebeпоjetí obecných schopností vyrovnaně jako dívky kontrolní skupiny. Největší rozdíly ve výsledcích obou skupin můžeme zpozorovat ve škále čtení, kdy kontrolní skupina je na tom evidentně lépe než skupina dyslektická. Můžeme říct, že jejich sebehodnocení je realistické s ohledem na známky z češtiny. Co se týká matematiky, chlapci obou skupin jsou na tom v sebeпоjetí v této oblasti než dívky obou skupin, což neodpovídá

známkám z matematiky u chlapců z dyslektické skupiny, protože tyto známky jsou srovnatelně horší než mají dívky z kontrolní skupiny. Můžeme tady říct, že chlapci dyslektické skupiny v této oblasti upadli do lžiskóru, kdy se chtěli udělat lepšími než jsou, svými výsledky ukázali, že se snaží chovat tak, jak se domnívají, že to od nich daná skupina očekává.

Pomocí dotazníku SPAS, který zachycuje sebepojetí dítěte jako žáka, a který nám pomůže zjistit, jaké představy mají děti o svých výkonech v daných předmětech o svých schopnostech a také o svém postavení ve třídě, jsem dospěla k závěru, že pouze dívky se specifickými poruchami učení mají nižší self – koncept než děti bez těchto poruch. Tyto výsledky jdou částečně ve směru uvažované 1.hypotézy – **1. hypotéza byla potvrzena částečně.**

V Eysenckově dotazníku J.E.P.I., který zkoumá míru extroverze/introverze, míru neuroticismu a lžiskóre, jsem opět srovnala dyslektickou skupinu s kontrolní. Do populačního průměry škály etroverze/introverze se vešly obě skupiny, ovšem v dyslektické skupině spíše převažuje introvertní zaměření osobnosti než je tomu u kontrolní skupiny, protože celkový průměr škály extro – intro verze u dyslektické skupiny je na hranici populačního průměru s introvezí. Když se na tuto škálu podíváme s ohledem na pohlaví, dívky dyslektické skupiny mají silně introvertní rysy, kdežto u ostatních skupin nijak výrazně nepřevažuje ani introvertní ani extrovertní zaměření osobnosti. Jak již bylo uvedeno, neuroticismus může být prohlubován nevhodným sociálním prostředím, ve kterém se dítě pohybuje nebo také špatným přístupem ke specifickým poruchám učení. Obecně je naše chování ovlivňováno sociálními a neurobiologickými vlivy, a když do toho ještě zasahují tyto poruchy, může se neuroticismus ještě posílit a prohloubit. Záleží tedy na tom, jak se dítě cítí ve svém sociálním prostředí a jak je přijímáno okolím. Z našich výsledků je patrné, že chlapci i dívky kontrolní skupiny se vešli do populačního průměru ve škále neuroticismu, stejně tak i chlapci z dyslektické skupiny, ovšem dívky z této skupiny mají vyšší míru neuroticismu. U těchto dívek můžeme předpokládat, že jsou specifickými poruchami více stresovanější než chlapci, kteří tuto poruchu také mají, dochází tím u nich k narušení sepojetí a následně se začínají objevovat neurotické projevy. Tyto výsledky jdou jen částečně ve směru uvažované 2. hypotézy – **2. hypotéza byla potvrzena částečně.**

Když se zaměříme na lžiskóre, které nás informuje o míře stylizace odpovědí žáků, jejich snahy se jevit v lepším světle, zjistíme, že obě skupiny s ohledem na pohlaví se vešly do

populačního průměru lžiskóre. Z výsledků praktické části jsem předpokládala a také stanovila hypotézu, že celková lživost u dětí se specifickými poruchami učení bude vyšší než u dětí bez těchto poruch. A to z důvodu jejich horších výsledků ve škole a následně i jejich záporným sebepojetím. Nicméně se hypotéza nepotvrdila a to přisuzuji dobrému přístupu učitelů k dětem se specifickými poruchami učení, jejich informovanosti o těchto poruchách. Z vlastní zkušenosti jsem viděla, že učitelé své žáky dobře znali, dítě se specifickou poruchou učení hodnotili takové jaké je a používali takových metod při vyučování, aby se žák lépe vyrovnal se svými problémy. Tudíž děti neměly potřebu se jevit v lepším světle, protože věděly, že budou akceptovány takové, jaké jsou. Tyto výsledky nešly ve směru uvažované hypotézy – **3. hypotéza nebyla potvrzena.**

### 3.7. Závěry šetření

Podle výsledků šetření v praktické části jsem se domnívala, že děti mající specifickou poruchu učení mají vyšší míru neuroticismu a lžiskóre a snížený self – koncept než děti, kterým tyto poruchy nebyly diagnostikovány. Ovšem výsledky toto tvrzení potvrdily jen částečně.

Můžeme říct, že specifické poruchy učení celkově působí dítěti určitou psychickou potíže, už jen tím, že ostatní spolužáci mají lepší výsledky bez většího snažení než ony samy. Tyto poruchy mohou dítěti způsobovat určitou zátěž, kvůli které u něj mohou vznikat negativní emoční reakce. Tyto reakce mohou následně negativně ovlivnit socializační adaptaci a tato následně celkové sebepojetí dítěte. Tomu všemu by se mělo předejít včasnou diagnózou a následným správným přístupem. Pokud je vhodný přístup učitele k žákům se specifickými poruchami učení, má to kladný vliv na sebepojetí takových dětí, protože při správném přístupu učitele mohou podávat tyto děti dobré či uspokojivé výsledky a tím se mohou vnímat pozitivně. Tím budou emoční reakce dítěte v normě a díky tomu se takové dítě bude moct bez větších potíží začlenit do kolektivu ostatních spolužáku, což opět posílí jeho kladné sebepojetí. Díky tomu dítě nebude mít potřebu utíkat z reality do světa fantazie a dělat ze sebe někoho lepšího než je samo jen proto, aby se zalíbilo okolí. A tyto všechny situace přispívají k tomu, že je dítě psychicky stabilní a nemá neurotické potíže. Záleží ovšem na každém dítěti zvlášť, jak danou situaci přijme. Z toho přístupu vychází i jednotlivé hypotézy, které se v praxi ověřily.

## **Závěr**

Cílem mé diplomové práce bylo zjistit, jak specifické poruchy učení ovlivňují sebepojetí žáků. V první části se zaměřuji na vymezení pojmů, které s danou problematikou souvisejí. V druhé části se věnuji sebepojetí a osobnostním faktorům dětí se specifickými poruchami učení, jejich postavení ve škole mezi ostatními spolužáky nebo možným příčinám školního neúspěchu. Dále jsou zde také položeny návrhy, jak utvářet kladné sebepojetí těchto dětí a tím snížit jejich úzkosti. V této části jsem také uvedla pro představu dva obrázky s písemným projevem žáka 8. třídy mající dyslexii a dysgrafii, které dokazují teoretická tvrzení. V praktické části jsou uvedeny výsledky mého šetření, které proběhly v roce 2008 na třech základních školách a jedné speciální škole. Srovnala jsem dyslektickou skupinu s kontrolní. K dosažení žádaných výsledků jsem použila standardizovaných dotazníků SPAS a J.E.P.I. Pomocí těchto testů jsem zjistila představy žáků o svých školních schopnostech a dovednostech v jednotlivých předmětech, jejich celkové sebepojetí a míru extroverze, introverze, neuroticismu, Ižiskóre. Součástí diplomové práce jsou také přílohy s přehlednými tabulkami a grafy, které uvádějí dosažené výsledky.

## **Anotace**

Tato diplomová práce se zabývá sebepojetím dětí ve třídě, které mají specifické poruchy učení. Tyto děti jsou staršího školního věku. První část práce vymezuje pojmy související s daným tématem a které mají poskytnout čtenáři základní informace o této problematice.

Další část práce obsahuje vlastní výzkum, jehož cílem je zjistit a porovnat sebepojetí dětí se specifickými poruchami učení s dětmi, u nichž tyto poruchy nebyly diagnostikovány. Pro výzkum byly použity standardizované testy, které umožnily zjistit míru extroverze, introverze, neuroticismu u žáka, také to, zda se u dítěte projevuje snaha o sociální deziderabilitu, dále jeho postavení mezi ostatními spolužáky, jeho představy o školních schopnostech a dovednostech v jednotlivých předmětech. Zda tedy specifické poruchy učení mohou negativně ovlivňovat psychickou stabilitu dítěte a zda mají podíl na jeho možném neurotickém vývoji.

## **Annotation**

This diploma thesis deals with the self-concept of children in the class which have the specific diseases of learning. These kids are in their pre-adolescent age (12-15 years). The first part of the thesis gives the definitions related to the discussed topic and these defined terms aim to offer basic information to the reader about the issue.

The next part reflects the research itself which aspires to find out and compare the self-concept of children with the specific learning disorder with children who were not diagnosed with this disease. The standardized tests were used for the research which allowed to find out the level of extroversion, introversion and neuroticism in case of children and also, these research were used to find out whether there is an effort for desiderability, and further such child's position among other kids, his imagination of learning skills and abilities in different subject; i.e. whether the types of specific learning disorder can negatively influence mental stability of the child and whether these have a contribution in relation to his possible neurotic development.



## Seznam použitých zdrojů

- BLATNÝ, Marek, PLHÁKOVÁ, Alena. *Temperament, inteligence, sebepojetí*. ALBERT, Brno 2003. ISBN 80-866620-05-0.
- ČAČKA, Otto. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Nakladatelství Doplněk, Brno 2000. ISBN 80-7239-060-0.
- HARTL, P., HARTLOVÁ, Helena. *Psychologický slovník*. Portál, Praha 2000. ISBN 80-7178-303-X.
- HELUS, Zdeněk. *Psychologické problémy socializace osobnosti*. Státní pedagogické nakladatelství, Praha 1973. ISBN 14-550-76.
- KOCUROVÁ, Marie. Emocionální a sociální aspekty specifických poruch učení, in: *Speciální pedagogika*. Praha : Univerzita Karlova v Praze, 2002, č. 1, roč. 12. ISBN 80-7082-705-X.
- KOCUROVÁ, Marie. *Komunikační kompetence jako téma inkluzivní škol*. Aleš Čeněk, Pelhřimov 2002. ISBN 80-864773-23-6.
- KŘÍŽ, Petr. *Kdo jsem, jaký jsem*. AISIS, Kladno 2005. ISBN 80-239-4669-2.
- MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie, specifické poruchy čtení*. H&H, Praha 1993. ISBN 80-85467-56-9.
- MATĚJČEK, Zdeněk. *Vývojové poruchy čtení*. Státní pedagogické nakladatelství, Praha 1974. ISBN 14-049-78.
- MATĚJČEK, Zdeněk, VÁGNEROVÁ, Marie. *SPAS dotazník sebepojetí školní úspěšnosti dětí. Příručka*. Psychodiagnostické a didaktické testy, Bratislava 1987
- MATĚJČEK, Zdeněk, VÁGNEROVÁ, Marie. *Sociální aspekty dyslexie*. Karolinum, Praha 2006. ISBN 80-246-1173-2.
- MICHALOVÁ, Zdena. *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních*. Tobiáš, Havlíčkův Brod 2004. ISBN 80-7311-021-0.
- NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie osobnosti*. ACADEMICA, Praha 2009. ISBN 978-80-200-1680-5.
- ŘÍČAN, Pavel., KREJČÍŘOVÁ, Dana., a kol. *Dětská klinická psychologie*. Grada Publishing, Praha 2006. ISBN 80-247-1049-Á.
- ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie osobnosti*. Grada Publishing, Havlíčkův Brod 2007. ISBN 978-80-247-1174-4.
- SELIKOWITZ, Mark. *Dyslexie a jiné poruchy učení*. Grada, Havlíčkův Brod, 2000. ISBN 80-7169-773-7.

- VÁGNEROVÁ, Marie. Vztahy spolužáků k dyslektickému vrstevníkovi in  
*Československá psychologie 200*. Academia, Praha 2006. ISSN 0009-062X.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologi*. Portál, Praha 2000. ISBN 80-7178-308-0.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Základy psychologie*. Karolinum, Praha 2004. ISBN 80-246-0841-3.
- ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení*. Portál, Praha 1994. ISBN 80-7178-038-3.

## **Přílohy**

### **Příloha č.1: Žádost a prohlášení**

JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky a psychologie

Jméno: Kateřina Gorniaková

Studijní program: M7503 Učitelství pro základní školy

Studijní obory: Učitelství francouzského jazyka pro 2. stupeň ZŠ

Učitelství občanské výchovy pro 2. stupeň ZŠ

Ročník: pátý, akademický rok 2008/ 2009

Název diplomové práce: Účinky specifických poruch učení na self- koncept a sociometrickou pozici dítěte ve třídě

Vedoucí diplomové práce: Mgr. Jiří Jošt, CSc.

Věc: Žádost

Žádám o povolení vykonání výzkumu v terénu, který by se odehrál na základní škole ....

Cílovým souborem výzkumu by byly děti se specifickými poruchami učení a kontrolní skupina, se kterými bych vypracovala řadu testů, které bych nikde neukázala a výsledky bych interpretovala pouze ve své diplomové práci. Dále bych chtěla požádat o nahlédnutí do osobních a školních anamnéz dětí, s tím, že ve své diplomové práci neuvedu nikdy osobní údaje jako jsou jméno, bydliště, rodné číslo ani datum narození.

Vedoucí práce: Mgr. Jiří Jošt, CSc.

Žadatel: Kateřina Gorniaková

### **Příloha č.2: Souhlas rodičů**

V Českých Budějovicích dne ....

Souhlasím, aby můj syn/dcera mohl/a spolupracovat se studentkou pedagogické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích Kateřinou Gorniakovou za účelem vypracování diplomové práce na téma „Účinky specifických poruch učení na self- koncept a sociometrickou pozici ve třídě“, a aby studentka mohla nahlédnout do osobní a školní anamnézy dítěte, za podmínky, že nikde neuvede jeho osobní údaje (jméno, bydliště, rodné číslo ani datum narození).

V Českých Budějovicích dne .....Podpis zákonného zástupce.....

**Příloha č.3: Srovnání dyslektiků a kontrolní skupiny dle testu SPAS  
(průměrné hodnoty hrubých skóre)**

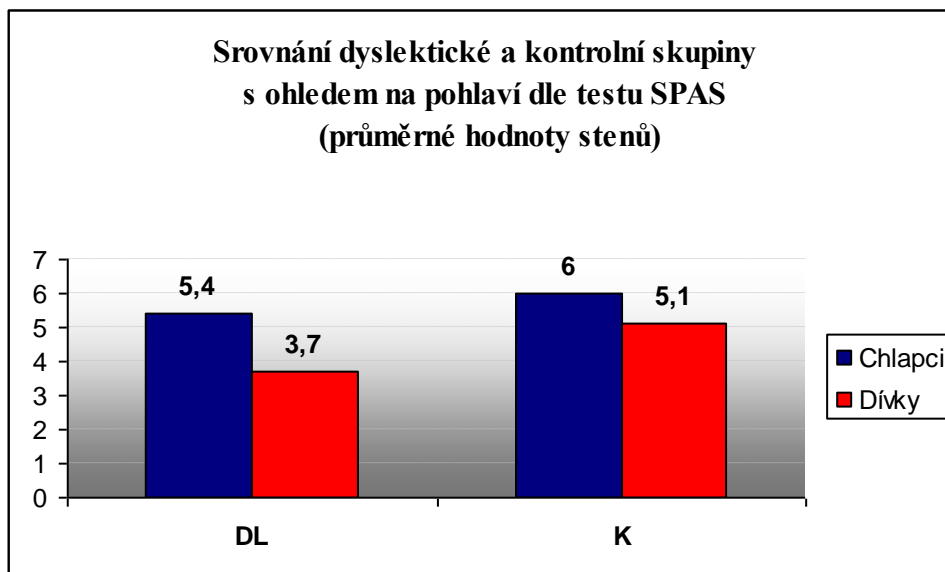
Škála	DL	K
1.	2,3	3,0
2.	3,3	3,4
3.	1,8	5,2
4.	2,1	3,1
5.	3,2	5,1
6.	3,4	3,9
Celkem	16,1	23,7

**Příloha č.4: Srovnání dyslektiků a kontrolní skupiny s ohledem na pohlaví  
dle testu SPAS (průměrné hodnoty hrubých skóre)**

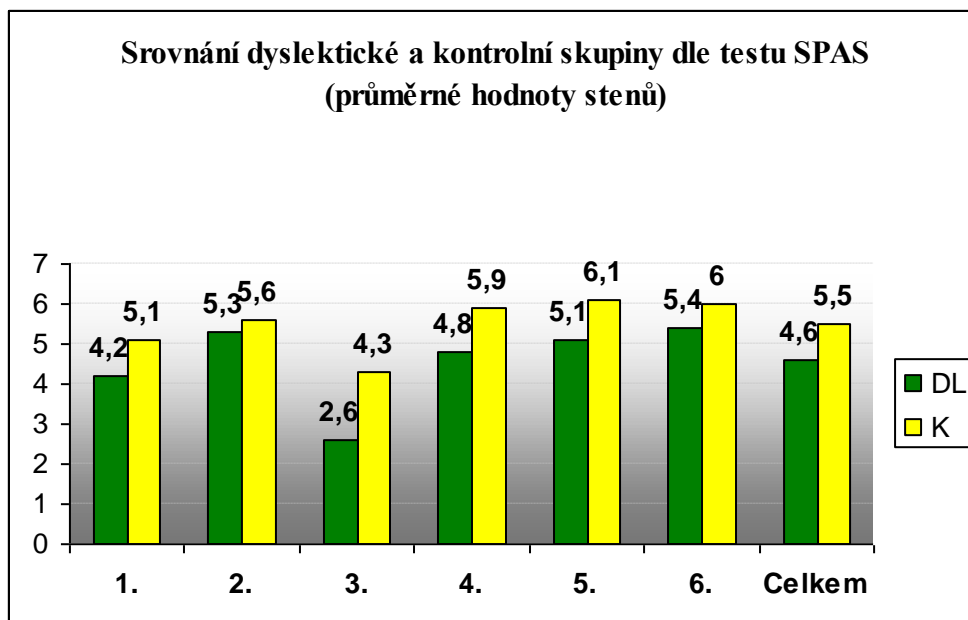
Škála	DL		K	
	chlapci	dívky	chlapci	dívky
1.	2,9	1,7	3,3	2,6
2.	4,0	2,6	4,5	2,4
3.	1,7	1,9	5,0	5,4
4.	1,7	2,5	2,6	3,6
5.	3,4	3,0	4,9	5,2
6.	5,2	1,6	4,1	3,7
Celkem	18,9	13,3	24,4	22,9

## Grafy

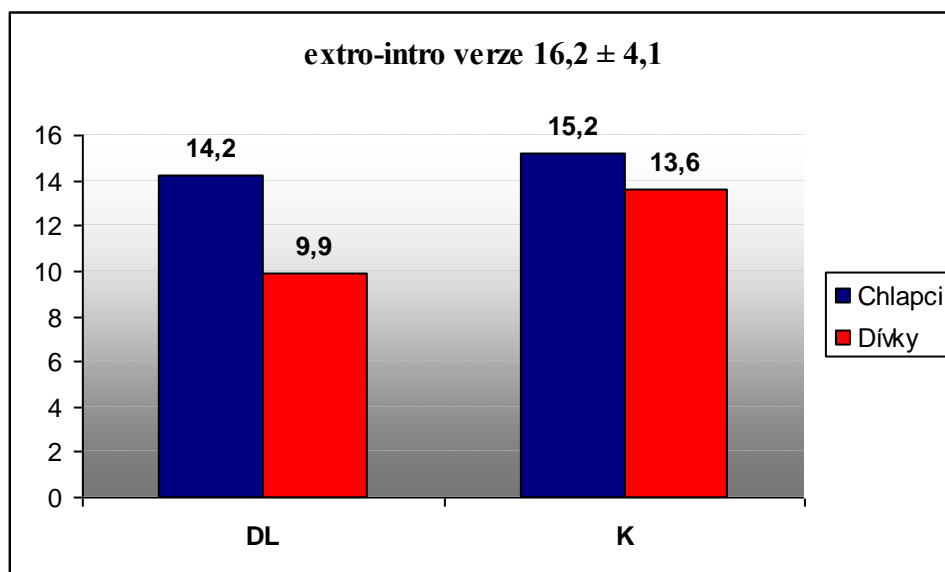
**Graf č.1: Srovnání dyslektické a kontrolní skupiny s ohledem na pohlaví dle testu SPAS (průměrné hodnoty stenů)**



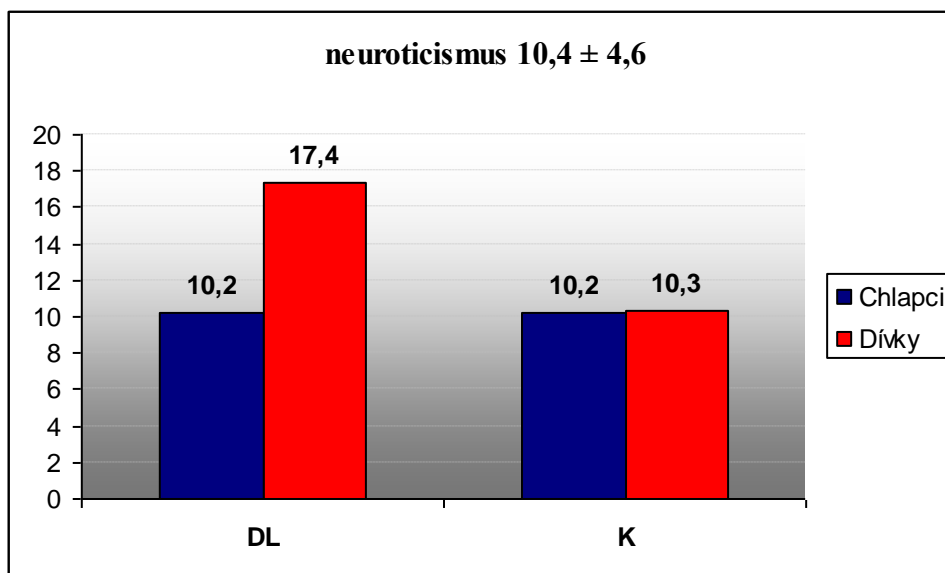
**Graf č.2: Srovnání dyslektické a kontrolní skupiny dle testu SPAS (průměrné hodnoty stenů)**



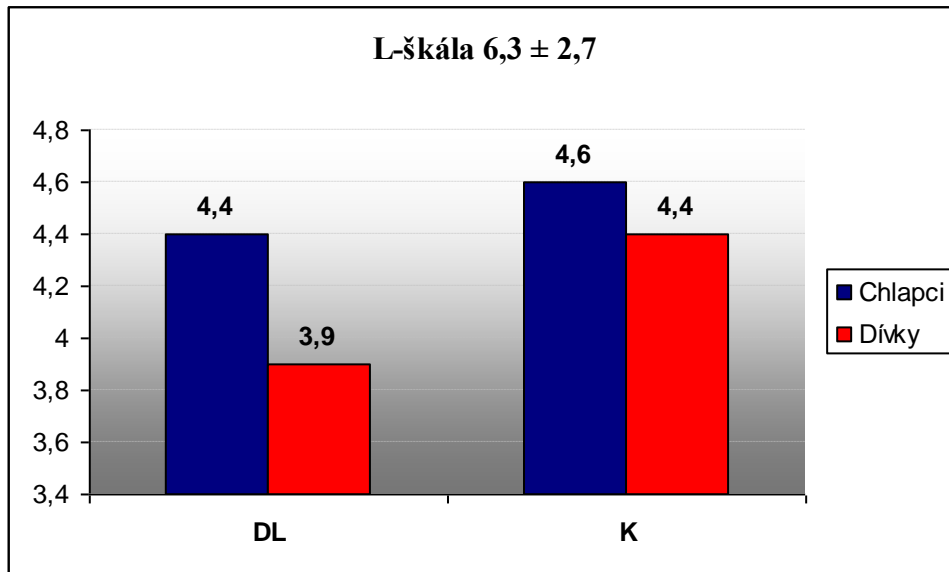
**Graf č.3: Srovnání dyslektické a kontrolní skupiny s ohledem na pohlaví dle testu J.E.P.I. – extroverze/introverze**



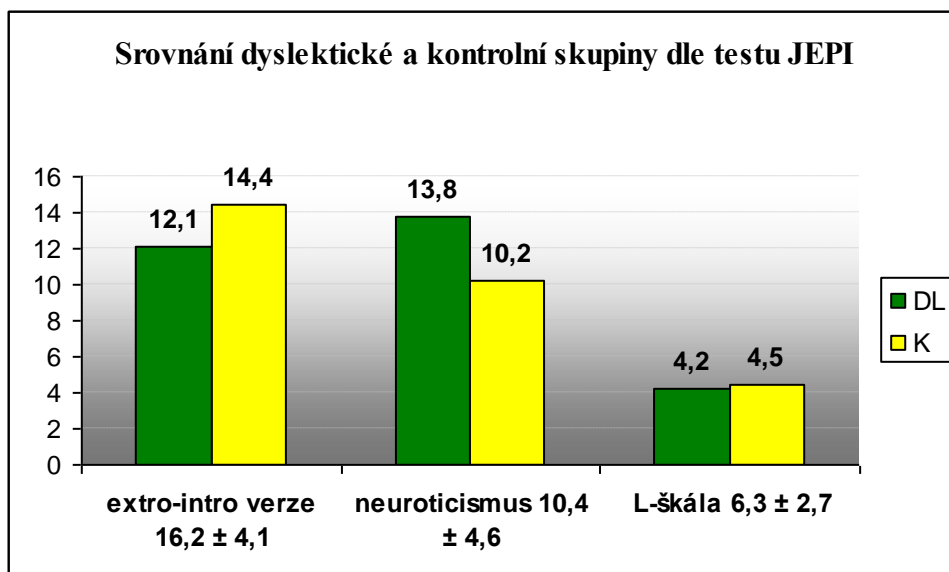
**Graf č.4: Srovnání dyslektické a kontrolní skupiny s ohledem na pohlaví dle testu J.E.P.I. – neuroticismus**



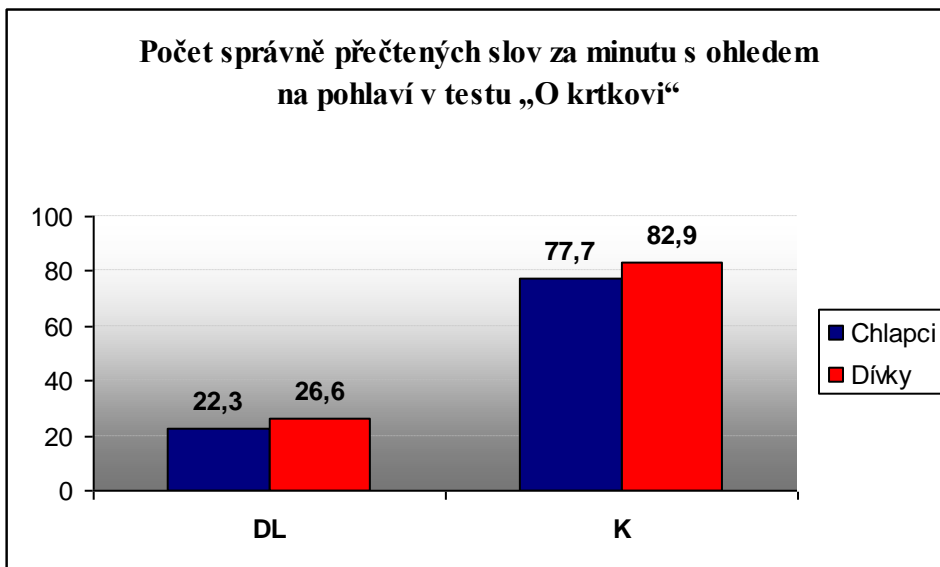
**Graf č.5: Srovnání dyslektické a kontrolní skupiny s ohledem na pohlaví dle testu J.E.P.I. – L – škála**



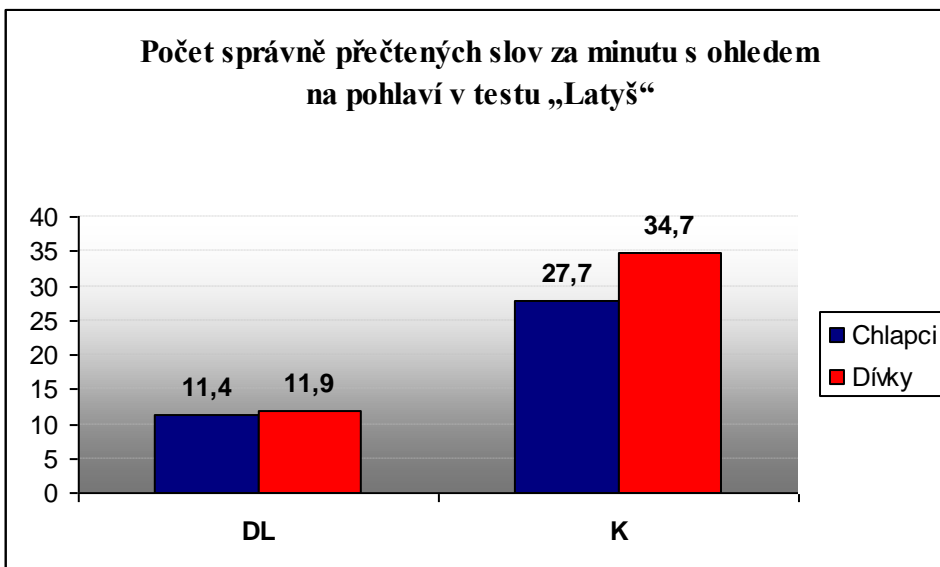
**Graf č.6: Srovnání dyslektické a kontrolní skupiny dle testu JEPI**



**Graf č. 7: Počet správně přečtených slov za minutu s ohledem na pohlaví v testu „O krtkovi“**



**Graf č.8: Počet správně přečtených slov za minutu s ohledem na pohlaví v testu „Latyš“**





**Graf č.9: Počet správně přečtených slov za minutu v testu „O krtkovi“ a „Latyš“**

