

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

Vedoucí diplomové práce:

Mgr. Jiří Jošt, CSc.

Vypracovala:

Klára Matějková

Prohlášení

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

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích 29. 6. 2010

.....
Klára Matějková

Poděkování

Děkuji Mgr. Jiřímu Joštovi, CSc. za podmětné a trpělivé vedení při tvorbě mé diplomové práce. Dále děkuji paním učitelkám 3., 4. a 5. třídy základní školy Kpt. Jaroše v Třebíči, protože mi poskytly ve své výuce čas a prostor pro spolupráci se žáky. V neposlední řadě děkuji i žákům za vyplnění dotazníků.

Obsah

Anotace	6
Annotation	7
Úvod	9
a) Teoretická část	10
1. Vymezení základních pojmů	10
1.1. Specifická porucha učení a LMD	10
1.2. Druhy SPU	12
1.3. Další poruchy spojené s obtížemi při osvojování učiva	21
1.4. Reeducace SPU	22
1.5. Sebepojetí	23
1.6. Sebepojetí a Eysenckovy osobnostní faktory	32
2. Sebepojetí žáků s SPU	34
2.1. Žák s SPU a rodina	34
2.2. Žák s SPU - škola a učitelé	36
2.3. Žák s SPU a jeho spolužáci	37
b) Praktická část	39
1. Výzkum sebepojetí žáků s SPU	39
1.1. Cíl diplomové práce	39
1.2. Stanovení hypotéz	39
1.3. Charakteristika zkoumaného vzorku a průběh šetření	40
1) Test čtenářských dovedností	41
2) Test inteligence	43
3) Test Elize hlásek a Transpozice hlásek	44
1.4. Techniky šetření	46
Test Junior Eysenck Personality Inventory (J.E.P.I.)	46
SPAS – Dotazník sebepojetí školní úspěšnosti dětí	51
1.5. Výsledky šetření	60
1.6. Diskuze k výsledkům	63
Závěr	65
Použitá literatura	66
Seznam tabulek a grafů	67
Seznam příloh	68
Přílohy	

Anotace

Diplomová práce se zaměřuje na sebepojetí a emocionální aspekty žáků se specifickými poruchami učení ve středním školním věku. Specifické poruchy učení přináší žákům komplikace nejen ve vzdělávacím procesu, ale mají také dopad na sebehodnocení žáků.

Práce je rozčleněna na dvě části. Teoretická část vymezuje jednotlivé pojmy související s tématem tak, jak je uvádí odborná literatura. Cílem je poskytnout čtenáři základní informace pojící se s touto problematikou.

Praktická část se věnuje vlastnímu výzkumu. Záměrem výzkumu bylo porovnání žáků se specifickými poruchami učení a žáků bez této diagnostiky. Součástí praktické části je stanovení cílů a hypotéz, charakteristika zkoumaného vzorku, uvedení použitých metod sběru dat a následný rozbor a interpretace získaných informací.

Klíčová slova

specifické poruchy učení (SPU)

sebepojetí

sociální pozice mezi vrstevníky

Annotation

This diploma thesis is focused on self-concept and emotional aspects of pupils with specific learning disabilities. Specific learning disabilities not only complicate pupils' educational process but they also have an influence on their self-evaluation.

The theoretical part of this paper explains terms connected to this topic as they are given in the literature. The aim is to provide the reader with the basic information about this issue.

The practical part is dedicated to the actual research. The aim was to compare pupils with specific learning disabilities and pupils without any specific learning disabilities. This part of the paper contains the aims and hypothesis, the characteristic of researched sample, it lists methods used to collect data and it is concluded with analyses and interpretation of the obtained data.

Key words

specific learning disabilities

self-concept

sociometrical position between peers (pupils)

Motto:

„Ideál je v tobě samém. Překážky k jeho dosažení, ty jsou – také v tobě.“

Thomas Carlyle

Úvod

S problematikou specifických poruch učení se budoucí učitel seznamuje v teoretické podobě při studiu na univerzitě, ale daleko výrazněji se s ní setká při pedagogické praxi. Je potřeba být informován a připraven řešit problémy žáků s SPU. Současné vyučovací programy kladou maximální důležitost individuálního přístupu k žákům. Pro učitele je toto postavení často problematické. Ve třídě je mnoho žáků a nejde celou výuku přizpůsobit potřebám pouze jednoho žáka. I přes maximální péči ze strany pedagogů se mohou žáci s SPU cítit jiní než ostatní. Vnímají rozdíly mezi sebou a spolužáky, hodnotí své postavení ve třídě, porovnávají své výsledky. Typickým projevem je strach a úzkost např. číst nahlas před ostatními, strach z opakovaného neúspěchu. Pro tyto žáky není jednoduché pochopit, čím se odlišují, proč jim dělá takové problémy např. čtení a psaní. Učitel žáka hodnotí s ohledem na jeho poruchu, ale spolužáci toho mnoho o problematice SPU nevědí, tudíž se takový žák v jejich očích stává odlišným a mnohdy těžce zařaditelným do kolektivu vrstevníků. Cílem diplomové práce je zjistit, jakým způsobem se tento strach a úzkost odráží spolu s horšími školními výsledky na sebepojetí žáků s SPU. Do jaké míry se liší hodnocení žáků s SPU a žáků bez této poruchy? Má SPU vliv na sebepojetí žáka?

Abych našla odpovědi na tyto své otázky, rozdělila jsem svou práci do dvou částí. V první jsem se pokusila interpretovat základní definice a pojmy vztahující se k problematice SPU. Mezi základní pojmy patří specifické poruchy učení, druhy těchto poruch, dále také sebepojetí a činitelé ovlivňující sebepojetí. Další kapitoly se věnují teoretickému vymezení sebepojetí u žáků s SPU. Na tuto část navazuje praktická stránka.

Ve druhé části práce jsem se pokusila pomocí praktického výzkumu na základní škole odpovědět na výše uvedené otázky. Vybrala jsem dvě skupiny žáků mladšího školního věku, jednu skupinu tvořili žáci s SPU, druhou žáci bez této poruchy. Pokusila jsem se porovnat žáky s SPU a žáky bez této diagnostiky, sledovala jsem zejména oblast jejich sebehodnocení. Nejvíce jsem se zaměřila na samotné hodnocení žáků, to jak oni sami vnímají své školní úspěchy a neúspěchy, jakým způsobem se jejich školní dovednosti odrážejí na jejich sebepojetí. Výsledky jsem zpracovala do grafů s následně je interpretovala.

a) Teoretická část

1. Vymezení základních pojmů

V úvodu práce je důležité si vymežit základní pojmy, se kterými budeme nadále pracovat. Nejvýznamnějšími jsou specifické poruchy učení, jejich jednotlivé druhy, reedukace specifických poruch učení a sebepojetí dítěte.

1.1. Specifická porucha učení a LMD

Nejprve si musíme objasnit samotné vyjádření pojmu specifické poruchy učení (SPU). Tento pojem není v české literatuře jednotně a jasně vymezen, je využíváno celé řady termínů jako specifické poruchy učení, vývojové specifické poruchy učení, mnohdy i zkráceně pouze vývojové poruchy učení. Psychologický slovník nám nabízí tuto definici - „*Jedná se o poruchu učení se školním dovednostem, tj. zejména čtení, psaní, gramatiky, počítání, která není důsledkem nedostatku příležitostí k učení, špatných učebních metod ani poškození nebo onemocnění mozku, nekorigované sluchové nebo zrakové vady, případně mentální retardace nebo výrazněji snížené inteligence*“.¹

Jako další uvádíme definici z roku 1976 vydanou Úřadem pro výchovu v USA. „*Specifické poruchy učení jsou poruchami v jednom nebo více psychických procesech, které se účastní porozumění řeči nebo v užívání řeči, a to mluvené i psané. Tyto poruchy se mohou projevat v nedokonalé schopnosti naslouchat, myslet, mluvit, číst, psát nebo počítat. Zahrnují stavy, jako např. narušené vnímání, mozkové poškození, lehká mozková dysfunkce, dyslexie, vývojová dysfázie atd.*“² Na tuto definici navazuje další vydaná v roce 1980 skupinou expertů Národního ústavu zdraví ve Washingtonu spolu s odborníky z Ortonovy společnosti a dalších institucí. „*Poruchy učení jsou souhrnným označením různorodé skupiny poruch, které se projevují zřetelnými obtížemi při nabývání a užívání 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 nebo souběžně*

¹ HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000. s.439

² MATĚJČEK, Z. *Dyslexie, Specifické poruchy učení*. Jinočany: H&H, 1995. s.24

s jinými vlivy prostředí, není přímým následkem takových postižení nebo nepříznivých vlivů.“³

Poslední definice je od Z. Drnkové. *„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 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 ve smyslu: specifická vývojová porucha dyslexie, dysgrafie, dyskalkulie apod.“⁴*

Díky výše uvedeným definicím si můžeme všimnout, že pojem SPU je pojmem širším a zahrnuje v sobě další pojmy, jako např. vývojová dyslexie, dysgrafie a další. U žáka s SPU se jedná o poruchu lokalizovanou, jež se vztahuje k jedné nebo více vzdělávacím oblastem. Jednotlivé poruchy se od sebe odlišují podobně jako jednotliví žáci s těmito poruchami, proto bychom měli na tuto problematiku nahlížet velmi individuálně.

Pokud se vrátíme k definici vyřčené Úřadem pro výchovu z USA z 1967, můžeme sledovat, že spolu s narušeným vnímáním, dyslexií a vývojovou dysfázií je uváděna také lehká mozková dysfunkce. V definici Národního ústavu zdraví ve Washingtonu už je pojetí lehké mozkové dysfunkce jiné. Zde je již původ SPU vymezen jako dysfunkce centrálního nervového systému. *„Všechny specifické poruchy jsou potom lehkými mozkovými dysfunkcemi, přičemž všechny lehké mozkové dysfunkce nemusí být poruchami učení, natož specifickými. Pojem lehkých mozkových dysfunkcí je širší a všechny specifické poruchy učení do sebe pojímá.“⁵*

Nyní se ještě vraťme k pojmu lehká mozková dysfunkce (LMD). Tento název vychází z anglosaské literatury a nahradil starší termín lehké dětské encefalopatie. Lehká dětská encefalopatie byla původním termínem Otakara Kučery a jeho spolupracovníků, ti u nás v roce 1961 vydávají studii Psychologické projevy při lehkých dětských encefalopatiích. V této studii jsou položeny základy diagnostiky lehkých mozkových poškození. Projevem lehké mozkové dysfunkce bývá změna aktivity dítěte

³ MATĚJČEK, Z. *Dyslexie, Specifické poruchy učení*. Jinočany: H&H, 1995. s.24

⁴ MATĚJČEK, Z. *Dyslexie, Specifické poruchy učení*. Jinočany: H&H, 1995. s.25

⁵ MATĚJČEK, Z. *Dyslexie, Specifické poruchy učení*. Jinočany: H&H, 1995. s.26

ve směru hyper nebo hypo a také neschopnost se soustředit. U žáků tedy můžeme sledovat neklid, nesoustředěnost, impulzivitu a výkyvy v náladách. Příčin LMD je celá řada. Jedná se o činitele genetické, deprivací, ale také emocionální, které vznikají v interakci mezi dítětem a matkou již v době těhotenství a brzy po porodu. Stále ale platí, že nejvýznamnějším činitelem je drobné mozkové poškození. Většina mozkových poškození tedy vyvolává mozkové dysfunkce. Na závěr je důležité uvést, že si žák s diagnózou LMD, může ve škole vést velmi dobře a pracovat jen s malými obtížemi, vše samozřejmě podmiňuje dobré rodinné prostředí a také vedení žáka ze strany pedagogů.

Další klasifikaci SPU nalezneme v 10. revizi Mezinárodní klasifikaci nemocí a přidružených zdravotních problémů (MKN-10). V oddíle Duševních poruch a poruch chování pod označením F80-F89 jsou uvedeny následující kategorie poruch psychického vývoje:

- F 80 Specifické vývojové poruchy řeči a jazyka
- F 81 Specifické vývojové poruchy školních dovedností
 - F 81.0 Specifické porucha čtení
 - F 81.1 Specifické porucha psaní a výslovnosti
 - F 81.2 Specifické porucha počítání
 - F 81.3 Smíšená porucha školních dovedností
 - F 81.8 Jiné vývojové poruchy školních dovedností
 - F 81.9 Vývojová porucha školních dovedností nespecifikovaná
- F 82 Specifická vývojová porucha motorických funkcí
- F 83 Smíšené specifické vývojové poruchy ⁶

1.2. Druhy SPU

Jak již bylo řečeno, do specifických poruch učení patří různorodé skupiny poruch, v následující části si tyto jednotlivé druhy SPU jednotlivě představíme.

⁶ MICHALOVÁ, Z. *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na středních školách*. Havlíčkův Brod: Tobíáš, 2004. s.10

1.2.1. Dyslexie

Definice pojmu

S největší pravděpodobností jsou zde specifické vývojové poruchy čtení neboli dyslexie tak dlouho, jako lidská vzdělanost sama. Objeveny byly na přelomu 19. a 20. století, přičemž důkladnější zkoumání probíhalo v zahraničí od 50. let, kdy se staly významným a aktuálním problémem ve společnosti. Dyslexie je bezesporu nejznámějším pojmem z celé skupiny specifických poruch učení. Dyslexie je specifickou poruchou systému čtení a můžeme ji zařadit do specifických poruch řeči a jazyka. Pojem vyjadřuje specifickou neschopnost naučit dítě číst běžnými výukovými metodami. Dyslektické dítě má výrazné potíže při dekódování jakéhokoliv psaného textu, což se v praxi projevuje pomalým čtením s četným zadrháváním, chybami a mnohdy také s neporozuměním obsahu čteného textu. „*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.*“⁷

Následující definice dyslexie je akceptována Mezinárodní dyslektickou asociací a Národním institutem zdraví v USA. „*Dyslexie je specifická porucha učení neurobiologického původu. Je charakterizována obtížemi v přesném a/nebo plynulém rozpoznávání slov, nedostatky v hláskování a rozlišovacích schopnostech. Příčinou těchto potíží je deficit fonologické komponenty jazyka, který není vzhledem k úrovni dalších kognitivních schopností a výukových možností očekáván. Sekundárními následky jsou problémy v chápání čteného textu a omezená zkušenost se čtením, které mohou bránit dalšímu rozvoji jazykových schopností a vzdělání.*“⁸ Tato definice tedy pochází z anglického prostředí, v němž mají žáci s hláskováním větší obtíže než je tomu u českých dětí. To je také důvodem, proč je v definici kladen větší důraz na fonologické povědomí žáků, oproti českému prostředí. Český jazyk je jazykem transparentním a čeští dyslektici nemívají s dekódováním předčteného textu takový problém. Závažnější jsou sekundární následky dyslexie, díky nim má žák problém nejenom v předmětu čtení v českém jazyce, ale zároveň v pochopení čteného textu i v jiných předmětech.

Všechny výše uvedené definice vypovídají o třech základních kriteriích dyslexie, jsou jimi výkonová charakteristika, odlišnost struktur nebo funkce centrálního

⁷ MATĚJČEK, Z. *Dyslexie, Specifické poruchy učení*. Jinočany: H&H, 1995. s.19

⁸ MATĚJČEK, Z., VÁGNEROVÁ, M. *Sociální aspekty dyslexie*. Praha: Karolinum, 2006. s.7-8

nervového systému (CNS) a v neposlední řadě také faktory, které podmiňují rozvoj funkčních nebo strukturálních odchylek. Jako první je uvedena výkonová charakteristika. Tu představuje neschopnost naučit se dobře číst na požadovanou úroveň, i když dítě má požadované rozumové schopnosti, rodinné zázemí a výbornou školní péči. Druhým faktorem je odlišná struktura a funkce CNS, dyslektické obtíže jsou rozdílně závažné. Lze říci, že závažných forem se vyskytuje méně, platí nepřímá úměra, o co více je závažnější forma postižení, o to méně ji najdeme v populaci. Je nutné také uvést, že různé jsou vývojově podmíněné proměny dyslektických potíží, v závislosti na závažných poruchách, dílčích dispozicích a výukovém vedení, přístupu k dítěti.

Některé typické dyslektické projevy

Mezi typické dyslektické projevy můžeme zařadit:

- obtíže v rozlišování tvarů písmen, zejména rozlišení tvarově podobných písmen
- problémy v propojení psané a zvukové podoby hlásky
- dyslektici nerozlišují hlásky, které jsou si zvukově blízké, podobné
- mají problém s dodržáním pořadí písmen ve slově, následně slov ve větě
- mnohdy přidávají do slov písmena či slabiky a naopak některé vynechávají
- mají potíže s měkčením
- při četbě si do správného začátku věty domýšlejí koncovky nebo celá slova
- často nedodržují délky u samohlásek
- neumí číst s intonací
- nesprávně čtou předložkové vazby
- těžko zachycují obsah čteného textu
- čtou pomoci tzv. dvojího čtení textu – žák si čte nejprve slabiky a slova šeptem pouze pro sebe, následně vše vyslovuje nahlas⁹

⁹ MICHALOVÁ, Z. *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na středních školách*. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2004. s. 17

Možné příčiny dyslexie

Pokusme se vymezit příčiny dyslexie. Jednou z příčin špatného čtení je nesprávné rozpoznání a rozlišení jednotlivých písmen, neschopnost si zapamatovat jejich pořadí, sestavit z nich slova a poté celé věty. Jako příčina těchto obtíží se uvádí nedokonalá souhra pravé a levé hemisféry. Nejprve si musíme popsat jednotlivé funkce mozkových hemisfér, každá půlka je zaměřena na odlišné operace.

Levá hemisféra je zaměřena především na řeč. Díky levé hemisféře mluvíme a rozumíme řeči, jak jazyku mateřskému, tak cizím jazykům. Další z důležitých činností levé hemisféry je rozkládání slov na jednotlivé skupiny slabik a hlásek. Levá hemisféra je pohotovější a pomáhá nám při analyticko-syntetizační činnosti, jako je sekvenční analýza řečových celků v části.

Pravá hemisféra nám pomáhá rozeznávat přírodní zvuky a hluky, sluchové vjemy a hudbu. Dále nám pomáhá zpracovat tvary, díky ní se můžeme orientovat v prostoru, rozumíme různým grafům a plánům, dokážeme převést své zrakové představy do kreslených výtvorů. Pomocí pravé hemisféry vnímáme prostorové tvary, spolu s tím dokážeme vnímat písmenka jako tvary. K typickým činnostem pravé hemisféry patří i poznávání obličejů, emocionální složka. Pravá hemisféra zpracovává podněty celostně, vnímá realitu okolo nás jako jeden celek. Naopak levá hemisféra provádí operace analytické a syntetizační, provádí dělení operací na jednotlivé dílčí části, které následně analyzuje a logicky řadí za sebou.

Při vnímání řeči, čtení a psaní dochází ke kooperaci obou částí hemisfér mozku. Sledujeme-li funkce jednotlivých hemisfér při čtení, zjišťujeme, že dochází k jejich spolupráci a to následujícím způsobem. Dítě se při četbě prvotně seznamuje s tvary jednotlivých písmen, v té chvíli zaměstnává zejména pravou hemisféru, díky ní dítě rozpoznává jednotlivé tvary písmen. Ve chvíli, kdy dojde k rozluštění písmen a přestane číst pouze jednotlivá písmena, ale zaměří se také na jejich obsah, dostává se ke slovu levá hemisféra. Objevuje se zde rozdíl mezi vyspělým čtenářem, takový čtenář zapojuje nejvíce levou hemisféru, a čtenářem, který písmena hláskuje, postupuje od písmena k písmenu, následně tvoří slova. Tento čtenář zapojuje zpočátku jen pravou hemisféru a následně až začne číst větší celky, zapojí i levou hemisféru. Vyspělý čtenář, zapojující pouze levou hemisféru šetří čas a energii oproti druhému čtenáři.

Při čtení vidíme nutnou spolupráci obou hemisfér, ta může být ztížena nebo porušena genetickými mechanismy. Tyto mechanismy se projevují nerovnoměrným zráním jednotlivých mozkových struktur, či poškozením mozkové tkáně. Specialista na

výzkum dyslexie, newyorský dětský neurolog, R. Masland¹⁰, přichází s myšlenkou, že nerovnoměrné zatížení jedné z hemisfér může být překážkou ve vývoji druhé hemisféry. Nemělo by docházet k výrazné dominanci jedné na úkor druhé hemisféry. Při čtení by měla nastat harmonie a souhra zrakového vnímání jednotlivých písmen, zároveň s vnímáním sluchových a řečových vzorců.

Pokud budeme zkoumat spolupráci obou hemisfér, můžeme sledovat rozdíly mezi chlapci a děvčaty. Mozek dívek se z tohoto pohledu jeví jako univerzálnější oproti specializovanému mozku chlapeckému. To by mohlo vysvětlovat, proč se dyslexie častěji projevuje u chlapců. „*V literatuře se uvádí poměr těchto poruch čtyři až deset ku jedné v neprospěch chlapců.*“¹¹

Matějček uvádí, že vývojová dyslexie je heterogenním syndromem. Různorodá je nejen struktura dílčích symptomů, zároveň je nejednotný konkrétní projev čtenářských potíží, obvykle se jedná o interakci několika dílčích faktorů. Těmi jsou dědičné dispozice a vnější vlivy.¹²

Dyslexie může být podmíněna genetickými dispozicemi. Genetické dispozice mnohdy přispějí k rozvoji poruchy čtení. „*V průběhu posledních let byla potvrzena existence několika genů, které nějakým způsobem přispívají k rozvoji dyslektických potíží...Jde o geny lokalizované na 2., 3., 6., 7., 15. a 18. chromozomu.*“¹³

Výskyt dyslexie

Dyslexie patří k nejznámější a také nejčastější ze specifických poruch učení. „*Dyslexií trpí přibližně 3% českých dětí, nadpoloviční většina z nich potřebuje k překonání potíží ve čtení odbornou pomoc.*“¹⁴ Matějček také dále uvádí, že „*pokud jde o samotný výskyt dyslexií, situace se za poslední desetiletí nijak podstatně nezměnila.*“¹⁵ Za povšimnutí stojí i fakt, že dyslexie je častěji diagnostikována u chlapců než u dívek.

¹⁰ MATĚJČEK, Z. *Dyslexie, Specifické poruchy učení*. Jinočany: H&H, 1995. s. 45

¹¹ MATĚJČEK, Z. *Dyslexie, Specifické poruchy učení*. Jinočany: H&H, 1995. s. 47

¹² MATĚJČEK, Z., VÁGNEROVÁ, M. *Sociální aspekty dyslexie*. Praha: Karolinum, 2006. s. 11

¹³ MATĚJČEK, Z., VÁGNEROVÁ, M. *Sociální aspekty dyslexie*. Praha: Karolinum, 2006. s. 13

¹⁴ MATĚJČEK, Z., VÁGNEROVÁ, M. *Sociální aspekty dyslexie*. Praha: Karolinum, 2006. s. 11

¹⁵ MATĚJČEK, Z. *Dyslexie, Specifické poruchy učení*, Jinočany: H&H, 1995. s. 141

1.2.2. Dysortografie

Pojem dysortografie vyjadřuje specifickou poruchu pravopisu, jež se velmi často pojí s dyslexií. Někdy bývá dysortografie uváděna jako součást širšího pojmu dyslexie. „U žáků se projevuje narušenou schopností osvojit si pravopis jazyka přes přiměřenou inteligenci a běžné výukové vedení, které se jim dostává... Chybí cit pro jazyk, jehož důsledkem je snížená schopnost např. skloňovat a časovat příslušné druhy slov.“¹⁶

Můžeme rozlišit tyto druhy dysortografie:

- a. **Auditivní** – žáci trpící touto formou mají problémy především ve sluchové oblasti, při diktátu jim činí velké obtíže zachytit pořadí jednotlivých hlásek ve slově. V obsahové rovině nemají problémy, smysl slova pochopí.
- b. **Vizuální** – tito žáci trpí problémy ve zrakové oblasti, takovému žákovi činí potíže vybavit si taková písmena, jež si jsou tvarově a sluchově podobná. Následně pokud jim učitel poskytne více času na kontrolu a opravu napsaného textu, zachytí pouze minimum svých chyb, mnohdy udělá další chyby ve slovech, které měl správně.
- c. **Motorickou** – skupina těchto žáků má problémy se samotným aktem psaní. Jejich grafický projev jim odčerpá veškerou energii a pozornost, potom jim už nezůstává energie na aplikaci naučených gramatických pouček a pravidel, ani na kontrolu napsané práce.¹⁷

Některé specifické chyby dysortografického charakteru

Jmenujme nějaké opakující se chyby:

- u žáků dochází ke grafické záměně zvukově podobných hlásek jako je b-d, z-s, h-ch
- tvarově podobná písmena jsou také mnohdy zaměňována
- častá je chybovost v měkčení na akustickém podkladě
- vyskytují se chyby způsobené artikulační neobratností
- sykavkové asimilace sebou přináší řadu chyb

¹⁶ MICHALOVÁ, Z. *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na středních školách*. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2004. s. 18

¹⁷ MICHALOVÁ, Z. *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na středních školách*. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2004. s. 18

- žáci neumí dodržet pořadí písmen ve slově, dochází k inverzi – přemístění, převrácení pořadí písmen
- přidávání dalších písmenek do slabik a také do slov
- žáci neumí rozlišit hranice mezi jednotlivými slovy ve větě
- slova a slabiky obsahující slabikotvorné r a l způsobují problémy¹⁸

Podmínky pro vznik dysortografie jsou totožné s příčinami dyslexie. Jedná se o specifickou poruchu řeči, současně s nedostatky v oblasti sluchového vnímání, které se v tomto případě dostávají na vedoucí místo. Během sluchového vnímání textu jsou žáci vystaveni mnoha obtížím, řada hlásek si je artikulačně blízka, musí rozlišit měkké a tvrdé slabiky. Opět se zde ukazuje spolupráce obou mozkových hemisfér. Pokud dojde k dysfunkci pravé hemisféry, dítě má tendenci zaměňovat písmena, jež jsou zvukově i artikulačně od sebe vzdálená, ale podobné svojí grafickou podobou. Nejčastěji se jedná o písmena zrcadlová jako je b-d, u-n, a-e.

Do podoby pravopisu žáka se promítají poruchy v dynamice duševních projevů. *„Hypoaktivní forma lehkých mozkových dysfunkcí se projeví tím, že dítě nejen zdlouhavě píše, ale i velmi zdlouhavě hledá v paměti správné gramatické tvary.“*¹⁹ Toto hledání dítě proti svým spolužákům zpomalí. Žák má pomalejší pracovní tempo, často se na něj musí čekat a je z této situace v tísní, proto v nervozitě udělá řadu dalších zbytečných chyb. Opačná situace nastává u žáků s hyperaktivní formou mozkových dysfunkcí. *„U typů hyperaktivních naopak akt psaní a mentální procesy smyslové analýzy a syntézy probíhají tak rychle, bez kontroly a zpětné vazby, že nedojde k integraci dějů potřebných k správnému napsání slova a věty.“*²⁰ Tento žák má práci hotovou dříve než se nad ní stačí zamyslet. Pracuje rychle a bez rozmyslu. Častými chybami jsou vynechaná koncová písmena a slabiky, zkracování slov a mnohdy také vynechaná diakritická znaménka.

¹⁸ MICHALOVÁ, Z. *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na středních školách*. Havlíčkův Brod: Tobíáš, 2004. s. 19

¹⁹ MATĚJČEK, Z. *Dyslexie, Specifické poruchy učení*. Jinočany: H&H, 1995. s. 89

²⁰ MATĚJČEK, Z. *Dyslexie, Specifické poruchy učení*. Jinočany: H&H, 1995. s. 89

1.2.3. Dysgrafie

Dysgrafie je specifickou poruchou psaní, grafického projevu. „*Dysgrafik se nenaučil psát, ačkoli netrpí žádnou smyslovou vadou ani žádnou závažnou poruchou pohybovou a ačkoliv nemá žádné závažné nedostatky v oblasti inteligence ani v oblasti citových vztahů.*“²¹ Písmo dysgrafika je lehce rozpoznatelné, rukopis je nejistý a nápadně neúhledný. Písmo je obtížně čitelné, kostrbaté a velmi neúhledné. Žák píše toporně až křečovitě, těžkopádně.

Mezi znaky dyslexie řadíme:

- nečitelné písmo, a to i přesto, že měl žák dostatečný čas na zadaný úkol
- prolínání tiskacího a psacího písma, nejednotná velikost, nestejnorodá linie ani sklon písma, mnohdy žák nepíše na jeden řádek, „létající slova“ na řádku
- nedokončená slova i celé věty v textu
- rozdílná hustota u slov i písmen
- uspořádání stránky je nestejnorodé a nepravidelné, nedodržení řádků ani okrajů stránky
- jiné, zvláštní držení těla při psaní
- žák si polohlasem diktuje sled písmen a pozoruje svou vlastní píšící ruku
- tempo je výrazně pomalejší²²

Žák trpící dysgrafií vyžaduje individuální přístup jak ze strany učitelů, tak ze strany rodiny. Ve škole je potřeba mu poskytnout dostatek času na práci, hodnotit spíše než gramatiku obsah práce, pokusit se uplatnit častěji slovní a písemné hodnocení, nejenom známku. Ve slovním nebo písemném hodnocení můžeme lépe žákovi vysvětlit proč a jak ho hodnotíme. Poukázat na zlepšení v jeho práci, povzbudit žáka, nehledat pouze chyby, ale i klady. Zároveň musí být větší i domácí příprava žáků.

1.2.4. Dyskalkulie

Dyskalkulii lze označit jako obdobu dyslexie v matematice. Je také velmi podobně definována. „*Dítě se nemůže naučit počítat, ačkoliv není po stránce intelektové*

²¹ MATĚJČEK, Z. *Dyslexie, Specifické poruchy učení*. Jinočany: H&H, 1995. s. 90

²² MICHALOVÁ, Z. *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na středních školách*. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2004. s. 20

nijak zvláště opožděno a mělo normální příležitost k učení. Nejčastěji se tato specifická porucha projevuje tak, že dítě nemůže pochopit symbolickou povahu čísla a ulpívá na zcela nepřiměřeně konkrétních představách.“²³

Některé z typů dyskalkulie

- a. **Praktognostická** – jedná se o narušení matematické schopnosti manipulovat s konkrétními nebo nakreslenými předměty, tyto žáci neumí přiřazovat k symbolu čísla.
- b. **Verbální** – pro žáka je velmi obtížné pochopení matematické terminologie, zejména vyjadřování o... méně nebo o ... více, žák neumí odpočítávat číselnou řadu, ani označit hodnotu napsaného čísla
- c. **Lexická** – tento typ je obdobou dyslexie v matematice, žák zaměňuje tvarově podobná čísla, zaměňuje pořadí číslic ve vícemístných číslech, symboly a matematické znaky.
- d. **Grafická** – projevuje se výrazně v geometrii, žák neví jak pracovat s grafickým prostorem. Lze říci, že jde o obdobu dysgrafie v oblasti matematiky.
- e. **Operacionální** – pro tento typ je typické, že žáci nezvládají jakékoliv matematické operace.
- f. **Ideognostická** – žák si neumí poradit s příklady, jež má z paměti spočítat. ²⁴

Žákům s dyskalkulií pomáhá ve výuce velké množství názorných pomůcek. Je třeba naučit ho hledat cestu od konkrétnějšího myšlení k abstraktnímu. Abstraktní myšlení je pilířem matematiky a je vázáno na intelektovou vyspělost dítěte. Lze říci, že *„úroveň matematiky je za normálních okolností ukazatelem intelektové vyspělosti.*“²⁵ U žáků s dyskalkulií tomu tak není, takovému žákovi je třeba se více věnovat.

²³ MATĚJČEK, Z. *Dyslexie, Specifické poruchy učení*. Jinočany: H&H, 1995. s. 93

²⁴ MICHALOVÁ, Z., *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na středních školách*. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2004. s. 23

²⁵ MATĚJČEK, Z. *Dyslexie, Specifické poruchy učení*. Jinočany: H&H, 1995. s. 95

1.3. Další poruchy spojené s obtížemi při osvojování učiva

Dyspinxie

Pojem dyspinxie vyjadřuje specifickou poruchu kreslení. Žáci s dyspinxií trpí neobratností a nejistotou při práci s tužkou, také jim činí výrazné problémy přenesení své představy na papír, neumějí si poradit s plochou papíru. Tužku drží křečovitě, kreslí tvrdé čáry a tahy, celkově je jejich projev provázen značnou nejistotou. „*Celý kresebný projev dítěte je často nápadně primitivní, ba někdy přímo bizarní a ukazuje velmi dobře do jaké míry je jeho názorová orientace porušena.*“²⁶ Dyspinxie se často projevuje v kombinaci s dalšími poruchami, nevyskytuje se samostatně.

Dysmuzie

Jedná se o specifickou poruchu hudebních schopností dítěte, dochází při ní k narušení schopnosti vnímat hudbu a rytmus. Oproti ostatním specifickým poruchám, jako je dyslexie, dysgrafie či dyskalkulie, nemá tak výrazný dopad na školní život žáka. Můžeme ji rozčlenit na expresivní a totální. Expresivní dysmuzie umožňuje dítěti identifikovat známý hudební motiv, ale už mu neumožňuje tento motiv dál interpretovat. Žák trpící totální dysmuzií neumí rozpoznat, interpretovat známý tón, ani není schopen si zapamatovat jakýkoliv hudební motiv.

Dyspraxie

Dyspraxií rozumíme specifickou vývojovou poruchu motorické funkce. „*Motorická neobratnost je obvykle spojena s určitým stupněm poškození výkonu při vizuálně prostorových kognitivních úkolech.*“²⁷ Potíže s koordinací by mělo mít dítě od svého raného vývoje a nemělo by se jednat o důsledek jakéhokoliv defektu zraku a sluchu.

²⁶ MATĚJČEK, Z. *Dyslexie, Specifické poruchy učení*, Jinočany: H&H, 1995. s. 93

²⁷ MICHALOVÁ, Z. *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na středních školách*. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2004. s. 24

1.4. Reedukace SPU

Měli bychom zmínit možnosti jak pomoci dětem s SPU. V následujícím textu nastiňme něco málo o metodách nápravy a kompenzace obtíží spojených s SPU. Co si tedy představit pod pojmem reedukační proces? Odpovíme citací autorek Jucovičové a Žáčkové, které se touto problematikou dlouhodobě zabývají. „*Reedukační proces tedy znamená postupné zlepšování úrovně porušených nebo nevyvinutých funkcí potřebných pro čtení, psaní, počítání. Jeho výsledkem však není pouze rozvoj těchto funkcí a vytvoření potřebné dovednosti na přijatelné úrovni, ale je zaměřen na plnou nebo alespoň částečnou kompenzaci potíží plynoucích ze specifické poruchy učení.*“²⁸

Reedukací rozumíme převýchovu, obnovenou výchovu. Jedná se o speciálně pedagogické metody práce, pomocí kterých se snažíme rozvíjet porušené nebo problematické funkce. Reedukaci si nelze představovat jako doučování žáků, spíše jde o práci, směřující k odstranění specifických obtíží. Tato práce výuku nenahrazuje pouze doplňuje. Reedukace je vždy individuální, podkladem pro ni je komplexní zpráva z psychologického a speciálně-pedagogického vyšetření. Zpráva by měla uvádět přesný typ, rozsah a projevy poruchy. Pro úspěšnou reedukaci je důležitá odborná znalost reedukujícího spolu s jeho osobním přístupem. V reedukačním procesu je důležitá také intelektová schopnost dítěte, práce je pak „dětem šitá na míru“ a taková činnost zaručuje větší efektivnost a úspěšnost. Počátek reedukace je na takové úrovni, kterou dítě bez problémů zvládá, v průběhu obtížnost zvyšujeme. Pokud překročíme aktuální úroveň znalosti, nemá to pro dítě žádný smysl, naopak může dojít k zafixování nesprávných tvarů. Důležitou součástí reedukační práce jsou pomůcky, konkrétní předměty, které si dítě může osahat. Během práce je vhodné zapojit více smyslů u dětí zároveň. Pokud je podnět podpořen více smysly, dítě si snáz zapamatuje. I pro reedukaci je nutné udělat si přípravu. „*Zaznamenáváme, na které obtíže se v dané reedukační lekci zaměříme a které metody práce a pomůcky použijeme.*“²⁹ Je třeba mít na paměti, že tato příprava je pouze orientační. Součástí reedukace je také domácí procvičování. Mělo by být zábavnou formou, aby dítě mělo pocit, že si víc hraje, než se učí. S reedukační prací seznámíme rodiče dítěte, jejich pomoc je velmi důležitá. Po určité době je dobré zhodnotit efekt reedukace, sledovat pokroky dítěte. Na závěr je důležité mít na mysli, že reedukace dětí je dlouhodobou činností „*i po ukončení*

²⁸ JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H. *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. Praha: Portál, 2008. s. 27

²⁹ JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H. *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. Praha: Portál, 2008. s. 31

reedukace potřebují v běžném školním prostředí další péči, určité zohlednění – například respektování pomalejšího tempa čtení nebo nevyžadování pohotové odpovědi.“³⁰

1.5. Sebepojetí

„Hlavním motorem osobního seberozvoje, cesty k naplnění vlastních možností, je neustálé posilování sebevědomí, tedy vědomí sebe, svých kvalit i přirozených omezení.“³¹

1.5.1. Základní pojmy

Co si představit pod pojmem sebepojetí? Z jakých komponentů se skládá naše sebepojetí? Jedná se o celkový způsob jak vnímáme sebe sama. To jak známe své vlastní já, jestli jsme si vědomi svých možností a schopností, současně také jestli reflektujeme své nedostatky. Je nutné se nepodceňovat, být si vědom svých kvalit, ale zároveň přehnaně nepřeceňovat své schopnosti. Měli bychom si být vědomi svého působení na druhé, mnohdy skrze druhé zjišťujeme více o sobě. Sebepojetí si vytváříme během svého sociálního života a důležitou roli v něm hraje proces socializace. Tady proces začlenění jedince do společnosti. Důležitou částí je fáze, kdy na sebe jedinec začne pohlížet jako na objekt, obdobně tomu, jak na něj pohlíží druzí. Během dalšího vývoje sbírá jedinec se sociální realitou více zkušeností a nastává druhá fáze. *„V další fázi svého vývoje, kdy už má jedinec více zkušeností se svým vlastním reagováním na druhé lidi, včetně zkušenosti, jak jim lze oponovat a korigovat je, začíná sám vůči sobě podle schématu svého vlastního jednání s druhými lidmi.*“³²

Svět okolo nás nám zprostředkovávají naši významní druzí. Zasvěcují nás do své interpretaci světa tak, abychom mu rozuměli. Učí nás interpretovat situace okolo nás, dávají význam určitému jednání, situaci nebo chování. I my jsme sami sobě svým způsobem zprostředkováni. *„Prostřednictvím pohledu druhých lidí na nás si ujasňujeme, kým jsem, jací jsme a co dokážeme.“*³³

³⁰ JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H. *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. Praha: Portál, 2008. s. 32

³¹ KRÍŽ P. *Kdo jsem, jaký jsem*. Kladno: AISIS, 2005. s. 7

³² HELUS, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada, 2007. s. 54

³³ HELUS, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada. 2007. s. 56

Aby byl pojem kompletnější je třeba zmínit také další jeho části, jsou jimi sebepoznání, sebecit a sebehodnocení. Sebepoznáním rozumíme to, jak známe své vlastnosti a schopnosti, jsme schopni si uvědomit, co dokážeme a víme kde máme své limity. Díky tomu, že poznáme své možnosti, jsme schopni si naplánovat a následně plnit další úkoly, povinnosti. Sebepoznání provází celý náš život, nejde o časově ohraničenou část, stále budeme objevovat naše nové možnosti, ale i omezení.

Dalším pojmem, jež se pojí se sebepojetím, je sebecit. Každý z nás má sám ze sebe, ze svého jednání a chování nějaký pocit. Cit, který pojí se svým chováním. Při neúspěchu, křivdě, míváme mnohdy pocit zklamání, hanby či dokonce zatrpklosti, naopak pokud se nám něco podaří, jsme úspěšní, býváme na sebe hrdí a pyšní. Nejčastěji chce jedinec prožívat pocity kladné, nadšení a radost z toho co dělá, jaký je, sebedůvěru a sebejistotu ze svého chování a jednání. Pokud je jedinec často ve svých očích neúspěšný, provází ho zklamání, má pocit méněcennosti a vlastní nedůležitosti, pociťuje strach a trpí. *„Vztah jedince k sobě samému je vesměs více či méně citově angažovaný, přičemž tato angažovanost může působit jak aktivizačně, tak i – v negativním případě – dezaktivizačně, demoralizačně.“*³⁴

Důležitou součástí poznání sebe sama, je schopnost vlastního hodnocení, zda dokážeme ohodnotit to, jací jsme. Toto sebehodnocení se *„týká názorů a soudů o sobě samotném na pozadí určitého ideálu, na základě porovnávání s druhými osobami, anebo vzhledem k určité normě.“*³⁵ Díky sebehodnocení jsme schopni uvědomit si své nedostatky, své reálné já, pracovat na sobě a pokusit se své hodnocení přiblížit co nejvíce ideálnímu já. Reálné i ideální já by mělo být v souladu, potom pociťujeme pocit úspěchu a sebejistoty. Pokud k tomuto kladnému hodnocení nedojde, jedinec je jiný než by si přál on nebo druzí. Bývá nesouladem deprimován, mnohdy až traumatizován. Tento pocit se odráží na negativním pojetí sebe samého a nedojde k uspokojení jedné z nejdůležitějších potřeb člověka, tedy potřeby sebeúcty a sebedůvěry.

³⁴ HELUS, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada, 2007. s. 57

³⁵ HELUS, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada, 2007. s. 57

1.5.2. Činitelé ovlivňující sebepojetí

Mezi nejvýznamnější činitele působící na sebehodnocení a sebepojetí dětí patří rodina a také škola. Rodiče formují sebepojetí svých dětí od útlého dětství, ať už vědomě či nikoli. Na sebehodnocení má vliv názor a hodnocení rodičů, zda-li dávají dítěti najevo, že si ho váží, či nikoliv. „*Jde o modely aktivního nebo pasivního zvládnání (případně nezvládnání) zátěží a obecně modely převážně aktivního, či pasivního postoje k životu a jeho podmínkám: zda se dítě a mladistvý učí od nejbližšího prostředí brát zátěžové podmínky jako výzvu k aktivnímu zvládnání, nebo jako nepřekonatelnou překážku, před kterou nezbyvá nic, než rezignovat. Záleží i na tom, zda modely projevují sebedůvěru a jistotu. Výzkumy zjistily, že důvěra dětí ve vlastní kompetenci ohledně školních výkonů je spjata se sebedůvěrou jejich rodičů.*“³⁶

Nejednou jsou zdrojem méněcennosti u dětí jejich biologické vlastnosti, jako je výška či váha. Pokud se dítě ve škole, ve skupině vrstevníků, výrazně odlišuje od většiny, spolužáci mu to mnohdy dají nepříjemně najevo. Škola je místem kde se sebehodnocení dětí často posiluje. Žáci získávají sebedůvěru díky tomu co se naučili a také jakým způsobem se tomu naučili. Učitel své žáky chválí a tím posiluje jejich kladné sebehodnocení. Pokud tomu tak není, dítě moc slov chvály ve škole neslyší, má to velký vliv na jeho sebehodnocení i sebedůvěru.

1.5.3. Psychické mechanismy obrany já

Ve školním prostředí se setkáváme s různými tzv. psychickými mechanismy obrany já. Helus³⁷ nám předkládá tyto nejčastější formy: útěk, zlehčování- bagatelizace, kompenzace a agrese.

- **Útěk** - útekem můžeme rozumět reálný útěk z domova nebo ze školy, záškoláctví, ale i útěk do světa fantazie a snů, útěk do lhostejnosti. Žák je ve škole přítomen, ale nepracuje, ve snaze vyhnout se neúspěchu je neaktivní, netečný.
- **Bagatelizace** - zlehčování svých nedostatků a neúspěchů. Žák častokrát svůj neúspěch svaluje na druhé. „*Často se setkáváme s tím, že neúspěšní žáci ironizují školu, učivo i učitele.*“³⁸ Žáci se pokouší zlehčit dopad svých neúspěchů, za každou cenu se snaží zachovat si svou sebedůvěru. Další

³⁶ SVOBODA, M. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Portál, 2001. s.332

³⁷ HELUS, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada, 2007. s. 59

³⁸ HELUS, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada, 2007. s. 59

možností je svalování svého neúspěchu na druhé, nejčastěji na spolužáky a učitele. V očích těchto žáků si na ně učitelé zasedli a hodnotí je jinak než ostatní. Tento negativní postoj mnohdy vyvolává kázeňské přestupky a konflikty s pedagogy. Mnohdy uslyšíte argument, že na vině jsou jejich spolužáci, nikdy ale nechtějí začít řešit svůj neúspěch od sebe.

- **Kompence** – dítě přesouvá svůj zájem do oblasti, kde je úspěšnější, kde může najít pocit sebedůvěry a uspokojení. Pokud žák není ve škole příliš úspěšný, ale v odpoledních hodinách sportuje nebo chodí do různých kroužků, tyto aktivity mu pomohou vyřešit problém neúspěchu ze školy a tím spojeného nízkého sebehodnocení. Bohužel tyto kompenzační aktivity vždy nejsou pozitivní. Mnohdy se kompenzační aktivity stávají negativními, stojí proti škole. Tento jedinec potom nenajde řešení svého problému, ale naopak může dojít k sebeznehodnocování jedince.

Agrese – jedinec v případě svého ohrožení útočí. V tomto případě žák útočí na ty, kteří podle něj stojí v cestě jeho rozvoji sebeúcty a seberozvoje.

1.5.4. Utváření sebepojetí – vývojová stádia

„Hledět na dítě jako osobnost znamená zabývat se tím, jak kvality osobnosti vznikají, vyvíjejí se – případně jak jsou ve svém vzniku a vývoji bržděny či deformovány...Dítě je osobností v dynamice jejího vzniku.“³⁹

Osobnost se vytváří v několika vzájemně se prostupujících fázích. Těmito fázemi jsou učení, zrání, edukace, socializace a seberozvojová autoregulace. Celý náš život se něčemu učíme, nejčastěji se jedná o učení od druhých lidí. Nápodobou se učíme žít ve světě od svým blízkých. V průběhu socializace se zařazujeme do společnosti. Pojmy edukace a socializace spolu souvisí, jsou východiskem a podmínkou pro vlastní rozvoj jedince. Edukace je „*systematické a cíleně vyhraněné působení tak, aby vývoj vydával určité požadované výsledky.*“⁴⁰ Celý vývojový proces vrcholí v rozvoji autoregulace a seberozvoji dítěte. Důležitou roli při vývoji a formování osobnosti hrají dědičné předpoklady a vnější, sociokulturní vlivy.

³⁹ HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Praha: Portál, 2004. s. 217

⁴⁰ HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Praha: Portál, 2004. s.217

Osobnostní vývoj má společné znaky a tendence. Na následujících stránkách si uvedeme jednotlivá stádia vývoje a jejich krátkou charakteristiku. Budeme vycházet z dělení dle Vágnerové⁴¹. Mnoho znaků je pro tato vývojová období společná, ale je třeba si uvědomit možnosti individuálních odlišností u konkrétních dětí. Žáci s SPU často těmito odlišnostmi trpí a při práci s nimi je nutné brát zřetel na tyto jejich konkrétní problémy.

Prenatální období

Prenatální období uvádíme, protože se v něm začíná budovat pouto mezi matkou a jejím ještě nenarozeným dítětem. Průběh těhotenství a také to, jestli bylo těhotenství chtěné či nikoli, má vliv na budoucí vztah matky a dítěte. Prenatální období je započato oplozením vajíčka matky a trvá 9 kalendářních měsíců do narození dítěte. Během té doby dochází k vytváření všech orgánových systémů. Lze ho označit za biologický vývoj, v průběhu se vytváří vše potřebné pro následující samostatný život plodu. *„Lidský mozek, jehož funkce je nezbytným předpokladem přiměřeného duševního vývoje, se rozvíjí v průběhu celé prenatální fáze.“*⁴²

Spojení dítěte s matkou je důležité pro vývoj plodu i následný čas. Spojení s mateřským organismem ovlivňuje rozvoj plodu po celou dobu prenatálního období. Kterákoliv změna ve vnitřním organismu matky se projeví také v organismu plodu. Emoční změny v organismu matky se tímto způsobem přenáší na plod. *„Proto může plod trpět stresem matky. Děje se tak pomocí metabolických, např. hormonálních změn v krvi, která prochází placentou a je hlavním komunikačním kanálem mezi matkou a plodem. Dalšími možnostmi jsou pohybové a tlakové změny, zvukové podmínky, apod.“*⁴³ Již v této fázi těhotenství se vytváří určitý komunikační systém mezi matkou a dítětem, tato vazba se plně rozvíjí po narození dítěte.

Novorozenecké období

Novorozenecké období trvá 1 měsíc a je obdobím adaptace dítěte novým podmínkám. Jedná se o novou etapu jak v životě rodičů, tak v životě dítěte. Novorozenci usnadňují přežití reflexy a vrozené způsoby chování, také schopnosti se učit. V této době je dítě závislé na svém okolí, tedy zejména na matce. Na základě

⁴¹ VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: Dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000.

⁴² VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: Dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. s.35

⁴³ VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: Dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. s.37

podmětů dochází k rozvoji novorozence, tento rozvoj je přímo úměrný množství podmětů. „*Učení novorozence je aktivizováno především v rámci sociální interakce.*“⁴⁴ Již v tak raném věku je novorozenec partnerem k vytváření vzájemných vztahů sociální komunikace. Od prvních chvil po narození je pro sociální kontakt dobře vybaveno. „*Nejen, že dobře vidí, slyší, reaguje na chuťové i čichové podmínky, na dotyk i změnu polohy, ale tyto jeho schopnosti jsou zřejmě geneticky „programovány“ tak, že usnadňují styk s lidmi a napomáhají k jeho udržení a rychlému rozvíjení.*“⁴⁵ Je nutné si uvědomit, že dítě to nečiní záměrně, s cílem komunikovat s ostatními.

Kojenecké období

Kojenecké období je doba prvního roku života dítěte. V tomto období dojde k razantní proměně v dětskou osobnost, která je schopná základního osamostatnění. V závěru tohoto stádia dítě rozeznává své nejbližší a má k nim vytvořený vztah. Toto období bývá označováno také za symbiotické. „*Znamená to, že dítě, ač už je od matky biologicky odděleno, tvoří s ní nadále po určité době psychickou jednotu.*“⁴⁶ Kojenecké období s sebou přináší řadu zlomových událostí. Jsou jimi první úsměv dítěte, jako zdroj vzájemných emocí, uchopení a puštění, vyjadřující zdroj aktivního vztahu a jako poslední vstávání a chůze, což je signálem ovládnutí prostoru.

Kojenecké období přináší také sociální učení, socializaci. Jedná se o učení v interakci s dalšími lidmi, v rámci mezilidské interakce. Můžeme předpokládat, že dítě je na tento proces vybaveno vrozenými dispozicemi. Vrozená je ale pouze základní aktivita a další rozvoj je plně závislý na sociální stimulaci ze strany rodičů. Proto je tak důležitý čas, který rodiče stráví v této době se svým dítětem, sociální stimulace má daleko větší význam než pouze materiální stimulace. I v tomto období se rozvíjí vztah dítěte s matkou. Během prenatálního období bylo dítě s matkou spojeno v jediný biologický celek, v období po narození se vytváří kořeny pro rozvoj vztahu na vyšší úrovni. Jaké jsou úlohy matky? Matka funguje dětem jako pomyslné zrcadlo, oni po ní opakují nejprve mimické výrazy, později napodobují i slova. Dále je „*matka akceptována jako významný zdroj uspokojování potřeb... Citlivá matka přibližuje dítěti*

⁴⁴ VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: Dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. s.42

⁴⁵ MATĚJČEK, Z., LANGMEIER, J. *Počátky našeho duševního života*. Praha: Pyramida, 1986. s.194

⁴⁶ HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Praha: Portál, 2004. s. 199

*svět v takové formě, která je pro něj přijatelná a nenarušuje jeho pocit jistoty a bezpečí.*⁴⁷

Nelze přesně určit, kdy začíná pojetí vlastní individuality u dítěte. Zkušenosti z raného vývoje tvoří základ osobnostnímu pojetí dítěte. Mezi 3. a 6. měsícem si dítě začíná uvědomovat svou vlastní bytost, tento vývoj dětského sebepojetí pokračuje mezi 6. a 12. měsícem. Typickým projevem je, že si dítě uvědomuje svoje vlastní tělo a aktivity, tento prožitek je nejčastěji vztahován k tělovému schématu. Dítě začíná vnímat svoje citové prožitky jako součást sebe sama, to můžeme označit za další projev vlastního uvědomění. Hodnotí žádoucí a nežádoucí prožitky podle vlastního významu. *„Emoční hodnocení je výsledkem činnosti aktivního já, vplývá z pocitů, které v něm tento svět vyvolává.*⁴⁸ Jako poslední bod sebepojetí dítěte v tomto období je chápání trvalosti vlastní existence.

Batoletí období

Jedná se o dobu od jednoho do tří let dítěte. V tomto období nabývají velký význam motorické dovednosti. Dítě se učí řeči, jako jednomu z nejdůležitějších prostředků sociální komunikace. Ve vzájemném působení s rozvojem řeči je rozvoj poznávacích procesů.

Změna sebepojetí v období batolete je spojena s jeho změnou orientace ve světě. *„Rozvoj sebepojetí se projevuje i ve vztahu k osobnímu vlastnictví. Ve druhé polovině batoletího věku začínají děti používat přivlastňovací zájmena můj a tvůj.*⁴⁹ Nyní děti začínají bránit své hračky před ostatními dětmi, svoje hračky chápou jako součást své identity. Důkazem samostatných dětských schopností a možností je samostatné jednání dítěte. *Pojem „Já“ nyní nezahrnuje jenom tělesnou schránku, ale i její kompetence, které se v tomto období rozvíjejí.*⁵⁰ Dítě už sebe samotného vnímá jako osobu schopnou samostatně jednat. V této době potřebuje dítě také potvrdit své kompetence i sebe sama, chce být pochváleno, oceněno od rodičů. Zpětná vazba v hodnocení dítěte je podstatným aspektem pro rozvoj jeho pozitivního hodnocení. Pozitivní hodnocení s sebou nese sebeovládání, dítě ví jak se má chovat, aby bylo oceněno. Součástí sebepojetí tvoří role, jež dítě získává. Tyto role jsou podmíněny postoji a očekáváním

⁴⁷ VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: Dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. s.62

⁴⁸ VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: Dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. s.70

⁴⁹ VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: Dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. s.89

⁵⁰ VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: Dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. s.90

rodiny dítěte. „Dospělí často dítěti říkají, co je, a tím přispívají k formování jeho identity, protože, dítě jejich sdělení bez jakékoliv korekce přijímá.“⁵¹

Doba předškolního věku

Předškolákem je dítě ve věku od tří do šesti let, konec tohoto období signalizuje nástup dítěte do školy. Doba předškolního věku je spojena s výrazným rozvojem poznávacích procesů a s nimi se proměňuje i sebepojetí dítěte. Děti začínají chápat sebe jako subjekt, což napomáhá vědomí jejich identity. Vlastnictví se stává podstatnou složkou jejich identity. „Moje“ jako součást „já“. Součástí identity dítěte se stávají i sociální role, zejména ty, které mají mimo rodinu. Jsou jimi role žáka mateřské školy nebo role v dětské skupině. V předškolním věku se vymezují také tzv. gender role. Jde o rozlišení rolí podle biologického pohlaví, dívčí a chlapecká role.

Sebehodnocení dětí v předškolním věku je plně závislé na jejich rodičích a blízkých lidí v jejich okolí. „*Předškolní dítě přejímá názor dospělých na sebe nekriticky, tak jak je mu prezentován.*“⁵² Dítě je ještě citově a rozumově nezralé, proto se plně ztotožňuje s názorem rodičů. Rodiče jsou pro dítě nedostižným ideálem a autoritou. V tomto čase se rozvíjí vrstevnické vztahy a role, což se rovněž váže k sebehodnocení dítěte. Dítě pozvolna uvolňuje svou vázanost na rodinu a buduje si vztahy s vrstevníky. Jedním z úkolů je prosazení se ve skupině vrstevníků. Děti se učí soupeřit i spolupracovat.

Nástup do školy

Nástup dítěte do školy tvoří významný mezník v jeho životě. Dítě přijímá novou roli, stává se školákem. „*Role školáka není výběrová, dítě ji v určitém věku získává automaticky.*“⁵³ V předškolním věku je role školáka idealizovaná, nese s sebou velké očekávání. Role školáka má pro dítě většinou takový význam, jaký jí přisuzují jeho rodiče. Dítě ji může chápat pozitivně i negativně, pokud rodiče mají negativní zkušenost ze školou, prezentují ji svému dítěti jinak než rodiče, kteří chodili do školy rádi a byli úspěšní. Rodiče mnohdy chápou školu jako místo pro dosažení výkonu, který potvrzuje úspěšné učení dítěte. Výkon se stává hlavním ukazatelem úspěšnosti dítěte. Některé děti

⁵¹ VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: Dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. s.90

⁵² VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: Dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. s.117

⁵³ VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: Dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. s.134

jsou svými rodiči akceptovány a kladně hodnoceny pouze při dobrém výkonu, což může jejich sebehodnocení a sebedůvěru zmařit do budoucna

Školní věk rozdělujeme do tří etap, mezi ně patří raný, střední a straší školní věk. My budeme pracovat především z dvěma prvními jmenovanými. Během této doby dochází nejčastěji k diagnostice specifických poruch učení.

Období raného školního věku

Období raného školního věku trvá od nástupu do školy mezi 6. a 7. rokem do 8 až 9 let. Způsob adaptace na školní prostředí a zvládnutí role žáka je v prvních dvou školních letech velmi důležité, protože si dítě vytváří nejen vztah ke škole, ale k vzdělání celkově. Dítě se učí přemýšlet a poznávat jiným způsobem než dřív, už není tolik ovlivněno svým subjektivním pohledem. Dochází ke změnám v uvažování o jiných lidech. Dítě si začíná uvědomovat, že každý má více než jednu roli, dovede se různě chovat. Kromě role syna, či dcery přijímá také roli školáka. Jak poukazuje Vágnerová⁵⁴, dítě ve školním věku už ví, dokáže odhadnout, jak se bude jeho chování jevit ostatním lidem. Dítě dovede posoudit situaci nejenom ze svého pohledu, ale i na základě reakcí druhých.

Role žáka přinesla dítěti na jedné straně vyšší sociální prestiž, na druhé zároveň stresové a zátěžové situace. Škola je pro děti novým, cizím prostředím, také učitelka je novou autoritou, kterou musí ve svém životě přijmout. „*Nástup do školy je spojen s nutností osamostatnění, přijetí zodpovědnosti za vlastní jednání a jeho následky.*“⁵⁵ Ve škole dítě vidí, že není nejdůležitější jeho vlastní osobnost, že je jedním z mnoha žáků ve třídě. Žák se musí naučit respektovat školní normy, motivací k plnění těchto norem je hodnocení ve škole a v dětské skupině a také hodnocení rodiny. Hodnocení žáka ze strany rodiny je velmi důležité, ale bývá více emocionální a také méně kritické. Naopak hodnocení ve škole je tvrdší, kritičtější. Pozici ve škole si žák musí vybudovat sám, nemá ji automaticky jak je tomu u rodiny. Malí školáci jsou v očekávání hodnocení mnohdy naivní, očekávají stejné hodnocení jako doma od rodičů. „*Nutnost akceptovat i méně příjemnou skutečnost je pro ně zatěžující (vyžaduje decentralizaci uvažování i určitou emoční zralost).*“⁵⁶

⁵⁴ VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: Dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. s.155

⁵⁵ VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: Dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. s.163

⁵⁶ VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: Dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. s.165

Během školní docházky se zvyšuje potřeba ověřit si své schopnosti a možnosti. Dlouhodobá úroveň výkonu dětí se stává základem sebehodnocení. Pozitivní kladná zkušenost posílí sebedůvěru dítěte, takové dítě je následně jistější, už si ověřilo, že dokáže nároky zvládnout. Naopak pokud se dítěti nedaří, klesá jeho sebedůvěra a zvyšuje se pocit nejistoty. Opakované selhávání vede k pocitu méněcennosti a dítě si trvale fixuje pocity vlastní nedostatečnosti.

Období středního školního věku

Střední školní věk můžeme definovat mezi 8.,9. až 12.rokem. Tato fáze už není spojena s tak výraznými změnami. Jedná se o rozmezí 3.-5. třídy na základní škole. Roli žáka dítě postupně přiřazuje jiný význam. Od svého nástupu na základní školu už se stihlo zadaptovat a osvojit si základní normy chování. Dítě už ví, co se od něj očekává, zároveň ví, jaký výkon musí dosáhnout, aby byl kladně hodnocen. „*V postoji ke škole se významně projeví i rozvoj kognitivních schopností – např. přesnějším sebehodnocením.*“⁵⁷ Odlišné přizpůsobení žáků na školní prostředí je výsledkem odlišných sociálních vlivů a také individuálních dispozic žáka. Sebehodnocení dětí se ve středním školním věku mění podobně jako hodnocení svého okolí. Hodnocení je nyní trvalejšího charakteru, nikoli výsledkem jedné události.

Více než dříve roste u dětí potřeba kontaktu s vrstevníky. Kontakt s vrstevníky se pomalu stává stejně důležitý jako rodina, v budoucnu také rodinu nahrazuje. Dítě potřebuje být akceptováno skupinou svých vrstevníků. Každý chce být populárním ve skupině spolužáků, chce svými schopnosti imponovat ostatním.

1.6. Sebepojetí a Eysenckovy osobnostní faktory

„*Osobnost lze definovat jako příznačné a charakteristické vzorce myšlení, emoci a chování, které definují individuální osobní styl interakce s fyzickým a sociálním prostředím.*“⁵⁸

Na následujících řádcích si uvedeme základy týkající se extroverze, introverze a neuroticismu, východiskem nám budou Eysenckovy poznatky ze zkoumání osobnosti. Z těch budeme vycházet v praktické části, kde používáme jeho dotazník J.E.P.I. (Junior Eysenck Personality Inventory). Britský psycholog Hans Eysenck dospěl k těmto osobnostním faktorům: introverzi, extroverzi a emoční stabilitě-labilitě. Introverze a

⁵⁷ VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: Dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. s.189

⁵⁸ ATKINSON R.L. *Psychologie*. Praha: Portál, 2003. s. 437

extroverze se vztahuje k míře obrácení člověka k vlastnímu já. Jako introverty označíme jedince, kteří jsou spíš plaší, nejraději pracují sami a nevyhledávají tolik společnost druhých lidí. Extroverti jsou jedinci, kteří mají raději společnost více lidí. Emoční stabilitu- labilitu nazývá Eysenck neuroticismem. „*Neuroticismus je dimenze emocionality, kdy na pól „neurotický“ či „labilní“ jsou řazeni náladoví, úzkostní, přecitlivělí jedinci a na pól „stabilní“ klidní, dobře přizpůsobení jedinci.*“⁵⁹

⁵⁹ ATKINSON R.L. *Psychologie*. Praha: Portál, 2003. s. 437

2. Sebepojetí žáků s SPU

Jak bylo uvedeno v předchozích kapitolách, sebepojetí se formuje od raného dětství. Výraznou změnou v sebehodnocení je nástup do školy a školní výsledky dítěte. Žáci se specifickými poruchami učení mívají nezávisle na své inteligenci ve škole opakovaně horší výsledky než jejich spolužáci. Takové dítě je vystaveno velkému tlaku z vlastního neúspěchu, ze zklamání očekávání, které do nich vložili jejich rodiče. Dítě mívá mnohdy pocit, že nemůže zvládnout nároky, jež na něj okolí klade. Tento strach a úzkost se odráží v sebepojetí dítěte. Dítě se stydí a má strach, cítí úzkost, že není tím, kým má být. Pokud ve škole nezažívá pocit úspěchu, ale neustále vidí pouze své nedostatky a chyby, nemůže se rozvíjet jeho sebedůvěra a jeho sebehodnocení je velmi nízké. Svou vinu mnohdy nesou i rodiče dítěte, kteří do něj vkládají příliš velká očekávání.

2.1. Žák s SPU a rodina

S nástupem dětí do školy se mění jejich postavení v rodině, postoj rodičů k dětem, což ovlivňuje rodinné vztahy. „*Pro pozici dítěte je důležité, jaká měli rodiče očekávání a jak uspokojivě je dítě naplňuje. Úspěšnost ve škole je pro většinu rodičů významnou hodnotou, která je sociálně ceněna a zároveň je předpokladem pro další sociální uplatnění.*“⁶⁰ Ze strany rodičů je kladen důraz na dobré výsledky z mnoha důvodů. Jde jim o budoucnost jejich dítěte, o jeho budoucí uplatnění, k tomu, aby bylo jejich dítě úspěšné, jsou z jejich pohledu důležité dobré známky. Dále je jejich dítě vizitkou jich samotných, dobré výsledky ukazují dobré rodinné vedení. Mnohokrát jsou děti pro rodiče možností jejich seberealizace. V ideálním očekávání rodičů bude jejich dítě úspěšné a splní dokonale jejich představy a požadavky, realita bývá mnohdy jiná. Rodič zjišťuje, že ne všechny jeho očekávání jsou realizovatelné a musí se vyrovnat i s neúspěchem svého potomka. Je třeba správně odhadnout možnosti svých dětí a tomu následně přizpůsobit svá očekávání. Měli bychom se vyvarovat chyb, kdy v dítěti díky opakovanému nesplnění našich očekávání, vybudujeme strach a úzkost ze školy.

Pokud je dítě opakovaně neúspěšné, je na rodičích a pedagozích hledat příčiny neúspěchu. Je-li dítěti diagnostikována SPU, do určité míry se tím vysvětlí jeho školní neúspěch. Před rodiči se ale otevírá dlouhá cesta poznání poruchy učení jejich dítěte. Je

⁶⁰ MATĚJČEK, Z., VÁGNEROVÁ, M. *Sociální aspekty dyslexie*. Praha: Karolinum, 2006. s.117

třeba se seznámit s diagnózou poruchy a také sledovat individuální projevy na dítěti. „Navíc pouhá informovanost nestačí, rodič musí fakt selektivního znevýhodnění svého dítěte přijmout emočně.“⁶¹

Matějček⁶² uvádí ve vztahu k dyslexii tyto způsoby interpretace poruchy ze strany rodičů:

- Rodiče vidí dyslexii jako problém kognitivní oblasti. Dyslexie je důsledkem poruchy pozornosti, sluchové a zrakové diferenciaci, porozumění mluvené řeči. Jedná se zejména o nedostatky poznávacích schopností. Toto často slyší rodiče od speciálních pedagogů a poradenských psychologů.
- Další možnou interpretací rodičů je zaměření na to, že specifické poruchy jsou poruchami vývojovými a mohou být důsledkem nějaké vývojové nezralosti. Upínají se k myšlence, že pokud jde o vývojovou vadu, je porucha pouze dočasná. „Někdy je třeba tento postoj chápat jako obrannou reakci, představa, že jde o důsledek opožděného vývoje, je spojena s větší nadějí na uspokojujivé spontánní vyřešení potíží.“⁶³
- Rodiče vnímají neúspěch svých dětí stále jako jistou nechuť, lenost či neochotu dítěte k učení. Převládá myšlenka malé motivace jako viníka neúspěchu. Tento postoj se objevuje zpočátku po diagnostice problému u dítěte. V průběhu času si rodiče uvědomí, že věci jsou jinak, že nemají doma nemotivované, líné a hloupé dítě.

Jde nějakým způsobem předejít frustraci a stresu rodičů dyslektického dítěte? Každý rodič prožívá problémy svého dítěte s SPU individuálně. Zpočátku se u většiny rodičů dostaví zklamání z neuspokojení jejich rodičovských snů a ambicí. Tento stav doprovází řada různorodých emocí jako je vztek, smutek, dokonce i zoufalství. Rodiče mívají pocity úzkosti spojené s velkou obavou co čeká je a jejich dítě v budoucnosti. Mnohdy se proměňují vztahy k dítěti, rodiče se na dítě zlobí, i když vědí, že ono za nic nemůže. Je potřeba, aby si rodiče uvědomili, že je jejich dítě potřebuje a vyžaduje větší domácí přípravu než ostatní děti. Důležitá je spolupráce se školou, škola by jim měla poskytnout vhodné podmínky pro jejich dítě, zároveň také citlivého pedagoga, na kterého se mohou obrátit. Rodiče čeká spolupráce s dalšími odborníky, ať už

⁶¹ MATĚJČEK, Z., VÁGNEROVÁ, M. *Sociální aspekty dyslexie*. Praha: Karolinum, 2006. s. 119

⁶² MATĚJČEK, Z., VÁGNEROVÁ, M. *Sociální aspekty dyslexie*. Praha: Karolinum, 2006. s. 119

⁶³ MATĚJČEK, Z., VÁGNEROVÁ, M. *Sociální aspekty dyslexie*. Praha: Karolinum, 2006. s. 119

psychologickými pracovníky poraden, či výchovnými poradci, školními psychology, speciálními pedagogy i lékaři.

2.2. Žák s SPU - škola a učitelé

V současné době je u nás informovanost učitelů o specifických poruchách na velmi vysoké úrovni. Lze tedy předpokládat, že základní teoretické povědomí o této problematice mají všichni učitelé, přičemž „učitelé, kteří působí ve specializovaných třídách, mají hlubší znalosti a vědí víc o příčinách této specifické poruchy učení, o jejím spojení s dalšími problémy.“⁶⁴ Rozdílnost přístupu bývá mezi pojetím pedagogů z prvního a druhého stupně základní školy. Na prvním stupni mají učitelé k žákům daleko osobnější a komplexnější přístup, neposuzují znevýhodněné žáky tak radikálně, mnohdy bývají tolerantnější. Žáky nemají pouze na některý předmět, ale vyučují ve své třídě celý den, díky tomu mohou pozorovat, že žák neúspěšný např. ve čtení je velmi dobrý v matematice. Učitelé z druhého stupně kladou na žáky mnohdy vyšší nároky a soustředí se zejména na svůj předmět. Vliv na práci s dětmi s SPU má také délka praxe. „Zkušenější učitelé bývají tolerantnější, v průměru nehodnotí děti tak přísně jako začínající učitelé, kteří obvykle chtějí, aby všechno bylo podle jejich představ.“⁶⁵ I zde platí, že každá strana má svůj rub a líc. Učitelé s praxí delší než dvacet let, mohou mít mnohdy omezené teoretické znalosti o SPU a také být už méně tolerantní k neklidným a nesoustředěným žákům.

Je třeba poukázat také na spojení školní zátěže a stresu. Ten se odráží nejen ve výuce, ale také v rovině emoční a sociální. Zde je třeba si uvědomit, že rodiče, ani učitelé nemohou zvládnout rychlou nápravu obtíží ve výuce, ale mohou se o to úspěšně pokusit v oblasti emoční a sociální. Jak již bylo řečeno školní prostředí je pro děti s SPU komplikované. Musí se vyrovnat s tím, že v některých předmětech nestačí tempu svých spolužáků a opakovaně zažívají neúspěch, zároveň si musí najít oblast, ve které se uplatní, která je bude naplňovat. V této chvíli by měl pomocnou ruku dítěti podat učitel. Pokud je dítě vyšetřeno a diagnostikováno, učitel vypracuje individuální strategii přístupu k žákovi. V první řadě musí k dítěti přistupovat individuálně, je třeba rozpracovat individuální program pro dítě s SPU, ve kterém jsou jeho poruchy učení zohledněny. Takový program hodnotí výsledky, kterých se už podařilo dosáhnout a stanoví cíle pro následující výukové období. Mělo by být samozřejmostí, že do

⁶⁴ MATĚJČEK, Z., VÁGNEROVÁ, M. *Sociální aspekty dyslexie*. Praha: Karolinum, 2006. s. 202

⁶⁵ MATĚJČEK, Z., VÁGNEROVÁ, M. *Sociální aspekty dyslexie*. Praha: Karolinum, 2006. s. 205

spolupráce se školou se zapojí aktivně rodiče, potom je možné problémy zdárně zvládnout.

2.3. Žák s SPU a jeho spolužáci

Školní klima nevytváří pouze učitel, ale také třída jako celek, vztahy mezi spolužáky. Dítě s SPU se od ostatních žáků ve třídě odlišuje, má rozdílné tempo práce, častěji chybuje apod. Ostatní žáci si těchto odlišností všímají a zařazují si je do charakteristiky tohoto dítěte. „*Vývoj sociálního hodnocení probíhá většinou spontánně. Děti nikdo cíleně a systematicky neučí posuzovat jiné lidi a hodnotit jejich projevy. Tuto dovednost se učí nápodobou a podmiňováním v běžných životních situacích.*“⁶⁶ Je zde řečeno, že tuto dovednost získávají nápodobou, lze tedy předpokládat, že častokrát přejímají hodnocení od svých rodičů, sourozenců nebo od pedagogů. Hodnocení dospělých je odlišné od hodnocení dětského. Dospělí i děti mají jiná kritéria. Pro děti není tolik důležité to jak se jejich spolužák učí a jestli plní všechny své povinnosti, ale zda-li je jim dobrým kamarádem.

„*Spolužáci představují významnou referenční skupinu. Vyrovnat se jim a být akceptován, je důležitý úkol středního školního věku. Školní úspěšnost nemusí být nejdůležitějším kritériem hodnocení skupiny, ale může být faktorem posilujícím celkově nepříznivé hodnocení.*“⁶⁷ Školní třída, skupina spolužáků, je pro dítě velmi důležitá, v jejím rámci se dítě rozvíjí. Vztah dítěte ke svým vrstevníkům vytváří jedinečný a velmi důležitý kontext, díky němuž si dítě v budoucnu buduje vlastní identitu. Pokud se dítě s SPU necítí dobře ve své vrstevnické skupině, je odmítáno, negativně hodnoceno nebo zesměšňováno, reaguje různými způsoby. Může se projevit strach a úzkost spojená s pocitem méněcennosti. Tento negativní stav má poté neblahý dopad na budování vlastní sebedůvěry. Takové dítě je úzkostné, tiché, nerado se příliš projevuje. Opačným projevem je agresivita a přílišná aktivita dítěte. Oblíbení a vlivní žáci bývají sebejistí, dominantní, vyrovnaní a dobře emočně ladění, díky tomu ostatním imponují. Mezi zavrhané vlastnosti naopak můžeme zařadit zakřiknutost, uzavřenost, sklon k negativnímu ladění, podivnost, protivnost a vytahování. Tímto způsobem často reagují neúspěšní žáci a k nim často patří i děti s SPU.

⁶⁶ MATĚJČEK, Z., VÁGNEROVÁ, M. *Sociální aspekty dyslexie*. Praha: Karolinum, 2006. s. 207

⁶⁷ VÁGNEROVÁ, M. Vztahy spolužáků k dyslektickému vrstevníkovi in *Československá psychologie*. Academia, Praha 2006. s. 311-326

Dalším jevem, ke kterému dochází je labeling, tj. značkování. Tento jev je častý nejen u učitelů, ale mají k němu sklon i spolužáci. Hodnocení nemusí být pravdivé, může dítěti vnutit nějakou roli, přestože dítě takové není. Toto negativní hodnocení se zafixuje a pak je obtížné jej změnit. Ale není to nemožné. Hodnocení žáků s SPU spolužáky se proměňuje v průběhu školního vývoje. Starší žáci už hodnotí žáky s SPU jinak, mají s nimi větší zkušenosti. Také jsou na odlišnosti žáků s SPU více zvyklí.

Hodnocení žáků s SPU je závislé i na atmosféře školy. Pokud se jedná o velkou školu, kde je mnoho žáků s SPU hodnocení je odlišné od malé školy, kde je žák s SPU spíše raritou. Je-li ve třídě více žáků s SPU hodnocení je také rozdílné. Jak můžeme sledovat u Matějčka⁶⁸, žáci většinou hodnotí žáky s SPU individuálně, mají tendenci problémy specifikovat.

⁶⁸ MATĚJČEK, Z., VÁGNEROVÁ, M. *Sociální aspekty dyslexie*. Praha: Karolinum, 2006. s. 220

b) Praktická část

1. Výzkum sebepojetí žáků s SPU

1.1. Cíl diplomové práce

Moje diplomová práce se zabývá sebepojetím žáků s SPU a jejich sociometrickou pozicí ve třídě. Chtěla jsem více proniknout do problematiky žáků s SPU a sledovat tuto oblast, se zaměřením zejména k dětskému osobnostnímu vývoji, k jejich sebehodnocení, sebevědomí a sebepojetí.

V praktické části zpracovávám výsledky z mého výzkumu na základní škole. Základní škola Kpt. Jaroše v Třebíči mi vyšla vstříc a mohla jsem zde provádět v době od září 2009 do ledna 2010 svůj výzkum. Podkladem mi byla řada testů. Prvním byl Test Junior Eysenck Personality Inventory (J.E.P.I.), druhým SPAS – Dotazník sebepojetí školní úspěšnosti dětí od Matějčka⁶⁹. Tyto dva testy se věnují zejména sebepojetí a sebehodnocení žáků ve škole. Doplnila jsem je testy čtenářské dovednosti, inteligence a testem elize a transpozice hlásek, které sloužily spíš k charakteristice jednotlivých žáků.

1.2. Stanovení hypotéz

Hypotézy

1. hypotéza (H1)

Žáci se specifickými poruchami učení jsou ve škole vystaveni větší zátěži než žáci z kontrolní skupiny, proto budou vykazovat vyšší stupeň neuroticismu.

S touto hypotézou se pojí dílčí hypotéza:

- a) S vyšším sklonem neuroticismu bude souviset také vyšší L – skóre. U některých žáků s SPU se školní zátěž a zhoršené podmínky projeví ve vyšší neuroticitě.
- b) U jiných se to neprojeví na faktoru neuroticity, ale naopak dojde k nárůstu L – skóre⁷⁰.

⁶⁹ MATĚJČEK, Z., VÁGNEROVÁ M. *SPAS. Dotazník sebepojetí školní úspěšnosti dětí*. Bratislava. 1987.

⁷⁰ L – skóre představuje mnohdy i nevědomou snahu žáků se zalíbit, snahu vidět sebe samotné lépe, objevuje se tendence stylizace do žádoucí role. Děti si něco nalhávají, utíkají z reality, brání se jí.

2. hypotéza (H2)

Žáci s SPU mají nižší sebedůvěru, mají také nižší celkový skór v dotazníku SPAS než žáci z kontrolní skupiny.

1.3. Charakteristika zkoumaného vzorku a průběh šetření

Charakteristika zkoumaných žáků

Výzkumným souborem byli žáci prvního stupně ze základní školy Kpt. Jaroše 836 v Třebíči. Tato základní škola je v sídlištní zástavbě, celkový počet žáků této školy je 461, z toho 257 je žáků prvního stupně. Žáci s SPU jsou zde vzděláváni v běžných třídách, kde pracují podle vzdělávacího programu Začít spolu (Step by step). Při své práci jsem se zaměřila na žáky navštěvující 3. až 5. třídu, tedy na žáky středního školního věku. V této době bývá nejčastěji u žáku diagnostikována SPU. Žáci byli vyrovnání nejen podle věku navštěvující třídy, ale také podle pohlaví. Celkem se mnou spolupracovalo 32 dětí: 6 dívek a 26 chlapců. Děti byly rozděleny do dvou 16-ti členných skupin. První skupinu tvořili žáci se specifickými poruchami učení a druhou žáci z kontrolní skupiny, tedy žáci bez této specifické poruchy.

Průběh šetření

Práce s žáky probíhala na individuální úrovni. Paní učitelky mi vyšly vstříc a mohla jsem s žáky pracovat buď ve dvojicích nebo jednotlivě během jejich dopolední výuky. Testy obsahovaly celou řadu otázek, což bylo problematické zejména pro žáky 3. třídy. Těmto žákům jsem otázky četla já a oni pouze kroužkovali své odpovědi. Během vyplňování měli žáci řadu otázek. Nejčastější otázka byla, zda se budou výsledky testů známkovat. Ujistila jsem je, že se jedná o anonymní dotazníky, nutné pro mou diplomovou práci, které známkou hodnotit nikdo nebude. Další dotazy padaly na nějaká slova, vyskytující se v dotaznících, které žáci neznali nebo si jejich významem nebyli jisti např. šibal, šprýmují... Tato slova jsem se snažila žákům vysvětlit opisem tak, aby pro ně vyplňování nebylo obtížné.

Testy sloužící k charakteristice zkoumaného vzorku

V úvodu práce s dětmi, abych se o žácích dověděla něco více, dostaly následující dotazníky - Matějčkův test čtenářských dovedností, test inteligence a test elize a transpozice hlásek.

1) Test čtenářských dovedností

Cílem tohoto testu bylo zjistit, na jaké jsou žáci čtenářské úrovni a zda-li rozumí přečtenému textu. Žáci četli Matějčkův text Krtek⁷¹. Ukazateli čtenářských dovedností byl počet přečtených slov za minutu, chybovost a následná interpretace textu, na základě kladení otázek. K vyhodnocení mi pomohlo převedení informací na čtenářský kvocient.

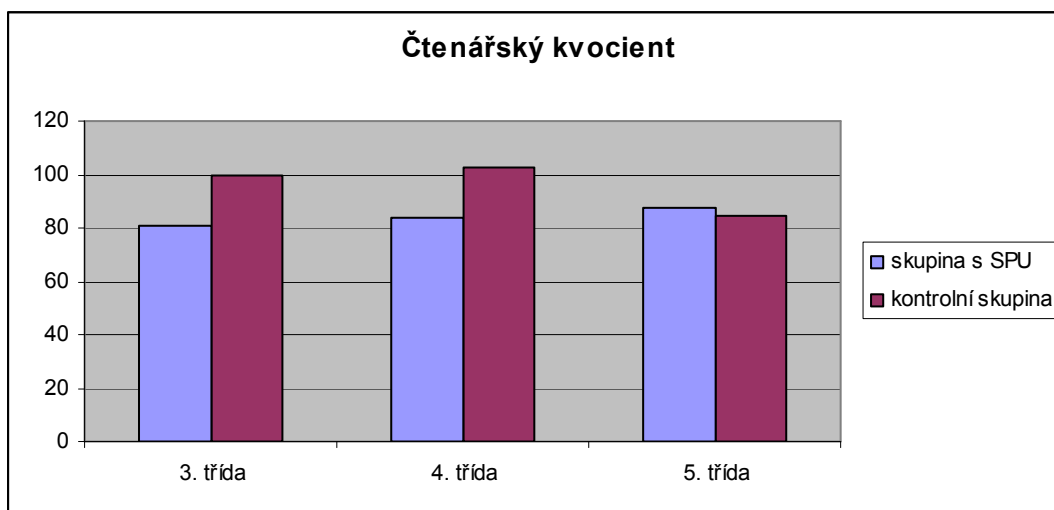
Výsledky byly následující:

Článek O krtkovi (čísla vyjadřují čtenářský kvocient)

Tab. č. 1 Čtenářský kvocient zkoumaného vzorku žáků

	skupina s SPU	kontrolní skupina
3. třída	80,5	99,3
4. třída	83,6	102,6
5. třída	87,6	84,4

Graf č. 1 Čtenářský kvocient zkoumaného vzorku žáků



Rozdíly byly patrné mezi jednotlivými ročníky. Ve 3. a 4. třídě lze říci, že žáci s SPU mají nižší čtenářský kvocient. Naopak v 5. třídě mají čtenářský kvocient žáci s SPU nepatrně vyšší než žáci z kontrolní skupiny. Celkově je v 5. ročníku čtenářský

⁷¹ Vis příloha

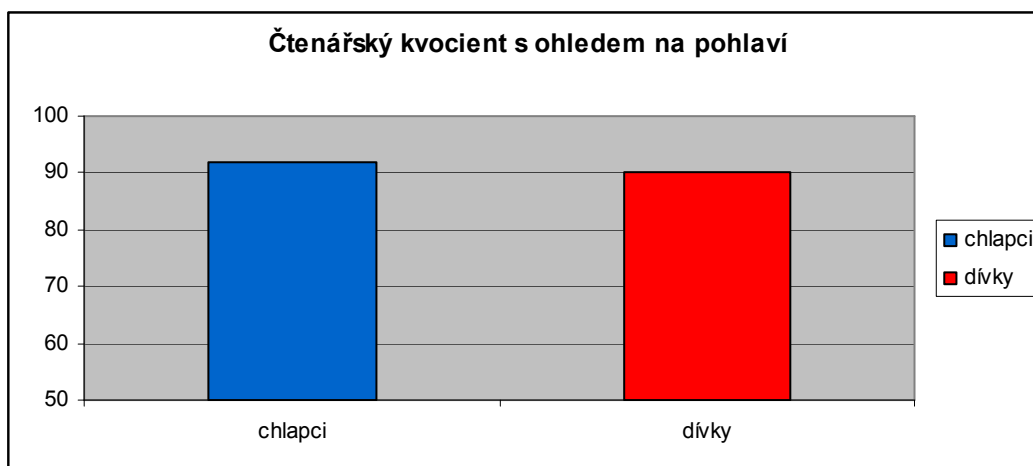
kvocient velmi nízký. Je dokonce nižší než u žáků 3. a 4. třídy. Možným vysvětlením těchto výsledků je, že v pátých třídách pracujeme pouze s chlapci. Také je možná kontrolní skupina v českém jazyce prospěchově slabší.

Výsledky čtenářských dovedností s ohledem na pohlaví

Tab. č. 2 Čtenářský kvocient s ohledem na pohlaví

	ČQ
chlapci	92
dívky	90

Graf č.2 Čtenářský kvocient s ohledem na pohlaví

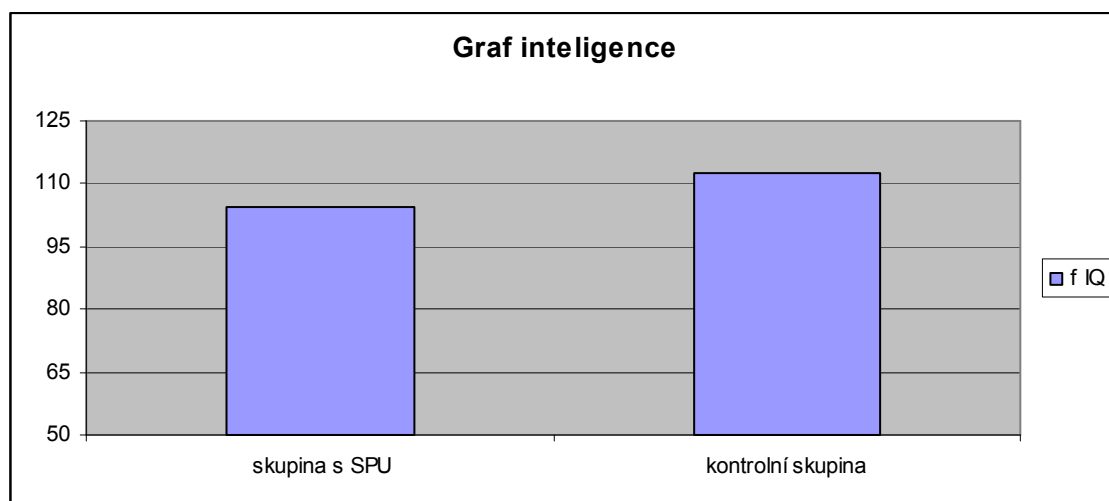


Jak ukazuje graf a tabulka č. 2. čtenářské dovednosti se s ohledem na pohlaví nijak radikálně neliší.

2) Test inteligence

Jak uvádí definice SPU, jedná se o poruchu, která nemá vliv na inteligenci dítěte, ale spíše na jeho subjektivní a sociální znevýhodnění. Proto jsem žákům, čistě ze zvědavosti, dala také test inteligence.

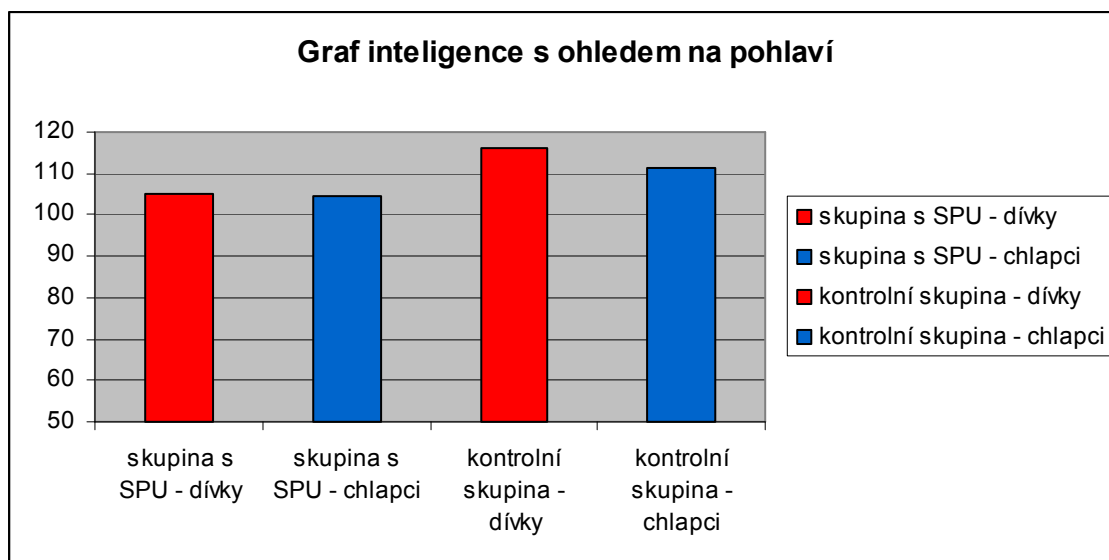
Graf č. 3 Test inteligence zkoumaného vzorku žáků



Tab. č. 3 Test inteligence s ohledem na pohlaví

	skupina s SPU - dívky	skupina s SPU - chlapci	kontrolní skupina - dívky	kontrolní skupina - chlapci
φ IQ	105	104,5	116	111,5

Graf č. 4 Inteligence zkoumaného vzorku s ohledem na pohlaví



Výše uvedená tabulka i grafy ukazují, že rozdíly v inteligenci jsou mezi dívkami a chlapci s SPU nepatrné. U kontrolní skupiny dosáhly vyšších výsledků dívky. Celkově lze říci, že rozdíly mezi inteligenci v jednotlivých skupinách nejsou markantní a inteligence není určujícím rozdílem mezi skupinou žáků s SPU a kontrolní skupinou.

Tab. č. 4 Test inteligence s ohledem na věk

	skupina s SPU	kontrolní skupina
3. třída	100,3	109,3
4. třída	106,8	116
5. třída	105,5	117,5

Jak ukazuje tabulka č. 4 skupina žáků s SPU má nepatrně nižší inteligenci oproti kontrolní skupině.

3) Test Elize hlásek a Transpozice hlásek

Test elize a transpozice hlásek měl ukázat jakým způsobem žáci pracují se slovy. Elizí rozumíme vypuštění hlásek ve složitějších slovech např. máme slovo sluf, druhá hláska je l, žák má tuto druhou hlásku vynechat a říci, co mu ze slova zůstalo, tedy slovo suf. Transpozice vyjadřuje přeskupení hlásek ve slově. Např. máme dvojici slov pám a lín. Žák má za úkol říci první hlásku z obou slov a následně tyto hlásky vyměnit. Vznikne tak nová dvojice lám a pín.

Pomůckami k tomuto testu byly stopky a 3 zelené a 3 oranžové čtverečky, které žákům pomáhaly k převedení hlásek ve slovech. Nejprve jsem s žáky zkusila nácvikové úkoly, aby si osvojili způsob práce, poté pracovali na čas.

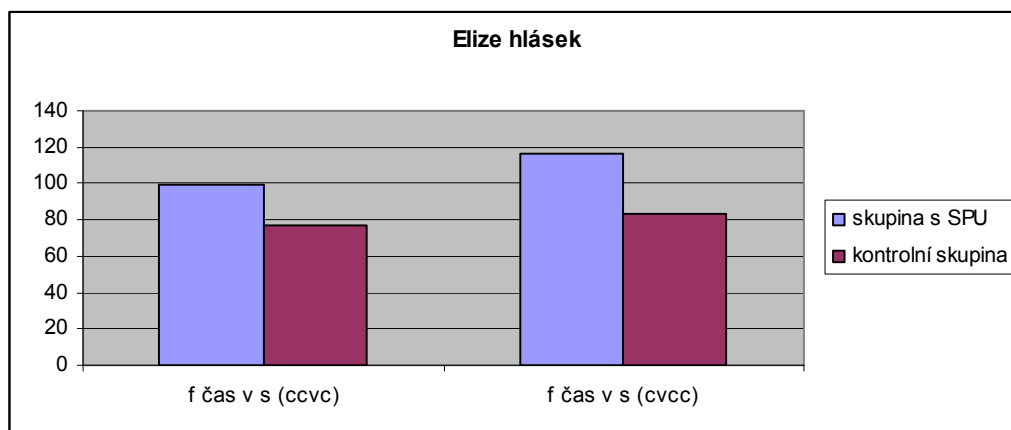
Tab. č. 5 Elize hlásek

	skupina s SPU	kontrolní skupina
φ počet chyb (ccvc)	0,8	0,8
φ čas v s (ccvc)	99	77
φ počet chyb (cvcc)	1,3	0,3
φ čas v s (cvcc)	117	83

(ccvc a cvcc značí pořadí hlásek: c jako konsonant, v jako vokál)

Z tabulky č. 4 vyplývá, že větší chybovost měla skupina žáků s SPU, také čas na vyřešení zadání potřebovala skupina s SPU delší.

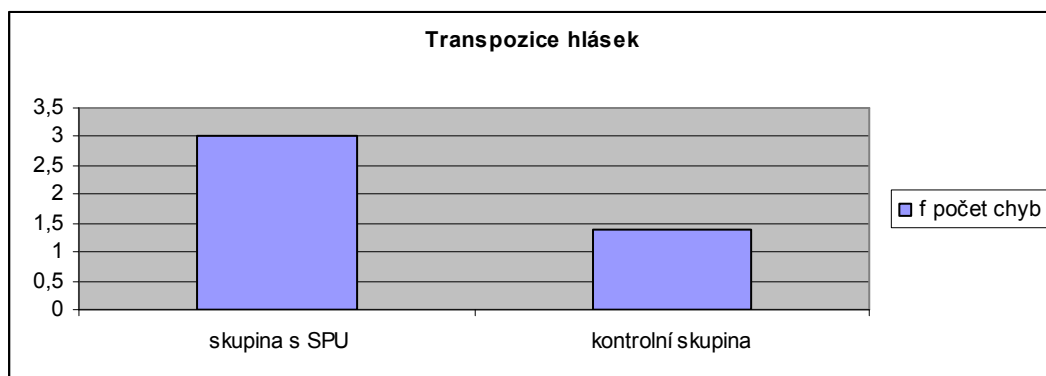
Graf č. 5 Elize hlásek – zobrazující čas potřebný ke splnění zadání v sekundách



Tab. č. 6 Transpozice hlásek

	skupina s SPU	kontrolní skupina
φ počet chyb	3	1,4

Graf č. 6 Transpozice hlásek



Tabulka č. 6 ukazuje průměrný počet chyb v transpozici hlásek. Kontrolní skupina si vedla lépe než skupina s SPU.

Podle mého předpokladu, tento úkol byl pro skupinu žáků s SPU komplikovanější, ale i přesto ho většina žáků zvládla. Nejvíce chyb dělali žáci z obou skupin na začátku, ke konci se jejich práce zlepšila.

Tyto výše zmiňované testy se nevztahují k sebepojetí žáků, ale slouží spíš k vytvoření hrubé charakteristiky obou skupin a dále také k tomu, abych se s žáky při testování seznámila, protože nás čekala další spolupráce.

1.4. Techniky šetření

Nejdůležitějšími nástroji pro mé šetření byly dva testy. Prvním byl Eysenckův dotazník sebepojetí J.E.P.I a druhým Dotazník sebepojetí a školní úspěšnosti dětí od Matějčka a Vágnerové, SPAS.⁷²

Test Junior Eysenck Personality Inventory (J.E.P.I.)

Pomocí Eysenckova testu⁷³ zkoumáme stupeň extroverze, neuroticity a lži skóre. Dotazník obsahoval 60 otázek, na které měli žáci odpovědět ano/ne. 24 otázek bylo zaměřeno na extroverzi, dalších 24 na introverzi a zbylých 12 otázek sledovalo faktor neuroticismu. Vyhodnocení testu jsem provedla pomocí šablony a vždy jsem se soustředila na jednu ze tří výše jmenovaných oblastí. Za každou odpověď získal žák bod. V první oblasti E – extroverze/ I- introverze bylo maximální možné množství bodů 24, stejně jako ve druhé vztahující se k neuroticismu, ve třetí oblasti, označované L-skóre, bylo nejvíce 12 bodů.

Pól extroverze/introverze vyjadřuje míru, jakou je žák obrácen sám do sebe nebo ven, k vnějšímu světu. Neuroticismus je rozměr emocionality buď směrem ke stabilitě či labilitě. L-skóre, někdy označováno jako lži-skóre, se vztahuje k dětské stylizaci odpovědí. Děti mnohdy i nevědomky odpovídají tak, aby se zalíbily, jevily v lepším světle.

⁷² Vis příloha č.3

⁷³ Vis příloha č. 1

Následující tabulky a grafy porovnávají obě sledované skupiny v těchto třech základních ukazatelích. Tabulka č. 5 ukazuje orientační zařazení vzhledem k získaným bodům v jednotlivých oblastech.

Tab. č. 7 vyjadřující orientační zařazení žáků podle získaných bodů.

Extroverze/Introverze	neuroticismus	L-skóre
0-8 bodů introverze	0-8 bodů nestabilní	0-4 nízké
9-16 průměr	9-16 průměr	5-8 průměr
17-24 extroverze	17-24 stabilní	9-12 vysoké

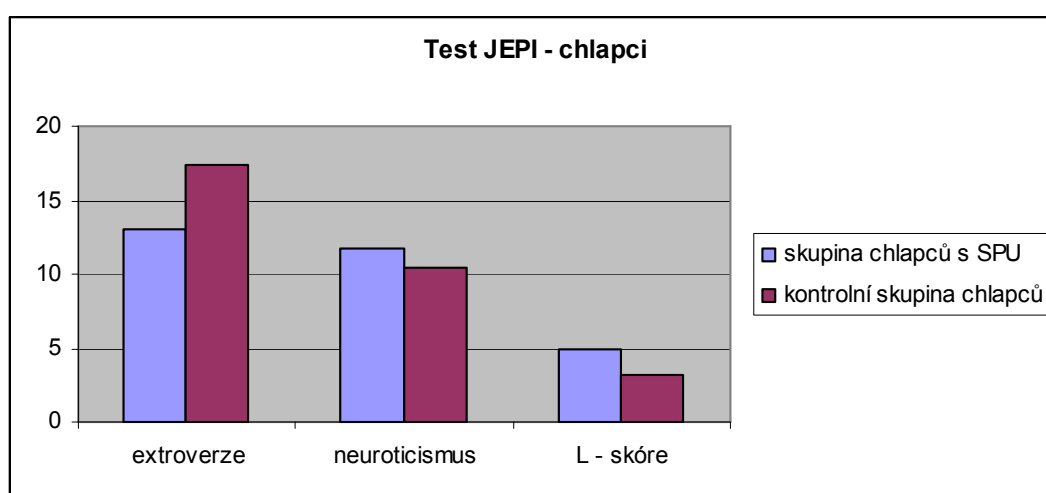
Zde jsou první výsledky, jsou zpracovány s ohledem na pohlaví, nejprve jsou uvedeny výsledky skupiny chlapců, potom následují výsledky dívek.

Tab. č. 8 Výsledky testu JEPI – chlapci

	extroverze	neuroticismus	L - skóre
skupina chlapců s SPU	13,1	11,7	4,9
kontrolní skupina chlapců	17,4	10,5	3,2

(Čísla označují průměrné hodnoty.)

Graf č. 7 Výsledky testu JEPI- chlapci



Graf č. 7 nám ukazuje výsledky testu J.E.P.I. u chlapců.

Vzhledem k průměrným hodnotám populace jsou výsledky následující :

Extroverze – průměrné hodnoty populace a jejich standardní odchylky jsou $16,2\pm 4,1$. Hodnoty u obou skupin jsou v rozsahu průměrných hodnot populace. Výsledky kontrolní skupiny jsou výrazně vyšší než skupiny s SPU. U kontrolní skupiny tedy lze předpokládat vyšší extroverzi.

Neuroticismus- průměrné hodnoty populace a jejich standardní odchylky jsou $10,4\pm 4,6$. Obě zkoumané skupiny mají velmi podobné hodnoty a jsou v rozmezí průměrných hodnot populace.

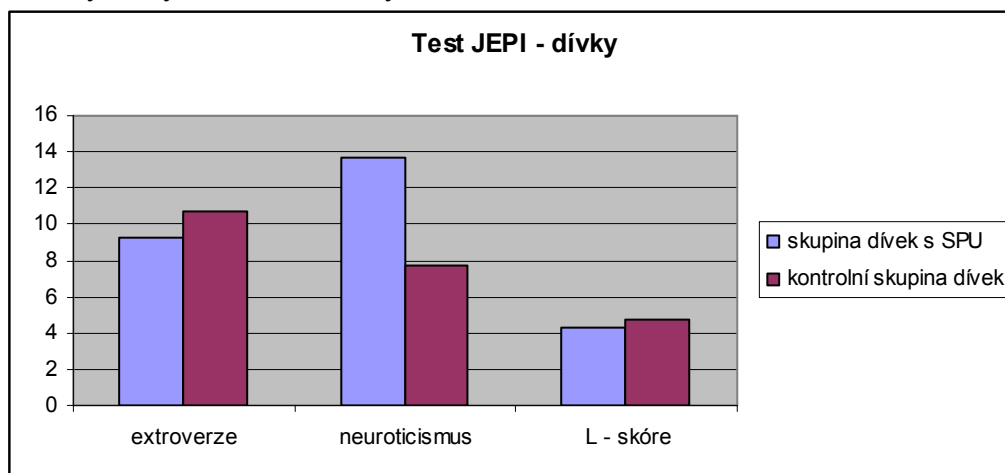
L-skóre - průměrné hodnoty populace a jejich standardní odchylky jsou $6,3\pm 2,7$. Průměrné hodnoty má pouze skupina s SPU. Kontrolní skupina má L-skóre velmi nízké.

Nyní uvedeme výsledky dívek, výsledky jsou opět sledovány se zaměřením na skupinu s SPU vůči skupině kontrolní. A následně vyhodnoceny v oblasti extroverze, neuroticismu a L-skóre.

Tab. č. 9 Výsledky testu JEPI – dívky

	extroverze	neuroticismus	L- skóre
skupina dívek s SPU	9,3	13,7	4,3
kontrolní skupina dívek	10,7	7,7	4,7

Graf č. 8 Výsledky testu JEPI – dívky



Tabulka č. 9 nám ukazuje výsledky testu JEPI u dívek.

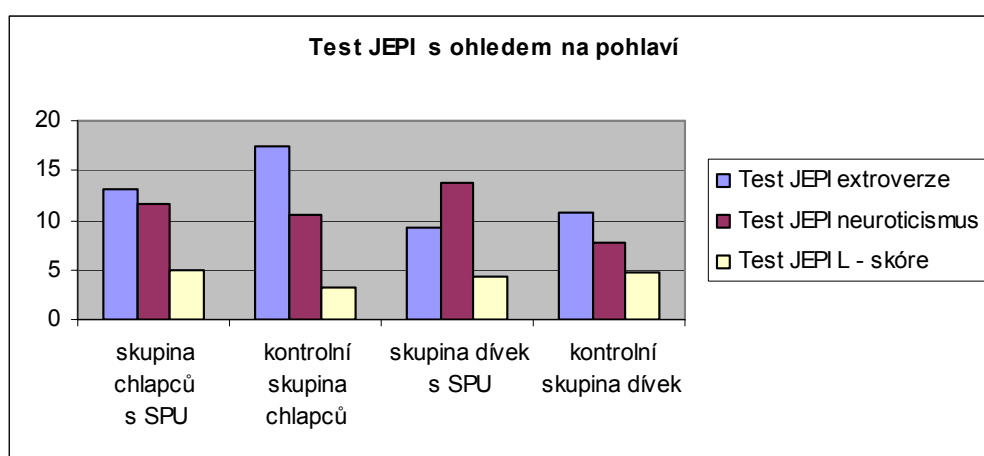
Vzhledem k průměrným hodnotám populace jsou výsledky pro skupina dívek následující :

Extroverze – průměrné hodnoty populace a jejich standardní odchylky jsou $16,2\pm 4,1$. Hodnoty u obou skupin jsou spíše v rozmezí introverze. Jsou tedy nižší než $12,1$.

Neuroticismus - průměrné hodnoty populace a jejich standardní odchylky jsou $10,4 \pm 4,6$. Hodnoty obou zkoumaných skupin jsou v rozmezí průměrných hodnot populace. Hodnoty skupiny s SPU je výrazně vyšší než u kontrolní skupiny. Podle vyššího stupně neuroticismu u dívek lze usuzovat, že výrazněji prožívají své školní úspěchy a neúspěchy a jsou v této oblasti vnímavější a citlivější než chlapi.

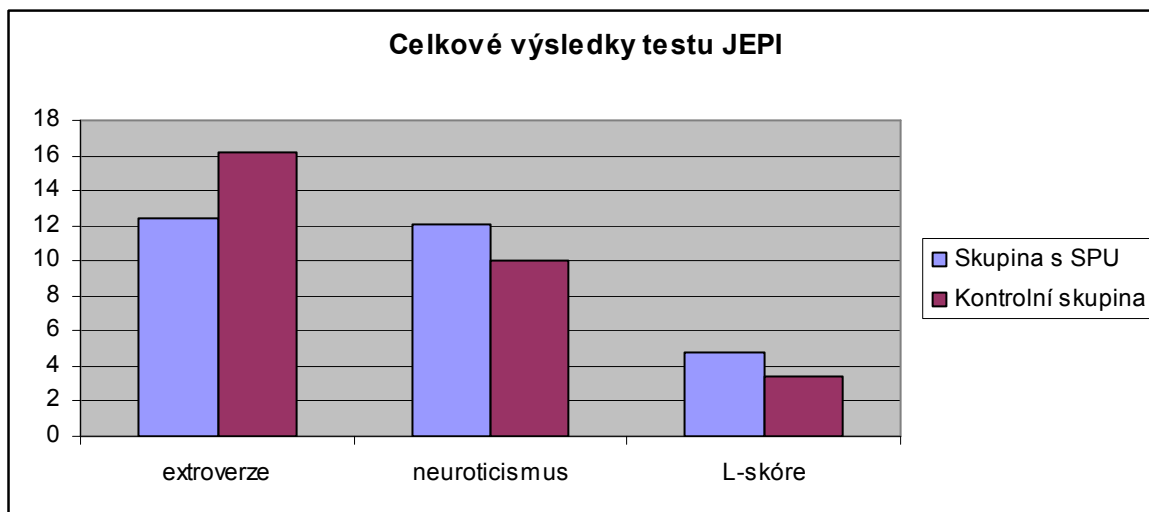
L - skóre - průměrné hodnoty populace a jejich standardní odchylky jsou $6,3 \pm 2,7$. U těchto výsledků jsou hodnoty velmi podobné a spadají do rozmezí průměrných hodnot.

Graf č. 9 Srovnání výsledků testu JEPI u chlapců a dívek



Z grafu č. 9 je zřetelné, že nejvyšších hodnot u expresivity dosáhla kontrolní skupina chlapců, nejméně naopak skupina dívek s SPU. Neuroticismus se nejvíce projevil u skupiny dívek s SPU, nejméně jej nalezneme u kontrolní skupiny dívek. L-skóre se výrazně neliší ani u chlapců, ani u dívek s SPU. Nejmenší hodnotu vidíme u chlapců z kontrolní skupiny.

Graf č. 10 Celkové výsledky testu JEPI



Tab. č. 10 Celkové výsledky testu JEPI

	extroverze	neuroticismus	L-skóre
Skupina s SPU	12,38	12,06	4,75
Kontrolní skupina	16,13	10	3,44
popul.φ ± st. odchylka	16,2±4,1	10,4±4,6	6,3± 2,7

(Čísla označují průměrné hodnoty. Popul.φ označuje průměrné hodnoty populace a jejich standardní odchylky.)

Tabulka č.9 a graf č.10 ukazují celkové výsledky testu J.E.P.I. V tabulce jsou uvedeny průměrné hodnoty skupiny žáků se specifickými poruchami učení, kontrolní skupiny, také průměrné hodnoty populace s jejich standardními odchylkami.

Průměrné hodnoty populace v oblasti extroverze se pohybují v rozmezí 16,2±4,1. Vidíme, že u extroverze jsou hodnoty kontrolní skupiny shodné s průměrem populace, zatím co u skupiny žáků s SPU se hodnoty blíží k hranici introverze, jež je 12,1. Rozdíl tvoří pouze 0,28.

Pro neuroticismus jsou průměrné hodnoty populace 10,4±4,6. Můžeme sledovat shodu s průměrnými hodnotami neuroticismu populace u obou skupin. Vidíme také, že skupina žáků s SPU vykazuje vyšší průměrné hodnoty než jsou hodnoty kontrolní skupiny.

Poslední hodnotou, kterou lze vyčíst z tabulky je L-skóre. Populační průměr této hodnoty je 6,3±2,7 a obě sledované skupiny se s hodnotami populačního průměru shodují, přičemž kontrolní skupina má toto L-skóre nižší než skupina s SPU.

Celkové výsledky testu J.E.P.I.

Eysencův dotazník J.E.P.I. sledoval oblast introverze/extroverze, neuroticismu a L-skóre. Jak si vedli žáci s SPU?

V první sledované oblasti introverze/extroverze se svými výsledky přibližují ke hranici introverze, jsou spíše zdrženliví, opatrní, nejrady pracují sami. Tito žáci také mívají tendenci stahovat se se svými problémy do sebe.

V druhé oblasti zkoumající míru neuroticismu se shoduje skupina žáků s SPU s průměrnými hodnotami populace. Jsou spíše stabilní, ale může se u nich projevit úzkost nebo náladovost.

Třetí oblast označená jako L-skóre vyjadřuje míru stylizace dítěte. Hodnoty L-skóre jsou u dyslektických žáků vyšší. Tento jev lze přisuzovat tomu, že žáci se nám mnohdy i nevědomky snaží ukazovat v lepším světle. Jde o vnitřní stylizaci žáka, který díky svému nízkému sebehodnocení odpovídá tak, jak by si přál, nikoli jaká je pravda. Žáci hrají určitou roli, utíkají z reality a brání se jí.

Pokud pozorujeme výsledky skupiny žáků s SPU se zaměřením na pohlaví, můžeme si všimnout následujících faktů.

U chlapců a dívek s SPU můžeme sledovat vyšší projevy neuroticismu. Ve větší míře se neuroticismus projevuje u dívek s SPU než u chlapců. Je otázkou, proč je výsledek rozdílný. Možným vysvětlením může být, že dívky jsou na své školní výsledky citlivější než chlapci. Jsou pečlivější, více sledují své hodnocení a porovnávají ho se svými spolužačkami nebo spolužáky. Mají větší tendenci rozebírat své výsledky, oproti chlapcům, ti jsou mnohdy v této oblasti pasivnější.

SPAS – Dotazník sebepojetí školní úspěšnosti dětí

Druhým klíčovým testem, se kterým jsem pracovala, byl SPAS-Dotazník sebepojetí školní úspěšnosti dětí, vytvořen Matějčkem a Vágnerovou⁷⁴. SPAS byl svými autory koncipován jako vhodný nástroj k posuzování školního sebepojetí různých skupin žáků. Pomocí tohoto dotazníku se žáka ptáme na jeho hodnocení školních výsledků, zjišťujeme jakou má představu o svých schopnostech v jednotlivých

⁷⁴ Vis příloha č.2

předmětech, jaké má postavení v konkurenci s ostatními. Test je vhodný pro žáky třetích, čtvrtých a vyšších ročníků základní školy. Předpokládané trvání testu jeho tvůrci bylo asi 10-15 minut, podle čtenářské vyspělosti žáků. Platí, že by žáci na vyplňování testu měli mít dostatek času.

Test obsahoval 48 otázek s možnými odpověďmi ano/ne. Otázky byly dále diferenciované do 6 oblastí:

- Matematika
- Čtení
- Psaní
- Pravopis
- Sebedůvěra

Těchto 6 oblastí prezentuje nejdůležitější školní předměty žáka. Nejnížší hodnoty u žáků s SPU bývají ve čtení, pravopise a psaní. Pro můj výzkum jsem se zaměřila obzvláště na poslední oblast – sebedůvěru žáků, která nejvíce vypovídá o pojetí vlastního „já“ u žáka.

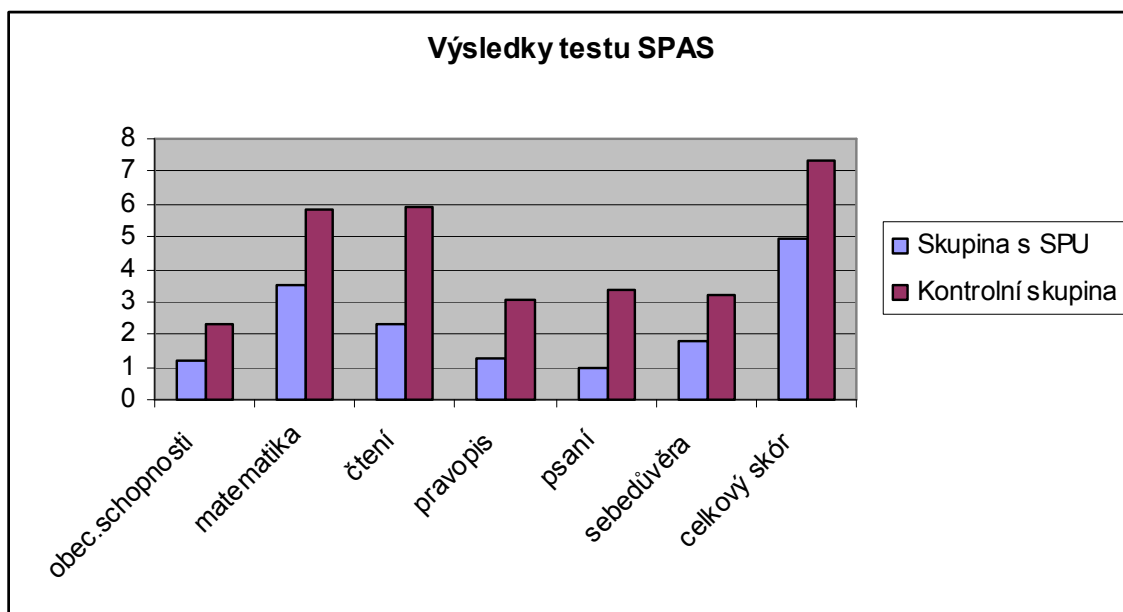
Nejprve jsou uvedeny společné výsledky ze všech šesti oblastí pro obě zkoumané skupiny a poté jsou interpretovány v jednotlivých částech. K vyhodnocení sloužily stenové normy, jež byly součástí dotazníku.

Tab. č. 11 Self- koncept vyjádřený pomocí testu SPAS

	skupina s SPU	kontrolní skupina
obec.schopnosti	1,2	2,3
matematika	3,5	5,8
čtení	2,3	5,9
pravopis	1,3	3,1
psaní	1	3,4
sebedůvěra	1,8	3,2
celkový skór	4,9	7,3

(čísla značí průměry stenových hodnot)

Graf č. 10 Self- koncept vyjádřený pomocí testu SPAS



Tabulka a graf č. 10 ukazují 6 zkoumaných oblastí – obecné schopnosti, matematiku, čtení, pravopis, psaní a sebedůvěru žáků.

Skupina s SPU

Průměrný celkový skór je 4,9. Pohybuje se tedy okolo 5. stenu, což znamená průměrné hodnoty. Nejnižší hodnoty jsou v oblasti psaní. Obecné schopnosti a pravopis ukazují také velmi nízké hodnoty. Nejlépe je žáky s SPU hodnocena oblast matematiky.

Kontrolní skupina

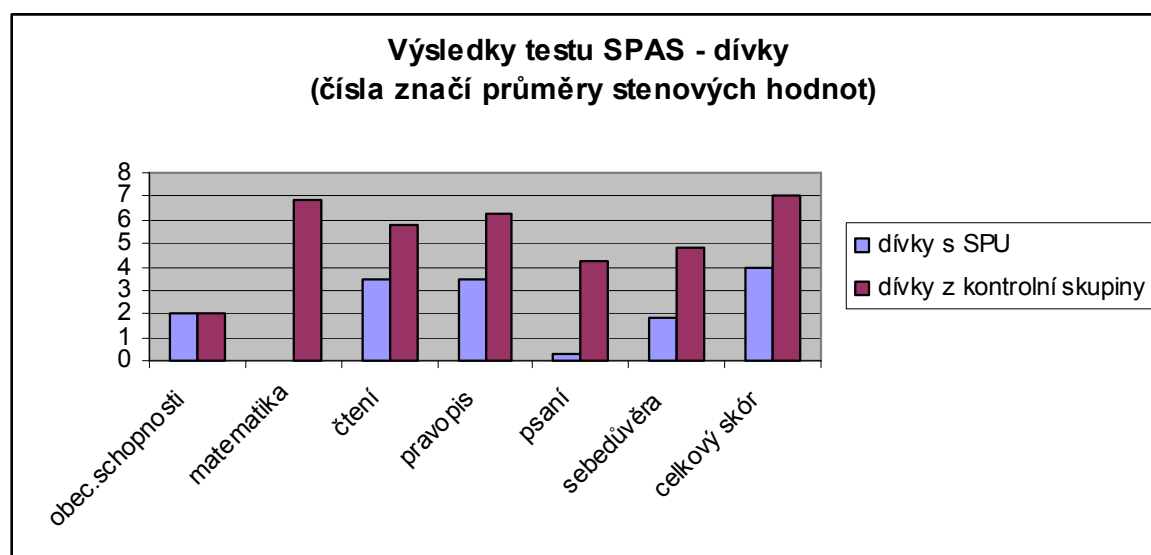
Průměrný celkový skór je 7,3. Pohybuje se tedy nejčastěji mezi 7. a 8. stenem, což vyjadřuje průměrné až mírně nadprůměrné hodnoty. V oblasti pravopisu jsou hodnoty nejnižší, naopak nejlépe je hodnocena oblast čtení a matematiky.

Můžeme sledovat, že kontrolní skupina má celkové hodnocení lepší než skupina s SPU. Výrazné rozdíly jsou v oblasti čtení a pravopisu, kde žáci s SPU hodnotí své dovednosti velmi negativně, ve čtení a pravopisu si žáci s SPU příliš nedůvěřují.

Tab. č. 12 Self – koncept vyjádřený pomocí testu SPAS s ohledem na pohlaví - dívky
(čísla značí průměry stenových hodnot)

	dívky s SPU	dívky z kontrolní skupiny
obec.schopnosti	2	2
matematika	0	6,8
čtení	3,5	5,8
pravopis	3,5	6,3
psaní	0,3	4,2
sebedůvěra	1,8	4,8
celkový skór	4	7

Graf č. 11 Výsledky testu SPAS - dívky

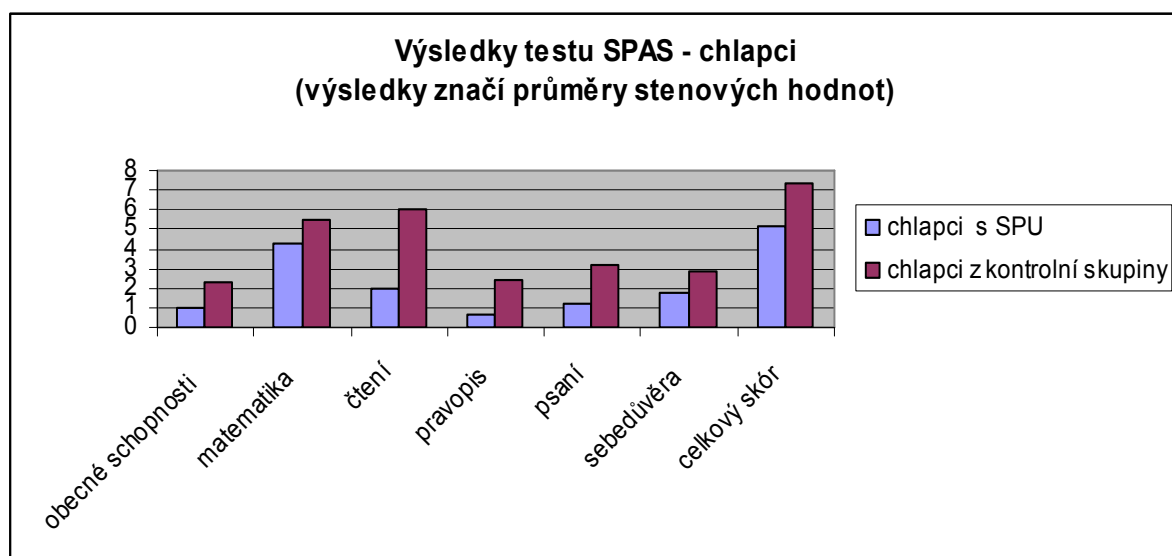


Skupina dívek s SPU má celkový skór 4, kontrolní skupina dívek 7. Dívky s SPU tedy mají nižší celkový skór, dále mají výrazně nižší hodnoty v matematice a v psaní. V matematice jsou výsledky obzvláště alarmující. V této oblasti si dívky s SPU vůbec nedůvěřují a předpokládám, že jsou pro ně tyto hodiny velmi stresující. Nízká je také sebedůvěra dívek s SPU. Naopak stejné výsledky dosáhly obě skupiny v oblasti obecných schopností.

Tab. č.13 Self – koncept vyjádřený pomocí testu SPAS s ohledem na pohlaví - chlapci
(čísla značí průměry stenových hodnot)

	chlapci s SPU	chlapci z kontrolní skupiny
obecné schopnosti	1	2,3
matematika	4,3	5,5
čtení	2	6
pravopis	0,7	2,4
psaní	1,2	3,2
sebedůvěra	1,8	2,9
celkový skór	5,1	7,3

Graf č. 12 Výsledky testu SPAS - chlapci

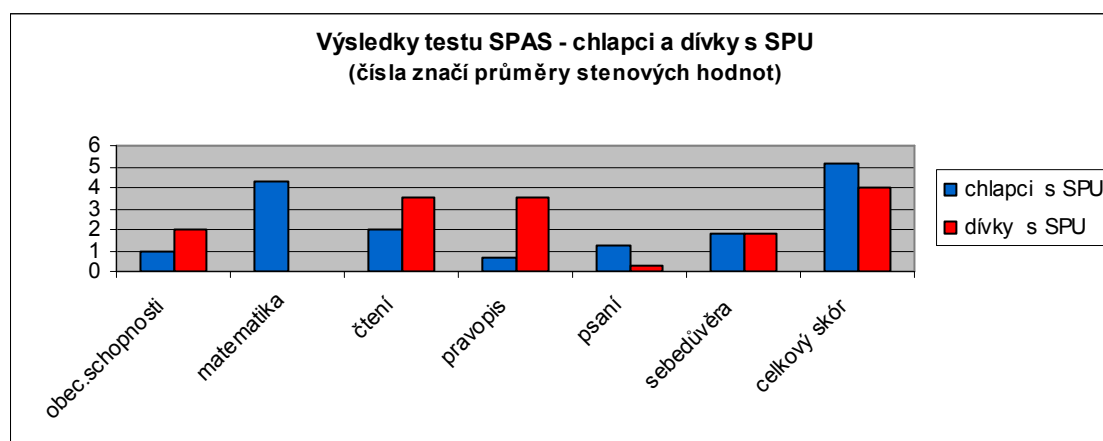


Celkový skór byl u skupin chlapců s SPU 5,1. V kontrolní skupině byl 7,3. Chlapci s SPU tedy mají nižší celkový skór. Nejnižší hodnoty jsou u pravopisu, dále také v oblasti obecných schopností a psaní.

Tab. č. 14 Výsledky testu SPAS – chlapci a dívky s SPU(čísla značí průměry stenových hodnot)

	chlapci s SPU	dívky s SPU
obec.schopnosti	1	2
matematika	4,3	0
čtení	2	3,5
pravopis	0,7	3,5
psaní	1,2	0,3
sebedůvěra	1,8	1,8
celkový skór	5,1	4

Graf č. 13 Výsledky testu SPAS – chlapci a dívky s SPU



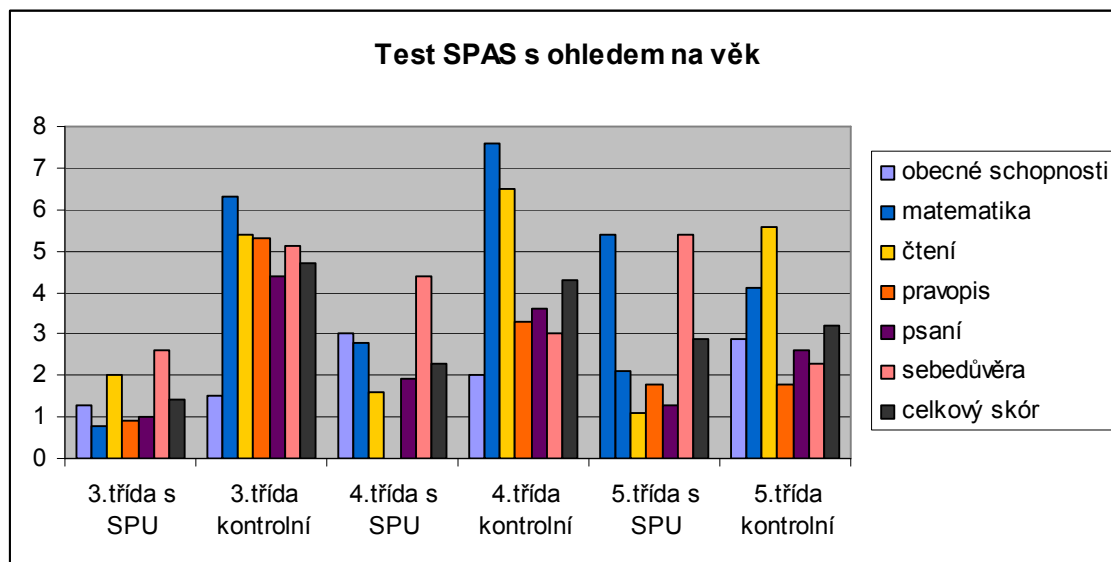
Tabulka č. 13 nám ukazuje, že celkový skór se u chlapců a dívek s SPU tolik neodlišuje. Obě skupiny mají velmi nízké hodnoty v oblasti psaní. Markantní odlišnost můžeme sledovat v matematice, kde chlapci hodnotí své schopnosti průměrně, naopak dívky velmi podprůměrně. Z tohoto pohledu je výsledek velmi překvapující, pro dívky s SPU musí být hodiny matematiky nepříjemné, stresující. V žádné jiné oblasti nejsou tak velké rozdíly.

Celkové sebehodnocení skupiny chlapců a dívek s SPU je nízké, nejsou patrné výrazné rozdíly u chlapců a dívek. Až na oblast výše zmiňované matematiky.

Tab. č. 15 Výsledky testu SPAS s ohledem na věk (čísla značí průměry stenových hodnot)

	3.třída s SPU	3.třída kontrolní	4.třída s SPU	4.třída kontrolní	5.třída s SPU	5.třída kontrolní
obecné schopnosti	1,3	1,5	3	2	5,4	2,9
matematika	0,8	6,3	2,8	7,6	2,1	4,1
čtení	2	5,4	1,6	6,5	1,1	5,6
pravopis	0,9	5,3	0	3,3	1,8	1,8
psaní	1	4,4	1,9	3,6	1,3	2,6
sebedůvěra	2,6	5,1	4,4	3	5,4	2,3
celkový skór	1,4	4,7	2,3	4,3	2,9	3,2

Graf č. 14 Výsledky testu SPAS s ohledem na věk



Tabulka č. 14 nám ukazuje výsledky skupiny žáků s SPU a kontrolní skupiny, žáci jsou rozděleni podle navštěvované školní třídy.

Ve 3. třídě vidíme velký rozdíl mezi hodnotami žáků s SPU a žáky z kontrolní skupiny. Největší rozdíly jsou v matematice a pravopise, tyto oblasti vnímají žáci jako nejvíce problematické. Naopak hodnocení obecných schopností a sebedůvěry je u obou skupin obdobné.

Ve 4. třídě jsou výsledky velmi podobné. V matematice se opět ukazuje výrazný rozdíl mezi hodnocením skupiny s SPU a kontrolní skupiny. K oblasti matematiky se přidává i pravopis, ten je hodnocen žáky s SPU velmi podprůměrně. Možným vysvětlením takto nízkých výsledků může být fakt, že pravopis českého jazyka je obtížný téměř pro všechny žáky, pro žáky s SPU je tedy potom ještě náročnější. Také v oblasti čtení se objevují výrazné rozdíly mezi zkoumanými skupinami.

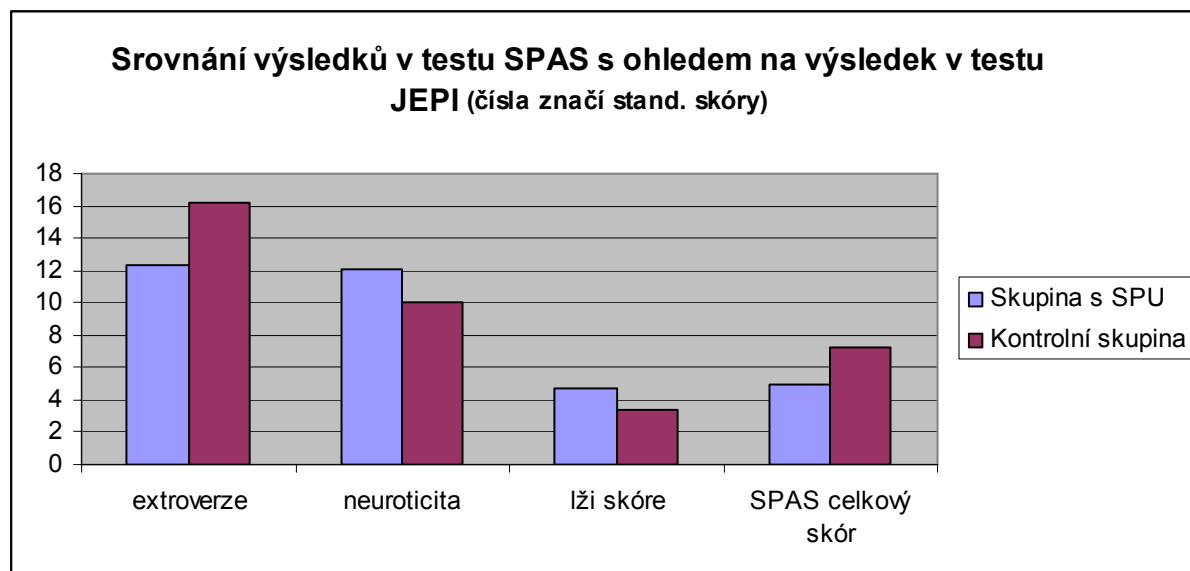
5. třída má odlišné výsledky od dvou předchozích tříd. Obě skupiny žáků (skupina s SPU a kontrolní skupina) se jeví jako velmi podobné. Jediná oblast, kde se jejich výsledky rozcházejí je čtení, zde má skupina s SPU velmi nízké hodnoty. Možným vysvětlením odlišnosti od 3. a 4. třídy by mohlo být, že tyto skupiny tvoří pouze chlapci. V předchozích tabulkách se ukázalo, že chlapci hodnotí své výsledky lépe než dívky, které více vnímají své neúspěchy.

Následuje srovnání obou používaných testů J.E.P.I. a SPAS. Oba dotazníky sledují oblast sebehodnocení u žáků.

Tab. č.16 Srovnání výsledků v testu SPAS s ohledem na výsledek v testu J.E.P.I.(čísla značí stand. skóry)

	extroverze	neuroticita	L-skóre	SPAS celkový skór
Skupina s SPU	12,38	12,06	4,75	4,9
Kontrol.skupina	16,13	10	3,44	7,3

Graf č.15 Srovnání výsledků v testu SPAS s ohledem na výsledek v testu JEPI (čísla značí stand. skóry)



Tabulka a graf č. 15 dokazují, že skupina žáků se specifickou poruchou má u testu SPAS celkový skór o 2,14 nižší, v testu J.E.P.I. je L-skóre o 1,31 vyšší, také v oblasti neuroticity jsou jejich výsledky o 2,06 vyšší.

Z obou testů, SPAS i J.E.P.I. vyplývá nižší sebehodnocení žáků s SPU, mírný sklon k introverzi, vyšší neuroticita a zároveň vyšší L-skóre v porovnání s kontrolní skupinou.

Pokud rozebereme jednotlivé sledované oblasti dotazníku SPAS, je možné sledovat nižší celkový skór, a také nižší sebedůvěru u skupiny žáků s SPU. Žáci z kontrolní skupiny mají celkový skór vyšší. Největší rozdíly mezi sledovanými skupinami nalezneme v oblasti čtení a psaní, kde jsou výrazně nižší výsledky žáků s SPU.

1.5. Výsledky šetření

První hypotéza H1 zněla: Žáci se specifickými poruchami učení jsou ve škole vystaveni větší zátěži než žáci z kontrolní skupiny, proto budou vykazovat vyšší stupeň neuroticismu.

S touto hypotézou se pojí dílčí hypotéza:

- a) S vyšším sklonem neuroticismu bude souviset také vyšší L – skóre. U některých žáků s SPU se školní zátěž a zhoršené podmínky projeví ve vyšší neuroticitě.
- b) U jiných se to neprojeví na faktoru neuroticity, ale naopak dojde k nárůstu L – skóre

Hypotéza je potvrzena pouze částečně. U chlapců i dívek s SPU můžeme sledovat projevy neuroticismu, ale ve větší míře se neuroticismus projevuje u dívek s SPU. Hypotézu tedy lze potvrdit jen u dívek. Otázkou je proč je výsledek rozdílný. Možným vysvětlením může být, že dívky jsou na své školní výsledky citlivější než chlapci. Více sledují své hodnocení a porovnávají ho s ostatními žáky ve třídě.

L-skóre má podobné výsledky jak u kontrolní skupiny, tak u skupiny žáků s SPU. Lze říci, že žáci se celkově snaží ukázat v lepším světle, hrají určitou roli, utíkají z reality a brání se jí.

Celkové výsledky žáků s SPU v dotazníku J.E.P.I. jsou níže uvedeny podle jednotlivých zkoumaných oblastí.

První sledovaná oblast zaměřená na rozlišení introverze/extroverze ukazuje, že se žáci svými výsledky přibližují k hranici introverze. Můžeme je tedy označit spíše za zdrženlivé, opatrné, plaché žáky, kteří nejraději pracují sami. Jsou více ponořeni do sebe a nepotřebují tolik vyhledávat společnost dalších dětí. Tito žáci také mívají tendenci stahovat se se svými problémy do sebe.

V druhé oblasti, zkoumající míru neuroticismu, se odhaluje, že žáci s SPU jsou spíše stabilní, ale může se u nich projevit úzkost nebo náladovost. Jsou zde rozdílné výsledky u chlapců a dívek, sklon k neuroticismu je vyšší u dívek s SPU než u chlapců.

Poslední zkoumaná oblast, označená jako L-skóre, vyjadřuje míru stylizace dítěte. Hodnoty L- skóre jsou u dyslektických žáků vyšší. Tento jev lze přisuzovat tomu, že žáci se nám, mnohdy i nevědomky, snaží ukazovat v lepším světle. Jde o vnitřní stylizaci žáka, který díky svému nízkému sebehodnocení odpovídá tak, jak by si přál, nikoli jaká je pravda. Žáci hrají určitou roli, utíkají z reality a brání se jí. Toto se projevuje zejména u dívek. Z dalších oblastí, které žáci hodnotili, se také ukázalo alarmující zjištění. V oblasti matematiky se dívky hodnotily výrazně podprůměrně. Toto zjištění bylo překvapující ve vztahu ke chlapcům, kteří matematiku a jejich dovednosti v ní hodnotili průměrně. Nelze jednoznačně říci příčinu tohoto hodnocení. Možnou příčinou může být to, že matematika bývá obvykle u žákyň méně oblíbená než u chlapců. Tudíž jejich hodnocení této oblasti může být rozdílné. Zdroj je možno vidět i v odlišném pojetí školní přípravy u chlapců a dívek. Dívky bývají pečlivější a vše si více berou než chlapci.

Druhá vyřčená hypotéza H2: Žáci s SPU mají nižší sebedůvěru, mají také nižší celkový skóre než žáci z kontrolní skupiny.

Tato hypotéza byla potvrzena. Sebehodnocení žáků ze skupiny s SPU je totožné u chlapců i u dívek. Rozdíly jsou v hodnocení jednotlivých oblastí. Podle hodnocení dívek je pro ně problematická oblast matematiky a psaní. U chlapců dělají větší problémy oblasti pravopisu a čtení. Celkový skóre v hodnocení mají dívky nižší. Dívky bývají svědomitější než chlapci, více své neúspěchy sledují, a proto si mohou své nezdary pouštět k tělu více než chlapci.

H1: Žáci se specifickými poruchami učení (SPU) jsou ve škole vystaveni větší zátěži než žáci z kontrolní skupiny, proto budou vykazovat vyšší stupeň neuroticismu. S vyšším skóre k neuroticismu bude souviset také vyšší L – skóre. Hypotéza byla potvrzena jen částečně.

H2: Žáci s SPU mají nižší sebedůvěru, mají také nižší celkový skóre než žáci z kontrolní skupiny. Hypotéza byla potvrzena.

Vzhledem k výsledkům výzkumu, se můžeme domnívat, že specifické poruchy učení mají značný vliv na sebepojetí žáků. Přičemž výraznější vliv na sebedůvěru mají u

dívek. Žáci jsou vystaveni většímu tlaku, což se odráží vyšším sklonem k neuroticismu. Dále můžeme říci, že vyšší L-skóre u skupiny s SPU je dáno tím, že dítě chce být viděno v lepším světle, možná se podvědomě snaží naplnit očekávání druhých. Lze konstatovat, že celkové výsledky jednotlivých testů u chlapců i dívek s SPU, byly obdobné, diferencované byly jenom v některých dílčích oblastech.

1.6. Diskuze k výsledkům

Výzkumné šetření se zaměřuje na práci s žáky 3., 4. a 5. třídy základní školy. Celkem se mnou spolupracovalo 32 žáků, přičemž výzkumu se zúčastnilo více chlapců než dívek, 26 chlapců ku 6 dívkám. Menší počet dívek si vysvětlují tím, že SPU jsou častěji diagnostikovány u chlapců. Tento poměr chlapců a dívek se odráží i ve výsledcích. Ve dvou pátých ročnících je celkově méně děvčat. Ze 30 žáků jich je v jedné třídě šest a ve druhé osm. Ve třídě, kde je takto silná převaha chlapců je naprosto odlišný kolektiv než v ročnících nižších. Podle slov třídních učitelek pátých tříd jsou obě třídy živější a tvoří jednotnější kolektiv. V ostatních třídách je kolektiv žáků rozdělen do menších skupinek, toto dělení je typické zejména pro dívky.

Pokud se zaměříme na výsledky žáků z páté třídy je hned v úvodu zarážející celkově nízká úroveň čtení. Kontrolní skupina dokonce ve čtenářském testu dopadla hůř než skupina žáků s SPU. Sledovala jsem proto i další testy těchto žáků. Ukazuje se, že v oblasti inteligence jsou průměrné výsledky kontrolní skupiny 117,5 a skupiny žáků s SPU 105,5. V testech inteligence se tedy lépe jeví kontrolní skupina. Test Elize hlásek a Transpozice hlásek také odhaluje, že kontrolní skupina má lepší výsledky. Rozdílné hodnoty vykazuje pouze oblast čtení. Jak je uvedeno výše, je pravděpodobné, že neúspěch ve čtení není způsoben sníženou inteligencí žáků v kontrolní skupině. Vzhledem k tomu, že ve škole, kde jsem prováděla výzkumné šetření, v současné době také učím, šla jsem s třídními učitelkami pátých tříd prodiskutovat možný původ těchto odlišností. Jak se nakonec ukázalo, snížený výkon v testu čtení má tyto možné důvody. Ve skupině žáků s SPU i v kontrolní skupině jsou pouze chlapci. Chlapci mívají na prvním stupni základní školy horší výsledky než dívky, tento stav se vyrovnává na druhém stupni a střední škole, kdy se školní výsledky mění. Kontrolní skupina je vnitřně diferencovaná. Jsou zde dobří žáci, ale i horší, dokonce se testování zúčastnil jeden žák, který opakuje ročník. U tohoto žáka se ale spíše jedná o zanedbanost a nedbalost rodiny, žák je inteligentní, ale potřeboval by větší vedení ze strany rodičů. Problémy těmto žákům činí zejména český jazyk, zde jsou žáci prospěchově slabší. Oblast matematiky jim takový problém nečiní. Opět to lze zdůvodnit vyšším počtem chlapců.

Sebehodnocení a sebedůvěra žáků se také proměňuje během dalšího školního vývoje. Jak ukazuje test SPAS nejnižší celkový skóre mají žáci třetích ročníku(1,4), čtvrté ročníky mají celkový skóre vyšší (2,3) a nejlépe jsou na tom žáci pátých tříd (2,9).

Tato vzestupná tendence naznačuje možný vývoj. Vidíme patrné rozdíly mezi třetí a pátou třídou. Ve třetí třídě mají žáci nižší sebedůvěru, průměrné stenové hodnoty se pohybují okolo 2,6. V pátém ročníku jsou naměřené průměrné stenové hodnoty 5,4. Můžeme zde sledovat tendenci ve zlepšení sebedůvěry žáků s SPU. Tento vývoj může mít vlivy vnitřní i vnější. Mezi vnější vlivy patří spolužáci žáka s SPU, školní kolektiv. V počátcích školního vývoje je pro ostatní spolužáky žák s diagnostikou SPU něčím novým a zajímavým, v průběhu školní docházky se tato žákova pozice mění. Žáci si už zvykli na odlišnost žáka s SPU, už nevnímají rozdíly. Zejména pokud je od první do páté třídy stejný kolektiv, žáci jsou na sebe zvyklí a vědí, kdo jaký je. Důležité je také rodinné prostředí žáků. Pokud rodiče přijali diagnostiku svého dítěte a berou své dítě takové jaké je, nekladou na něj přemrštěné nároky a pracují s ním, dítě by se nemělo cítit nijak méněcenné. Podstatnou roli má také chování učitelů k žákům s SPU. Pokud je dítěti včas diagnostikováno SPU, učitel může správným vedením přispět k větší sebedůvěře žáků. Tím, že mu práci přizpůsobí, dítě ji lépe zvládá a za své snažení je odměněno lepší známkou či pochvalou. Pochvala a dobré známky mají vliv na kladné sebehodnocení žáků. Žák by měl vědět, že i on dokáže pracovat dobře, že postupně zvládá těžší učivo. Myslím, že je důležité nevyzdvihovat pouze negativa, ale zaměřit se hlavně na pozitiva v práci žáka s SPU. Povzbuzovat ho a pozorovat, jak se zlepšuje. To je pro žáka potom hnacím motorem a motivací. Mezi vnitřní vlivy patří osobnostní výbava každého dítěte. Každý má jinou odolnost a jinak řeší své neúspěchy. Dítě citlivé a choulostivé se bude hodnotit jinak než dítě odolné, které se dokáže poprat s nepřízní osudu. I tyto vnitřní dispozice mají vliv na výsledky testů.

Během testování a vyhodnocování výsledků dotazníků se podle mého názoru ukázalo, že by bylo vhodné dlouhodobější sledování žáků. Například zaměřit se na jednu třídu a tu následně sledovat a porovnávat vývoj sebedůvěry žáků v jednotlivých ročnících. Sledovat stejnou skupinu žáků delší čas během jejich školního vývoje. Ve své práci sice porovnávám školní vývoj, ale nejedná se o stejné žáky, což může vést ke zkreslení výsledků.

Závěr

Žáci se specifickými poruchami učení nejsou na základních školách nijak neobyčejným jevem. Tito žáci jsou oproti svým spolužákům ve znevýhodňujícím postavení, pokud jde o oblast učení, ale nejen o ni. Opakující se špatné výsledky se odrážejí na jejich sebedůvěře a v následném sebepojetí. Cílem mé diplomové práce bylo zjistit, zda a jakým způsobem tyto poruchy ovlivňují sebepojetí žáků s SPU.

V první, teoretické části, se pokouším vymezit nejdůležitější teoretické pojmy a definice. Na tuto část navazuje část praktická, ve které přecházím od teorie k praxi. Pracovala jsem jak s žáky s SPU, tak s žáky u nichž tato porucha nebyla diagnostikována. Pomocí testů jsem se snažila zjistit jejich sebehodnocení. Stěžejní pro mou práci byly dva dotazníky Eysencův test J.E.P.I. a Dotazník sebehodnocení školní úspěšnosti žáků od Matějčka a Vágnerové. Jak ukazují výsledky obou testů žáci s SPU mají nižší sebedůvěru než žáci bez této poruchy, ale toto nižší sebehodnocení se neodrážejí na jejich neuroticitě. Lze říci, že tyto žáci jsou emočně stabilní. Nižší sebehodnocení vyplývá z horších známek a možná také z většího úsilí, které žáci s SPU musí vynaložit, aby dosáhli úspěchu.

Pokud bych měla shrnout výsledky skupiny žáků s SPU, tak musím konstatovat, že jejich celkové sebehodnocení je nižší, ale liší se v různých sledovaných oblastech. Mezi nízko hodnocené oblasti patří čtení, pravopis a psaní. U dívek je velmi nízko hodnocena oblast matematiky. Z výsledků vyplývá, že děvčata si v matematice téměř vůbec nevěří. Tento výsledek byl zarážející a zasloužil by si dlouhodobější výzkum. Výzkum by měl vyjasnit, zda šlo pouze o nárazovou záležitost nebo zda se jedná o dlouhodobější rys dívek s SPU.

Jak je řečeno výše, rozdíly lze sledovat i ve skupině žáků s SPU. Při své práci s žáky jsem dospěla k závěru, že dívky jsou ve svém hodnocení kritičtější než chlapci. Tento fakt si vysvětluji jako větší pečlivost a citlivost dívek. Myslím, že oproti chlapcům nad svými školními výsledky více přemýšlí a mnohdy se jimi více trápí. Toto se pak musí odrazit i v jejich sebehodnocení.

Závěrem bych chtěla zdůraznit individuální přístup k žákům s SPU nejen ze strany chápacích pedagogů, ale také ze strany rodičů žáků. Je potřeba nalézt společnou cestu, protože práce s žáky s SPU je dlouhodobá a vyžaduje spolupráci školy i rodiny. Pro sebepojetí dítěte je důležitým faktorem i domácí prostředí a pedagog v této oblasti není všemocný.

Použitá literatura

- ATKINSON, R.L. *Psychologie*. 2. vyd. Praha: Portál, 2003. 751 s. ISBN 80-7178-640-3
- ČAČKA, O. *Psychologie vrstev duševního dění osobnosti a jejich autodiagnostika*. 1. vyd. Brno: Doplněk, 1997. 381 s. ISBN 80-85765-70-5
- HARTL, P., HARTLOVÁ, H.: *Psychologický slovník*. 1. vyd., Praha: Portál, 2000. 522 s. ISBN 80-7178-303-X.
- HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. 1. vyd. Praha: Portál, 2004. 280 s. ISBN 978-80-247-1168-3.
- HELUS, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 1.vyd. Praha: Grada, 2007. 280 s. ISBN 80-247-1168-3
- HELUS, Z. *Pojetí žáka a perspektivy osobnosti*. 1. vyd. Praha: SPN, 1982. 196 s.
- JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H. *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. 1.vyd. Praha: Portál, 2008. 175 s. ISBN 978-80-7367-474-8.
- KŘÍŽ P. *Kdo jsem, jaký jsem*. 1.vyd. Kladno: AISIS, 2005.132 s. ISBN 80-239-4669-2.
- MATĚJČEK, Z. *Dyslexie, Specifické poruchy učení*. 3. vyd., Jinočany: H&H, 1995. 269 s. ISBN 80-85787-27-X.
- MATĚJČEK, Z., LANGMEIER, J. *Počátky našeho duševního života*. Praha: Pyramida, 1986. 365 s.
- MATĚJČEK, Z., VÁGNEROVÁ M. SPAS. *Dotazník sebepojetí školní úspěšnosti dětí*. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy, 1987.
- MATĚJČEK, Z., VÁGNEROVÁ, M. *Sociální aspekty dyslexie*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2006. 271 s. ISBN 80-246-1173-2.
- MICHALOVÁ, Z. *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na středních školách*. 2. vyd. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2004. 114 s. ISBN 80-7311-021-0.
- SVOBODA, M. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. 792 s. ISBN 80-7178-545-8.
- VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: Dětství, dospělost, stáří*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. 522 s. ISBN 80-7178-308-0.
- VÁGNEROVÁ, M. *Vztahy spolužáků k dyslektickému vrstevníkovi in Československá psychologie 2006*. Academia, Praha 2006. ISSN 0009-062X.

Seznam tabulek a grafů

Tab. č. 1 Čtenářský kvocient zkoumaného vzorku žáků

Tab. č. 2 Čtenářský kvocient s ohledem na pohlaví

Tab. č. 3 Test inteligence s ohledem na pohlaví

Tab. č. 4 Test inteligence s ohledem na věk

Tab. č. 5 Elize hlásek

Tab. č. 6 Transpozice hlásek

Tab. č. 7 Orientační zařazení žáků podle získaných bodů

Tab. č. 8 Výsledky testu J.E.P.I. – chlapci

Tab. č. 9 Výsledky testu J.E.P.I. – dívky

Tab. č. 10 Celkové výsledky testu J.E.P.I.

Tab. č. 11 Self- koncept vyjádřený pomocí testu SPAS

Tab. č. 12 Self – koncept vyjádřený pomocí testu SPAS s ohledem na pohlaví - dívky

Tab. č. 13 Self – koncept vyjádřený pomocí testu SPAS s ohledem na pohlaví – chlapci

Tab. č. 14 Výsledky testu SPAS – chlapci a dívky s SPU

Tab. č. 15 Výsledky testu SPAS s ohledem na věk

Tab. č. 16 Srovnání výsledků v testu SPAS s ohledem na výsledek v testu J.E.P.I.

Graf č. 1 Čtenářský kvocient zkoumaného vzorku žáků

Graf č.2 Čtenářský kvocient s ohledem na pohlaví

Graf č. 3 Test inteligence zkoumaného vzorku žáků

Graf č. 4 Inteligence zkoumaného vzorku s ohledem na pohlaví

Graf č. 5 Elize hlásek – zobrazující čas potřebný ke splnění zadání v sekundách

Graf č. 6 Transpozice hlásek

Graf č. 7 Výsledky testu J.E.P.I. – chlapci

Graf č. 8 Výsledky testu J.E.P.I. – dívky

Graf č. 9 Srovnání výsledků testu J.E.P.I. u chlapců a dívek

Graf č. 10 Self- koncept vyjádřený pomocí testu SPAS

Graf č. 11 Self – koncept vyjádřený pomocí testu SPAS s ohledem na pohlaví - dívky

Graf č.12 Self – koncept vyjádřený pomocí testu SPAS s ohledem na pohlaví - chlapci

Graf č. 13 Výsledky testu SPAS – chlapci a dívky s SPU

Graf č. 14 Výsledky testu SPAS s ohledem na věk

Graf č.15 Srovnání výsledků v testu SPAS s ohledem na výsledek v testu J.E.P.I. .

Seznam příloh

Příloha č.1 Test J.E.P.I.

Příloha č.2 Dotazník SPAS

Příloha č.3 Text o krtkovi

Přílohy

Příloha č.1 Test J.E.P.I.

Jméno	Datum narození
	Dnešní datum
Třída	

Pokyny:

Tento test obsahuje několik otázek, které zjišťují jak se cítíš, jak jednáš a jak se chováš. Za každou otázkou jsou dva čtverečky s odpovědí ANO a NE. Pokud souhlasíš, s tím co je tam napsáno, dej do kroužku ANO, pokud to není pravda zakroužkuj NE. Pro jednu odpověď se musíš vždy rozhodnout.

Přečti si vždy pozorně otázku a rozhodni se, která odpověď vyjadřuje tvé obvyklé jednání a chování. Postupně odpověz na všechny otázky. Žádnou nevynechávej.

Pamatuj, že zde nejsou otázky, na které je dobrá nebo špatná odpověď. Jsou zde jen otázky, na které odpovídáš podle toho jaký jsi.

1. Jsi rád, když se okolo tebe pořád něco děje?	ANO	NE
2. Potřebuješ často kamarádké povzbuzení?	ANO	NE
3. Když se tě někdo na něco zeptá, dovedeš skoro vždycky odpovědět rychle a pohotově?	ANO	NE
4. Trucuješ někdy?	ANO	NE
5. Jsi náladový – někdy spokojený a někdy skleslý?	ANO	NE
6. Jsi raději sám, než s jinými dětmi?	ANO	NE
7. Míváš takové myšlenky, že nemůžeš usnout?	ANO	NE
8. Jsi obyčejně poslušný na slovo?	ANO	NE

9. Líbí se ti, když lidé šprýmují?	ANO	NE
10. Je ti někdy nanic a nevíš proč?	ANO	NE
11. Jsi hodně veselý a podnikavý?	ANO	NE
12. Porušil jsi někdy pravidla školního řádu?	ANO	NE
13. Je hodně věcí, které tě zlobí?	ANO	NE
14. Máš rád věci, při kterých musíš rychle jednat?	ANO	NE
15. Děláš si starosti kvůli hrozným věcem, které se mohou stát?	ANO	NE
16. Dovedeš vždy zachovat tajemství?	ANO	NE
17. Umíš pobavit skupinu dětí?	ANO	NE
18. Cítíš někdy, jak ti buší srdce?	ANO	NE
19. Když se seznámíš s novými kamarády, začínáš mluvit obvykle ty jako první?	ANO	NE
20. Lhal jsi už někdy v životě?	ANO	NE
21. Uražíš se snadno, když tě pořád někdo napomíná a opravuje?	ANO	NE
22. Vykládáš rád kamarádům vtipy nebo veselé historky?	ANO	NE
23. Cítíš se často unavený a nevíš proč?	ANO	NE
24. Jdeš si vždy hrát teprve tehdy, až uděláš všechny úkoly?	ANO	NE
25. Jsi obyčejně šťastný a spokojený?	ANO	NE
26. Říkají o tobě, že jsi citlivý?	ANO	NE
27. Jsi rád pohromadě s jinými dětmi?	ANO	NE
28. Dodržíš vždy to, co slíbiš?	ANO	NE
29. Motá se ti někdy hlava?	ANO	NE
30. Děláš si rád z lidí legraci?	ANO	NE
31. Máš často pocit, že bys nejraději se vším praštil?	ANO	NE
32. Vytahuješ se někdy trochu?	ANO	NE
33. Jsi obvykle tichý, když jsi s jinými dětmi?	ANO	NE
34. Říkají o tobě, že jsi neklidný?	ANO	NE
35. Rozhoduješ se často okamžitě?	ANO	NE
36. Jsi ve třídě zticha, i když učitel odejde?	ANO	NE
37. Zdávají se ti často hrůzostrašné sny?	ANO	NE
38. Umíš dobře zapadnout a bavit se ve veselé	ANO	NE

společnosti?		
39. Jsi citlivý na urážky?	ANO	NE
40. Říkal jsi už někdy o někom něco zlého nebo nepěkného?	ANO	NE
41. Řekl bys o sobě, že si z ničeho nic neděláš?	ANO	NE
42. Trápíš se dlouho, když uděláš hloupost?	ANO	NE
43. Máš rád bojové a hlučné hry?	ANO	NE
44. Sníš vždy všechno, co dostaneš na talíř?	ANO	NE
45. Je ti zatěžko odpovědět „ne“, když tě druzí o něco žádají?	ANO	NE
46. Chodíš rád na různé výlety, schůzky?	ANO	NE
47. Máš někdy pocit, že život za nic nestojí?	ANO	NE
48. Byl jsi někdy drzý ke svým rodičům?	ANO	NE
49. Myslí si o tobě lidé, že jsi veselý a šibal?	ANO	NE
50. Myslíš i na jiné věci, když píšeš domácí úkol?	ANO	NE
51. Raději se díváš, jak si jiné děti hrají, než abys si hrál s nimi?	ANO	NE
52. Usínáš těžko, když tě něco trápí?	ANO	NE
53. Jsi si obvykle jistý, že dokážeš udělat, co jsi dostal za úkol?	ANO	NE
54. Cítíš se často osamělý?	ANO	NE
55. Stydíš se promluvit jako první, když se s někým seznámíš?	ANO	NE
56. Rozhoduješ se často, až když už je pozdě?	ANO	NE
57. Když ti děti nadávají, nadáváš jim také?	ANO	NE
58. Jsi někdy veselý a někdy smutný a nevíš proč?	ANO	NE
59. Je ti zatěžko cítit se jako doma v hlučné společnosti?	ANO	NE
60. Máš často nepříjemnosti, protože děláš věci, aniž by sis je promyslel?	ANO	NE

Jméno	Datum narození
	Dnešní datum
Třída	

Pokyny:

Tento test obsahuje několik otázek, které zjišťují jak se cítíš, jak jednáš a jak se chováš. Za každou otázkou jsou dva čtverečky s odpovědí ANO a NE. Pokud souhlasíš, s tím co je tam napsáno, dej do kroužku **ANO**, pokud to není pravda zakroužkuj **NE**. Pro jednu odpověď se musíš vždy rozhodnout.

Přečti si vždy pozorně otázku a rozhodni se, která odpověď vyjadřuje tvé obvyklé jednání a chování. Postupně odpověz na všechny otázky. Žádnou nevynechávej.

Pamatuj, že zde nejsou otázky, na které je dobrá nebo špatná odpověď. Jsou zde jen otázky, na které odpovídáš podle toho jaký jsi.

1. Naučím se dost lehce a rychle i těžkou látku	ANO	NE
2. Myslím, že matematiku umím velmi dobře.	ANO	NE
3. Čtu ještě pořád dost nejistě. Potřeboval bych číst líp.	ANO	NE
4. Jsem docela dobrý v pravopise.	ANO	NE
5. Ve škole píši dost ošklivě.	ANO	NE
6. Sám si myslím, že moje školní práce je dost slabá.	ANO	NE
7. Učení mi připadá dost těžké. Jsem rád, když mi někdo pomůže.	ANO	NE
8. Při písemce z matematiky vždycky vypočítám všechny příklady.	ANO	NE
9. Při čtení se často přeříkávám a pletu. Proto nerad čtu nahlas.	ANO	NE

10. Jsem spokojený s tím, jak mi jdou diktáty.	ANO	NE
11. Mám hezké, úhledné písmo.	ANO	NE
12. Mezi dětmi ve třídě bývám často jeden z prvních.	ANO	NE
13. Je únavné, když musím nad úkolem moc přemýšlet.	ANO	NE
14. Násobilku jsem se naučil lehce, nedělá mi problémy.	ANO	NE
15. Se čtením jsem míval potíže. Dost jsem se natrápil, než jsem se naučil rychle číst.	ANO	NE
16. Diktáty nenávidím.	ANO	NE
17. Ze psaní jsem vždycky dostával pochvalu a pěkné známky.	ANO	NE
18. Školní písemky zvládám lehce.	ANO	NE
19. Často mi dělá potíže vyjádřit se, jak bych chtěl.	ANO	NE
20. Nejlepší známky dostávám z matematiky.	ANO	NE
21. Ostatní děti ve třídě čtou většinou lépe než já.	ANO	NE
22. V diktátech mívám hodně chyb.	ANO	NE
23. Psát úhledně a krasopisně mě stojí hrozně moc námahy.	ANO	NE
24. Škola mi kazí náladu. Jde mi často na nervy.	ANO	NE
25. Při prověrkách a zkoušení mi všechno trvá déle než ostatním. Potřeboval bych trochu víc času.	ANO	NE

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

47. Moje písmo je bezvadné.	ANO	NE
48. Ze školy mám někdy strach. Raději bych tam ani nešel.	ANO	NE

Příloha č.3 Text o krtkovi

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

Krtek – porozumění

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