

Univerzita Karlova v Praze
Filozofická fakulta
Katedra pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Markéta Chvátalová

**Možnosti rozvoje sebepojetí u dětí se specifickými
poruchami učení a chování**

The development opportunities of self – concept at children with
specific learning and behaviour difficulties

Písek, 2011

vedoucí práce: PhDr. Hana Krykorková, CSc.

Poděkování:

Děkuji vedoucí práce PhDr. Haně Krykorkové, CSc. za milé a vstřícné vedení, cenné rady a připomínky k této práci.

Děkuji celé své rodině za podporu, kterou mi poskytovala v průběhu studia.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala samostatně a výhradně s použitím citovaných pramenů, literatury a dalších odborných zdrojů.

V Písku dne

Podpis:

Anotace diplomové práce:

Název práce: Možnosti rozvoje sebepojetí u dětí se specifickými poruchami učení a chování

Jméno a příjmení: Markéta Chvátalová

Katedra: pedagogiky Filozofické fakulty UK v Praze

Obor: pedagogika

Vedoucí diplomové práce: PhDr. Hana Krykorková, CSc.

Počet stran: 89

Rok obhajoby: 2011

Klíčová slova:

Sebepojetí
Specifické poruchy učení
Specifické poruchy chování
Školní úspěšnost
Školní neúspěšnost
Diagnostika

Resumé:

Smyslem tohoto textu je poukázat na dítě se specifickými poruchami učení a chování jako na neopakovatelnou osobnost a jako na bytost, která má svou hodnotu. S tím vším souvisí, jak se dítě vnímá, sebehodnotí. Sebepojetí dětí se utváří v prostředí rodiny, školy a vrstevníků. Škola sebepojetí dítěte nejvíce ohrožuje, ale zároveň má nejvíce možností tomuto ohrožení a snižování sebepojetí předcházet, formovat jej a rozvíjet.

Teoretická část je zaměřena na utváření sebepojetí s ohledem na psychický vývoj dítěte, specifika dětí s poruchami učení a chování, utváření sebepojetí ve školním prostředí a situace, které sebepojetí dětí ohrožují. Zároveň jsme nastínili i několik možností, jak ohroženému sebepojetí předcházet, formovat a rozvíjet.

V empirické části jsme zkoumali, zda se liší sebepojetí dětí se specifickými poruchami učení a chování od dětí, které tyto poruchy nemají. K tomu jsme použili standardizovaný dotazník.

The development opportunities of self – concept at children with specific learning and behaviour difficulties

The Key Words:

Self – concept
Specific learning difficulties
Specific behaviour difficulties
School succes
School failure
Diagnostic

Abstract:

The point of this text is to refer to the child with specific learning and behaviour difficulties as a unique personality and as a human beings with its own value. Childrens´ self-concept is formed in a family background, at school and by a person of the same age. Childrens´ self-concept is mainly endangered at schools, however the school has got a lot of opportunities to prevent that danger of self-concept reducing, to form and to develop it.

The theoretical part is concentrated on forming self-concept in a view of child´s psychical development and of childrens´ specific learning and behaviour difficulties, it is pointed to forming self-concept at school background and in some situation which can endanger childrens´ self-concept. We have also outlined a few possibilities how to prevent the threatened self-concept, how to form and develop it.

In the empiric part we studied whether the self-concept of children with specific learning and behaviour difficulties differs from self-concept of the children who haven´t got these difficulties. For that purpose we used a standard questionnaire.

OBSAH

I. TEORETICKÁ ČÁST

1. Obecná část	8
1. 1. Úvod do problematiky	8
1. 2. Vymezení pojmu sebepojetí z obecně psychologického hlediska	9
2. Snížené a ohrožené sebepojetí dětí se specifickými poruchami učení a chování	19
2. 1. Snížené a ohrožené sebepojetí dětí se specifickými poruchami učení v průběhu psychického vývoje	19
2. 2. Snížené a ohrožené sebepojetí dětí s poruchami chování v průběhu psychického vývoje	23
3. Utváření sebepojetí dětí se specifickými poruchami učení a chování v prostředí školy	30
3. 1. Specifické poruchy učení a chování z hlediska školní zralosti	30
3. 2. Specifické poruchy učení a chování z hlediska připravenosti žáka na školu	32
3. 3. Specifické poruchy učení a chování z hlediska školní úspěšnosti	35
4. Pedagogicko psychologická diagnostika učitele a možnosti řešení problematiky dětí se specifickými poruchami učení a chování	38
4. 1. Situace ve škole, které ohrožují sebepojetí dětí	39
4. 2. Diagnostické dovednosti učitele	43
4. 3. Utváření sebepojetí z hlediska preventivních a nápravných opatření ve vyučovacím procesu	44
5. Shrnutí	48

II. EMPIRICKÁ ČÁST

1. Koncipování vlastního výzkumu	50
1. 1. Vymezení výzkumného problému	50
1. 2. Charakteristika a cíl empirického šetření	52
1. 3. Realizace výzkumu	53

2. Metodologický postup	54
2. 1. Výzkumná hypotéza	54
2. 2. Popis výzkumného vzorku	54
2. 3. Popis metody	55
3. Zpracování výsledků výzkumu	58
3. 1. Výsledky výzkumu	58
3. 2. Diskuse	65
Závěr	68
Seznam literatury a použitých zdrojů	
Seznam příloh	
Přílohy	

I. Teoretická část

1. Obecná část

1.1. Úvod do problematiky

O tuto problematiku jsem se začala zajímat v době, kdy jsem psala teoretickou práci do předmětu pedagogická psychologie na téma „Poruchy chování jako pedagogický problém“. Položila jsem si otázku, jak se tyto děti vnímají, jak se vidí a hodnotí. A jak je to s dětmi, které mají ještě poruchu učení; dělají, co je v jejich silách a stejně nikdy nedosáhnou zaslouženého ocenění a uznání ve srovnání s jejich „normálními“ spolužáky. Práce vznikla pod vlivem knih prof. Matějčka a dr. Vágnerové, kteří se touto problematikou kromě jiných autorů rovněž zabývají.

Každé dítě je jedinečná osobnost bez ohledu na jeho inteligenci a úspěšnost, a zaslouží si individuální přístup, porozumění a pochopení. Každé dítě se vnímá jinak a zaslouží si být i jinak vnímáno. K devalvaci sebepojetí dochází na různých úrovních. Je to bludný kruh a nelze jednoznačně říci, kde snížené sebepojetí začíná. Ve většině případech již v raném dětství v rodině, jiné děti vnímají jako nejvíc stresující školu, a další jsou ohrožovány svými vrstevníky. Tato práce je zaměřena především na prostředí školy, protože zejména zde, skrze časté hodnocení, skrze výkonové situace, průběžné srovnávání s ostatními spolužáky, autokratickým vedením učitele aj., dochází k ohrožení sebepojetí u dětí. Na druhé straně právě ve školním prostředí lze pro děti vytvářet situace, ve kterých lze sebepojetí formovat a předcházet jeho dalšímu ohrožení, případně nahradit to, co rodina zanedbala. Práce vychází rovněž z předpokladu, že děti se specifickými poruchami učení a chování se hodnotí hůře než ostatní děti.

V této práci se soustředuji na sebehodnocení jako na jednu složku sebepojetí. Složitý pojem sebepojetí se snažím vymezit nejdříve jako obecný pojem, co zahrnuje a jak se utváří z hlediska vývojové psychologie. V následujících kapitolách bych chtěla upozornit na ohrožení sebepojetí dětí, obzvláště těch, které trpí specifickými poruchami učení nebo chování, ohrožení sebepojetí ve školním prostředí a situacích, které již snížené nebo ohrožené sebepojetí ještě více snižují nebo ohrožují. V poslední kapitole teoretické části se zaměřím na možnosti předcházení jeho dalšího ohrožení a snižování.

Empirická část se zabývá konkrétním problémem, zda sebepojetí dětí se specifickými poruchami učení a chování se liší od dětí, které tyto poruchy nemají.

Cílem této práce je upozornit na skutečnost ohroženého sebepojetí dětí se specifickými poruchami učení nebo chování a pomoci učitelům a rodičům v teoretické oblasti.

1. 2. Vymezení pojmu sebepojetí z obecně psychologického hlediska

Sebepojetí, neboli autokoncepce, je představa jedince o sobě samém.

Teorie sebepojetí mají v psychologii dlouhou tradici a dále se rozvíjejí. Každá teorie má svůj vlastní koncept. Rozbor těchto teorií není předmětem této práce, jsou zde uvedeny pouze pro úplnost.

Atkinson (2003) uvádí čtyři základní přístupy koncepcí osobnosti:

- a) psychoanalytický přístup (S. Freud) – všechny myšlenky, emoce a činy mají svoje příčiny.
- b) behaviorální přístup (A. Bandura) – vliv na chování jedince má chování druhých lidí. Dnes je tento přístup nazýván teorií sociálního učení nebo sociálně-kognitivní přístup.
- c) humanistický přístup (C. Rogers) – představitelé tohoto přístupu vytvořili čtyři základní přístupy, které „vytvářejí ostrý kontrast mezi humanistickým portrétem osobnosti člověka a portréty vykreslenými psychoanalytickým a behaviorálním přístupem.“ (Atkinson, 2003, str. 471)
- d) kognitivní přístup (G. Kelly) – obecný empirický přístup a soubor témat, jak lidé zpracovávají informace o sobě samém a o světě a jak probíhá reprezentace těchto informací (kognitivní struktury).

Jiné členění teorií uvádí Vágnerová (2010, str. 16-25), další Langmeier, Krejčířová (1998, str. 205-224).

Za důležitou pro naši práci považujeme teorii humanistickou a Rogersovu teorii osobnosti.

Společnost pro humanistickou psychologii definovala čtyři základní principy jako alternativu k psychoanalytickému a behaviorálnímu přístupu.

1. Humanistická psychologie je zaměřena především na prožívající osobnost. Lidé nejsou pouze objekty studia. Je nutné popsat je a pochopit z hlediska jejich vlastního subjektivního pohledu na svět,

jejich vnímání sebe samých a jejich pocitů vlastní hodnoty. Nejdůležitější otázkou, kterou si každý člověk může položit, je: „Kdo jsem?“

2. Hlavními tématy výzkumu jsou rozhodování (volby) člověka, tvořivost a sebeaktualizace. Lidé nejsou jednoduše motivováni základními pudy, jako je sex či agrese, nebo fyziologickými potřebami, jako hlad nebo žízeň. Mají potřebu rozvinout svůj potenciál a schopnosti. Kritériem duševního zdraví je růst a sebeaktualizace, a nikoli pouze kontrola ega nebo přizpůsobení se prostředí.
3. Smysluplnost musí při výběru výzkumných problémů předcházet objektivitě. Humanističtí psychologové tvrdí, že bychom měli studovat důležité lidské a sociální problémy, i když to občas znamená použít méně přesné metody. Zatímco psychologové by měli usilovat o objektivitu při sběru a interpretaci dat na základě pozorování, jejich volba výzkumného tématu se může, a měla by se podřizovat hodnotám. V tomto smyslu výzkum není nezávislý na hodnotách.
4. Nejvyšší hodnotou je důstojnost člověka. Lidé jsou v zásadě dobří. Cílem psychologie je pochopit, nikoli predikovat nebo kontrolovat chování lidí.

(Atkinson, 2003, str. 468)

Carl Rogers se domníval, že základní motivační silou člověka je tendence k aktualizaci. Tendence k uplatnění nebo naplnění všech možností organismu. Rogers se svým přístupem orientoval především na klienta. Každý člověk (i žák) má schopnost se změnit a je k této změně motivován, jen on sám je tou osobou, která se nejlépe dokáže rozhodnout, jakým směrem se má takováto změna dít.

Důležitým pojmem Rogersovy teorie je pojem self, neboli sebepojetí. Rozlišuje dvě základní složky sebepojetí: reálné a ideální self.

- a) reálné self – všechny myšlenky, vjemy a hodnoty, které charakterizují „já“, zahrnuje vědomí „co jsem“ a „co dokážu“. Toto vnímané self ovlivňuje, jak člověk vnímá svět a své chování.
- b) ideální self – představa o tom, jakým člověkem bychom chtěli být.

Čím blíže je ideální self k reálnému self, tím víc je člověk spokojenější a šťastnější.

Rogers se domníval, že lidé budou lépe fungovat, pokud budou vychováváni s nepodmíněným pozitivním přijetím, tj. cítí-li, že je rodiče a další lidé (učitelé) pozitivně oceňují i tehdy, když jejich pocity, postoje a chování nejsou ideální (Atkinson, 2003, str. 469).

A. Maslow doplnil Rogersovu teorii o hierarchii potřeb stoupající od základních biologických potřeb ke složitějším motivům, které se stávají důležitými pouze tehdy, pokud jsou uspokojeny potřeby nižší¹.

Aspekty sebepojetí

Sebepojetí je úzce spojeno se znalostmi a zkušenostmi se sebou samým. Utváří se na základě poznatků o sobě a emočních prožitků. Má sociální povahu, utváří se také jako obraz sebe sama prostřednictvím zpětné vazby druhých lidí, zejména těch, kteří jsou pro daného jedince osobně významní nebo v rámci srovnávání s ostatními. Podle Cooleyho² se takto utváří zrcadlové já a závisí na třech momentech:

- jak si představujeme, že nás druzí vidí
- jak si představujeme, co soudí o tom, co vidí
- jak pociťujeme jejich reakce a jak je prožíváme

Naše pocity a prožitky z reakcí druhých nazval sebeprožívání (Kořa, 2004, str. 27).

Sebepojetí lze chápat jako trvalejší osobnostní konstrukt, který se v průběhu života rozvíjí a proměňuje. Vágnerová (2010, str. 300-304) rozlišuje tři základní složky sebepojetí:

1. Tělesná identita – každý jedinec vnímá své tělo, pociťuje, rozeznává a hodnotí. Zaujímá ke svému tělu určitý postoj, má k němu citový vztah, akceptuje jej nebo odmítá. Toto komplexní zpracování tvoří tělové schéma. Představa o vlastním těle nemusí vždy korespondovat s realitou (dívky trpící anorexií). Hodnocení tělového schématu je ovlivněno i sociokulturními faktory, kultem krásy a názory ostatních lidí.
2. Psychická identita – každý jedinec má určité charakteristické duševní vlastnosti a projevy, které pomáhají vytvářet představy o vlastní psychice a její jedinečnosti. Psychicky zdravý jedinec si uvědomuje své pocity, myšlenky a postoje. Dokáže se rozhodovat a ovládat svoji psychiku.
3. Sociální identita – utváří se na základě představy jedince o tom, kam a ke komu náleží. Každá skupina poskytuje člověku určitou identitu, sounáležitost, sociální status. Sociální identita naplňuje potřebu vyjádřit svou podobnost a spojení

¹ Maslowa hierarchie potřeb viz příloha č. 1

² Cooley, C. H. *Human Nature and Social Order*. New York : Free Press, 1966

s jinými lidmi, což se nejvíce projevuje v období dospívání, tzv. vrstevnické skupiny. Nenaplnění této potřeby může vést k ohrožení sebepojetí dospívajícího jedince.

Sebepojetí úzce souvisí se socializací. Socializace se realizuje především sociálním učením, sociální komunikací a interakcí. Těžiště procesu socializace leží v dětství a mládí. Jeho výsledkem je vytvoření „Já“, identity a sociokulturní osobnosti. Podle Heluse prvotně existujeme v interakci s ostatními a teprve druhotně v sobě samých (Helus, 2007, str. 56).

Naše sociálnost nejsou jen vztahy k blízkým osobám, ale také interakce k zobecněným druhým. Dítě si začíná uvědomovat svoji vlastní identitu mezi 6. až 12. měsícem života. V této době také začne odlišovat matku od ostatních lidských bytostí. Prostřednictvím matky nebo blízké osoby poznává okolní svět a získává první zkušenosti. Odlišení sebe sama od okolního světa probíhá postupným odlišením hranic vlastní bytosti. V tomto období je velice důležitá potřeba získat základní důvěru ke světu. Diferenciace vlastní osoby probíhá na základě pochopení důsledků svého jednání.

Struktura sebepojetí

Sebepojetí podle Heluse (2007) je tvořeno několika částmi, které se vzájemně prolínají a doplňují. Tyto části jsou sebepoznání, sebecit a sebehodnocení. Více dílčích složek sebepojetí uvádí Vágnerová (2010, str. 306-312).

Sebepoznání jsou poznatky o sobě samém, o svých schopnostech, vlastnostech a předpokladech. **Sebecit** se týká pocitů, které má jedinec ze sebe, a citů, které k sobě chová. **Sebehodnocení** jsou především názory a soudy o sobě samém v porovnání s druhými osobami nebo ideály. Základ tvoří znalost vlastních kompetencí, zkušenost s úspěchem nebo neúspěchem. Východiskem je hodnotící konstatování mezi reálným já – jaký jsem, jak se sám sobě jevím, a ideálním já – jaký bych chtěl být (Helus, 2007, str.58). Toto konstatování může vyústit k úsilí o změnu, o zlepšení. Kritériem hodnocení mohou být také společenské normy. V určitém vývojovém stupni se dodržování těchto norem stane vnitřní potřebou³. Tím vzniká svědomí, které je spojené s hodnotovým systémem. Ve vztahu k sebehodnocení má autoregulační funkci. Z dosažených úspěchů se rodí sebeúcta a sebejistota. Člověk s nižším sebehodnocením podceňuje své možnosti. Jestliže je sebehodnocení pozitivní, jedinec více důvěřuje sám sobě a svým možnostem. Jednou z možných projevů nízké sebedůvěry je naučená bezmocnost. Jedinec nevěří, že by výslednou činnost mohl ovlivnit, a proto se stává

³ Kohlbergova teorie morálního vývoje

pasivním. Sebeřízení zahrnuje rozhodování a kontrolu vlastního chování. Bývá spojováno se zaměřením na dosažení žádoucích cílů, je vnitřní podmínkou učení.

Sebeakceptace a sebeláska jsou další komponenty sebepojetí, které mají rovněž citový aspekt. Přijetí sebe sama je jednou z podmínek vytvoření zdravé osobnosti.

Mead⁴ popsal dvě vývojové fáze vzniku sebepojetí: hraní a hry. V první fázi dítě předstírá, že je někdo jiný – maminka, princezna, zahradník. Předstíráním druhých osob dítě získává náhled na hraní rolí z různých pohledů. V další fázi dítě už tyto role druhých zaujímá. Učí se pohlížet na sebe sama očima druhých. Hraním rolí plníme očekávání druhých. Jednáme tak, jak se domníváme, že druzí od nás očekávají. Zde bychom chtěli zdůraznit význam vkládaných pozitivních očekávání od dětí a od žáků.

Sebepojetí má hodnotící i popisnou dimenzi.

Znaky sebepojetí

Sebepojetí má určité znaky, které ovlivňují způsob jeho fungování. Dle Vágnerové (2010, str. 323-328) charakterizuje sebepojetí především jeho úroveň, stabilita, konzistentnost a komplexnost.

Úroveň sebepojetí nám udává míru jeho přijatelnosti. Vnímáme ji jako signál osobní spokojenosti a vyrovnanosti. Sebehodnocení je součástí sebepojetí. Pomocí sebehodnocení máme možnost sledovat sebepojetí. *Vysoké sebehodnocení* je spojeno s tendencí přičítat si více pozitivních vlastností. Takoví jedinci bývají emočně stabilní, optimističtí, mají dostatečnou sebedůvěru a dovedou více riskovat. Příliš vysoké sebehodnocení se projevuje nadměrným sebespazováním, dominancí a někdy i agresivitou. Žáci s příliš vysokým sebehodnocením jsou více ohroženi rizikem neúspěšnosti než ti, kteří jsou ve svém sebehodnocení realističtější. *Nízké sebehodnocení* se projevuje sklonem k pesimismu, pochybnostem o sobě, úzkostností, obavami ze selhání, celkovou nespokojeností. V chování takových žáků převažuje snaha vyhnout se neúspěchu a kritice. Snížení rizika neúspěchu a selhání a je zřejmá obrana sebepojetí.

Kontinuita sebepojetí zahrnuje minulost jedince, přítomnost i budoucí očekávání. Je udržována stálými znaky osobnosti, jako je pocit vlastního těla, podoby, jména, pohlaví. Jedinec si uvědomuje stále sám sebe, i když se v průběhu času stále mění.

Stabilita sebepojetí člověka se projevuje v průběhu života poměrně konstantně. Relativně nízká je v období dětství, narůstá v průběhu adolescence a v mladé dospělosti a v raném stáří začne opět mírně klesat.

⁴ Mead, G. H. *Mind, Self, and Society*. Chicago, 1936. 90 s.

Konzistentnost sebepojetí je soulad sebepojetí a minimalizace rozporných názorů na sebe sama. Souvisí s potřebou udržet si harmonický obraz vlastní osobnosti. Nesoulad se projevuje nejistotou, pochybnostmi a zhoršeným sebehodnocením.

Komplexnost sebepojetí jsou různé charakteristiky, které jsou pro jedince důležité. Každý člověk má určité osobně významné oblasti, např. rodinu, přátele, zaměstnání. Čím více je těchto oblastí, tím více komplexnější je jeho sebepojetí. Selhání jedné z těchto oblastí lze kompenzovat v oblasti jiné.

Dimenze sebepojetí

Sebepojetí se vyvíjí ve vztahu k okolnímu světu a má několik dimenzí:

- zobrazení *já jsem*
- hodnocení *já mám být*
- směřování *chci být*
- *mohu učinit*
- rolové chování *mám učinit*

(Říčan, 2010, str. 179-194)

Zachování hodnoty vlastního sebepojetí je pro děti a mládež bazální potřebou. Učitel by měl mít neustále na paměti, že pro citlivější, ctižádostivější a současně opakovaně neúspěšné žáky je nesmírně obtížné vyrovnat se s „nálepkou“ neschopný, horší než ti druzí. Tato „nálepka“ působí proti uspokojování jedné z nejsilnějších potřeb – potřeby sebeúcty, sebejistoty, sebedůvěry.

Utváření sebepojetí z hlediska psychického vývoje

Jednou z determinant vytváření sebepojetí je zkušenost. Připomeňme základní etapy vývoje dítěte s ohledem na jeho sebepojetí.

V dětství je vztah k sobě samému závislý na rodičovském přístupu a chování. Rodiče tím dávají najevo, jakou hodnotu dítě pro ně má. Pozitivní přístup rodičů zvyšuje pravděpodobnost vytvoření pozitivního sebepojetí a naopak, negativní postoj a odmítavé chování rodičů snižuje sebehodnocení a sebeúctu dítěte. To samé platí i pro školní věk, kdy velký vliv na utváření sebepojetí má učitel. Jeho pozitivní přístup k žákovi zvyšuje možnost vytvoření pozitivního sebepojetí a opačně. Bohužel dnešní škola se primárně formováním sebepojetí nezabývá, učitelům stále ještě chybí dostatečné kompetence a jejich necitlivým přístupem je sebepojetí dětí ohroženo.

Kojenecký věk nazval Erikson⁵ obdobím mezi narozením a přibližně jedním rokem, obdobím střetu základní důvěry proti nedůvěře. Završením by mělo být získání ctnosti naděje, kterou dítě získává prostřednictvím matky. Podle Piageta⁶ jde o fázi senzomotorické inteligence, která trvá přibližně do dvou let.

V tomto věku si dítě pozvolna začne uvědomovat své tělesné já a své aktivity. V další fázi si uvědomuje své citové prožitky jako součást sebe sama. V poslední fázi dítě začíná chápat trvalost a kontinuitu vlastní existence. Základem je zkušenost, kterou získává prostřednictvím interakce s jinými osobami a s okolím. Ocenění jinými lidmi potvrzuje hodnotu vlastní osoby. Identita je určována od samého počátku charakterem sociálního přijetí a ocenění. Způsob prožití prvního roku života ovlivňuje základní postoj k sobě samému. Na základě této zkušenosti se vytváří bazální životní strategie. V této oblasti je důležitá kvalita sociálních vztahů, především s matkou. Citová deprivace znamená strádání v oblasti emocionálního uspokojování a bývá příčinou poruch osobnosti.

Batolecí věk trvá přibližně od jednoho roku do tří let. Dochází v něm k mnoha vývojovým změnám, se kterými souvisí i rychlý rozvoj sebepojetí. Podle Eriksona jde o fázi autonomie proti studu a pochybám. Získanou ctností tohoto stadia je vůle. Piaget nazval toto období fází symbolického či předpojmového myšlení. Tato fáze trvá od dvou do čtyř let.

Pro vlastní identitu je charakteristické vědomí sebe sama jako samostatné bytosti, odlišné od okolního světa, vědomí trvalosti sebe sama i své proměnlivosti. Dítě si postupně uvědomí, že veškeré dění není závislé na jeho aktivitě a přání. Proces rozvoje chápání vlastní identity je závislý na schopnosti symbolického uvažování. Projevy dětské vůle lze chápat jako vytváření vědomí sebe sama. Součástí identity dítěte se stává také jeho jméno. Tím se dostává na úroveň slovních znaků. Osobní zájmeno **já** se v dětské řeči objevuje až kolem třetího roku. Prostřednictvím svého okolí začíná dítě chápat, že má nějaké vlastnosti. Vlivem sociálního prostředí přijímá také normy, které jsou platné pro všechny, tedy i pro ně. Získává různé role, které tvoří jeho sebepojetí.

Pocit jistoty vytváří souhlas rodičů s jeho chováním. Proto většinou se chová tak, jak rodiče vyžadují. V této souvislosti se začíná rozvíjet sebehodnocení. Dítě potřebuje potvrdit hodnotu svých kompetencí, chce být pochváleno, oceněno. Pozitivní zpětná vazba podporuje dítě v žádoucích činnostech, vede k posílení vlastní hodnoty a podpoře sebevědomí. Schopnost sebeovládání souvisí rovněž s rozvojem sebepojetí.

⁵ Erikson, E. H. in Drapela, Victor J. *Přehled teorií osobnosti*. Praha : Portál, 2003. 175 s.

⁶ Piaget, J., Inhelderová, B. *Psychologie dítěte*. Praha : Portál, 2001. 143 s.

Období od tří do šesti let je obdobím *předškolního věku*. Erikson toto období nazývá fází konfliktu pocitu viny a iniciativy. Vytváří se svědomí a získanou ctností je účelnost. Podle Piageta nastupuje fáze názorného myšlení, která končí kolem sedmého roku.

Děti už mají ustálené normy chování v takové míře, že se podle nich chovají i v nepřítomnosti dospělého. Dokáží se na sebe podívat jejich očima.

Pro toto období je charakteristický egocentrismus. Pomáhá dítěti potvrdit si vlastní významnost. Uvažování dětí v tomto věku obsahuje i značnou magičnost, dítě se domnívá, že změni skutečnost podle svých přání. Fantazie má zde velký význam.

Součástí sebepojetí předškolního dítěte jsou i sociální role. Významné jsou ty, které zasahují mimo rodinu. Zpřesňuje se i gender role, která obsahuje sociální pojetí ženské a mužské role, vymezuje její obsah a dítě se s ní postupně ztotožňuje. Sebevědomí dítěte je posilováno přijetím rodičů.

Školní věk lze rozdělit na mladší a střední. Začíná nástupem do školy a končí kolem patnácti let ukončením povinné školní docházky. Podle Eriksona jde o fázi konfliktu snaživosti proti méněcennosti. Ctností tohoto stadia je kompetence, zralé úkolové zaměření. Podle Piageta nastupuje období konkrétních logických operací (7 – 11 let) a období formálních logických operací (11 – 12 let).

Dítěti je společensky přiřazena role školáka. Tím získává sebepojetí další význam. Ve škole je hodnoceno především podle výkonu, je srovnáváno s ostatními žáky, a individualita a jedinečnost osobnosti je odsunuta do pozadí. Vymezuje se kategorie úspěchu a neúspěchu. Opakovaný neúspěch může vést k negativnímu sebehodnocení a k pocitům méněcennosti. Sebepojetí je stále ještě určeno především hodnocením dospělých.

V období nástupu do školy je velice důležité umožnit dítěti prožít úspěch. Tím je formováno zdravé sebevědomí a pozitivní sebehodnocení.

V prvních deseti letech života je nejvýznamnější sociální skupinou pro dítě rodina. Ve středním školním věku rodinu vystřídá vrstevnická skupina. Příslušnost k dětské skupině a role určené touto příslušností tvoří důležitou součást sebepojetí školáka. Vrstevnické skupiny budou mít pro jedince stále větší význam, vzniká potřeba seberealizace.

Období dospívání rozdělujeme do několika etap. První se nazývá pubescence a je vymezena věkem přibližně od 12 do 15 let. Druhá etapa dospívání je adolescence a končí kolem 20 roku. Erikson tuto fázi vývoje označil jako identitu proti zmatení rolí. Nalezenou ctností je věrnost životní filozofii. Jde o fázi hledání vlastní identity, nového smyslu vlastního sebepojetí.

Dospívající jedinec se mění tělesně a tím musí změnit i vlastní představu o sobě samém. Zevnějšek vyjadřuje sociální status, příslušnost k určité vrstevnické skupině. Pro dospívání je charakteristické osamostatnění, emancipace od rodiny. Identifikaci s rodinou nahrazuje identifikace s vrstevnickou skupinou. Tato forma umožňuje rozvoj individuální identity, která by měla svoji vlastní, jedinečnou podobu. Velký význam mají ideály a vzory, které pomáhají vyjasnit budoucí identitu.

Dospívající uvažují hypoteticky o sobě samém. Z tohoto uvažování vyplývá nejistota. Sebepojetí je v této době nejasné a proměnlivé. Sebeúcta bývá labilní a zranitelná.

Význam sebepojetí

Každý člověk má základní potřebu poznat sám sebe i své okolí. Vybírá si takové informace, které pro něho mají význam a které přitahují jeho pozornost. Sebeprožívání a sebeuvědomování slouží především k potřebě orientace a k potřebě jistoty a bezpečí. Pokud se člověk vyzná ve světě a v sobě samém, cítí se bezpečně.

Osobní identita je relativně stálá a podporuje orientaci v sobě samém. Tlak na změnu sebepojetí, tj. vlastní identity, je prožíván jako zátěžová situace. Člověk se jí brání a po určitou dobu se chová neadekvátně. Nikdo nechce přijmout negativní změnu a je obtížné přijmout i pozitivní změnu danou novou rolí. Vyrovnaná osobnost po určité době svou proměnu zvládne a přizpůsobí své sebepojetí stávající realitě (Vágnerová, 2004, str. 259).

Sebepojetí nestojí samo o sobě, je součástí multidimenzionálního konceptu, který podmiňuje rozvoj osobnosti.

Teoretická východiska výzkumného problému sebehodnocení a sebepojetí dětí se specifickými poruchami učení a chování

Zhodnocením teoretických přístupů a složitostí problematiky sebepojetí se přikláníme v této práci k Helusovu konceptu sebehodnocení jako jedné významné části sebepojetí.

Předpokladem je, že právě škola výrazně ovlivňuje sebehodnocení dítěte, zejména dětí se specifickými poruchami učení a chování. Snížení sebehodnocení se stává v průběhu vývoje negativním faktorem sebepojetí a jeho utváření.

Zajímá nás především sebehodnocení jako stávající determinanta a zároveň významná složka sebepojetí a jeho budoucího utváření. Proto sledujeme sebehodnocení Matějčkovým testem o sebepojetí školní úspěšnosti a výzkumný projekt stavíme na předpokladu, že sebehodnocení dětí se specifickými poruchami učení a chování bude nižší než v kontrolní skupině, tj. u dětí, které poruchy učení nebo chování nemají. S ohledem na skutečnosti

uváděné v literatuře je oprávněná obava, že se toto snížené (školní) sebehodnocení v průběhu psychického vývoje stane devalvujícím prvkem sebepojetí ohrožující osobnost jedince.

Není v našich silách sledovat sebepojetí, pouze na něj usuzujeme a předpokládáme, že se utváří a sebehodnocení ho ovlivňuje.

Sebehodnocení není jedinou součástí sebepojetí, je jednou z jeho významných složek.

2. Snížené a ohrožené sebepojetí dětí se specifickými poruchami učení a chování

Specifické poruchy učení a chování brání rozvoji potencialit dítěte. Projevují se až ve škole zhoršeným prospěchem, neklidností, kázeňskými problémy. Dítě je vybaveno dispozicemi, které zakládají snížené a zejména ve školním věku ohrožené sebepojetí. To vše ústí ve školní neúspěšnost. Otevřenou instancí je snížené sebepojetí.

2.1. Snížené a ohrožené sebepojetí dětí se specifickými poruchami učení v průběhu psychického vývoje

Děti se specifickými poruchami učení často prožívají pocity méněcennosti a mají nižší sebevědomí. Jejich zvláštnosti v chování jsou vyvolány mimo jiné snahou zakrýt své potíže, upozornit na sebe. Na druhé straně mohou být tyto děti apatické, bez zájmu. Do této pozice jsou lokalizovány svojí specifickou poruchou a nemají téměř žádnou schopnost ji samy bez pomoci změnit. Poruchy učení ovlivňují celou osobnost dítěte a promítají se i do způsobu života v rodině a ve škole. Sebepojetí dětí s těmito poruchami je nejvíce ohrožováno právě vztahem a necitlivým přístupem učitele k nim, jeho „zaškatulkováním a nálepkováním“. Učitelé neumožňují dětem prožitek úspěchu, který je důležitý pro formování sebepojetí.

Definice poruch učení

Specifické poruchy učení je souhrnné označení výukových problémů, které nejsou způsobeny postižením smyslového vnímání zraku a sluchu, postižením motoriky či mentální retardací. Vznikají jako důsledek dílčích mozkových dysfunkcí, které jsou potřebné pro proces učení. Jde o určitý typ blíže neurčené biologické dysfunkce. Podle Matějčka je podklad dysfunkcí dítěte v jeho nervovém systému, nikoli v jeho sociálním prostředí. Sociální prostředí je až sekundárním činitelem. Člení se podle toho, jakou oblast výuky postihují. Je častější u hochů než u dívek. Určitá vývojová odchylka je zřejmá už v předškolním věku.

Specifické poruchy učení se vyskytují u dětí s průměrnou či nadprůměrnou inteligencí a projevují se nejčastěji na počátku školní docházky. Problémy s nimi spojené se promítají do oblasti sociální i pedagogické.

Předpokladem školní úspěšnosti jsou schopnosti, znalosti a dovednosti, které jsou potřebné pro další rozvoj učebních kompetencí. Příčinou školního neúspěchu může být snížená inteligence, nepříznivý vliv sociálního prostředí nebo jiný hodnotový systém. U dětí se specifickými poruchami učení je obecná inteligence dostačující, ale nemají rozvinutou některou z dílčích kompetencí. Pro jejich diagnostické vymezení je třeba určit, které dílčí dysfunkce se na jejich vzniku podílejí (Vágnerová, 2001, str. 631).

Příčiny vzniku poruch učení

Abychom mohli popsat příčiny vzniku poruch učení, musíme nejdřív tyto poruchy terminologicky vymežit. Někteří autoři se věnují této problematice jako samostatné kategorii, jiní pod pojmem dyslexie chápou i dysortografii a dysgrafii, protože se tyto poruchy nevyskytují jednotlivě, ale kombinovaně. My se v této práci přikláníme k terminologickému zařazení profesora Matějčka, který řadí specifické poruchy učení do kategorie lehkých mozkových dysfunkcí. K tomuto začlenění se přikláníme i přesto, že lehké mozkové dysfunkce ani obdobný název nejsou zařazeny v mezinárodní klasifikaci nemocí (Zelinková, 2003, str. 12). Do této kategorie spadají i přesto, že jsou tradičně pojímány samostatně, mají své mezinárodní instituce, výzkumné ústavy a nápravy (Matějček, 2005, str. 106).

Poruchy učení mají organický základ, který je tvořen mikroskopickým poškozením různých oblastí mozku. K takovému poškození mozku může dojít v prenatálním období, perinatálním i postnatálním. Mezi hlavní příčiny patří poškození plodu v raném těhotenství, porodní trauma, nedostatečný přísun kyslíku během porodu, úrazy a nemoci v raných fázích života. Projev dysfunkce nelze prakticky zjistit neurologickým vyšetřením.

Další příčinou vzniku poruch učení je jistá genetická podmíněnost. Vliv sociálního prostředí projevy těchto poruch pouze zesiluje nebo utlumuje.

Determinace specifických poruch učení

Při posuzování poruch učení je třeba brát v úvahu vývojový stupeň dítěte. Většinou o nich mluvíme až při nástupu do školy (školní zralosti je věnována následující kapitola), ale jisté ukazatele se nechají vysledovat už v dřívějším věku. Nápadné jsou často děti, které v období od narození do jednoho roku vynechají fázi lezení. Neznamená to ovšem, že každé dítě, které neleze, trpí specifickou poruchou učení.

Důležité je rozlišit zralost či nezralost centrální nervové soustavy od poruch učení. Obecně platí, čím dříve je porucha učení diagnostikována a specifickým přístupem napravena, tím lépe. Specifickými poruchami učení trpí přibližně 3 - 4% populace.

Typickým znakem názorného myšlení dětí *předškolního věku* je zaměřenost na vizuálně prezentovanou formu. Dítě vnímá objekt globálně a nevnímá si jeho detailů. U dětí s poruchami učení se vyskytují v kognitivní oblasti deficity ve vývoji jemné a hrubé motoriky, opožděný vývoj řeči, slabá krátkodobá verbální paměť. Děti nerady vybarvují, kreslí, skládají puzzle, nehrají pexeso. Mají problémy s určováním tvarů, barev a časové posloupnosti. Děti jsou podrážděné a nesoustředěné. Všechny hry a činnosti, do kterých se mají zapojovat narušené procesy, jsou u těchto dětí neoblíbené.

V mladším školním věku jsou specifické poruchy učení nejčastěji diagnostikovány jako příčina školního neúspěchu. I v tomto období je třeba brát zřetel na celkové zrání organismu. Sluchová diferenciacce dozrává mezi 6. a 7. rokem. Rozvoj poznávacích procesů závisí i na adekvátní stimulaci.

Ve druhé nebo ve třetí třídě začínají mít děti problémy se čtením, psaním, celkově se začíná jejich školní prospěch zhoršovat. To má za následek neadekvátní sebehodnocení a snížené sebevědomí.

Ve středním školním věku, tj. na druhém stupni pak čtení, psaní a základy matematiky nejsou jen cílem, ale již prostředkem k získávání dalších vědomostí a dovedností. Negativním projevem jsou nedostatky ve vývoji kognitivních funkcí, jako např. poruchy pozornosti, poruchy paměti či poruchy vývoje řeči. Kvalita života dětí v tomto věku spočívá zejména v autonomii a nezávislosti. Škola musí těmto dětem pomáhat rozvíjet jejich intelektuální potenciál jinými vhodnými cestami. Reedukaci nahrazuje kompenzace.

V období dospívání se mění i postoj dospívajícího k jeho potížím. Uplatňují se různé druhy kompenzace. Nejčastějším problémem středoškolských studentů s poruchou učení je pomalé tempo a nedostatečný písemný projev. Objevují se i jiné obtíže jako problémy v organizaci práce, nižší schopnost psát souvislé texty, nesprávné pracovní návyky. Existují i mladiství, u kterých dochází právě na střední škole k rychlejšímu rozvoji jejich schopností. Za jeden z faktorů lze považovat psychickou stabilitu a celkovou odolnost vůči zátěži, dobré sociální kompetence a podporu rodiny i vrstevnické skupiny.

Specifické poruchy učení mohou být spojeny se sekundárními psychopatologickými projevy. Těmi jsou tendence kompenzace svých potíží sociálně nepřijatelným způsobem.

Charakteristika poruch učení

Specifické poruchy učení se člení podle toho v jaké oblasti vznikají nerovnoměrnosti v určité oblasti výuky. Většinou se nevyskytují samostatně, ale kombinovaně.

Mezi specifické poruchy učení nepatří vývojová školní nezralost, která se projevuje pomalým osvojováním dovedností číst, psát a počítat, mentální retardace a snížené intelektové schopnosti.

Jelikož problematika poruch učení je velice obsáhlá, uvádíme zde pouze pro úplnost informativní přehled poruch a jejich stručnou charakteristiku.

Dyslexie je specifická porucha čtení. Dítě není schopné naučit se číst, přestože má dostatečné rozumové schopnosti a přiměřenou výchovnou a výukou péči. Porucha se projevuje v základních znacích čtenářského výkonu, a to v rychlosti, správnosti, technice a porozumění čtenému textu. Dyslexie je nejznámější a zároveň nejčastější poruchou učení. Projevuje se hned na počátku školní docházky, i když v této době není ještě příliš patrná.

Dysgrafie je porucha psaní a souvisí úzce s dyslexií. Projevuje se v grafické stránce písemného projevu, v čitelnosti a úpravě. Děti nedovedou správně napodobit tvary písmen, vynechávají nebo přidávají některé detaily, písmo je neupravené. Přesto, že se velice snaží, jejich výsledek nebývá dobrý a za svou snahu nejsou patřičně oceněny.

Dysortografie je porucha pravopisu. Postižené dítě nemá dostatečně vyvinutý cit pro jazyk a to se může projevat i v mluvené řeči. Porucha postihuje pravopis v těchto oblastech: zvýšený počet specifických dysortografických chyb a potíže při osvojování a aplikaci gramatického učiva a gramatických jevů. Lze ji charakterizovat jako neschopnost naučit se gramaticky správně písemně vyjadřovat. Opět platí, že dítě má přijatelné rozumové schopnosti a nechybí mu ani výchovná stimulace a výukové vedení. Vyskytuje se často ve spojení s dyslexií a dysgrafií.

Dyskalkulie je porucha matematických schopností. Projevuje se v manipulaci s čísly, číselných operací, matematických představách a geometrii. Celková inteligence postiženého dítěte je v pásmu normy a opět mu nechybí přiměřená stimulace ve výchově a vyučování. Nejčastější příčinou neúspěchu v matematice bývá nesoustředěnost, nedostatek pracovní paměti, nedostatek nadání. Dyskalkulie je mnohem vzácnější.

Děti postižené **dyspraxií** mají problémy naučit se jíst lžičkou, zapnout si knoflíky, jezdit na kole. Pedagogové se s těmito dětmi setkávají, ale jejich poruchu zaměňují za lajdáctví, nedbalost či nekázeň. Touto poruchou se v dnešní době zabývají spíše neurologové.

ADHD označuje poruchu pozornosti spojenou s hyperaktivitou. Zkratka vznikla z amerického názvu Attention Deficit Hyperactivity Disorders. Tyto poruchy bývají častou příčinou školního neúspěchu a problémů spojených s chováním. Bývají diagnostikovány už v předškolním věku, nejpozději do 7 let. Projevují se nepřiměřeným stupněm pozornosti,

hyperaktivity a impulzivity. Tyto děti často nejsou schopny dodržovat pravidla chování, provádět pravidelně určité pracovní výkony. Projevy poruchy negativně ovlivňují interakci dítěte s rodinou, školou a společností. Příčiny potíží nelze vysvětlit na základě neurologických, senzorických nebo motorických postižení, mentální retardace nebo závažných emočních problémů (Zelinková, 2003, str. 196).

Ohrožení sebepojetí dětí se specifickými poruchami učení spočívá především v jejich pozdní diagnostice a přístupu učitelů k těmto dětem. Děti si svůj handicap ve srovnání s ostatními dětmi uvědomují a jsou obzvlášť vnímavé na necitlivý přístup učitelů. Je třeba mít neustále na paměti, že děti se specifickými poruchami učení potřebují specifický přístup, nikoli speciální školu.

2.2. Snížené a ohrožené sebepojetí dětí s poruchami chování v průběhu psychického vývoje

Specifické poruchy se rozdělují na poruchy učení a chování, ale jde o souvislé jevy, které se navzájem ovlivňují.

Definice poruch chování

Poruchami chování označujeme u mládeže především takové chování, které překračuje morální a sociální normy. Tato mládež je obtížně vychovatelná, popř. morálně a sociálně narušená. Jedinci nejsou schopni respektovat normy chování na úrovni odpovídající jejich věku, popř. na úrovni svých rozumových schopností, mají problémy s adaptací a se socializací. Charakter poruch se pohybuje od obtíží běžnými pedagogickými prostředky zvládnutelných až po takové projevy chování, které jsou nebezpečné jak pro jedince, tak pro jeho okolí. Tyto poruchy jej nakonec vyřazují z normálních sociálních vztahů. V jejich důsledku dochází k jistému druhu izolace a k zařazení žáka či studenta do speciální instituce výchovného, resocializačního, zdravotního či sociálního typu.

Dítě se během svého vývoje učí rozlišovat žádoucí a nežádoucí chování. Jde především o to, aby dítě příslušné normy znalo a aby se podle nich chovalo. Schopnost dodržovat normy je spojena s rozvojem psychických kompetencí (Vágnerová, 2008, str. 779).

Za poruchu chování nelze označit takové chování, kdy jedinec není schopen pochopit význam hodnot a norem, např. mentální retardace, jiné sociokulturní prostředí. „O poruše chování lze mluvit jen tehdy, pokud jedinec normy chápe, ale neakceptuje je nebo se jimi

nedokáže řídit. Důvodem může být jiná hodnotová hierarchie, rozdílné osobní motivy nebo neschopnost ovládat své chování (to je typické např. pro hyperaktivní děti)“ (Vágnerová, 2008, str. 780).

Poruchami chování se zabývá etopedie. Možnosti výchovné intervence učitele v již rozvinutých poruchách chování jsou omezené, ale je velmi významná jejich diagnostika a detekce. Učitel v pravidelném kontaktu se žáky má možnost vnímat změny jejich vývoje a s tím si uvědomit i zásadní změny v chování jedince, v jeho projevech, atd. V dnešní době škola nemá možnost závažné poruchy chování vyřešit, ale je její povinností udělat vše pro pozitivní změnu v chování žáka či studenta, případně přerušit sociálně nepřijatelný trend jeho chování.

Příčiny vzniku poruch chování

Příčiny vzniku poruchového chování jsou obvykle multifaktoriálně podmíněny. Jedná se o faktory biologické i sociální, které působí ve vzájemné interakci. Genetická dispozice se projevuje především na úrovni temperamentu. Rizikovým faktorem je dráždivost, impulzivita, potřeba vyhledávat vzrušení, snížený sklon k úzkostnému prožívání (to znamená snížení zábran) a menší citlivost ke zpětné vazbě, resp. nezávislost na pozitivním sociálním hodnocení, lhostejnost k odezvě (Vágnerová, 2008, str.781).

Hlavní příčinou poruch chování jsou poruchy sociálních vztahů. Znamená to především narušenou sociální interakci, špatné vzory chování, nenaplnění základních potřeb člověka. Mezi tyto základní potřeby patří pocit bezpečí, lásky, jistoty a materiálního zabezpečení. Pokud tyto potřeby nejsou uspokojeny v přirozeném prostředí, hledá člověk jejich saturaci v prostředí jiném. Jestliže tuto saturaci hledá dítě mimo své přirozené prostředí, bývá často jeho chování označováno jako nevhodné, aniž by bylo připuštěno, že do této situace bylo dítě vmanipulováno.

Velký význam v této souvislosti má rodina. V případě pozitivního působení rodiny se zřídka kdy vyskytne problém. V případě nevhodného působení rodiny nemůže škola pozitivní řešení nahradit, může se pouze pokusit minimalizovat následky. Zde je na místě opět včasná a přesná diagnostika učitele.

Rizika působení rodinného prostředí lze podle Vágnerové (2008, str. 782-784) rozdělit do několika skupin:

- rodiče jsou anomální osobnosti, proto nejsou schopni plnit své rodičovské povinnosti
- neúplné rodiny, popř. doplněné

- rodina neplní své funkce, neposkytuje pocit jistoty a bezpečí, dítě citově neakceptuje, nedostatek životního smyslu a adekvátních cílů
- rodiče nejsou kompetentní zvládnout problematické dítě
- subkultury a sociální skupiny, které takovéto chování tolerují
- životní styl a životní prostředí, anonymita, absence sociální kontroly ve velkoměstech

Druhou hlavní příčinou poruch chování jsou poruchy tělesného nebo psychického vývoje, případně následky nemoci. U některých onemocnění jsou poruchy chování přímo jejich součástí, např. obrny, mentální postižení. Dnes se již považují za prokázané i biologické předpoklady. Biologické znevýhodnění může vzniknout na základě narušení CNS⁷, které může mít různou příčinu. Zátěž organického postižení CNS se projevuje především emoční labilitou, impulzivitou a nižší schopností sebeovládání. Vazba na dědičnost se týká například některých druhů závislostního chování.

Determinace poruch chování

Při hodnocení projevů chování je třeba brát v úvahu vývojové hledisko. V některých případech může jít o přechodné výkyvy v chování, pro které je charakteristická proměnlivost a vývojová podmíněnost. Z těchto případů vyplývá i příznivá prognóza.

O poruchách chování obvykle mluvíme až ve středním školním věku. U disponovaných dětí nebo za nepříznivých okolností se nežádoucí chování objevuje již v ranějším vývojovém stádiu. Četnost poruch chování stoupá s věkem, největší nárůst je zaznamenán mezi 9. a 13. rokem.

V předškolním věku lze sledovat různé projevy chování. Některé děti jsou hůře ovladatelné, vzteklé a negativistické. Většinou jde o projevy podmíněné vývojem nebo o určité opoždění nástupu určitých mezníků.

U dětí od 2 do 8 nebo 9 let se může vyskytnout porucha tzv. opozičního vzdoru. Jedná se o narušený vztah k autoritě a neschopnost chovat se podle očekávaných norem, které odpovídají úrovni daného věku. Tyto děti bývají neposlušné, vzdorovité a obtížně ovladatelné. K jiným lidem se chovají necitlivě, hostilně a agresivně. K autoritě jsou odmítavé a negativistické. Bývají emočně dráždivé, labilní a se sníženou frustrační tolerancí. Afektivní

⁷ Centrální nervová soustava

ataky bývají reakcí na požadavky rodičů, které dítě omezují a které prožívá jako subjektivně neúnosné.

V mladším školním věku se mohou projevit různé nápadnosti v chování, ale i v tomto případě se jedná většinou opět o projevy podmíněné vývojem. Patří sem i nepřesnosti v hodnocení reality, které vyplývají z postupné proměny dětského uvažování. Tyto projevy někdy působí jako lhavost, ale jde o smyšlenku, nepřesné odlišení reality a vzpomínek nebo fantazijní představy. Některé děti ještě nerespektují tabu osobního vlastnictví. Zatím jde spíše o nezralost v oblasti kognice a autoregulace než o vědomé překročení sociálních norem.

Ve středním školním věku vzrůstá význam skupiny vrstevníků. Vrstevnická skupina má značnou autoritu a dítě potřebuje získat v této skupině dobrou pozici. Skupina dětí tohoto věku si již vytváří vlastní normy a již dovede jednat jako celek. Odlišné či méně kompetentní dítě bývá odmítáno a stává se terčem útočného chování. To je důvodem zvyšující se šikany u dětí tohoto věku a i dalších prohřešků proti sociálním normám.

V období dospívání je důležitým vývojovým znakem změna myšlení daná rozvojem formálních logických operací. Jedinec začíná uvažovat o dosud neexistujících možnostech a nepřijímá všechno, co je mu předkládáno. Zvyšuje se kritičnost k dosud respektovaným normám. Pubertální negativismus vyjadřuje potřebu dítěte uplatnit svůj vlastní názor. Dochází k odpoutávání od rodiny, zvyšuje se riziko experimentování, které překračuje běžné sociální normy. Jedinec si potřebuje dokazovat vlastní nezávislost nejen odvržením od sociálních norem, ale i nerespektováním hodnot. Chování, které se jeví v tomto věku jako poruchové, je dáno potřebou hledat si novou identitu, zkoušet tabuizované nebo zakázané aktivity.

V období dospívání se definitivně odtrhnou od rodiny ty děti, které v ní neměly citové zázemí, rodiče o ně neměli zájem a starali se o ně pouze materiálně.

Hlavním cílem tohoto období je vytváření a rozvoj vlastní identity. Jedinec potřebuje získat sebeúctu, potvrdit si své kompetence. Toho někdy není možné dosáhnout přijatelnými aktivitami. Vliv rodiny na dospívající děti slábne a na vznik nežádoucího chování má prvořadý vliv vrstevnická skupina. Dospívající se už neidentifikuje s rodinou, ale jednoznačně s vrstevnickou partou, kde získává novou, tzv. sociální identitu. (Vágnerová, 2008, str. 791). V této době mají pravidla udávaná partou přednost před normami dospělých. Nejde jen o porušení nějakého zákazu, ale o komplexní proměnu norem chování nežádoucím směrem.

V další fázi adolescence se dospívající postupně stále více osamostatňuje a získává téměř všechna práva dospělých. V dospívání se též fixují i méně žádoucí rysy osobnosti, např. sklon k agresivitě.

Klasifikace poruch chování

Poruchy chování rozlišujeme podle vzniku příčiny do dvou základních skupin:

1. poruchy chování se sociálním základem
2. poruchy chování na základě psychických onemocnění

První skupina poruch je způsobena narušením výchovného procesu nebo širších sociálních vztahů. Liší se výrazností projevů a možnostmi jejich odstranění. Do této skupiny řadíme poruchy:

- disociální
- asociální
- antisociální

Do druhé skupiny patří takové projevy chování, které jsou průvodním jevem psychických onemocnění nebo které jsou těmito onemocněními vyvolávány. Sledujeme zde především neurózy a neurotické projevy chování. Neurózy jsou funkčními poruchami vyšší nervové činnosti, jsou spojeny s nižší adaptací na určité společenské prostředí a jsou výsledkem konfliktního vývoje v dětství, neřešených nebo nedořešených problémů. Příznaky jsou velmi různé, od regrese přes pasivitu, negativismus až po hyperaktivitu. Jejich náprava spadá spíše do lékařské oblasti (Novotná, Kremličková, 1997, str. 45-61).⁸

Charakteristika poruchového chování

Hlavním diagnostickým znakem poruchového chování jsou určité zvláštnosti chování, které se projevují zejména a v následujících třech oblastech:

1. v emočním prožívání
2. v nedostatečném a ne zcela přehledném kognitivním fungování
3. v motivování nežádoucího chování

Typické jsou určité emoční reakce a dominující ladění. Odlišný je způsob uvažování a rovněž hodnocení různých situací. Poruchy chování ovlivňují také motivaci nežádoucího chování a socializaci dětí.

1. Zvláštnosti u dětí s poruchami chování velmi často vyplývají z odlišného citového prožívání. Sklon k negativnímu emočnímu ladění je vrozený nebo vypěstovaný. „Děti s poruchou chování bývají velmi často nespokojené, mrzuté, někdy zvýšeně úzkostné. S tím

⁸ Přehled poruch chování je uveden v příloze č. 2

souvisí i časté emoční napětí, pocity nepohody a celková dráždivost“ (Vágnerová, 2008, str. 784).

Negativní zkušenosti dítěte způsobují citovou chladnost, absenci pozitivních citových prožitků a převažující hostilitu. Tímto způsobem prožívají děti citově deprivované a týrané. Emocionální disharmonie podněcuje nestandardní reagování, a tím vzniká problémové chování.

Regulace vlastního chování obvykle směřuje k vlastnímu uspokojení bez ohledu na okolnosti. Děti s poruchami chování špatně snášejí zátěž, nejsou schopny odložit nebo vzdát se vlastního uspokojení. Bývají impulzivní a mají snížené sebeovládání. Tyto děti neumějí odhadnout následky svého jednání. Tím se spouští řetězec reakcí, který dostává dítě do pozice odmítaného a negativně hodnoceného jedince. Zvyšuje se míra zatížení negativními podněty a s tím související riziko neadekvátního chování.

2. Poruchy chování vyplývají z odlišného způsobu uvažování, hodnocení situace a interpretace reakcí jiných lidí. Tyto děti nemají schopnost adekvátně zpracovávat informace a na jejich základě zpracovávat a regulovat své chování. Někdy jde až o narušení kognitivní orientace ve světě, především v jeho sociální oblasti. Nejsou schopné rozpoznat určité sociální signály při komunikaci, nerozumějí podstatě běžných sociálních situací a reagují na ně neadekvátně. Jejich uvažování může být narušeno biologickou dispozicí nebo nepřiměřenou zkušeností, která jim opakovaně potvrzuje oprávněnost jejich úsudku (např. skutečnost, že jim lidé mohou ubližovat). Obvyklým problémem je i jejich neschopnost poučit se ze zkušenosti, necitlivost ke zpětné vazbě. Někdy avšak nejsou k pozitivní zkušenosti vhodné podmínky (nezájem rodičů, kritika ze strany učitele).

S odchylkou v hodnocení okolního světa souvisí i narušené sebehodnocení. Může se jednat o pocity nadřazenosti, ale také o nízké sebehodnocení spojené s pocity méněcennosti. Neodpovídající sebehodnocení, resp. chování, které z něho vyplývá, je třeba chápat jako potřebu kompenzovat své problémy. Projevy vysoké sebedůvěry a sebejistoty mohou být jen obrannou reakcí. Nerespektování norem, odmítavý postoj k autoritám, neuznávání běžných norem může být v určitých sociálních skupinách dokonce ceněno. Pocity viny, které by mohly sloužit jako prevence nežádoucího chování, zcela chybějí.

3. U dětí s problémovým chováním se setkáváme často s nežádoucí motivací. I negativní lidská reakce má nějaký důvod, motiv a zpravidla slouží k uspokojení některé potřeby (volně podle Vágnerové, 2008, str. 786).

- Potřeba stimulace; vzrušení může být uspokojováno chováním, které se vymyká přijatelným normám. Zejména děti a mladiství neznají jiné, přijatelnější způsoby, jak se bavit. Důvodem tohoto chování může být i nuda. Může ovšem jít také o projev anomálního rozvoje osobnosti, kdy je potřeba vzrušení nápadně zvýšená, např. disociální porucha osobnosti.
- Potřeba citové jistoty a bezpečí; tyto jistoty mohou být uspokojovány náhradním způsobem. Upoutání pozornosti, vazba na nevhodnou autoritu, příslušnost k asociální partě slouží jako náhražka citového zakotvení v rodině.
- Potřeba seberealizace; obtížnost dosáhnout ocenění a uznání přijatelným způsobem vede tyto děti a mladistvé k seberealizaci nežádoucím směrem. To vše spočívá v potřebě být pozitivně hodnocen skupinou, získat potřebnou prestiž a sebek potvrzení.
- Potřeba úniku z tíživé situace; tato alternativa bývá označována jako volání o pomoc. Dítě na sebe upozorňuje nežádoucím chováním. Včasné a přesné odhalení ohrožující situace může odkrýt mnohem závažnější problémy než je nežádoucí chování samotné.
- Potřeba získat materiální prostředky; potřeba vlastnit to, co potvrzuje sociální prestiž jedince nebo umožňuje žít požadovaným způsobem života. Důvodem jsou jednoznačně materiální zisky.

Motivy k nežádoucímu chování se mohou překrývat a důvodů k určitému jednání může být víc.

Děti s problémovým chováním mívají velmi často ***problémy v sociálních vztazích***. Tyto problémy vznikají jako důsledek osobnostní poruchy nebo v důsledku negativní zkušenosti z dětství. Potřeba získat sociální zázemí vede k tendenci stát se členem party, která dítěti poskytne pocit podpory a sounáležitosti. Ztotožnění se skupinou, která má potřebnou moc a prestiž, dodává jedinci pocit jistoty a sebevědomí.

Ohrožené sebepojetí dětí s poruchami chování se opět projevuje v necitlivém přístupu učitelů k těmto dětem.

3. Utváření sebepojetí dětí se specifickými poruchami učení a chování v prostředí školy

Děti se specifickými poruchami učení a chování jsou vystaveny mnohem větší frustraci než jejich spolužáci. S velmi vysokým úsilím dosahují pouze určitých výkonů ve škole a často se dostávají do náročných sociálních situací. Svůj neúspěch prožívají velmi intenzivně a okolí je nepřijímá dostatečně pozitivně. Důsledkem toho se jejich sebepojetí a sebehodnocení snižuje. U některých se projevují neurotické poruchy nebo poruchy chování jako sekundární následek chronického neúspěchu.

Sociální postavení dětí se specifickými poruchami učení a chování je ohroženo především v oblastech rodinného prostředí, v postojích učitelů, spolužáků a v postojích k sobě samým. Sebepojetí se utváří v prostředí rodiny, školy a vrstevnických skupin. V prostředí školy je sebepojetí nejvíce ohroženo, ale zároveň má škola nejvíce možností jeho rozvoje a formování, které dostatečně nevyužívá. Zejména pedagogicko psychologická diagnostika, vybrané postupy a metody umožňují snížit rizika nežádoucího utváření sebepojetí u dětí se specifickými poruchami učení a chování. Rovněž včasná diagnostika zvyšuje možnosti nápravy a ochrany potenciality, která zejména ve školním prostředí se stává okolností ohrožující rozvoj osobnosti.

Speciální pedagogika a pedagogická psychologie upozorňují na tři závažné skutečnosti, ve kterých se odráží určitá specifika dětí s poruchami učení a chování:

- a) školní zralosti – nezralosti
- b) školní připravenosti – nepřipravenosti
- c) školní úspěšnosti - neúspěšnosti

3. 1. Specifické poruchy učení a chování z hlediska školní zralosti

Nástup do školy je v naší společnosti důležitým životním mezníkem. Tato doba je přesně časově určena a ritualizována. Role školáka není výběrová, je dítěti přiřazena při dosažení určitého věku a odpovídající vývojové úrovni. Přináší vyšší sociální prestiž, změnu životního stylu i vyšší nároky. Je také jistým potvrzením normálního vývoje dítěte.

Specifické poruchy učení a chování se lokalizují již ve školní zralosti dětí. Pojmem školní zralost rozumíme biologickou připravenost, zralost nervové soustavy pro přijetí role školáka a zvládnání zátěže, kterou tato skutečnost přináší. Centrální nervová soustava dozrává

mezi šestým a sedmým rokem. Její zralost ovlivňuje reaktivitu dítěte, emoční stabilitu a odolnost vůči zátěži. Umožňuje využití všech schopností dítěte díky lepší koncentraci pozornosti a je předpokladem přijatelné adaptace na školní režim.⁹

Zrání nervové soustavy ovlivňuje lateralizaci ruky, rozvoj motorické a senzomotorické koordinace, manuální zručnost. Rozvíjí se také zrakové a sluchové vnímání. Školsky zralé dítě dovede rozlišovat detaily na obrázku, tvary, počty a směry. Rozvoj vizuální integrace umožňuje vnímat komplexně a neulpívat na jednom detailu. Globální pohled souvisí s funkcí pozornosti a s rozvojem poznávacích procesů. Předpokladem výuky čtení a psaní je schopnost vizuální analýzy a syntézy.

Schopnost sluchové analýzy a syntézy se rozvíjí až ve škole. Určité procento dětí ještě nedovede přesně rozlišit zvuky řeči, převést to, co slyší do psané podoby. Nejedná se o nedoslýchavost. Zpočátku vnímají děti písmena a slova jako obrazce, které nemají jiný význam. Teprve později začínají chápat smysl čteného textu.

„Vývoj poznávacích procesů je výsledkem vzájemné interakce zrání a učení.“(Vágnerová, 2000, str. 140). Nezávisí jen na genetických dispozicích, ale také na adekvátní stimulaci. Zvládnutí role školáka předpokládá schopnost uvažování na úrovni konkrétních logických operací.

Adaptace na školu závisí rovněž na rozvoji regulačních kompetencí. Rozvoj autoregulace souvisí s decentrací, která je potřebná k úspěšnému zvládnutí školních nároků. Děti se zralým autoregulačním systémem jsou schopny odložit uspokojení ve prospěch něčeho smysluplnějšího, hodnotnějšího. Problémy s autoregulací jsou při nástupu do školy celkem běžné, bývají spojeny s emocionální nezralostí.

Děti, u kterých centrální nervová soustava není ještě dostatečně zralá, jsou dráždivé, emočně labilní a velmi snadno unavitelné. Nezralost se také může projevit nepřesnou koordinací pohybů mluvidel. Takové děti nedovedou vyslovovat všechny hlásky a přetrvává u nich dyslálie (Vágnerová, 2000, str. 137). Nižší úroveň motorického vývoje dítě sociálně znevýhodňuje, neobratné a nešikovné dítě nemívá dobrý sociální status.

Děti s nedostatečně vyvinutým zrakovým a sluchovým vnímáním zpravidla mají problémy se čtením a psáním. Zrakově nezralé děti nedovedou přesně vnímat, jejich oční pohyby nejsou dostatečně koordinované. Mají problémy při kreslení, často přetahují a nedovedou přesně usměrnit pohyb. Nezralost sluchu způsobuje nedostatečné rozlišení podobně znějících hlásek.

⁹ Dříve ukazatelem školní zralosti byla tzv. filipínská míra

Děti uvažující ještě předpojmově jsou často ovládány svými aktuálními potřebami, pocity a egocentrismem. Pro emočně nezralé dítě není škola dostatečně motivující. Učení je příliš neláká a ještě plně nechápe význam slova povinnost. Role školáka znamená i určitou odpovědnost za své chování, kterou nezralé dítě ještě není schopno přijmout.

Škála rizika specifických poruch učení v předškolním věku podle O. Zelinkové (2003, str. 192):

- pohybová neobratnost v rámci hrubé motoriky – dítě špatně běhá, špatně jezdí na kole, špatně se zapojuje do pohybových her
- pohybová neobratnost v rámci jemné motoriky – špatně navléká korálky, neumí zavázat tkaničky, zapnout knoflíky
- špatná senzomotorická koordinace – obtížně staví kostky, neochotně a primitivně kreslí
- opožděný vývoj v oblasti laterality – dítě až do konce předškolního věku používá střídavě buď pravou nebo levou ruku
- opožděný vývoj prostorové orientace a orientace v tělesném schématu
- poruchy vývoje zrakové pozornosti a paměti – obtíže ve skládání obrázků
- opožděný vývoj řeči – nesprávná artikulace většího množství hlásek, obtíže ve výslovnosti složitých výrazů

Praxe i výzkumy ukazují, že je mnohem úspěšnější věnovat pozornost vývoji dětí před nástupem do školy, než vyčkávat, až se problémy plně projeví ve škole a s nimi spojené psychické důsledky. Prožívání opakovaného neúspěchu ohrožuje sebepojetí budoucích školáků.

3. 2. Specifické poruchy učení a chování z hlediska připravenosti žáka na školu

Školní připravenost je kompetence, na které se podílí především sociální učení. Je to souhrn všech předpokladů potřebných pro úspěšné zvládnutí role školáka. Na školní připravenosti dítěte se podílí především rodina a její hodnotový systém.

Děti přejímají postoj rodičů, který oni zaujímají ke škole a ke vzdělání. Škola se proto může stát místem konfrontace rozdílného hodnotového systému rodiny a společnosti. Děti přejímají především vzory, tím přijmou i takové hodnoty a postoje, které spatřují v reálném životě rodiny. Pokud dítě dostatečně nechápe význam školního vzdělávání, stává se pro něho

škola zbytečnou povinností a zátěží. Když dítě není za dobré známky chváleno a školní úspěšnost nemá v rodině žádný význam, nemá pro dítě a jeho identitu smysl se učit, nemá tak žádnou motivaci. Dítě může ztratit motivaci, i pokud je zaujato svými osobními problémy, např. nemocí, rozvodem rodičů.

Dítě připravené na školu by mělo umět rozlišovat různé role a diferencovat chování, které je s nimi spojeno, např. chování k učiteli, ke spolužákům. Významná je také verbální kompetence. Nedostatky nebo poruchy řeči dítěti znevýhodňují pozici ve třídě i jeho vztah s učitelem. Úroveň této kompetence ovlivňuje rovněž hodnocení a identitu dítěte. Pro dobré zvládnutí učiva je nutná znalost vyučovacího jazyka. Dítě musí učivu porozumět a umět ho interpretovat. Poněkud odlišná je komunikace na úrovni dětské skupiny. Dítě se učí určitým sociálním dovednostem, pokud se projevuje odlišně, skupina jej nepřijme, dokud se nepřizpůsobí. Tímto tlakem se děti rychle učí potřebným dovednostem verbální komunikace.

Školní připravenost je také schopnost respektovat běžné normy chování a hodnotový systém. Dítě potřebuje znát jistá pravidla a chovat se podle nich. To mu dává určitý pocit jistoty. Hodnoty a normy se utváří především v rodině a z rodiny je dítě také přejímá. Ve školním prostředí může dojít k rozporu mezi normami rodiny a společnosti. To pro dítě znamená velkou zátěž.

Ve škole je důležité, aby děti chápaly a respektovaly požadavky učitele. Na počátku školní docházky je jejich myšlení ještě ovlivněno egocentrizmem a konflikt mezi potřebou aktuálního osobního uspokojení a jiným obecnějším motivem řeší odložením povinnosti. Děti sice chápou, jak by se měly chovat, ale jejich osobní potřeby jsou pro ně zatím ještě důležitější. Dětská vůle se v tomto období teprve rozvíjí.

Dítě nedostatečně připravené k zvládnání školních povinností nechápe rozdílnost rolí, žák jako podřízený jedinec a učitel jako autorita. Problémy s adaptací na školu se dříve či později projeví ve školním výkonu a chování dítěte.

Děti s poruchami řeči mají obvykle horší pozici ve třídě a bývají automaticky hůře hodnoceny. Špatně mluvící dítě vnímá komunikaci jako stresovou situaci a co nejvíce ji proto omezuje. To způsobuje sociální izolaci a školní neúspěšnost. Na počátku školní docházky se zvyšuje četnost neurotických poruch řeči u sociálně nepřipravených dětí, způsobených ztíženou adaptací na školní prostředí, vysokými nároky (Vágnerová, 2000, str. 145).

Jisté problémy s komunikací mají i děti z odlišného sociokulturního prostředí, odlišný jazyk, jiná kulturní zkušenost.

Překážkou adaptace na školu je také nedostatečné zvládnutí potřebných norem. Chování, které neodpovídá běžným požadavkům a očekávaním, je zátěží pro učitele i ostatní

žáky. Dítě, které ruší a nedává pozor, nemívá ani dobrý výkon. Sekundárním problémem může být získaná averze učitele vůči takovému dítěti, jeho odmítání a generalizované negativní hodnocení (Vágnerová, 2005, str. 139). Nepřijetí školních pravidel, nerespektování obecně platných norem lidského soužití vyvolává u učitelů velmi nepříjemné pocity. Přesto je velice důležité, aby učitelé dovedli odhadnout podstatu a příčinu nežádoucího chování a ve spolupráci s rodiči se je snažili zvládnout běžnými pedagogickými prostředky. Problémy v oblasti chování je nutné řešit co nejdříve. Nepřiměřené projevy chování je třeba posuzovat v jejich kontextu a s ohledem na vývojovou úroveň dítěte.

Děti s poruchami chování nedovedou respektovat sociální normy, neumějí navázat a udržet přijatelné sociální vztahy, nejsou schopny přijatelné sociální orientace, nepocítují vinu. Poruchy chování lze diagnostikovat až ve středním školním věku a významně zhoršují společenské uplatnění (Vágnerová, 2005, str. 144-145). Jisté příznaky poruchového chování se mohou projevit však mnohem dříve.

Školní zralost a připravenost se vzájemně prolínají. Při diagnostikování specifických poruch učení a chování je třeba brát zřetel na vývojový stupeň dítěte. V mnoha případech se může jednat právě o nezralost nervového systému nebo sociální handicap, jisté sociální znevýhodnění dítěte. Odklad školní docházky je jistým řešením, ale dítěti musí být i přesto věnována zvláštní péče zajišťující rozvoj jeho kompetencí.

Komenský ve svém Informatoriu školy mateřské varuje před negativními následky nesprávného začlenění dítěte do školy. Pokusil se vymezit kritéria pro vstup do školy. „Znamení pak, hodí-li se již do obecné školy dítě, tato budou:

1. Jestliže umí, což v mateřské škole uměti mělo.
2. Jestliže se při něm pozornost k dotázkám i jakáž takáž k odpovědem důmyslnost spatřuje.“

(Komenský, 2007, str. 89)

V dnešním jazyce řečeno, aby dítě úspěšně započalo školní docházku, mělo by mít osvojeny ty znalosti a dovednosti, které se od něho s nástupem do školy očekávají, mít dostatečně rozvinutou pozornost a přiměřené intelektové schopnosti a být dostatečně motivováno pro školní práci.

V současné době je trend školního odkladu i přesto, že děti tyto předpoklady splňují. To sebou ovšem přináší jistý sociální handicap.

V současné době testy školní zralosti diagnostikují specifické poruchy učení a chování jen nedostatečně. Přitom jejich včasné odhalení pomáhá předcházet ohrožení sebepojetí těchto

dětí. Je třeba uvažovat o změně systému určování školní zralosti a připravenosti s ohledem na ohrožené sebepojetí.

3. 3. Specifické poruchy učení a chování z hlediska školní úspěšnosti

Vše, co zde již bylo zmíněno v předchozích kapitolách o specifických poruchách učení a chování, o školní zralosti a připravenosti, se odráží ve školní neúspěšnosti dětí s těmito poruchami. Školní neúspěšnost lze chápat dvojím způsobem. První způsob je mínění široké veřejnosti. Ta spatřuje neúspěšnost především v prospěchu, v podprůměrných až nedostačujících výsledcích a hodnoceních. To se odráží zejména ve skutečnosti, že určitý počet žáků opakuje ročník nebo nemá dokončené vzdělání. Druhý způsob je z hlediska pedagogicko psychologického pojetí. Školní neúspěšnost je pojata v širším smyslu a neodráží pouze prospěch, ale také vytváření negativních postojů a emočních stavů ve vztahu k vlastnímu učení, vzdělávání a k učitelům. Charakteristickým symptomem neúspěšnosti je strach ze školy. Školní neúspěšnost může být způsobena psychickým vlivem (potíže s učením), nebo sociálním (kulturní deprivace). Školní neúspěšnost a úspěšnost a s nimi spojené ohrožené sebepojetí má vliv na budoucí život žáka, volbu vzdělávání a povolání.

Současná škola je nevstřícná k potencialitám dítěte. Svými požadavky a systémem blokuje jejich rozvoj.

Frustrované dítě svými školními neúspěchy se dostává do stavu nepřiměřeného napětí. Toto napětí ještě zvyšuje, když dítě není ani v rodině dostatečně pozitivně přijímáno. Pokud napětí trvá delší dobu, může přivolat neurotické potíže, např. bolesti hlavy, břicha, poruchy spánku.

Aby se dítě s prožíváním neúspěchu vyrovnalo, používá některé formy obranných mechanismů:

- a) útěk – jedná se většinou o útěk do lhostejnosti, apatie, fantazijního snění, žák je zraněný ve své sebehodnotě
- b) zlehčování, bagatelizace neúspěchů snižujících hodnotu vlastního já, svalování viny na jiné
- c) hledání příležitostí ke kompenzačním, náhradním aktivitám – přináší pocit sebeuspokojení (často se stává, že kompenzační aktivity jsou zaměřeny proti škole)

- d) únik a útok - únik vede spíše k pasivním projevům dítěte, k rezignaci a uzavírání se do sebe, útok jako obranná reakce se projevuje nejčastěji agresivitou.

(Helus, 2007, str. 59)

Únikové chování neúspěšných dětí dokládá následující kazuistika:

„Dvanáctiletá dívka přišla do poradny se svými rodiči. V té době navštěvovala šestou třídu a na vysvědčení v pololetí měla dostat snad sedm nedostatečných. Pocházela z menšího města asi sto kilometrů od Prahy. Od druhé třídy učitelé navrhovali, aby byla přeřazena do zvláštní školy. Rodiče se bránili, protože byli přesvědčeni, že dívka není mentálně postižená. Do zvláštní školy by navíc musela komplikovaně dojíždět.

Když bylo dívce dvanáct let, po více než šesti letech školní docházky (třetí třídu opakovala), byl u ní diagnostikován analfabetismus. Za jednu minutu přečetla z jednoho odstavce správně pouze devět lehčích slov, která po sobě nenásledovala, takže z obsahu čteného textu nemohla mít žádný zisk. Sluchová analýza a syntéza řeči u ní byly zcela nerozvinuté. Dosud opisovala text po písmenech, což bylo samozřejmě nesmírně psychicky i časově náročné, a při psaní diktátu zcela selhávala. Její sešity byly čisté, na první pohled upravené, ale obsahově zcela nesrozumitelné. V důsledku toho zcela selhávala ve všech jazykových (literních) předmětech a od třetí třídy i v matematice, kdy se nemohla spolehnout na svou paměť. Těžko si dovedeme představit, jaký stres muselo tohle dítě ve škole dennodenně prožívat. K dovršení svého nepříznivého postavení měla dívka relativně úspěšného bratra, který byl o dva roky mladší, a aniž by se do školy zvláště připravoval, byla jeho práce hodnocena nejhůře trojkou (pouze výjimečně), kterou si však byl schopen sám opravit.

Dívka byla ve škole učiteli označena za neschopnou a hloupou. Seděla v poslední lavici, občas byla vyvolána, téměř vždy – podle očekávání – odpověděla chybně, a tím dávala učitelům i spolužákům možnost, aby se ve svém hodnocení jen utvrzovali. Na menším městě se spolužáci a děti z ostatních tříd setkávali i v odpoledních hodinách při různých hrách a do takové skupiny patřila i dívka se svým bratrem. Hodnocení děvčátka se tak za školy přeneslo i do herní skupiny a děti se jí občas smály. Její bratr, protože toužil, aby ho skupina dětí přijala, se jejich mínění přizpůsobil. Tím se výrazně narušily vztahy mezi sourozenci, které rodiče neuměli řešit. Dívka, jež se zcela uzavřela vůči učitelům, škole, spolužákům a částečně i vůči rodičům, mohla svůj protest vyjádřit jen vůči svému mladšímu bratrovi.

Náprava čtení a psaní šly rychle kupředu, protože dívka byla inteligentní a motivována k překonání obtíží. (Nedostatky ve školním vzdělání se samozřejmě nedaly odstranit rychle.)

Její rodina byla přes všechna nedorozumění velmi soudržná a ochotná ke spolupráci. Bratr dívky v soukromém rozhovoru pochopil situaci své sestry a později si sám vyžádal další konzultaci, takže zdroj napětí mezi dětmi byl také relativně brzy odstraněn.

Ukázalo se však, že nejobtížnější bude změna postojů dívky vůči sobě samé a školnímu prostředí. Psychoterapeutická strategie byla zaměřena na zvýšení sebehodnocení dívky, která na terapeutickou podporu velmi rychle reagovala, ale téměř dva roky nebyla schopna se zbavit únikové bariéry, kterou si během let vytvořila mezi sebou a školním prostředím a vůči každému novému prostředí, do něhož měla vstoupit. Nebyla schopna o těchto věcech mluvit, protože byla vždy zahlcena nesnesitelně nepříjemnými emocemi, znovu upadala do rezignace a uzavírala se do sebe.“ (Pokorná, 2001, str. 26-27)

Toto je až extrémní případ, se kterými se v praxi bohužel také setkáváme. Učitelé by se měli ve své práci zaměřit nejen na předávání vědomostí, ale rovněž hledat příčiny selhávání, snažit se dětem pomoci, nezavrhovat je.

Neúspěšnost způsobená poruchami učení a chování je jiná než neúspěšnost způsobená např. motivací či nedostatečným intelektem. Školní neúspěšnost primárně ohrožuje sebepojetí dětí se specifickými poruchami tím, že jim neumožňuje prožít úspěch.

4. Pedagogicko psychologická diagnostika učitele a možnosti řešení problematiky dětí se specifickými poruchami učení a chování

Z opakovaného prožívání neúspěchu způsobeného školní nezralostí a nepřipraveností dítěte plnit školní povinnosti vyplývá, že dítě se specifickými poruchami učení a chování je náchylné k ohrožení sebepojetí. Testy školní zralosti sebepojetí nezkoumají, ale lze jej diagnostikovat skrze jiné ukazatele.

Ve škole u dětí se specifickými poruchami dochází často ke snížení školního prospěchu, mají problémy s kázní, jsou neklidné. To vše ústí do školní neúspěšnosti. Jednou z možností řešení je pomoc učitele, od kterého se očekává především citlivost.

Ve škole je sebepojetí dítěte sice nejvíce ohroženo, ale zároveň má škola nejvíce příležitostí a možností takovému dětem pomoci. V první řadě jde o správnou a včasnou diagnostiku sníženého nebo ohroženého sebepojetí, v další řadě o maximální využití pedagogických situací, které pracují s formováním zdravého sebehodnocení a sebevědomí a tím samozřejmě i sebepojetí.

Diagnostikou žáka dle Hrabala (2002, str. 32-35) označujeme poznávání individuálních zvláštností a osobnosti jedince. Cílem je optimalizace výchovného procesu a využití jeho potencialit. Diagnostika má v jeho pojetí tři úrovně, ve kterých na základě příslušných analýz lze diagnostikovat zvláštnosti v procesu učení a chování u dětí se specifickými poruchami:

1. Přírozená diagnostika – nespecifické poznávání žáka v interakci s učitelem a spolužáky
2. Pedagogická diagnostika – analýza a hodnocení činnosti, výkonů a chování žáka z hlediska cílů výchovy a požadavků školy
3. Pedagogicko psychologická diagnostika – analyzuje chování a sociopsychické dispozice žáka z hlediska osobnosti a individuality, obzvláště z hlediska nevyužitých potencialit; je prováděná učitelem i psychologem, ale poněkud odlišnými prostředky

Teoretický základ diagnostiky tvoří pedagogická psychologie. Učitelova činnost zahrnuje všechny úrovně diagnostiky.

Pedagogicko psychologická diagnostika má své specifické charakteristiky. Předmětem je vždy žák jako jedinec v pedagogické situaci. Subjektem je učitel, případně školní psycholog, který uskutečňuje pedagogicko psychologickou diagnostiku. Cílem je optimalizace rozvoje jednotlivého žáka. Jde o hledání jeho potencialit osobnosti, rozvoj společensky pozitivních komponent a redukci nežádoucích individuálních rozdílů. Základní činností pedagogického procesu je učení zaměřené na rozvoj osobnosti a dispozic žáka, nikoli na výsledky v určitém předmětu. Jde rovněž o respektování poznatků vývojové, sociální a pedagogické psychologie. Učitel by měl rozumět principům psychologické diagnostiky a umět zaujmout adekvátní postoj k jejím výsledkům, pokud je získá od psychologa. Pedagogicko psychologická diagnostika navazuje rovněž na pedagogiku a didaktiku jednotlivých předmětů.

V současné škole bohužel existuje ještě příliš mnoho učitelů, kteří hodnotí osobnost žáka podle jeho školního prospěchu.

4. 1. Situace ve škole, které ohrožují sebepojetí dětí

Situací ve škole, ve kterých je sebepojetí nejvíce ohroženo je celá řada. Patří mezi ně např. hodnocení, školní úzkost a její dopad na vývoj, výkon a zdraví dítěte, nátlak školy na dítě podrobit se vzdělávacím požadavkům, blokování potřeb dítěte, stereotypizace, schematizování žáků a především neposkytování příležitostí osvojit si dovednost učit se, vyvíjet sebehodnotící a metakognitivní strategie.¹⁰

Učitel by se měl umět zaměřit na takové situace, které způsobují ohrožení sebepojetí. Měl by být velmi citlivý a tvůrčí a využít možnosti, které mu diagnostika nabízí. Jsou situace, které jsou citlivé na pomoc učitele.

Škola má na utváření sebepojetí dětí velký vliv. Určité situace děti vnímají jako ohrožující, protože snižují představu o sobě samém. Patří mezi ně zejména:

Náročnost úkolů

Žák musí řešit takové úkoly, na které nestačí svými možnostmi nebo tempem. Učitel často zadává úkoly bez ohledu na individuální možnosti žáka. Žák není schopen takový úkol správně nebo včas splnit. Toto selhání vede ke snížení sebepojetí.

¹⁰ Analýza prohrěšků tradiční školy na dítěti dle Heluse viz příloha č. 3

Hodnocení

Mnoho žáků spojuje s hodnocením pocit strachu, ohrožení a nelibosti. Tyto pocity se přenášejí na učitele, školu a vzdělávání všeobecně. „Bloom¹¹ upozorňuje, že ve škole se hodnocení stává zátěžovým už i jen z toho důvodu, že je mnozí učitelé praktikují příliš často. V jediném školním roce řeší žák přibližně 200 úkolových zadání, za jejichž zvládnutí je hodnocen. „ (Helus, 2007, str. 221)

Hodnocení není zátěžové pro všechny děti stejně. Nejvíce jím trpí ti, kteří jsou hodnoceni hůře než očekávají. Tyto situace opět ohrožují dětské sebepojetí.

Selekce

Selekcí je zde myšleno vyčlenění, vytřídění žáků do tříd, popř. škol podle určitého znaku. Pro selektivní školu byl důležitým mezníkem vznik testování inteligence. Školní neúspěšnost dětí je často způsobena ne primárními vlivy (např. vážné poškození mozku a CNS), ale sekundárními, jako je způsob rodinné péče, výchovný styl, nepodnětné prostředí. Nedostatky v této oblasti může škola kompenzovat. Je třeba vybavit učitele příslušnými kompetencemi a organizovat práci školy právě tímto směrem.

Selekcí jsou postihovány zejména děti:

- z nefunkčních rodin
- úzkostné děti, nesmělé a plaché, děti se sníženým sebevědomím, děti častěji nemocné, děti s méně rozvinutou slovní zásobou

Pokud je selekce prováděna, vytříděné děti se dle Heluse (2007, str. 218) ocitají v situaci:

- snížených nároků, které potvrzují jejich nedostačivost, takže rezignují a smiřují se svou rolí málo výkonných žáků
- akceptování jejich snížené výkonnosti, není snaha organizovat efektivní nápravná opatření
- absence spolužáků, kteří by svými výkony motivovali k vyšší snaze
- absence učitelů, kterým záleží na výsledcích svých žáků a kteří hledají individuální cesty, jak dosáhnout lepších výsledků i v nestandardních případech

Výchovné působení učitele se záporným emočním vztahem

Je to takové působení, které vychází z autokratického výchovného stylu. Učitel stále něco zakazuje nebo rozkazuje, často trestá a zajímá se především o výkon a kázeň, nezkoumá

¹¹ Bloom, B. S. *Affective consequences of school achievement*. In: Block, J. H. (ed.). *Mastery learning – Tudory and practice*. New York : Holt-Rinehart-Winston, 1971

možnosti a podmínky žáků. Nepřihlíží k potřebám a přáním dítěte, diktuje postupy a požaduje, aby se vše dělalo dle jeho pokynů, omezuje iniciativu a samostatnost žáků.

Druhý způsob výchovného působení se záporným emočním vztahem vychází z liberálního výchovného stylu. Učitel má příliš nízké požadavky na výkon a kázeň žáků, nedostatečně kontroluje jejich plnění, chová se k žákům lhostejně. (Čáp, 2001, str. 325)

Nezájem o žáka a autokracie opět přispívají k ohrožení sebepojetí žáků.

Zesměšňování, ironie

Pošklebky, přezdívký, ironické komentáře. I s tím se bohužel žáci ve škole setkávají a slyší tato slova nejen od svých spolužáků. Ironie do školy nepatří, obzvláště do nižších ročníků, protože děti jí ve svém věku ještě nemůžou dostatečně chápat. Zesměšňování ze strany učitele před ostatními spolužáky je krajně nepříjemná situace, která snižuje sebepojetí dítěte.

Tresty

Z dějin výchovy je známo, že tresty bývaly časté a ponižující. Potrestaný prožívá hlubokou frustraci, strach, znehodnocení a touhu po pomstě. Tyto emoce často vedou k agresivnímu chování. Proti výchově prostřednictvím odměn a trestů se vzeprla především Adlerova individuální psychologie a humanistické psychologické směry. Místo odměn a trestů nabízí povzbuzení. Soustředit se na úspěchy a schopnosti dítěte, abychom v něm podpořili sebedůvěru a sebeúctu.

Děti se specifickými poruchami jsou citlivější na hodnocení, potřebují více času na učební činnosti a mohou vnímat jako stresové negativní ***vztahy ve třídě***. Velice obtížné je pro ně rovněž ***vyrovnání se se svou situací*** (já mám poruchu, druhý jí nemá).

Percepční omyly při poznávání žáka

Percepčně postojová orientace se uplatňuje v různých situacích mezilidského styku. Ve vztazích mezi učiteli a žáky sehrává rovněž významnou úlohu. Poznávání osobnosti je však v mnoha případech obtížné. Uvádíme zde alespoň ty percepční omyly, které se ve školách mohou vyskytovat nejčastěji:

Projekce znamená promítání vlastních psychických procesů, stavů a vlastností do druhého člověka. Učitel mylně předpokládá, že žák dovede pochopit totéž, co on sám stejným postupem uvažování.

Haló-efekt je sklon orientovat se ve svém jednání s druhým člověkem podle jeho dílčích vlastností, projevů či vzhledových charakteristik. To vše významně ovlivňuje celkový dojem z tohoto člověka, postoje k němu a jednání s ním. Za specifický příklad haló-efektu dle Heluse (2007, str. 231-233) je **efekt prvního dojmu**. Jiní autoři, např. Čáp, Mareš (2001, str. 366), haló-efekt a efekt prvního dojmu ztotožňují. První dojem ovlivňuje posuzování a interpretování následujících zkušeností s příslušnou osobou. Je třeba si uvědomit, že dítě má jen malé možnosti změnit učitelův první dojem ve svůj prospěch. Je tedy nutné přistupovat kriticky nejen k názorům druhých, ale také k těm vlastním názorům, které si o lidech tvoříme na základě dosavadních poznatků. Posuzovaná osoba, obzvláště děti v pubescenci či adolescenci, se v průběhu času může měnit.

Kontrastní vnímání může být posilováno haló-efektem. Jsou učitelé, kteří žáky ve své třídě rozdělují na ty, se kterými se jim dobře pracuje, kteří jsou jejich chloubou, a na ty, které by ve třídě raději neměli, protože ničí jejich pedagogické sebevědomí.

S kontrastním vnímáním může souviset i **favoritizmus**. Někteří učitelé mohou mít sklon mít ve třídě své oblíbené žáky. Přeceňují jejich pozitiva a omlouvají nedostatky, brání je před ostatními žáky. Ostatní žáci to vnímají jako nespravedlnost, nadržování a mohou být frustrováni tím, že nepatří mezi učitelovy oblíbence.

Efekt očekávání je další percepčně postojový mechanismus. Navozené očekávání vyvolává v učiteli změněné vnímání žáka a postupně mění i své postoje k němu. To posiluje žákovo úsilí a vzniká řetězení činitelů, kteří napomáhají žákovu úspěchu. **Pygmalion efekt** je důsledkem pozitivně orientovaného očekávání, **golem efekt** je důsledkem negativního očekávání.

Percepčně postojové orientace jsou jistým nebezpečím ve vnímání dítěte. Jednou z možností předcházení těchto omylů je kognitivní komplexita učitele. Helus (2007, str. 236) tuto komplexitu označuje jako učitelovu způsobilost vnímat a posuzovat druhého člověka (žáka) podle nezávislých kritérií a schopnosti hledat žákovy potenciality.

Sebepojetí dětí s ohledem na školní úspěšnost nebo neúspěšnost je ohroženo. Školní neúspěch a subjektivně prožívaný koncept neúspěšného a nespokojeného dětství je významným elementem neadekvátního sebepojetí, obzvláště u dětí se specifickými poruchami.

4. 2. Diagnostické dovednosti učitele

Specifické poruchy učení a chování vyžadují hlubší odbornou připravenost učitele. Diagnostickými dovednostmi učitele v Hrabalově pojetí se zabývá studie H. Krykorkové a M. Chvála (2007, str. 299-318).

V současné době vlivem společenských událostí a inovačních změn ve školství je nutno změnit i pojetí pedagogicko psychologické diagnostiky. Diagnostika ve školní praxi není pouhé jednorázové zjištění určitých osobnostních kompetencí žáka, ale nezbytnou součástí každodenní práce a spolupráce všech učitelů. Oblast pedagogicko psychologické diagnostiky se rozšiřuje o diagnostiku školní třídy jako sociální skupiny, diagnostiku vztahů mezi žáky a o autodiagnostiku učitele, resp. vlastní pedagogická činnost učitele.

Diagnostika je doposud chápána jako část pedagogické psychologie. Je využívána především učiteli, vychovateli, pedagogy a pracovníky pedagogicko psychologických poraden. Cílem pedagogicko psychologické diagnostiky je uskutečňovat předpoklady optimálního rozvoje žáka v podmínkách školy. Nástrojem diagnostiky je zjišťování dispozic, rezerv a potenciálních možností, které osobnost rozvíjí, ale také těch, které rozvoj osobnosti blokuje. Těmi mohou být právě specifické poruchy učení a chování. Cílem diagnostiky učitele je schopnost pohledu na děti, nejen se specifickými poruchami, a jejich neúspěšnost z hlediska ohrožení jejich sebepojetí. Jsou učitelé pro tuto činnost dostatečně připraveni?

V posledních letech převažuje názor, že význam psychologického diagnostikování je podmíněn osobností žáka a jeho psychiky ve výchovně vzdělávacím procesu. Pouhá pedagogika a pedagogické zkušenosti nejsou dostačující, aby bylo možno vyvodit dostatečné diagnostické závěry. Psychologie je sice předmětem studia učitelů, ale bohužel bez patřičného důrazu na pedagogicko psychologickou diagnostiku.

„Diagnostické kompetence učitele představují soubor vědomostí, schopností a dovedností, které umožňují diagnostikování žáka, příp. úkolových situací na jednotlivých úrovních založeného diagnostickým porozuměním, odpovědností a oprávněností při provádění diagnostických činností.“ (Krykorková, 2007, str. 303)

Diagnostické postupy při práci s dětmi, jejichž sebepojetí je ohroženo by se mohly shrnout do následujících bodů:

1. Detekce – *vědět o problémech*
2. Prevence – *určit možnosti předcházení tohoto jevu*
3. Náprava – *použít vhodné metody dle individuálních potřeb žáka*

Předpokladem je připravenost učitele.

Problémem vzdělávání učitelů v naší společnosti je stále ještě přílišná zaměřenost na vzdělávací obor na úkor psychologické průpravy a diagnostiky. Tato zaměřenost přetrvává i v samotných výchovně vzdělávacích činnostech učitelů a v jejich celkových postojích ke své práci. Učitel se musí zaměřit na každého žáka z hlediska jeho individuálních potřeb a možností. Musí mu pomáhat jeho ohrožené sebepojetí rozvíjet a chránit.

4.3. Utváření sebepojetí z hlediska preventivních a nápravných opatření ve vyučovacím procesu

Škola je první významnou institucí, do které se dítě dostává. Nástup do školy ovlivní další rozvoj dětské osobnosti. Škola je důležitým místem socializace a rozvíjí schopnosti a dovednosti dítěte podle požadavků majoritní společnosti. Významným způsobem předurčuje budoucí sociální postavení dítěte. Škola ovlivňuje dětské sebehodnocení zásadním způsobem. Selhání ve škole může mít rozhodující vliv na další směřování dítěte.

Situací ve škole, které ohrožují sebepojetí dítěte je mnoho. Škola má ale zároveň mnoho možností ohroženému sebepojetí předcházet. Jednou z nich je již zmiňovaný diagnostický aspekt učitele. Jako další možnost předcházení ohroženému sebepojetí dětí se jeví dítě v pedagogické situaci. Situací ve škole, které mohou dětem pomáhat utvářet a rozvíjet zdravé sebehodnocení a tím i sebepojetí je mnoho. Pro názornost uvádíme pouze některé:

Povzbuzování

Povzbuzování je jedna z důležitých forem zpětné vazby při učení. Má poznávací a motivační funkci. Žák se dozvídá, že postupuje správně, je odměněn za dosavadní práci a povzbuzen k další činnosti. Povzbuzování může i pozitivně změnit aspirační úroveň žáka. Časté povzbuzování pozitivně ovlivňuje vnitřní jistotu o správnosti vykonávané činnosti, zvyšuje sebedůvěru žáka a posiluje autoregulaci učení.

Odměny a pochvala

Odměna je forma motivačního působení na dítě ve škole i v rodině. Informuje dítě o správnosti jeho chování, postupu, výsledku. Navozuje prožitek úspěchu, radosti, chuti do další práce, motivuje k další činnosti. Dítě v odměně vidí ještě další funkci – vyjádření pozitivního

osobního vztahu učitele nebo rodiče vůči sobě a projev důvěry. Odměna má vícero podob, např. pochvala, souhlas, pohlazení, ale také dar či písemné ocenění. Časté používání odměny snižuje její motivační sílu.

Pochvala je formou odměny. Pokud má být pochvala účinná, měla by odpovídat vykonané činnosti a následovat bezprostředně po ní. Dítě by mělo být chváleno nejvíce na začátku nové nebo obtížné činnosti. Škála pochval by měla být velice pestrá. Při pochvale je velice důležité soustředit se na hodnocení výkonu, nikoli na osobnostní vlastnosti dítěte.

Přiměřené úkoly

Pro rozvoj zdravého sebepojetí je důležité dostat příležitost k dosažení určitého společenského uznání a ocenění. Dítě potřebuje být druhými akceptováno. Toho lze dosáhnout za předpokladu, že mu budou zadávány takové úkoly s dostatečným množstvím času, které může splnit, aby mohlo být pochváleno.

Strukturované učivo

Učivo je strukturováno do vyučovacích předmětů, postupových ročníků, typů škol. Má tvořit ovšem celek, ve kterém existují mezipředmětové vazby. Učivo by mělo být strukturováno s ohledem na kognitivní vývoj žáka.

Výchovné působení učitele s kladným emočním vztahem

Jedná se o integrační styl učitelova výchovného působení se středním řízením. Učitel se chová klidně, bez agresivních výbuchů a bez nervozity. Snaží se žákům pomoci a porozumět. Projevuje k žákům důvěru a věří, že oni splní požadavky. Tyto požadavky jsou přiměřené a postupně se zvyšující. Učitel kontroluje jejich plnění laskavou formou, bez urážení a ponižování žáků. Je ochoten se žáky hovořit i o věcech, které se netýkají bezprostředně školy. Podporuje samostatnost a iniciativu žáků. Je příkladem lidského vztahu a komunikace, která respektuje osobnost druhého. Dává podněty k zamyšlení a účasti na rozhodování.

Adekvátní hodnocení

Hodnocení je chápáno jako sdělení učitele žákovi o jeho úspěšnosti, popř. chybách. Helus (2007, str. 223) formuloval zásady hodnocení z pedagogicko psychologického hlediska:

- Zásada vnitřního přijetí hodnocení – pokud hodnocení vyvolává pocity méněcennosti, bezmoci a opakovaného zklamání, dítě se mu brání. Dítě, které je přesvědčeno, že hodnocení snižuje jeho hodnotu u rodičů, spolužáků i u sebe samého, si vůči němu

vytváří obranné postoje. K vnitřnímu přijetí hodnocení dochází, pokud žák má o ně aktivní zájem jako o prostředek zlepšení svého studia. Hodnocení by mělo pomáhat odhalit příčiny a důsledky předchozích selhání, uvědomit si, jak postupovat příště a varovat se nedostatků. Hodnocení by nemělo být porovnávání s druhými, ale zvýraznění pokroku oproti minulým výsledkům.

- Přeměna hodnocení v sebehodnocení – vnitřní přijetí hodnocení je vlastně začátek sebehodnocení. Pokud se žák začíná sám uvážlivě hodnotit, prokazuje způsobilost přebírat zodpovědnost za svou práci, za své výsledky i za své perspektivy.
- Včleňování hodnocení a sebehodnocení do celého průběhu vyučování a učení – hodnocení má tři stadia realizace: *prognózuující* či *anticipující hodnocení* (žák od samého počátku své práce počítá s hodnocením), *procesuální hodnocení* (kontrola postupu k cíli) a *závěrečné výsledkové hodnocení* (má podnítit žáka k využívání svých možností).

Výuka s tvůrčí spoluúčastí

Učitel je sice vůdčí aktér výuky, ale dnes je snaha nahradit direktivní přístup přístupem spíše zprostředkovaným. Žáci jsou partnery učitele a jeho práce by měla probíhat formou součinnosti. Tato proměna pojetí učitelovy role patří mezi nejnáročnější úkoly současné přípravy a celoživotního vzdělávání učitelů.

Otevřená škola

Otevřená škola propojuje školsky získané poznatky s reálnými životními situacemi. K tomu slouží různé projekty, besedy a prezentace výsledků žáků uskutečňované mimo budovu školy. Děti mají možnost prožít úspěch i mimo školní prostředí.

Inkluzivní škola

Cílem inkluzivní školy je umět žít pospolu, obohacovat druhé svojí individualitou a přijímat své obohacení druhými. Inkluzivní škola zahrnuje rozmanité individuality žáků, jejich různé schopnosti, zájmy, handicap a zároveň organizuje výuku a soužití žáků ve třídě tak, aby všechny děti co nejlépe prospívaly a každý se svou jedinečností podílel na pozitivním klimatu sounáležitosti.

Komplexní edukační péče

Škola komplexní edukační péče rozšiřuje zodpovědnost učitele za úspěšnost jeho žáků. Reflektuje s žákem nad jeho potížemi a hledá cestu ke zlepšení a vyvození odpovídajících opatření. Pojímá vyučování jako vytváření předpokladů, aby se žáci naučili i to, s čím mají potíže. Takováto škola maximalizuje šance všech dětí dosahovat ve vzdělání co největších úspěchů.

Rozvíjení metakognitivních strategií

Metakognice je způsobilost plánovat a vyhodnocovat postupy při učení. Je to poznání, jak člověk postupuje, když poznává svět. Metakognitivní strategie pomáhají dětem lépe zvládnout proces učení se, a tím mají možnost prožít úspěch. Umění učit se a prožitek úspěchu pomáhá dětem vytvářet adekvátní sebepojetí.

Využití poznatků pedagogické kineziologie

Edu-kineziologie (termín pochází z anglického Education) se specializuje právě na specifické poruchy učení a na poruchy koncentrace a pozornosti. Vychází ze znalostí z kineziologie, psychologie učení, vědeckého výzkumu mozku a čínského učení o meridiánech. Umožňuje dětem (ale také dospělým) se zkoncentrovat, najít si ten správný přístup k učení, zbavit se trémy, mít větší radost a chuť do učení či domácích úloh, dávat ve škole větší pozor a tím si lépe zapamatovat učivo. Brain gym jsou cílené cviky založené na tzv. křížení. Jde o propojování činnosti levé a pravé mozkové hemisféry. Metoda začala vznikat v 60. letech minulého století a dnes se ve většině zemí stala součástí běžného vyučování ve školách. V České republice si však své místo teprve hledá.

Ve školním prostředí je mnoho situací, které ohrožují sebepojetí dětí. Nabízí se zde ale rovněž i mnoho situací, které ohrožené a již snížené sebepojetí formují a napomáhají předcházet jeho dalšímu snižování. Důležitým aspektem je pedagogicko psychologická kompetence učitele a schopnost jejího uplatnění v pedagogických situacích.

5. Shrnutí

Děti se specifickými poruchami učení a chování jsou ve své podstatě náchylné k ohroženému sebezpojetí. S nástupem do školy vlivem školních požadavků je jejich sebezpojetí ještě ohroženější. Jejich specifické poruchy se stanou nápadnými a nároky na klid, pozornost a systematickou práci je neustále stresují.

Sebezpojetí souvisí se socializací, má své znaky, strukturu a dimenze. Jeho význam a síla spočívá v poznání sebe sama skrze své potřeby, cíle, možnosti a skrze své okolí. Jeho kvalita je základní determinantou utváření osobnosti, činitelem, který může stimulovat jedince v jeho činnostech, úsilí, v překonávání překážek, v opačném případě se stává brzdou s vážnými důsledky jeho dalšího rozvoje.

Do těchto úvah byl situován cíl studia tohoto tématu a následného výzkumného šetření.

Tématem této práce je charakterizovat sebezpojetí dětí se specifickými poruchami a možnosti předcházení jeho snižování. Předpokladem jsou diagnostické kompetence učitelů a připravenost podílet se na formování sebezpojetí těchto dětí. Cílem teoretické části je vymezit pojem sebezpojetí, objasnit jeho vývoj v jednotlivých ontogenetických stádiích do období dospívání, vysvětlit pojem specifické poruchy učení a chování a jejich klasifikaci a v neposlední řadě upozornit na situace, které sebezpojetí dětí ohrožují, a nastínit možnosti předcházení jeho snižování.

Specifické poruchy učení se člení podle toho, jakou oblast učení postihují. Projevují se až ve školním věku a ovlivňují celou osobnost dítěte a způsob života v rodině. Jejich příčina vzniku je organického původu, sociální prostředí projevy poruch pouze zesiluje nebo utlumuje. Při jejich posuzování je třeba brát zřetel na vývojový stupeň dítěte a rozlišit zralost či nezralost centrální nervové soustavy.

Za specifické poruchy chování se označuje především takové chování, které překračuje morální a sociální normy. Příčiny jejich vzniku jsou podmíněny mnoha faktory, které na sebe vzájemně působí. Také při hodnocení projevů chování je třeba brát v úvahu vývojové hledisko.

Na utváření sebezpojetí má vliv rodina, vrstevníci a škola. V prostředí školy je sebezpojetí nejvíce ohroženo, zároveň se zde nabízí mnoho možností, jak ohroženému sebezpojetí předcházet, jak ho formovat a rozvíjet.

Nástup do školy je v naší společnosti přesně časově určen a patřičně ritualizován. Role školáka je dítěti přiřazena a přináší mu určitou sociální prestiž, změnu životního stylu a

samozřejmě i vyšší nároky. Je jistým potvrzením normality dítěte. Školní zralostí rozumíme biologickou připravenost dítěte pro zvládnání školní zátěže. Školní připravenost jsou veškeré předpoklady potřebné k úspěšnému zvládnutí role školáka. Podílí se na ní především sociální učení. Školní zralost a připravenost se vzájemně prolínají.

Děti se specifickými poruchami učení a chování jsou velmi často ve škole neúspěšné. Tím dochází k ještě většímu ohrožení jejich sebepojetí. Symptodem školní neúspěšnosti je strach ze školy. Aby se dítě s prožíváním neúspěchu vyrovnalo, aktivizují se některé formy obranných mechanismů, např. bagatelizace problému, únik či útok.

Škola má na utváření sebepojetí nepochybně velký vliv. Přesto určité situace děti vnímají jako ohrožující. Patří sem zejména náročnost úkolů, neadekvátní hodnocení, vyčlenění žáků do tříd podle určitých znaků (selektivní škola), autokratický výchovný styl učitele nebo zesměšňování, ironie a tresty.

Možností školy při nápravách a předcházení ohroženého sebepojetí dětí jsou diagnostické dovednosti učitele a jeho působení v pedagogické situaci. Především včasná detekce neadekvátního sebepojetí pomáhá předcházet jeho dalšímu snižování. Diagnostika ve školní praxi je nezbytnou součástí práce a spolupráce všech učitelů. Pozitivní vliv na rozvoj sebepojetí má povzbuzování, pochvaly a odměny, přiměřené úkoly, jejichž splnění umožní dítěti prožít úspěch, kladný emoční vztah učitele, adekvátní hodnocení, tvůrčí spoluúčast na výuce, propojení školských poznatků s reálnými životními situacemi, respektování individualit osobnosti, zodpovědnost učitele za úspěšnost jeho žáků, pochopení jak se mám správně učit nebo některé cviky zaměřené na koncentraci pozornosti.

Možností ve škole, které pomáhají předcházet snižování sebepojetí, pomáhají sebepojetí formovat a rozvíjet, je mnoho. Jsme si vědomi, že zde nejsou uvedeny zdaleka všechny. Cílem této práce bylo ukázat pouze některé z možností, kterými by bylo možné ohroženému sebepojetí předcházet.

II. Empirická část

1. Koncipování vlastního výzkumu

1. 1. Vymezení výzkumného problému

Jedním ze základních východisek tvorby sebepojetí je, že obraz „já“ vzniká a vyvíjí se v interakci jedince se světem, a to na základě zkušenosti, kterou sám se sebou učiní. Je to zkušenost různého druhu (Balcar, 1991, str. 157).

Jednou ze základních zkušeností je škola. Této zkušenosti je navíc přikládán velký význam ze strany rodiny. Podle Eriksona (in Drapela, 1997, str. 70) je **sebeпоjetí** ve školním věku určeno vztahem snaživosti proti méněcennosti. Úspěch vyvolává v dítěti radost, neúspěch pocity méněcennosti, a to i v případě, že úkol byl pro věkovou úroveň dítěte příliš obtížný. V této etapě vývoje dítěte se formují kompetence – současně se také formuje vztah ke světu, k práci, k sobě samému. Dítě by mělo umět rozpoznat svoje možnosti.

Význam školního úspěchu pro sebepojetí dítěte závisí na tom, jak se dosud jeho sebepojetí vytvářelo. Dítě na sebe nahlíží tak, jak se domnívá, že ho vidí rodiče, později učitelé, kamarádi. Důležité pro tento náhled je, co rodina od dítěte očekává, jaké má požadavky, a jak toto vše dítě splní. Dalším faktorem je hodnota školního úspěchu pro rodinu. Dnes se stále častěji setkáváme s problémy, které jsou způsobeny orientací především na výkon. Ale existují rovněž sociální vrstvy, pro které vzdělání a ambiciózní postoj k němu, význam nemá.

Sebeпоjetí má vliv na další výkon v různých oblastech a motivaci k činnosti. Jestliže je sebehodnocení nízké, bývá nízká i motivace a je očekáván další neúspěch. Obranné mechanismy působí i ve školním věku v situacích školních zátěží a neúspěchů. Dítě realitu nepřijme nebo si ji vynahradí příznivějším výkonem v jiné oblasti.

Teorie sebepojetí předpokládá, že není možné vysvětlit a předvídat chování jedince, pokud nevíme, jakým způsobem jedinec vnímá sám sebe. Vnímání sebe určuje vztahy jedince k okolí, k druhým lidem, typ sociálních činností (Matějček, Vágnerová, 1992, str. 6).

Sebeпоjetí je tedy aktivním, tvořivým činitelem, který předznamenává lidské chování.

Na základě analytického pohledu na sebepojetí docházíme k závěru, že **děti se specifickými poruchami učení a chování** jsou handicapovány především většími problémy dosáhnout určitých úspěchů a výkonů ve škole. Na rozdíl od **úspěšných dětí** se dostávají také

častěji do náročných sociálních situací a jsou vystaveny velké frustraci. V důsledku prožívání svého neúspěchu nejsou dostatečně pozitivně přijímány svým okolím.

Děti s poruchami učení a chování jsou hodnoceny jako málo nadané, neumějí se dostatečně vyjadřovat, obtížněji chápou a myslí pomaleji, projevují malý zájem o školní práci a nemají fantazii. Jejich výkony učitelé posuzují hůře než výkony dětí bez těchto poruch. Jsou často označovány za líné, nepozorné a nepořádné. Neumějí se ovládat, jsou vzpurné, uzavřené, lhostejné, nesamostatné, rychle se unaví a jednají bez rozvážení.

Žáci s těmito poruchami poukazují u učitelů především na netrpělivost, jsou přesvědčeni, že ostatním žákům nadřezují, domnívají se, že jim učitelé nedůvěřují a nechtějí s nimi navazovat kontakt.

Na nástup do školy a školní povinnosti se tyto děti velice těší, ale brzy se u nich objeví averze vůči škole, někdy i vůči učiteli. Nechuť k učení se zvyšuje i vlivem skutečnosti, že děti musí domácí přípravou trávit více času.

Ve vztahu k ostatním spolužákům jsou děti trpící poruchami učení a chování často terčem posměchu, cítí se osamoceny a některé z nich nenaváží pozitivní vztah k žádnému ze spolužáků. Domnívají se, že mají hodně nepřátel a málo přátel.

Nepříznivé hodnocení rodičů a učitelů působí, že tyto děti hodnotí samy sebe nepříznivě.

Někteří rodiče se pouze smíří s diagnózou poruchy učení nebo chování a vyžadují pouze tolerantnější hodnocení ve škole. Děti tyto postoje rodičů přebírají a neuvědomují si, jaké budou mít v životě problémy, pokud si učivo neosvojí.

Děti ve školním věku se už umějí vžít do situace spolužáka, který je v nepříznivé sociální situaci. Sami se ale ještě neumí angažovat ve prospěch neúspěšného dítěte. Aby to dokázaly, musely by být k takovému chování vedeny.

Děti očekávají především zápornou reakci rodičů a učitelů na svůj nezdar. Největší strach a obavy mají z toho, že budou odmítnuty. To je skutečnost, kterou by si měli uvědomovat nejen rodiče, ale především pedagogičtí pracovníci.

Právě neúspěšné dítě musí mít jistotu, že rodiče i učitelé stojí na jeho straně a to i tehdy, když je důsledně vedou k nápravě nebo překonávání svých potíží.

Potřeba uspět, dosáhnout dobrého výkonu a získat za něj dobré ohodnocení je přirozenou motivační tendencí školáků. Stimuluje jejich aktivitu a úsilí. Každé dítě potřebuje být oceněno, chváleno a dobře hodnoceno, aby získalo potřebné uspokojení a dostatečné sebevědomí. Potřeba dosáhnout dobrého výkonu a být úspěšný je významná pro každého.

V období školního věku roste potřeba potvrdit své osobní kvality výkonem, zejména takovým, který by byl sociálně pozitivně hodnocen. Úspěch posiluje sebedůvěru dítěte a tímto způsobem uspokojuje i jeho potřebu seberealizace.

Jestliže dítě úspěšné není, zvyšuje se riziko pocitů méněcennosti a nejistoty. Hodnota úspěchu je určována společností a jejím školským systémem.

Školní úspěšnost žáka vyjadřuje sociální hodnocení toho, jak žákova činnost odpovídá požadavkům školy. Naproti tomu školní zdatnost je komplex dispozic, které tuto úspěšnost podmiňují. Charakter školní zdatnosti závisí do značné míry na výchovných a sociálních požadavcích.

V současném školském systému je schopnost žáka podávat výkony a chovat se podle požadavků učitele a školy vyjadřována a hodnocena školním prospěchem. Školní prospěch ovlivňuje vztah žáka ke školní práci (motivační dispozice), rodinná výchova, rozumová vyspělost žáka (kognitivní dispozice) a charakteristické vlastnosti žákovy osobnosti. Prospěch je tedy závislý na celém komplexu osobnosti žáka. Validitu hodnocení a údaje o školní zdatnosti ovlivňují rozdílná klasifikační měřítka učitelů, klasifikační omyly, atd.

Neúspěch většinou nezapříčiní handicap nebo intelekt, ale nevhodná metoda, příliš vysoké tempo, vysoký nárok učitelů nebo rodičů.

1. 2. Charakteristika a cíl empirického šetření

Na základě těchto úvah byl vymezen cíl šetření:

- Zda se sebepojetí dětí se specifickými poruchami učení a chování liší od sebepojetí dětí bez poruch,
- a jaký je vztah těchto dětí ke školnímu prospěchu.

Při stanovování cílů jsme vycházeli z obecně psychologického předpokladu, že sebepojetí dětí s poruchami je nutně ohroženo a sníženo. Neúspěch a pocity méněcennosti snižují jejich sebehodnocení.

Cílem empirického výzkumu této diplomové práce je zjistit, v jaké míře a zda vůbec se liší sebepojetí dětí se specifickými poruchami od dětí bez těchto poruch. Poukázat na důležitost citlivého přístupu učitelů k těmto dětem a na důležitost nechat děti prožít úspěch. Předpokládáme, že adekvátní sebepojetí žáka zvyšuje jeho školní úspěšnost, motivaci a zodpovědný přístup k učení. Prostředkem k dosažení cíle formování zdravého sebepojetí žáka může být jiná vyučovací forma či metoda.

Důležitým aspektem sníženého sebepojetí je jeho prevence a diagnostické dovednosti učitele. Tato práce by měla upozornit na důležitost těchto dovedností v současném školském systému.

1. 3. Realizace výzkumu

Výzkum probíhal ve školním roce 2010/2011 na několika základních školách v Písku. Sledovanou skupinou byli žáci na I. stupni ve věku od 10 do 11 let se specifickou poruchou učení nebo chování. Kontrolní skupinu tvořili žáci bez těchto poruch.

Při koncipování výzkumu jsme se rozhodli vytvořit sledovanou a kontrolní skupinu o velikosti 30 žáků. Při realizaci vlastního výzkumu se ukázal tento počet poněkud vysoký a musel být snížen na 20 žáků. Ani na jedné základní škole se nenacházelo takové množství dětí se specifickými poruchami. Výzkum proto musel být uskutečněn na více základních školách. Kontrolní skupinu tvoří vždy žáci bez specifických poruch ze stejné školy jako sledovaná skupina. Bylo by zajímavé ve výzkumu porovnat sebehodnocení žáků mezi jednotlivými školami.

Za ochotu a pomoc při realizaci tohoto výzkumu bych chtěla poděkovat **Mgr. Evě Hralové, Mgr. Marcele Štěpánové a Mgr. Iloně Šťastné**, za pomoc při statistickém zpracování děkuji **Bc. Janě Máškové a Stanislavu Máškovi**.

2. Metodologický postup

2.1. Výzkumná hypotéza

Na základě studia problematiky sebepojetí dětí se specifickými poruchami učení a chování byly formulovány hypotézy:

H1: *Předpokládáme, že děti se specifickými poruchami učení a chování mají nižší sebehodnocení na rozdíl od dětí, které tyto poruchy nemají*

H2: *Předpokládáme, že školní prospěch dítěte souvisí s mírou jeho sebehodnocení*

h2a: *Děti s nižším sebehodnocením mají nižší prospěch*

h2b: *Děti s vyšším sebehodnocením mají lepší prospěch*

Ve výzkumném šetření byly sledovány následující proměnné:

- a) celkový skóre sebehodnocení dítěte – údaj získaný na základě hromadného šetření standardizovaným *Dotazníkem sebepojetí školní úspěšnosti dětí* autorů Zdeňka Matějčka a Marie Vágnerové
- b) gender
- c) průměrný prospěch z vybraných předmětů

2.2. Popis výzkumného vzorku

Výzkum probíhal na základních školách v jihočeském městě Písku. Základní soubor tvořili žáci I. stupně ve věku 10 -10,11 let. Výzkum byl realizován ve druhém pololetí školního roku 2010/2011. Základní školy navštěvují žáci i z blízkého okolí města.

Sledovaný vzorek byl vytvořen výběrem dětí, u kterých byla diagnostikována porucha učení nebo chování nebo které navštěvují pedagogicko-psychologickou poradnu a nebyla ještě stanovena diagnóza. Velikost vzorku byla 20 dětí, chlapců i dívek dohromady.

Kontrolní skupinu tvořilo opět 20 dětí, u kterých specifická porucha diagnostikována nebyla a které nemají ve škole zásadní problémy.

Původní záměr byl realizovat výzkum na jedné škole. Vzhledem k velikosti vzorku jsme museli od tohoto záměru upustit a zahrnout do výzkumu vícero škol. Kontrolní skupinu pak tvoří stejný počet dětí bez diagnostikovaných poruch ze stejné školy. Počet dívek a chlapců je náhodný.

Do výzkumu jsme chtěli rovněž zahrnout děti z alternativní školy, konkrétně z waldorfské školy. Při realizaci výzkumu se ukázalo, že děti ve vybraném věku ještě zcela neovládají čtení s porozuměním. Dotazníky vyplňovaly s pomocí examinátora. Rovněž slovní hodnocení zcela neodpovídá kritériím standardizovaného dotazníku.

Věk 10-10,11 byl vybrán záměrně, neboť se domníváme, že včasná diagnóza sníženého sebepojetí dětí pomůže ke kvalitnější nápravě a prevenci tohoto jevu. Pro výzkum byl použit standardizovaný dotazník, který je určen pro děti ve věku od 10-14,11 let.

2.3. Popis metody

Pro sběr dat byla použita explorativní metoda zkoumání. Vzhledem k velkému počtu respondentů byla zvolena její písemná forma. Byl použit standardizovaný *Dotazník sebepojetí školní úspěšnosti dětí* autorů Zdeňka Matějčka a Marie Vágnerové.

Dotazník obsahuje celkem 48 uzavřených otázek, které jsou rozděleny do šesti oblastí – škál. Každá škála zahrnuje 8 otázek.

- Škály: 1. Obecné schopnosti
2. Matematika
3. Čtení
4. Pravopis
5. Psaní
6. Sebedůvěra

Předmětem zkoumání je, jak se dítě v jednotlivých škálách hodnotí. Toto hodnocení je možné porovnat s prospěchem ve vybraných předmětech z posledního vysvědčení – český jazyk, matematika, pracovní výchova a výtvarná výchova.

Žádoucí jsou spontánní odpovědi.

Část č.1

Ke škále obecných schopností patří otázky č. 1,7, 13, 19, 25, 31, 37 a 43. Tyto otázky jsou zaměřeny na obecné schopnosti a dovednosti učit se. Dítě se vyjadřuje jak snadno se naučí i těžkou látku, zda při učení ocení pomoc někoho druhého, zda má potíže s vyjadřováním, zda má na zadané úkoly dostatek času, aj.

Část č.2

Na schopnosti v matematice jsou zaměřeny otázky č. 2, 8, 14, 20, 26, 32, 38 a 44. Odpověďmi na tyto otázky dítě vyjadřuje, jak se hodnotí v matematických dovednostech a svůj vztah k tomuto předmětu.

Část č. 3

V další škále – čtení – se zjišťuje, jak dítě čte, jaký má vztah ke čtení, zda se často přeříkává a plete, jak hodnotí ve čtení samo sebe ve srovnání s ostatními dětmi ve třídě. S touto škálou jsou spojeny otázky č. 3, 9, 15, 21, 27, 33, 39 a 45.

Část č. 4

Čtvrtá škála zkoumá sebehodnocení dítěte v oblasti pravopisu. Jsou to otázky č. 4, 10, 16, 22, 28, 34, 40 a 46. Otázky jsou zaměřeny na sebehodnocení dítěte v pravopisných dovednostech, diktátech a slohových pracích.

Část č. 5

Tato část testu se zaměřuje na dovednosti v psaní a úhlednosti písma. K této části patří otázky č. 5, 11, 17, 23, 29, 35, 41 a 47. Děti odpovídají, zda je stojí hodně námahy psát krasopisně, zda dostávají ze psaní pochvalu a pěkné známky, zda se těší na slohové práce nebo zda musejí úkoly často přepisovat kvůli písmu.

Část č. 6

Sebedůvěru dítěte zjišťují otázky č. 6, 12, 18, 24, 30, 36, 42 a 48. V této části dítě vyjadřuje důvěru ve své schopnosti a hodnotí své postavení mezi ostatními spolužáky, hodnotí svoji vlastní školní práci, jak zvládá prověrky, zda má ve škole obtíže nebo jestli mu škola kazí náladu, má z ní strach a znervózňuje ho zkoušení.

Celkový skór

Celkový skór udává globální hodnotu sebehodnocení dítěte.

Škály i celkový skór jsou převáděny do stenové normy. Sten je stupnice bodů od 1 do 10, kde 1 je nejnižší možná hodnota a 10 nejvyšší možná hodnota.

Každá škála má v sobě zahrnuté i otázky ověřující Lži-skór. Lepší sebehodnocení a stylizace vlastní osobnosti u mladších dětí spolu souvisejí. Sebepojetí jako odraz skutečnosti

se prolíná s přáním, jakým by chtělo dítě být. Záměna reality za citově zbarvenou představu je běžnější u mladších, méně zralých dětí. Svou roli tu hraje i neschopnost introspekce.

Dolní věková hranice použitelnosti testu je dána sociálně únosnou úrovní čtení dítěte. Dotazník je vhodný pro děti, které čtou přibližně více než 60 slov za minutu, čtou si i pro zábavu a jsou schopny se čtením učit. Tyto předpoklady splňují děti obvykle na začátku třetí třídy.

Při zadávání testu se ale ukázalo, že děti, které navštěvují alternativní školy (v našem případě s waldorfskou pedagogikou), ve třetí třídě ještě neumějí číst s plným porozuměním čtenému textu. Otázky v tomto případě předčítal examinátor.

Horní věkovou hranicí je osmá třída, resp. děti ve věku 14 let a 11 měsíců.

Při standardizaci testu se objevily i rozdíly mezi chlapci a děvčaty. Dívky v běžných třídách vykazovaly sebehodnocení v průměru nejvyšší, dívky ve specializovaných třídách, kde jsou v menším zastoupení, naopak nejnižší.

Proto v našem výzkumu je uveden gender jako jedna z proměnných. Vyhodnocování testu obsahuje zvlášť hodnoty pro dívky a zvlášť pro chlapce. Počet chlapců a dívek je ve sledované i kontrolní skupině náhodný.

Důležitým kritériem pro rozvoj celkového sebepojetí a pro postoj k vlastnímu výkonu je školní prospěch dítěte. Součástí testu jsou i známky z posledního vysvědčení z určitých předmětů. Vybranými předměty jsou český jazyk, matematika, pracovní výchova a výtvarná výchova. Prospěch v českém jazyce souvisí se škálou č. 1 (obecné schopnosti), č. 3 (čtení), č. 4 (pravopis) a č. 6 (sebedůvěra). Prospěch v matematice souvisí se škálou č. 1 (obecné schopnosti), č. 2 (matematika) a č. 6 (sebedůvěra). Souvislost celkového skóru a známek z pracovní a výtvarné výchovy se jeví jako méně významná.

V tomto výzkumu rovněž chceme najít souvislost mezi průměrnou hodnotou školního prospěchu ve vybraných předmětech (český jazyk, matematika, pracovní a výtvarná výchova) a celkového skóru.

3. Zpracování výsledků výzkumu

Použitou výzkumnou metodou jsme shromáždili základní údaje, které byly dále statisticky zpracovávány.

Statistickou analýzou byly zpracovány především popisné charakteristiky a vztahy vypočítané pomocí Spearmanova korelačního koeficientu, aritmetického průměru, určení mediánu a modu a grafického znázornění četnosti. Kvalitativní zhodnocení jsme se pokusili nastínit v diskusi.

3.1. Výsledky výzkumu

H1: Předpokládáme, že děti se specifickými poruchami učení a chování mají nižší sebehodnocení na rozdíl od dětí, které tyto poruchy nemají

Hypotéza se potvrdila.

Hypotéza H1 byla ověřována a výsledky jsou uvedeny v následujících tabulkách a grafech.

Tabulka č. 1 udává průměrné hodnoty v celkovém skóru ve sledované a kontrolní skupině.

Tabulka č. 1 Průměrné hodnoty v celkovém skóru

Škála	Kontrolní skupina	Sledovaná skupina
Celkový skór	6,65	4,25

Sledovaná skupina prokázala výrazně nižší průměrnou hodnotu celkového skóru než skupina kontrolní.

Byl určen i medián a modus v obou skupinách (tabulka č. 2). Ve sledované skupině hodnota mediánu je 4,5 a modu 5. V kontrolní skupině hodnota mediánu činí 6,5 a modu 6. Kontrolní skupina vykazuje vyšší hodnoty než sledovaná skupina. Modus nám udává hodnotu, která se ve skupinách objevuje nejčastěji. Ve sledované skupině bylo nejvíce žáků

s hodnotou celkového skóru 5. V kontrolní skupině bylo nejvíce žáků s hodnotou celkového skóru 6.

Medián je prostřední hodnota z řady získaných hodnot. Ve sledované skupině má hodnotu 4,5 a v kontrolní skupině hodnotu 6,5.

Tabulka č. 2 Medián a modus chlapců a dívek ve sledované a kontrolní skupině

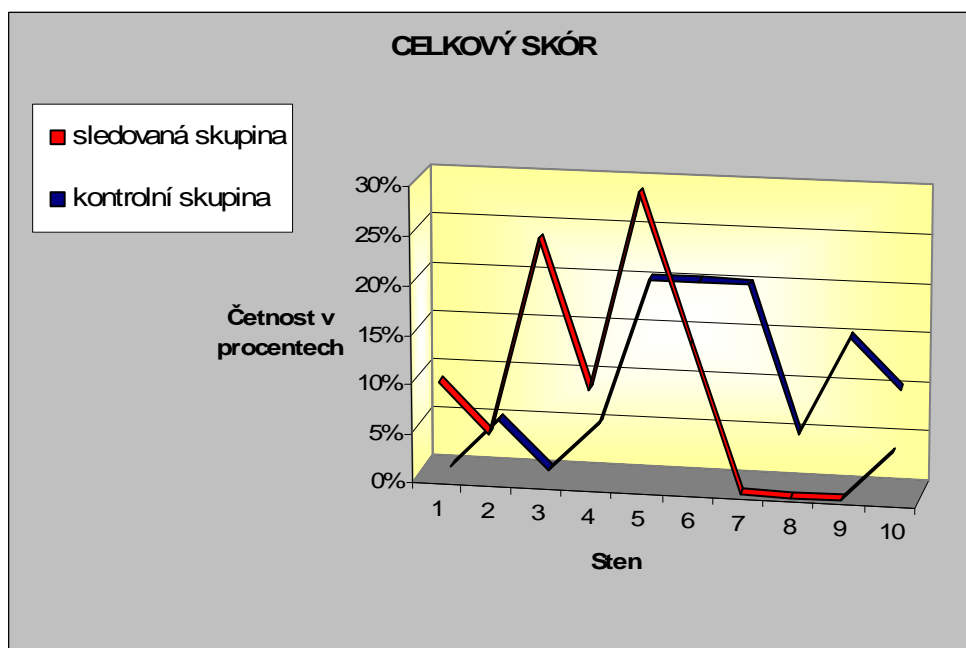
	Medián			Modus		
	Chlapci	Dívky	Skupina	Chlapci	Dívky	Skupina
Kontrolní skupina	7	6	6,5	7	6	6
Sledovaná skupina	5	3	4,5	5	2	5

Z výsledků průměrných hodnot v celkovém skóru, hodnoty mediánu a modu je zřejmé, že děti se specifickými poruchami učení a chování vykazují nižší hodnoty celkového skóru sebepojetí než děti bez těchto poruch.

Graf č. 1 zobrazuje rozdíl v sebehodnocení žáků se specifickými poruchami učení a chování a žáků bez těchto poruch. Ve sledované skupině 30% (6) žáků získalo v celkovém skóru hodnotu 5 sten, vyšší hodnotu sten nezískal nikdo, 5% (1) žáků získalo nejvyšší hodnotu 10 sten (tento výsledek mohl být ovlivněn ještě celkovou nezralostí žáka, promítáním svých představ do skutečnosti).

Kontrolní skupina vykazuje nižší počty žáků s nižší hodnotou sten, 5% (1) žáků s hodnotou sten 2 a 4, a vyšší procento žáků s průměrnou hodnotou sten, 20% (4) žáků s hodnotou sten 5, a 15% (3) žáků s hodnotou sten 9 a 10% (2) žáků s hodnotou sten 10.

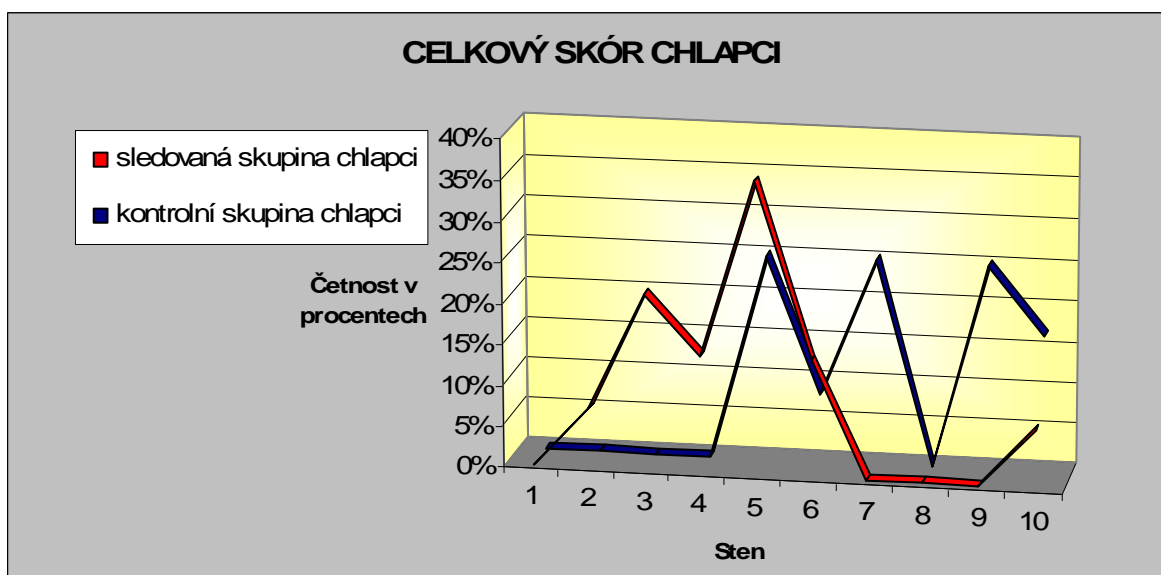
Graf č. 1 Celkový skór sledované a kontrolní skupiny



Dle tohoto grafu sledovaná skupina (děti se specifickými poruchami učení a chování) vykazuje větší počet dětí s nižším sebepojetím než kontrolní skupina a nižší počet dětí s vyšší hodnotou sebepojetí než je tomu v kontrolní skupině, tj. u dětí bez specifických poruch.

Další zajímavé výsledky přineslo srovnání chlapců a dívek ve sledované skupině s kontrolní skupinou.

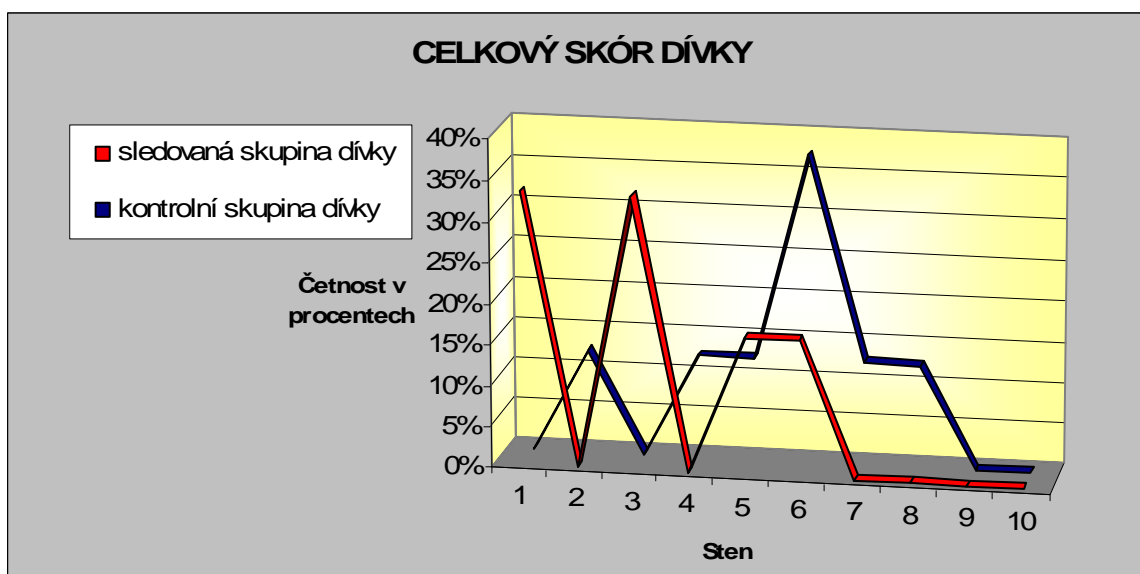
Graf č. 2 Celkový skór chlapců ve sledované a kontrolní skupině



Graf č. 2 zobrazuje porovnání celkového skóru chlapců ve sledované skupině s kontrolní skupinou. Nejvíce chlapců ze sledované skupiny, 36% (5), vykazuje střední hodnotu stenu celkového skóru. Vyšší hodnoty stenu celkového skóru nevykazuje ve sledované skupině žádný chlapec. Kontrolní skupina chlapců naproti tomu nevykazuje žádné hodnoty v nižších hodnotách stenu, a vykazuje větší četnost chlapců s vyššími hodnotami stenu celkového skóru. Ve střední hodnotě stenu kontrolní skupiny je četnost 25% (3) chlapců.

Další graf č. 3 zobrazuje porovnání celkového skóru dívek ve sledované a kontrolní skupině.

Graf č. 3 Celkový skór dívek ve sledované a kontrolní skupině



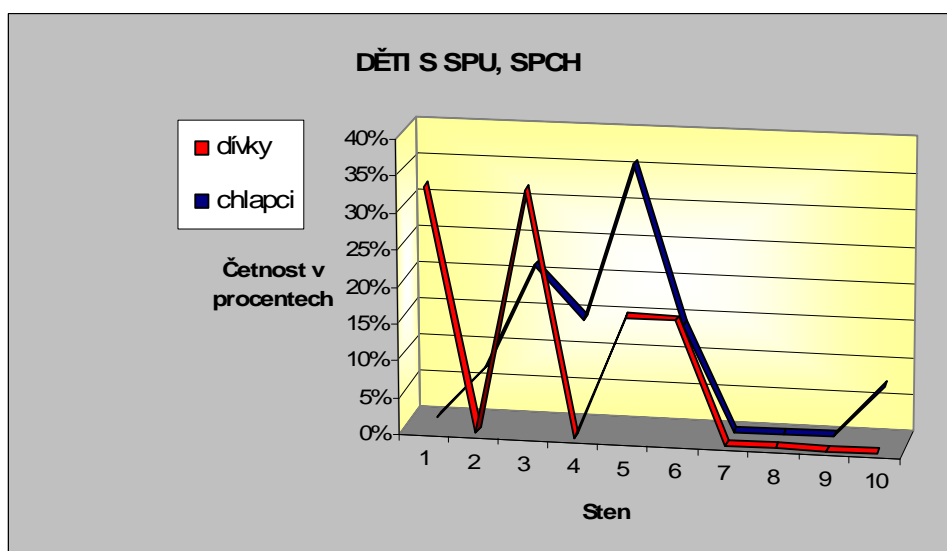
Nejvyšší četnost vykazují dívky v kontrolní skupině s nižší hodnotou stenu, 33% (2) dívek, ve středních hodnotách stenu je četnost 17% (1) dívek a vyšších hodnotách stenu žádná dívka. V kontrolní skupině je nejvyšší četnost ve středních hodnotách stenu, 38% (3) dívek, vyšší četnost ve vyšších hodnotách stenu, 13% (1) dívek a v nižších hodnotách stenu je četnost také 13% (1) dívek.

Kontrolní skupina chlapců a dívek vykazuje tedy vyšší hodnoty v celkovém skóru sebepojetí dětí.

Následující grafy zobrazují celkový skór chlapců a dívek uvnitř sledované a kontrolní skupiny.

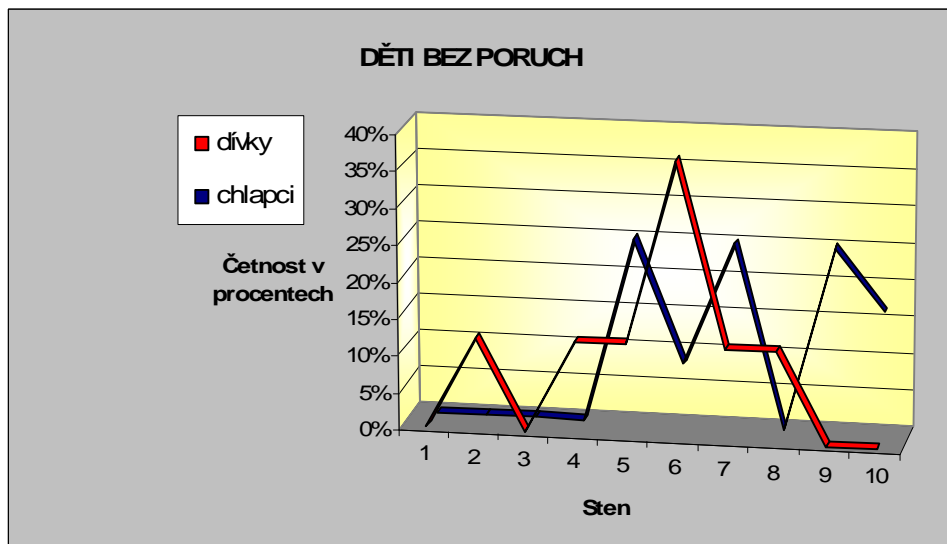
Dívky se specifickými poruchami vykazují nižší sebezpojetí než chlapci s těmito poruchami (viz graf č. 4). Nižší hodnoty stenu mělo 33% (2) dívek, střední hodnoty 17% (1) dívek a vyšší hodnoty stenu žádná dívka. Chlapců s nižšími hodnotami stenu bylo 7% (1), se středními hodnotami 36% (5) a s nejvyšší hodnotou stenu 7% (1).

Graf č. 4 Celkový skór dívek a chlapců ve sledované skupině



V kontrolní skupině (viz graf č. 5) byla nejvyšší četnost středních a vyšších hodnot stenu celkového skóru u chlapců, 25% (3). U děvčat byla četnost v nižších a vyšších hodnotách stenu 13% (1) a ve středních hodnotách 38% (3) děvčat.

Graf č. 5 Celkový skór dívek a chlapců v kontrolní skupině



Neprokázalo se, že by děvčata bez specifických poruch prokazovala celkově vyšší sebepojetí než chlapci bez těchto poruch.

Podle znázornění statisticky zpracovaných výsledků dotazníku sebepojetí školní úspěšnosti dětí lze hypotézu H1 potvrdit. Podle těchto výsledků je sebepojetí dětí se specifickými poruchami učení a chování opravdu odlišné od dětí, které tyto poruchy nemají.

***H2: Předpokládáme, že školní prospěch dítěte souvisí s mírou jeho sebehodnocení
Hypotéza se potvrdila.***

Dalším cílem tohoto výzkumu bylo zjistit souvislost mezi sebepojetím dětí a školním prospěchem ve vybraných předmětech. Vzhledem k velikosti vzorku skupiny považujeme výsledky za relativní. Prokázaly se ovšem jisté souvislosti. Jako statistická metoda byl zvolen Spearmanův koeficient.

Hodnota korelačního koeficientu 0,72 poukazuje na vysokou závislost mezi sebehodnocením a školním prospěchem¹² (viz tabulka č. 3). Hypotézu H2 lze podle statistických výsledků potvrdit.

Tabulka č. 3 Korelační koeficient zkoumaného vzorku

	Výzkumný vzorek
Spearmanův koeficient korelace	0,72

¹² Interpretace hodnot korelačního koeficientu viz příloha č. 4

h2a: Děti s nižším sebehodnocením mají nižší prospěch

Vedlejší hypotéza se nepotvrdila.

Hodnota korelačního koeficientu ve sledované skupině byla 0,48, to značí nízkou souvislost mezi uvedenými jevy (viz tabulka č. 4). Vedlejší hypotézu h2a tedy nelze z hlediska statistiky potvrdit, byla nalezena nízká souvislost mezi školním prospěchem a sebehodnocením u dětí se specifickými poruchami učení a chování.

Tabulka č. 4 Korelační koeficient sledované skupiny

	Sledovaná skupina
Spearmanův koeficient korelace	0,48

h2b: Děti s vyšším sebehodnocením mají lepší prospěch

Vedlejší hypotéza se potvrdila.

V kontrolní skupině ovšem hodnota korelačního koeficientu činila 0,68, a to ukazuje na značnou závislost mezi těmito jevy. Vedlejší hypotéza h2b na základě statistických výsledků byla potvrzena (viz tabulka č. 5). Školní prospěch a sebehodnocení jsou ve vzájemné závislosti u dětí bez specifických poruch učení a chování.

Tabulka č. 5 Korelační koeficient kontrolní skupiny

	Kontrolní skupina
Spearmanův koeficient korelace	0,68

Shrnutí

Sebepojetí dětí se specifickými poruchami učení a chování se podle výsledků našeho výzkumu liší od dětí bez těchto poruch. V celkovém skóru i v jednotlivých škálách bylo grafické znázornění statistických hodnot sledované skupiny odlišné od skupiny kontrolní. Potvrdil to i výpočet aritmetického průměru a určení mediánu. Obě hodnoty byly u sledované skupiny nižší.

Vztah mezi školním prospěchem a sebepojetím se u sledované skupiny nepotvrdil, ale potvrdil se u skupiny kontrolní. U dětí se specifickými poruchami učení a chování školní prospěch nemá vliv na sebehodnocení. Existuje ale určitá skupina dětí, u kterých je ovlivněno pojetí sebe sama dobrými známkami.

3. 2. Diskuse

Obecně je poukazováno na to, že způsob, jakým děti samy sebe vnímají a co o sobě soudí, významně ovlivňuje jejich učení a práci ve škole. Sebepojetí školáka má významný vliv na jeho pracovní motivaci a na jeho vytrvalost v práci. Pokud mají děti větší důvěru ve své schopnosti, mají také tendenci pracovat na úkolech s větším úsilím a úkoly dokončit. U dětí s nízkým sebepojetím je tomu naopak. Výkonnost ve škole je tedy ovlivňována schopnostmi dítěte, ale také tím, jak tyto schopnosti vnímá.

Hypotéza H1 byla postavena na základě teoretických poznatků o sebepojetí, jeho utváření a poznatků o specifických poruchách učení a chování. Vycházela z předpokladu, že sebepojetí dětí se specifickými poruchami bude nižší než sebepojetí dětí, které specifické poruchy nemají. Ověřována byla pomocí standardizovaného dotazníku autorů Zdeňka Matějčka a Marie Vágnerové. Bylo prokázáno, že sebepojetí dětí se specifickými poruchami se skutečně liší od dětí bez těchto poruch.

Porovnávány byly také výsledky celkového skóru chlapců a dívek mezi sledovanou a kontrolní skupinou (graf č. 2 a 3) a dívky a chlapci uvnitř sledované a kontrolní skupiny (graf č. 4 a 5). Nepotvrdilo se, že by dívky z kontrolní skupiny se hodnotily mnohem výše než chlapci ve srovnání se sledovanou skupinou.

Data získaná z dotazníku a statistické metody jejich zpracování nám umožnily porovnat i výsledky hodnot v jednotlivých škálách sledované skupiny, tj. děti se specifickými poruchami, a kontrolní skupiny, tj. děti bez specifických poruch. Tím jsme dospěli k zajímavým výsledkům: zda je odlišné sebepojetí dětí se specifickými poruchami učení a

chování ve vybraných předmětech od dětí, které poruchy nemají. Tato úvaha by mohla být předmětem dalších výzkumů.

Hypotéza H2 sledovala souvislost mezi školním prospěchem a sebehodnocením. Vedlejší **hypotéza h2a** zkoumala tento vztah ve sledované skupině, tj. u dětí se specifickými poruchami, **h2b** v kontrolní skupině, tj. u dětí, které poruchy učení a chování nemají. Zatímco hypotéza H2 a vedlejší hypotéza h2b byly potvrzeny, vedlejší hypotéza h2a se nepotvrdila. Znamená to tedy, že u dětí se specifickými poruchami učení a chování školní prospěch nemá vliv na jejich sebehodnocení. Svůj horší školní prospěch si kompenzují v jiných oblastech. Děti, které specifické poruchy nemají, si naopak na svém školním prospěchu zakládají, vnímají ho jako jakousi prestiž.

Z našeho výzkumu je zřejmé, že děti se specifickými poruchami učení a chování mají nižší sebepojetí než děti, které tyto poruchy nemají. Školní prospěch ale na jejich sebehodnocení nemá příliš velký vliv. Tyto závěry ostatně vyplývají i z jiných výzkumů, které byly již v minulosti realizovány. Matějček s Vágnerovou prováděli v osmdesátých letech standardizační studii při srovnávání sebepojetí dětí ve specializovaných dyslektických třídách a dětí v běžných třídách základních škol. Potvrdila se celkově nižší úroveň hodnocení dyslektiků a objevila se řada rozdílů mezi chlapci a děvčaty. Dívky v běžných třídách vykazovaly sebehodnocení v průměru nejvyšší, dívky ve specializovaných třídách naopak nejnižší. V našem výzkumu se vysoké sebehodnocení dívek bez specifických poruch učení a chování nepotvrdilo.

Dotazník sebepojetí školní úspěšnosti dětí vychází z původní verze testu SPAS autorů F. J. Boersma a J. W. Chapmana, kteří v sedmdesátých letech rovněž zkoumali sebepojetí dětí třetích až šestých ročníků základních škol. Tento test byl původně určen pro výzkum, postupně byl použit v řadě studií dětí z běžných škol, dětí ze speciálních tříd, dětí s výukovými obtížemi, starších, mladších a méně vyspělých. Byly zkoumány vztahy školního sebepojetí k osobnostním rysům dětí, k inteligenci, způsobu přijímání informací a k jiným poznávacím schopnostem. Po té byl převeden i do klinické praxe. Test se osvědčil při ověřování účinnosti nově zaváděných metod školní výuky nebo při reformách školského systému.

Test SPAS i Dotazník sebepojetí školní úspěšnosti dětí lze použít i jako screeningovou metodu, protože umožňuje zachytit žáky s rizikem selhání. Rovněž se nechá použít i pro získání poznatků o rodičovské empatii tím, že rodiče vyplní test tak, jak si myslí, že se jejich dítě hodnotí. Získané výsledky jsou vhodným východiskem pro terapeutickou práci s dětmi i rodiči. (Matějček, Vágnerová, 1992, str. 6-14)

Matějček s Vágnerovou (2006, str. 238-246) se výzkumem dyslektických dětí zabývali i z jiných hledisek. Zajímalo je vztah dítěte se specifickou poruchou učení k sobě samému, k rodičům k vrstevníkům i k učitelům a opačně, jak hodnotí oni jeho. Závěrem jejich výzkumu je včasná identifikace specifické poruchy učení, adekvátní informovanost rodičů, učitelů i dětí, spolupráce se školou, připravenost učitelů pro práci s dyslektickými dětmi a prevence ohrožení sebepojetí.

V roce 1974 se W. Niemeyer¹³ zabýval postoji členů rodiny, učitelů a spolužáků k dětem s dyslexií a jejich postojem k sobě samým. Z výzkumu vyplynulo, že děti se specifickými poruchami učení jsou negativně hodnoceny rodiči, učiteli a v důsledku toho se samy také hodnotí negativně. Na rozdíl od rodičů a učitelů si o sobě nemyslí, že jsou líné a nezpůsobné. Podobný výzkum provedla v roce 1967 E. Höhnová¹⁴, která kvalitativně i kvantitativně hodnotila reakce učitelů, reakce tzv. špatných žáků na jejich nezdary, reakce spolužáků a rodičů. Závěrem jejího výzkumu bylo zjištění, že děti očekávají zápornou reakci rodičů na svůj nezdár. Největší strach a obavu mají z toho, že budou odmítnuty. Jejím výzkumem se inspirovala G. Málková a ve své diplomové práci výzkum zopakovala po čtyřiceti letech v českém prostředí¹⁵. V jejím výzkumu se negativní reakce rodičů na neúspěch dítěte objevují častěji než u Höhnové. Žáci příčiny školního neúspěchu chápou jako vliv mimoškolního prostředí, především rodinného. (Pokorná, 2001, str. 122-126)

Cílem našeho empirického šetření bylo poukázat na odlišnost sebepojetí dětí se specifickými poruchami učení a chování a dětí, které tyto poruchy nemají. Výsledky tohoto šetření se vesměs shodují s výsledky výzkumů, které byly prováděny v minulosti. Rozdíly mohly být způsobeny velikostí výzkumného vzorku a nerovnoměrným zastoupením chlapců a dívek ve sledované i kontrolní skupině. Sebeпоjetí dítěte je ohroženo samo o sobě, tím více u dětí se specifickými poruchami.

Dotazník byl zadán i dětem v alternativní škole s waldorfskou pedagogikou. Tento výběr se ale později ukázal jako méně vhodný. Děti ve třetích třídách této školy ještě dostatečně neovládají čtení s porozuměním. Tato skupina žáků byla nakonec z výzkumného vzorku vyřazena, ale pro zajímavost uvádíme v přílohách¹⁶ grafické znázornění celkového skóru sebepojetí dětí z waldorfské školy. Školy tohoto typu navštěvují převážně žáci se vzdělávacími obtížemi. Srovnání sebepojetí dětí z běžných a alternativních škol by jistě přineslo další zajímavé výsledky.

¹³ Niemeyer, W.: *Legasthenie und Milieu*. Hannover : Schroedel, 1974

¹⁴ Höhn, E.: *Der schlechte Schüler*, München : Piper, 1967

¹⁵ Málková, G.: *Psychologické a sociální aspekty školního neúspěchu dětí*. Praha, 2001. Diplomová práce. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogické a školní psychologie.

¹⁶ Viz příloha č. 5

Závěr

Význam sebepojetí spočívá v potřebě poznat sám sebe a své okolí. Vyvíjí se ve styku s rodiči, sourozenci, spolužáky, kamarády a učiteli. Umožňuje člověku orientovat se ve světě. Ve škole se často vyskytují situace, kdy žákově sebepojetí snižuje učitel.

Smyslem předloženého textu je poukázat na ohrožené sebepojetí dětí se specifickými poruchami učení a chování a poukázat na možnosti jeho předcházení. Děti s poruchami učení jsou velmi často ve škole neúspěšné. Opakované prožívání neúspěchu jejich již snížené sebepojetí ještě stále více snižuje. Obtížně navazují vrstevnické vztahy, jsou sociálně izolovány a často jsou odmítány i rodiči a učiteli pro jejich opakované selhání. To způsobuje, že samy sebe pak hodnotí nepříznivě.

Jednou z klíčových možností předcházení sníženého sebepojetí dětí se specifickými poruchami jsou diagnostické kompetence učitelů. Včasná detekce poruch učení a připravenost učitele pracovat s dětmi, které tyto poruchy mají, zabraňuje již snížené sebepojetí dále snižovat a ohrožovat. Cílem je optimální rozvoj jednotlivého žáka. Učitel by měl rozumět principům psychologické diagnostiky a zaujmout adekvátní postoj k jejím výsledkům.

Škola významně ovlivní další rozvoj dětské osobnosti, je důležitým místem socializace a rozvíjí schopnosti a dovednosti dítěte. Určitým způsobem předurčuje budoucí sociální postavení dítěte. Selhání ve škole může mít rozhodující vliv na jeho další směřování. Ve škole se nabízí mnoho situací, které sebepojetí dítěte ohrožují. Je zde však i mnoho takových situací, které lze využít k předcházení ohroženého sebepojetí a k jeho formování.

Předpokladem toho všeho je kompetence a připravenost učitele. Na pedagogických fakultách dodnes chybí akcent na pedagogicko psychologickou diagnostiku. Ve školách přetrvává zaměřenost na výkon v jednotlivých předmětech, nikoli na rozvíjení celkových potencialit žáka.

Cílem našeho empirického výzkumu bylo zjistit, zda a v jaké míře se liší sebepojetí dětí se specifickými poruchami učení a chování od dětí, které poruchy nemají. V době školního věku roste potřeba potvrdit své osobní kvality výkonem, především takovým, který je sociálně pozitivně hodnocen. Školní úspěšnost vyjadřuje určitou sociální prestiž. Děti se specifickými poruchami nemají ve škole tolik příležitostí prožít úspěch a být úspěšné. Chceme zde poukázat na důležitost citlivého přístupu k těmto dětem a na důležitost umožnit jim úspěch prožít.

Výzkum probíhal v jihočeském městě na více základních školách. Byl zaměřen na děti na prvním stupni ve věku 10-11 let.

Dalším cílem výzkumu bylo zjistit, zda školní prospěch dítěte souvisí s mírou jeho sebehodnocení. Ve sledované skupině se tato souvislost nepotvrdila. Děti s poruchami učení ve své podstatě saturují potřebu uspět v jiných oblastech než je školní úspěšnost. V kontrolní skupině se projevila značná závislost mezi školním úspěchem a sebehodnocením.

Jako výzkumná metoda byl zvolen standardizovaný dotazník autorů Matějčka a Vágnerové. Výsledky našeho empirického šetření se téměř shodují s výsledky výzkumů realizovaných již v minulosti. Vzhledem k tomu, že v posledních letech nebyl v České republice realizován žádný obsáhlejší výzkum, který by se zabýval sebepojetím dětí se specifickými poruchami učení a chování, bylo by vhodné tato šetření zopakovat a porovnat s předchozími výsledky.

Závěrem lze říci, že sebepojetí dětí se specifickými poruchami učení a chování je odlišné od dětí, které poruchy nemají. Školní prospěch nemá vliv na sebehodnocení dětí s poruchami, ale ovlivňuje sebehodnocení dětí bez poruch učení a chování. Rovněž je nutností zvýšení kvalifikace učitelů v pedagogicko psychologické oblasti.

Seznam literatury a použitých zdrojů

1. ATKINSON, Rita L. a kol. *Psychologie*. Praha : Portál, 2003. 752 s. ISBN 80-7178-640-3.
2. BALCAR, Karel. *Úvod do studia psychologie osobnosti*. Chrudim : Mach, 1991. 217 s.
3. ČÁP, Jan, MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele*. Praha : Portál, 2001. 655 s. ISBN 80-7178-463-X.
4. DRAPELA, Victor J. *Přehled teorií osobnosti*. Praha : Portál, 2003. 175 s. ISBN 80-7178-766-3.
5. ĎURIČ, Ladislav. *Úvod do pedagogické psychológie*. Bratislava : SPN, 1973. 240 s.
6. FISHER, Robert. *Učíme děti myslet a učit se*. Praha : Portál, 2004. 172 s. ISBN 80-7178-966-6.
7. FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 2003. 383 s. ISBN 80-7178-626-8.
8. HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha : Portál, 2004. 228 s. ISBN 80-7178-888-0.
9. HELUS, Zdeněk. *Psychologie*. Praha : Fortuna, 2003. 120 s. ISBN 80-7168-876-2.
10. HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha : Grada, 2007. 280 s. ISBN 978-80-247-1168-3.
11. HRABAL, Vladimír st. et ml. *Diagnostika. Pedagogickopsychologická diagnostika žáka s úvodem do diagnostické aplikace statistiky*. Praha : Karolinum, 2002. 199 s. ISBN 80-246-0319-5.
12. HRABAL, Vladimír. *Sociální psychologie pro učitele*. Praha : Karolinum, 2003. 125 s. ISBN 80-246-0436-1.
13. KOMENSKÝ, Jan Amos. *Informatorium školy mateřské*. Praha : Academia, 2007. 132 s. ISBN 978-80-200-1451-1.
14. CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha : Grada, 2007. 272 s. ISBN 978-80-247-1369-4.
15. KOŤA, Jaroslav, JEDLIČKA, Richard a kol. *Děti a mládež v obtížných životních situacích*. Praha : Themis, 2004. 478 s. ISBN 80-7312-038-0.
16. KRYKORKOVÁ, Hana a kol. *Metakognice a autoregulace – jedna z možností rozvoje učební kompetence žáků*. Praha : FF UK, 2008. 158 s.

17. KRYKORKOVÁ, Hana; CHVÁL, Martin. *Pedagogicko psychologická diagnostika a očekávané proměny jejího pojetí*. In VALIŠOVÁ, Alena; KASÍKOVÁ, Hana a kol., *Pedagogika pro učitele*. Praha : Grada, 2007. s. 299-317. ISBN 978-80-247-1734-0.
18. KRYKORKOVÁ, Hana. *Refektivita – impulsivita u dětí a možnost metakognitivního nácviku*. In: *Tradice a perspektivy pedagogických věd*. Praha : Karolinum, 2003. s. 125-137. ISBN 80-246-0584-8.
19. KRYKORKOVÁ, Hana; CHVÁL, Martin . *Rozvoj metakognice – cesta k hodnotnějšímu poznání*. *Pedagogika*. 2001, 51, 2, s. 185-196.
20. LANGMEIER, Josef, KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. Praha : Grada Publishing, 1998. 344 s. ISBN 80-7169-195-X.
21. MATĚJČEK, Zdeněk, VÁGNEROVÁ, Marie. *Dotazník sebepojetí školní úspěšnosti dětí. Příručka*. Bratislava : Psychodiagnostika, 1992. 50 s.
22. MATĚJČEK, Zdeněk. *Po dobrém, nebo po zlém?* Praha : Portál, 2000. 109 s. ISBN 80-7178-486-9.
23. MATĚJČEK, Zdeněk. *Rodiče a děti*. Praha : Avicenum, 1989. 336 s.
24. MATĚJČEK, Zdeněk, VÁGNEROVÁ, Marie a kol. *Sociální aspekty dyslexie*. Praha : Karolinum, 2006. 271 s. ISBN 80-246-1173-2.
25. MATĚJČEK, Zdeněk. *Výbor z díla*. Praha : Karolinum, 2005. 445 s. ISBN 80-246-1056-6.
26. MILLEROVÁ, Alice. *Dětství je drama : Hledání cesty k pravému já*. Praha : NLN, 2001. 93 s. ISBN 80-7106-090-9.
27. NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie osobnosti*. Praha : Academia, 1998. 336 s. ISBN 80-200-0628-1.
28. NOVOTNÁ, Marie, KREMLIČKOVÁ, Marta. *Kapitoly ze speciální pedagogiky pro učitele*. Praha : SPN – pedagogické nakladatelství, 1997. 115 s. ISBN 80-85937-60-3.
29. PELIKÁN, Jiří. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha : Karolinum, 2004. 270 s. ISBN 80-7184-569-8.
30. PIAGET, Jean, INHELDEROVÁ, Bärbel. *Psychologie dítěte*. Praha : Portál, 2001. 143 s. ISBN 80-7178-608-X.
31. POKORNÁ, Věra. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Praha : Portál, 2001. 333 s. ISBN 80-7178-570-9.
32. ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem*. Praha : Portál, 2004. 390 s. ISBN 80-7178-829-5.
33. ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie*. Praha : Portál, 2009. 304 s. ISBN 978-80-7367-560-8.

34. ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie osobnosti*. Praha : Grada, 2010. 208 s. ISBN 978-80-247-3133-9.
35. SVOBODA, M., KREJČÍŘOVÁ, D., VÁGNEROVÁ, M. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha : Portál, 2001. 791 s. ISBN 80-7178-545-8.
36. VÁGNEROVÁ, Marie, et al. *Psychologie handicapu*. Praha : Karolinum, 2001. 231 s. ISBN 80-7184-929-4.
37. VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychologie osobnosti*. Praha : Karolinum, 2010. 467 s. ISBN 978-80-246-1832-6.
38. VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha : Portál, 2008. 872 s. ISBN 978-80-7367-414-4.
39. VÁGNEROVÁ, Marie. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha : Karolinum, 2005. 430 s. ISBN 80-246-1074-4.
40. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie : Dětství, dospělost, stáří*. Praha : Portál, 2000. 522 s. ISBN 80-7178-308-0.
41. VÁGNEROVÁ, Marie. *Základy psychologie*. Praha : Karolinum, 2004. 356 s. ISBN 80-246-0841-3.
42. VALIŠOVÁ, Alena; KASÍKOVÁ, Hana a kol., *Pedagogika pro učitele*. Praha : Grada, 2007. s. 299-317. ISBN 978-80-247-1734-0.
43. ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Praha : Portál, 2007. 208 s. ISBN 978-80-7367-326-0.
44. ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení*. Praha : Portál, 2003. 263 s. ISBN 80-7178-800-7.

Další použité zdroje

1.české pedagogické centrum [online]. 2011 [cit. 2011-04-29]. Edu-K. Dostupné z WWW: <edu-k.7x.cz>.

Seznam příloh

Příloha č. 1 Maslowa hierarchie potřeb

Příloha č. 2 Přehled poruch chování

Příloha č. 3 Analýza prohrěšků tradiční školy

Příloha č. 4 Interpretace hodnot korelačního koeficientu

Příloha č. 5 Grafické znázornění sebepojetí dětí v alternativní škole

Příloha č. 6 Dotazník sebepojetí školní úspěšnosti dětí