

**UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE**

**FILOZOFICKÁ FAKULTA**

Katedra pedagogiky

**Diplomová práce**

Veronika Matějková

**Vliv sociálního klimatu ve třídě na sebepojetí žáků  
se specifickými poruchami učení.**

The influence of social climate in classroom on a self-concept  
of pupils with specific learning disabilities.

Vedoucí práce: Doc. PhDr. Jiří Pelikán, CSc.

PRAHA 2011

### **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma „Vliv sociálního klimatu ve třídě na sebepojetí žáků se specifickými poruchami učení“ zpracovala samostatně a použitou literaturu i podkladové materiály uvádím v příloženém seznamu literatury.

V Praze dne 21. 6. 2011

.....

## **Poděkování**

Moc děkuji Doc. PhDr. Jiřímu Pelikánovi, CSc. za vedení mé diplomové práce, pomoc v metodologické části a v neposlední řadě i za životní inspirace.

Děkuji všem respondentům, kteří se zúčastnili dotazníkového šetření.

## **Anotace**

Vliv sociálního klimatu ve třídě na sebepojetí žáků se specifickými poruchami učení.

---

Východiskem pro koncepci mé diplomové práce bylo nastínit problematiku sebepojetí žáků se specifickými poruchami učení v sociálním klimatu školní třídy. Práce má charakter přehledové studie s vyústěním ve výzkumnou sondu k dané problematice. V teoretické části diplomové práce vymezuji na základě prostudované odborné literatury základní pojmy: specifické poruchy učení, sebepojetí a sociální klima ve třídě. Dále popisuji projevy specifických poruch učení a jejich vliv na sebepojetí žáků v kontextu sociálního klimatu třídy. V praktické části uskutečňuji výzkumnou sondu. Výzkumný vzorek tvoří celkem sedm 7. a 8. tříd ze dvou Středočeských a tří Pražských základních škol. Výzkumná sonda je provedena formou nestandardizovaného dotazníkového šetření. V závěru práce formuluji doporučení o nutnosti dalšího výzkumu v této oblasti.

## **Klíčová slova**

Specifické poruchy učení, sebepojetí jedince, sociální klima třídy, školní sebepojetí

## **Abstract**

The influence of social climate in classroom on a self-concept of pupils with specific learning disabilities.

---

The aim of the thesis was to outline the problems of the self-concept of pupils with specific learning disabilities in the classroom social climate. The thesis has the form of an overview study followed by a research probe into the given problems. The theoretical part of the thesis deals with the definition of the following main terms based on the literature studied: specific learning disabilities, self-concept, social climate in the classroom. Furthermore, symptoms of the specific learning disabilities and their impact on the self-concept of pupils within the social climate in the classroom are described. The practical part of the thesis deals with the research probe. The research sample is represented by seven classes of 7th and 8th grade pupils from two Central Bohemia schools and three Prague schools. The research probe has the form of a non-standard survey study. In conclusion, the necessity of further research in the area is emphasized.

## **Key words**

Specific learning disabilities, self-concept, social climate in classroom, academic self-concept

# Obsah

<b>I. OBECNĚ TEORETICKÁ ČÁST .....</b>	<b>8</b>
<b>Úvod .....</b>	<b>9</b>
<b>1. Žáci se specifickými poruchami učení .....</b>	<b>11</b>
1.1 Terminologické vymezení pojmu specifických poruch učení .....	11
1.2 Etiologie specifických poruch učení .....	12
1.3 Nejčastější druhy specifických poruch učení na našich školách.....	15
1.4 Školská opatření pro vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení .....	16
1.4.1 Individuální vzdělávací plán .....	17
1.4.2 Hodnocení žáků se specifickými poruchami učení .....	18
<b>2. Sebepojetí u žáků se specifickými poruchami učení.....</b>	<b>19</b>
2.1 Terminologické vymezení pojmu sebepojetí .....	19
2.2 Vývoj utváření sebepojetí .....	21
2.2.2 Sebepojetí ve školním věku.....	24
2.2.3 Adolescence jako vrchol pro utváření sebepojetí.....	27
2.3 Odlišnosti v sebepojetí u žáků se specifickými poruchami učení.....	29
2.3.1 První stupeň ZŠ .....	29
2.3.2 Druhý stupeň ZŠ.....	29
2.4 Školní sebepojetí .....	31
<b>3. Sociální klima ve třídě .....</b>	<b>33</b>
3.1 Terminologické vymezení pojmu sociální klima třídy .....	33
3.2 Sociální role učitele ve třídě.....	34
3.2.1 Podpora autonomie žáka .....	35
3.2.2 Podpora kompetentnosti žáka.....	35

3.2.3 Podpora sounáležitosti mezi žákem a učitelem .....	36
3.3 Sociální role žáka ve třídě .....	36
3.3.1 Role problémového žáka .....	37
<b>4. Dosavadní výzkumy dané problematiky.....</b>	<b>40</b>
4.1 Výzkumy sebepojetí žáků s SPU .....	40
4.2 Výzkumy sociálního klimatu ve třídě .....	41
4.3 Dosavadní výzkumy vlivu sociálního klimatu třídy na sebepojetí žáků s SPU .....	43
<b>5. Výzkumná sonda k dané problematice .....</b>	<b>44</b>
5.1 Realizace a cíl výzkumné sondy .....	44
5.2 Popis a výběr výzkumného vzorku .....	44
5.3 Výzkumné hypotézy.....	46
5.4 Použité metody a techniky zkoumání .....	46
5.4.1 Dotazník „Jaká je naše třída a jaký jsem já“ .....	46
<b>6. Zpracování výstupů výzkumné sondy.....</b>	<b>50</b>
6.1 Ověřování hypotéz u jednotlivých tříd.....	50
6.2 Vyhodnocení celé výzkumné sondy .....	64
<b>Shrnutí – závěrečná diskuze .....</b>	<b>67</b>
<b>Použité zdroje.....</b>	<b>69</b>

## Seznam použitých zkratk

SPU.....	specifické poruchy učení
CNS.....	centrální nervová soustava
IVP.....	individuální vzdělávací plán
MŠ.....	mateřská škola
ZŠ.....	základní škola
PPP.....	pedagogicko-psychologická poradna
SPC.....	speciálně-pedagogické centrum
RVP.....	rámcový vzdělávací program

# **I. OBECNĚ TEORETICKÁ ČÁST**



## Úvod

Problematika specifických poruch učení mne oslovila již na počátku studia především v předmětech speciální pedagogika a pedagogické poradenství. Začala jsem se více zaměřovat na tyto jedince, všimnout si jich ve společnosti, zkoumat jejich různorodé obtíže a také možnosti, jak s poruchou pracovat.

V řadě základních škol, ale i ve školských poradenských zařízeních, jsem se v rámci nejrůznějších praxí setkala se zajišťováním a průběhem nápravných metod používaných pro rozvoj nebo úpravu porušené funkce, činnosti (reedukace), či posílení zdravé funkce pro zmírnění důsledků poruchy (kompenzace). Často se tyto nápravné techniky prováděly (a jsou tak i koncipovány) pouze se zaměřením na „nápravu“ poruchy žáka a nikoli primárně na pomoc žákovi jako bytosti, která se sama musí se svou odlišností vypořádat a získat v sobě motivaci s ní pracovat.

Ze strany rodičů, učitelů a všech osob podílejících se na rozvoji žáka se specifickou poruchou učení vidím jako primární orientaci zaměřením se na podpoření jeho kladného sebepojetí. Tato orientace by podle mého názoru měla platit obecně i u žáků bez poruchy. Z výzkumů našich (Klégrová, 1999, Kocurová, 2002) i zahraničních autorů (Burden, 2005, Kindersley<sup>1</sup>) bylo zjištěno snížené sebepojetí žáků se specifickými poruchami učení, a proto je možné tyto žáky v oblasti sebepojetí označit za rizikovou skupinu, které by měla být věnována větší pozornost.

Velký prostor pro rozvoj kladného sebepojetí žáků (žáka se specifickou poruchou učení nevyjímaje) vidím v prostředí školy. Pokud vezmeme v úvahu, že žák stráví ve škole průměrně pět až šest hodin denně po dobu devíti let povinné školní docházky, jeho školní sebepojetí se jistě v jeho celkovém sebepojetí musí projevit. Jak tedy působit na školní sebepojetí žáka? Jedním z hlavních prostředků je dle mého názoru sociální klima především žákovi třídy. Učitelé znají a zabývají se sociálním klimatem většinou intuitivně (Lašek, Mareš, 1991), a přitom má sociální klima třídy značný vliv a moc žáka vést či odvádět od učení (Mareš, 1998), podporovat či odrazovat od školní úspěšnosti (Lašek, 2007), ale také působit kladně či negativně na jeho sebepojetí.

---

<sup>1</sup> BARTLETT, D.; MOODY, S.; KYNDERSLEY, K. *Dyslexia in the workplace : An Introductory Guide* [online]. UK : Wiley-Blackwell, 2010 [cit. 2011-04-01]. Dostupné z WWW: [http://books.google.cz/books?id=kqfVXYwczFUC&pg=PA208&lpg=PA208&dq=Katherine+Kindersley+self+esteem&source=bl&ots=Ncps9fy1rv&sig=Ge-LDpIvWBOTNTuif9hxBwkDKNU&hl=cs&ei=r6bmTO24C4qbOsCHqKwK&sa=X&oi=book\\_result&ct=result&resnum=1&sqi=2&ved=0CBkQ6AEwAA#v=onepage&q&f=false](http://books.google.cz/books?id=kqfVXYwczFUC&pg=PA208&lpg=PA208&dq=Katherine+Kindersley+self+esteem&source=bl&ots=Ncps9fy1rv&sig=Ge-LDpIvWBOTNTuif9hxBwkDKNU&hl=cs&ei=r6bmTO24C4qbOsCHqKwK&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1&sqi=2&ved=0CBkQ6AEwAA#v=onepage&q&f=false)

Cílem mé diplomové práce bude uvést čtenáře do problematiky žáka se specifickou poruchou učení, nastínit konstrukt sebepojetí s důrazem na sebepojetí žáka se specifickou poruchou učení a v neposlední řadě představit tohoto žáka jako člena sociálního klimatu školní třídy a pokusit se zmapovat specifika jeho pozice a školního sebepojetí ve třídě.

První kapitola se bude zabývat fenoménem specifických poruch učení. Nastíním teoretická východiska a základní informace k této problematice. Přiblížím školská opatření pro vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení, možnosti v práci a hodnocení těchto žáků.

Ve druhé kapitole se budu věnovat konstruktu sebepojetí. Nepůjde o teoreticko-historický přehled přístupů k této problematice, spíše se zaměřím na vnímání pojmu českými autory, na jejichž základě by si měl čtenář vytvořit představu o sebepojetí obecně. Dále představím vývoj a hlavní období pro utváření sebepojetí s důrazem na sebepojetí školní.

Třetí kapitolu zaměřím na vymezení pojmu a představení hlavních aktérů sociálního klimatu třídy. Pokusím se zmapovat vlivy vedoucí k podpoře kladného sociálního klimatu ze strany učitele a specifikovat roli žáka v tomto klimatu.

Vliv sociálního klimatu na sebepojetí žáků se specifickými poruchami ve třídě nebyl dle mého přesvědčení v našich podmínkách v odborné literatuře nikdy publikován a z toho usuzuji, že ani zkoumán (možná ani zahraničních, ale tam si toto tvrzení díky omezenosti informačních zdrojů netroufnu odhadovat). Ráda bych proto prostřednictvím své výzkumné sondy přinesla první poznatky o možné souvztažnosti mezi sociálním klimatem třídy a sebepojetím žáka se specifickou poruchou učení. Konkrétně se zaměřím na žáky s dyslexií, která je u nás nejrozšířenějším typem specifických poruch učení (Kocurová, 2002, Selikowitz, 2000, Zelinková, 2003). Tyto žáky budu zkoumat v sociálním klimatu třídy při hodinách českého jazyka, kde nejčastěji následkem poruchy selhávají.

Celá práce a především výzkumná sonda by měla sloužit jako počátek zvažování a zkoumání problematiky specifických poruch učení v kontextu sebepojetí žáka a jeho života v sociálním klimatu třídy.

# 1. Žáci se specifickými poruchami učení

V čem se žáci se specifickou poruchou učení (dále jen SPU) odlišují od běžných dětí? Na jakém základu SPU vznikají? Kdy je můžeme SPU rozpoznat? A může SPU rozpoznat i učitel, nebo je to jen otázka diagnostiky školských poradenských zařízení? Jak se v našich školách zohledňují specifické vzdělávací potřeby žáků s SPU?

## 1.1 Terminologické vymezení pojmu specifických poruch učení

SPU v sobě zahrnují celou škálu obtíží, projevujících se na určitém vývojovém stupni. O první definování této problematiky se pokusil již v roce 1976 Úřad pro výchovu USA, jenž vidí SPU jako poruchy v jednom nebo více psychických procesech, které se účastní v porozumění řeči nebo v užívání řeči, a to mluvené i psané. *„Tyto poruchy se mohou projevovat v nedokonalé schopnosti naslouchat, myslet, mluvit, číst, psát nebo počítat“* (Kaprová, 1997, s. 18). Zahrnují stavy jako je např. narušené vnímání, mozkové poškození, lehká mozková dysfunkce, dyslexie, vývojová dysfázie atd.

Značného vývoje definice si lze všimnout v roce 1976, kdy skupina expertů Národního ústavu zdraví ve Washingtonu, USA spolu s experty Ortonovy společnosti přijala definici, která říká, že: *„Poruchy učení jsou souhrnným označením různorodé skupiny poruch, které se projevují zřetelnými obtížemi při nabyvání a užívání takových dovedností, jako je mluvení, porozumění mluvené řeči, čtení, psaní, matematické usuzování nebo počítání. Tyto poruchy jsou vlastní postiženému jedinci a předpokládají dysfunkci centrálního nervového systému. I když se porucha může vyskytovat souběžně s jinými formami postižení (jako např. smyslové vady, mentální retardace, sociální a emocionální poruchy) nebo souběžně s jinými vlivy prostředí (např. kulturní zvláštnosti, nedostatečná nebo nevhodná výuka, psychogenní činitelé), není přímým následkem takových postižení nebo nepříznivých vlivů“* (Kaprová, 1997, s. 18).

Prof. Z. Matějček ve své knize Praxe dětského psychologického poradenství uvádí výše uvedenou definici z roku 1976 s pokračováním, které říká: *„Pojem specifických poruch nezahrnuje děti, jejichž výukové obtíže jsou v zásadě důsledkem poruch zraku, sluchu nebo motoriky, opoždění rozumového vývoje, citových poruch nebo málo podnětného prostředí“* (Matějček, 1991, s. 223).

Vágnerová definuje specifické poruchy učení jako *„...diagnostickou kategorii sloužící k souhrnnému označení takových výukových problémů, které vznikají jako důsledek dílčích dysfunkcí, potřebných pro osvojení různých školních dovedností.“* (Vágnerová, 2005, s. 60).

Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů (MKN-10), jejíž přípravu koordinovala Světová zdravotnická organizace (WHO), uvádí ve své desáté revizi kategorii F81. Specifické vývojové poruchy školních dovedností, které definuje jako „*poruchy, kde normální způsob získávání dovedností je porušen od časné fáze vývoje. Postižení není prostým následkem nedostatku příležitosti k učení ani pouhým následkem mentální retardace a ani není způsobeno žádným získaným poraněním či onemocněním mozku.*“<sup>2</sup> Jako podskupiny této kategorie uvádí: 0) Specifická porucha čtení, 1) Specifická porucha psaní a výslovnosti, 2) Specifická porucha počítání, 3) Smíšená porucha školních dovedností, 8) Jiná vývojová porucha školních dovedností, 9) Vývojová porucha školních dovedností NS.

Obecně lze SPU označit jako poruchy, které se projevují obtížemi nabývání vědomostí navzdory běžnému výukovému postupu, přiměřené inteligenci i sociokulturním příležitostem. SPU zahrnují oslabení v jednom nebo více psychických procesech. Jedná se o oslabení v určité oblasti, často kombinované s jinými poruchami.

V terminologickém vymezení bývá mezinárodní nejednotnost, záleží tedy na zdroji literatury, který používáme (viz MKN-10 výše). Pokorná uvádí, že „*roztříštěnost terminologie lze zdůvodnit jednak tím, že specifické poruchy učení ve své konkrétní podobě mohou mít velice různorodou a pestrou symptomatiku, jednak že výzkum specifických poruch učení souvisí s koncepčními a teoretickými východisky, o která se jednotliví autoři opírají*“ (Pokorná, 1997, s. 54-55).

Pojmem SPU je v zahraničí překládán různě. Např. americká literatura používá pojem learning disability, ve Velké Británii převažuje název specific learning difficulties, ve francouzštině pojem dyslexie a v neposlední řadě lze zmínit Německo, kde se používá výkladové označení Legasthenie i Kalkulasthenie (Zelinková, 2003).

## ***1.2 Etiologie specifických poruch učení***

V dnešní době jsou příčiny SPU nahlíženy jako tzv. multifaktoriální. Znamená to, že příčin jednotlivých typů specifických poruch učení je mnoho a mohou se navzájem kombinovat a vytvářet tak specifický komplex projevů. Měli bychom si ovšem dávat pozor na skutečnost, že SPU nejsou způsobeny postižením zraku, sluchu, motoriky, mentální

---

<sup>2</sup> F81. : Specifické vývojové poruchy školních dovedností. In *MKN-10 I. díl Tabeleární část* [online]. ÚZIS ČR : [s.n.], 2008 [cit. 2011-03-16]. Dostupné z WWW: <<http://www.uzis.cz/cz/mkn/index.html>>. ISBN 978-80-904259-0-3.

retardací či jinou psychickou poruchou nebo nepříznivými vlivy okolí, i když jejich vnější projev může být podobný – např. dítě nečte, nepíše apod. (M. Vágnerová, 2005). Podobně i Z. Matějček považuje příčiny SPU zapříčiněné dysfunkcí centrálního nervového systému dítěte a zdůrazňuje znovu, že nejde „o defekt intelektu nebo ‚lenost‘, ‚tvrdohlavost‘, ‚negativismus‘, ‚morální špatnost‘ či cokoliv jiného..“ (Matějček, 1991, s. 227).

### **Konkrétní příčiny SPU**

#### ➤ Odchylky ve struktuře i funkci mozku

Často shledáváme přítomnost drobných poškození mozku, např. nedostatečné koordinace hemisfér, a jisté změny v architektuře mozku, odchýlný model vytváření nervových spojů (synapsí). Poškození mozku vznikají v raném období postnatálního života, predikována bývají ještě v prenatálním období. Vrozený potenciál mozku dosáhne své výkonnosti prostřednictvím postupného vytváření složitého systému propojování mozkových buněk. Tento bazální mechanismus se uskutečňuje v průběhu aktivního přijímání stimulů a jejich zpracování, v aktivní interakci sociálního prostředí a jedince a jeho vrozenými biologickými předpoklady. Tyto skutečnosti mohou vyvolávat různé projevy – nejčastěji se na jejich podkladě vytvářejí poruchy pozornosti, poruchy pozornosti s hyperaktivitou, popřípadě právě SPU.

#### ➤ Netypická lateralita ovlivňující osvojování dovedností číst, psát a počítat

U jedinců s SPU byly zjištěny netypické vztahy mezi zapojením pravé či levé mozkové hemisféry do jednotlivých procesů čtení, psaní, počítání a dalších. Často se u dětí s SPU setkáváme se zkříženou či nevyhraněnou lateralitou.

#### ➤ Dědičné dispozice

Tato dědičnost specifických poruch učení byla zjištěna především u dyslexie. V žádném případě však nelze spojovat konkrétní geny s přímou dědičností určitých typů specifických poruch učení. Dopad dědičných dispozic je často výrazně ovlivněn vnějšími příčinami, především školními.

#### ➤ Deficity paměti

Deficity na úrovni paměti u dětí se SPU se vyskytují většinou v tzv. pracovní paměti. Jde o druh ultrakrátké paměti potřebné pro bezprostřední vyřešení úkolu (např. zapamatování si sledu písmen ve slově, pořadí číslic apod.).

➤ Deficity na úrovni motoriky

Motorické deficity se objevují nejenom u dyspraxie, ale také u jiných typů specifických poruch učení, např. dysgrafie. Souvisí s dysfunkcemi mozečku, proto jsou nazývány také cerebelárními (mozečkovými) dysfunkcemi.

➤ Deficity na úrovni narušení jazykových schopností

Především ve dnešním zahraničním pojetí SPU se setkáváme s jejich rozdělením na poruchy jazykové a nejazykové. Tento trend odpovídá jednomu z etiologických konceptů, který předpokládá, že určitá část SPU je zapříčiněna narušením jazykových schopností. V takovém případě má SPU blízko k tzv. specifické vývojové poruše jazyka, známé v České republice pod pojmem vývojová dysfázie.

➤ Narušení očních pohybů

Jedním z nezbytných předpokladů schopnosti číst je správný rozsah, rychlost a rozfázování očních pohybů. Proto např. u dyslektiků je toto jedna z častých příčin jejich obtíží ve čtení.

Kterákoli z výše uvedených příčin může být u každého jedince přítomna, aniž by se z ní vytvořila SPU. Neznamená to tedy, že by např. dítě s drobným poškozením mozku nutně muselo mít také SPU. Taktéž neplatí opačné pravidlo, že by dítě s poruchou učení muselo mít vždy např. deficity v oblasti paměti.

Pokud mluvíme o vzniku poruch učení zapříčiněných nedostatečným sociokulturním prostředím, dlouhodobou nemocností či jinými vnějšími vlivy, pak tyto poruchy označujeme jako tzv. nepravé (pseudo-) poruchy učení.

V předškolním věku můžeme u dítěte pozorovat deficity ve výše zmíněných oblastech, avšak o diagnóze SPU se ještě v tomto věku mluvit nedá. Diagnostika SPU je spjata s nástupem do školy (žák se učí školním dovednostem) a nejčastěji bývá prováděna během konce první nebo začátkem druhé třídy. Podnět k diagnostice dává učitel či rodič po vzájemné komunikaci obtíží dítěte (Zelinková, 2009 1).

### **1.3 Nejčastější druhy specifických poruch učení na našich školách**

Pojem specifické poruchy učení je nadřazen obtížím postihujícím jednotlivé oblasti, kde předponou „dys“ začíná označení konkrétních specifických poruch učení a tato předpona znamená rozpor nebo deformaci, „*nedostatečný, nesprávný vývoj dovednosti. Druhá část názvu je přejata z řeckého označení té dovednosti, která je postižena*“ (Zelinková, 2003, s. 9).

#### **❖ Dyslexie**

Porucha čtení způsobená špatným dekodováním nebo reprodukcí daného textu. „*Nejde tedy jen o pouhé převedení tvarové podoby slabik či slov do zvukové formy (pokud dítě čte nahlas), ale o pochopení v něm uložené informace. ... Aby dítě dokázalo pochopit pravidla, podle nichž je informace v textu zakódována, musí být schopné uvažovat na úrovni konkrétních logických operací*“ (Vágnerová, 2005, s. 61). Dítě má přijatelné rozumové schopnosti a nechybí mu ani přiměřená výchovná a výuková péče, a přesto se u něj objeví podstatně horší známky z českého jazyka než z jiných předmětů.

#### Výskyt dyslexie:

Dyslexie je nejčastější poruchou učení. V Čechách jí trpí přibližně 3 % dětí. „*Četnost dětí, které mají tyto problémy, závisí na charakteru jazyka, např. v anglicky mluvících zemích je takových školáků mnohem víc. Český jazyk není z tohoto hlediska tak náročný*“ (Vágnerová, 2005, s. 65). Často trpí dyslexií vyšší počet chlapců než dívek, a to minimálně v poměru 3:1.

#### **❖ Dysgrafie**

Porucha psaní, kdy je při obvyklém časovém úseku dětský písemný projev grafomotoricky nepřesný. Dítě není schopno správně napodobit tvary písmen, vynechává některé detaily nebo špatně spojuje jednotlivá písmena (písmo pak vypadá neupraveně a občas je i hůře čitelné), dítě může psát také v pravolevém směru nebo nedostatečně či příliš silně tlačít na psací pomůcky apod.

#### **❖ Dysortografie**

Specifická porucha pravopisu, postižení jazykových schopností. Můžeme ji zařadit do kategorie specifických poruch jazyka a řeči, v tomto případě psané. „*Dysortografii lze definovat jako neschopnost naučit se gramaticky správně písemně vyjadřovat, přestože dítě má přijatelné rozumové schopnosti a nechybí mu ani přiměřená výchovná stimulace a výukové vedení*“ (Vágnerová, 2005, s. 76).

Narušením převodu sluchového kódu do kódu grafomotorického a vizuálního mívá dítě problémy s porozuměním, aplikací gramatických pravidel, tvarosloví, syntaxí apod. Dysortografie se také projevuje častým zaměňováním nebo vynecháváním písmen, v těžkopádných formulacích, které bývají často zjednodušené. Často se porucha objeví při vysoké chybovosti v psaní diktátu.

#### Výskyt dysgrafie a dysortografie:

Obě dvě poruchy se velmi často vyskytují společně jako komplexní porucha psaného projevu. Dysgrafie a dysortografie se objevují méně často než dyslexie, a to přibližně u 2 % školních dětí. Jako již v předešlém případě i zde jde častěji o chlapce.

#### ❖ **Dyskalkulie**

Jedná se o poruchu matematických schopností, kdy dítě neumí správně manipulovat s čísly. Přestože je dítě vyučováno obvyklým způsobem a inteligenčně nestrádá, projevuje se zde neschopnost zvládnout počtářské dovednosti. Dítě má například problémy s tříděním předmětů či symbolů podle dané jedné či více vlastností, dále s řazením předmětů či symbolů dle stanovených kritérií, objevují se chyby v pojmenování počtu různě prostorově uspořádaných předmětů či symbolů, chyby ve čtení či psaní číslic, snížená schopnost či neschopnost používat základní aritmetické operace, problémy při řešení slovních úloh, nepochopení principu rovnosti některých aritmetických operací apod. (Zelinková, 2003).

#### Výskyt dyskalkulie:

*„Názory na četnost dyskalkulie v populaci školních dětí se liší, frekvence této poruchy dosahuje pravděpodobně jen zlomku procenta. Dyskalkulie je vzácnější než specifické poruchy čtení a psaní“ (Vágnerová, 2005, s. 84).*

### ***1.4 Školská opatření pro vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení***

Pokud chceme lépe porozumět životu žáků v dnešní škole, musíme se podívat také na některá legislativní vymezení, která jejich specifické vzdělávací potřeby zohledňují.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, tzv. Školský zákon, § 16 dělí děti, žáky a studenty se speciálními vzdělávacími potřebami do tří kategorií dle znevýhodnění. V první kategorii jsou osoby se zdravotním postižením (do této kategorie spadají právě vývojové poruchy učení), ve druhé



osoby se zdravotním znevýhodněním a ve třetí osoby se sociálním znevýhodněním. Tyto děti, žáci a studenti mají „právo na vzdělávání, jehož obsah, formy a metody odpovídají jejich vzdělávacím potřebám a možností, na vytvoření nezbytných podmínek, které toto vzdělávání umožní, a na poradenskou pomoc školy a školského poradenského zařízení. Pro žáky a studenty se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním se při přijímání ke vzdělávání a při jeho ukončování stanoví vhodné podmínky odpovídající jejich potřebám...mají právo bezplatně užívat při vzdělávání speciální učebnice a speciální didaktické a kompenzační učební pomůcky poskytované školou“<sup>3</sup>. Většinou jsou žáci s SPU integrováni bez větších problémů v běžné škole v rámci individuální či skupinové integrace. Žáci s těžší formou SPU jsou zařazováni do praktických škol.

Podrobnější zaměření na děti, žáky a studenty se speciálními vzdělávacími potřebami přináší Vyhláška č. 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. Žák s SPU má právo na úpravu zkoušek (např. získání větší časové dotace při testu), při nezbytně nutných případech může být žák se souhlasem ředitele z daného předmětu dokonce osvobozen (např. z druhého cizího jazyka), a také na Individuální vzdělávací plán (IVP).

#### **1.4.1 Individuální vzdělávací plán**

Žák s SPU má právo na vypracování IVP, který obsahuje i konkrétní postupy pro nápravu SPU. Náprava SPU není přímo naším tématem, ale považuji za cenné zmínit skutečnost, že SPU jdou do určité míry „napravit“ (reedukovat) či kompenzovat jinými mechanismy, ovšem nikdy je nelze zcela vyléčit (Krejčová, 2005).

Na sestavení IVP spolupracují: vyučující (předmětu, ve kterém žák selhává), vedení školy (v kompetenci ředitele je povolit vypracování příslušného IVP), žák a jeho rodiče, pracovník pedagogicko-psychologické poradny (PPP) nebo speciálně pedagogického centra (SPC). Tento závazný pracovní materiál slouží všem, kteří se podílejí na výchově a vzdělávání integrovaného žáka.

##### Význam IVP podle Zelinkové (2001):

- a) umožňuje žákovi pracovat podle jeho schopností, individuálním tempem bez ohledu na učební osnovy, bez stresujícího porovnávání se spolužáky, je to pomůcka k lepšímu využití žakových předpokladů

---

<sup>3</sup> Dostupné z WWW: <<http://www.msmt.cz/dokumenty/novy-skolsky-zakon?highlightWords=%C5%A0kolsk%C3%BD+z%C3%A1kon+561%2F2004>>.

- b) umožňuje učitelům pracovat s dítětem na úrovni, kterou ono dosahuje, individuální vyučování a hodnocení
- c) zapojuje i rodiče, stávají se spoluodpovědnými za výsledky práce svého dítěte
- d) aktivní účast žáka mění jeho roli, přebírá odpovědnost za výsledky reedukace

Přesné vymezení podmínek a struktury IVP najdeme ve Vyhlášce č. 73/2005 Sb., § 6.

### **1.4.2 Hodnocení žáků se specifickými poruchami učení**

Hodnocení vychází z rámcového vzdělávacího programu (RVP), na jehož základě si od roku 2007 tvoří školy samy svůj osobitý školní vzdělávací program. Možnosti hodnocení žáků jsou následovné: klasifikací, slovně nebo stanovením kritérií. Klasifikací rozumíme známkování, slovní hodnocení by se mělo blížit zpětné vazbě od učitele žákovi a kritériální hodnocení chápeme jako hodnocení na základě předem stanovených kritérií. Česká školní inspekce vytvořila dokument Hodnocení kvality základního vzdělávání - pomůcka pro vlastní hodnocení škol, kde si stanovila klíčové kompetence z RVP ZV jako kritéria hodnocení a nabízí o nich propracovanou studii, kterou každoročně aktualizuje.<sup>4</sup> I Novák a Slavík (in Jucovičová, Žáčková, 2005) se věnují kritériálnímu hodnocení a jeho přínos spatřují právě u dětí s SPU. Podle nich kritériální hodnocení nabízí u žáků s SPU:

- možnost vyzdvihnout složky žákova výkonu, které jsou v praxi známku opomíjeny (př. snaha)
- vyšší možnost uplatnit individuální vztahové normy, které zmiňuje RVP
- možnost respektovat žákova specifika, ne jen shrnout v pojetí klasifikace žákovy znalosti

Hodnocení žáků s SPU by podle mého názoru opravdu mělo respektovat jejich individuální možnosti a plnit funkci především motivační. Měly by být také jasně a všem srozumitelně určeny okruhy projevů, které budou u žáků hodnoceny (tak, aby byl podněcen rozvoj žákových dispozic). Osobně bych preferovala kombinaci výše zmíněných možností hodnocení. O výběru druh či kombinace hodnocení žáků rozhoduje ředitel školy (Školský zákon 561/2004 Sb.).

---

<sup>4</sup> Česká školní inspekce [online]. 2009 [cit. 2011-04-01]. Kritéria hodnocení. Dostupné z WWW: <<http://www.csicr.cz/cz/dokumenty/kriteria-hodnoceni>>.

## 2. Sebepojetí u žáků se specifickými poruchami učení

Co si představit pod pojmem sebepojetí? Jak se v životě jedince sebepojetí utváří? Jaké jsou odlišnosti v projevech SPU na různých vzdělávacích stupních? Jak tyto projevy ovlivňují sebepojetí žáka s SPU? Je sebepojetí jedinců s SPU odlišné od sebepojetí jejich vrstevníků?

### 2.1 Terminologické vymezení pojmu sebepojetí

V průběhu historie vzniklo nepřehledné množství konstruktů teorie osobnosti (např. psychoanalytická S. Freuda, pozitivistická W. Jamese, humanistická C. R. Rogerse a dalších). Od druhé poloviny minulého století začaly teorie osobnosti ustupovat do pozadí a větší prostor byl věnován konstruktům vyjadřujícím vztah k vlastnímu Já. Po letech zkoumání vznikly první psychologické práce, např. R. C. Wylieová (in Blatný, 2003) v roce 1974 vydává knihu „The Self-Concept“ a je spoluautorkou prvních výzkumných materiálů k sebepojetí, jimiž se inspirovali i čeští autoři - Matějček, Vágnerová „Dotazník sebepojetí školní úspěšnosti dětí“. K rozvoji sebepojetí přispěla především sociálně-kognitivní psychologie, která vychází z předpokladu G. Allporta, že „člověk je schopěn sám na sebe pohlížet jako na objekt“ (in Blatný, 2003, s. 99) a zároveň, že sklony v percipování vlastního Já lze považovat jako „obecnou vlastnost lidské psychiky, k níž je člověk disponován a jejímž motivem je zachování psychické integrity“ (s. 104).

Čeští autoři definují sebepojetí následovně:

Již v roce 1973 představuje Helus sebepojetí (sebepoznání) jako složku osobnosti s kognitivním aspektem vztahu člověka k sobě samému. Dalšími aspekty osobnosti spatřuje jako emocionální (citový), zakládající sebeúctu (sebelásku, sebecit), a volní, zakládající seberealizační či seberozvíjející tendenci. Později na jiném místě připojuje Helus (1990) ještě aspekt hodnotící (vztah reálného Já a ideálního Já člověka), který zakládá sebehodnocení. Zmiňuje, že „cit člověka k sobě samému a sebeutváření člověka zpravidla závisí na tom, jako kdo (resp. co) se poznává a uvědomuje“ (Helus, 1973, s. 217). Proto větší důraz pokládá na strukturu sebepojetí, která se skládá z částí: 1) Vlastní tělo, 2) Já jako subjekt norem, hodnot a přesvědčení, popřípadě jako nositel určitých vlastností a zdroj určitého jednání, 3) Já jako subjekt ve svém společensko kulturním systému, 4) Vlastnické já, neboli vztahování se k určitým hmotným věcem, 5) Aspirativní Já, nebo také ideální sebepojetí. Tyto složky sebepojetí jsou hodnoceny v různém smyslu a různé míře – hovoříme o „hierarchizované struktuře sebepojetí“, které se podílí na individualitě jedince. Aktuálně mluví Helus (2009)

o sebezpojetí jako o označení pro „*vědomí sebe samého, „založené na základních, vyhraňujících se životních stanoviscích, plánech životní cesty, klíčových vztazích, hodnotách a názorech“*“ (s. 254).

Říčan (1990) mluví o sebezpojetí jako o vlastní identitě, která se skládá z kontinuální představy o sobě, z jasného vědomí sebe jako subjektu („jsem to Já, kdo se rozhoduje, kdo jedná“) a z vědomí jedinečnosti své osoby na tomto světě.

V pojetí Nakonečného (1993) je osobnost širší pojem zahrnující jak Ego, tak jeho vztah k životnímu prostředí. Ego dělí na dvě struktury: „*1. obraz sebe sama, sebezpojetí (představy, smýšlení, které si jedinec vytváří o sobě samém, a pocity, které s tím souvisejí), 2. zvláštní psychický „aparát“, který vyjadřuje nejvyšší úroveň integrace osobnosti a je činitelem specificky lidské organizace duševního života člověka a jeho dynamiky“*“ (Nakonečný, 1993, s. 145). Podstatou ega je obraz vlastního Já, sebezpojetí založené na sebezpoznávání, jehož zdroj vidí v okolní, tedy v sociálním světě.

Výrost a Slaměník (1997) rozdělují osobnost duálně na tzv. podmětné já, které si uvědomuje samo sebe, vnímá se jako subjekt činnosti a prožívání (v angličtině „I“, v němčině „Ich“). Druhou částí osobnosti je tzv. já jako předmět vlastního poznávání, představ a hodnocení (v angličtině „Self“, v němčině „Selbst“). Jako souhrnné označení všech aspektů sebereflexe používají termín sebesystém (self-system), jemuž je příbuzné právě naše sebezpojetí. Konstrukt sebezpojetí (self-concept) zastupuje kognitivní obsah i strukturu vědomé sebereflexe. Kognitivní struktura uložená v paměti „*odpovídá na procesuální úrovni asi nejlépe sebezpoznávání a sebezporozumění (self-understanding)*“ (Výrost, Slaměník, 1997, s. 187). Zjednodušeně jde multiprvkovou, hierarchickou strukturu znalostí a představ o vlastním Já. Pojmem sebehodnocení (self-esteem) označují proces či výsledek sebereflexe, která obsahuje kromě složky znalostní i složku emocionální.

Macek vychází ze sociálně-kognitivní teorie, která rozděluje Já na: 1) subjekt poznání, definovaný jako pozorovatel, činitel duševního života, 2) objekt poznání a hodnocení sebe, definované jako sebezpojetí (Blatný, 2003). Uvažuje o sebezpojetí jako „*o základní kognitivní struktuře, v jejímž rámci se manifestují jednak důležité vlastnosti, charakteristiky a role dotyčné osoby a také její sociální a interpersonální vztahový rámec, ve kterém se tyto tzv. jáské reprezentace utvářejí.*“ (Macek, 2004, s. 347). Jde o souhrn všech aspektů sebereflexe jedince, jež jsou deklaratorní (mají kognitivní hodnotu o objektu).

Zatím nejaktuálnější vymezení nabízí Vágnerová (2010), která interpretuje identitu „*jako prožívání a uvědomování sebe sama, své kontinuity a jedinečnosti, odlišnosti*“

*od ostatních, tj. vědomí toho, „kdo jsem“.* Sebeпоjetí má více popisný a hodnotící charakter, představuje poznání a vyjádření toho, co o sobě člověk ví, co si o sobě myslí a jak se posuzuje“ (s. 298). Dále dělí sebeпоjetí, resp. identitu člověka, do částí: 1) Tělesná identita, 2) Psychická identita, 3) Sociální identita. Strukturu pojetí podle ní tvoří: I. Sebehodnocení (ocenění vlastních kompetencí a kvalit ve vztahu k sobě samému), II. Sebevědomí, sebedůvěra a sebeúcta (zahrnuje i emoční vztah k sobě samému), III. Sebeakceptace (globální citový vztah k sobě samému) a sebeláska (důvěra ve vlastní prožitky a projevy chování), IV. Seberegulace (monitoring sebe sama a kontrola správného chování pro dosahování cílů).

V české literatuře se můžeme setkat i s pojmy pocházejícími především z anglofonní literatury. Pro pojem sebeпоjetí se používá řada ekvivalentů. Britský autor R. Burden (2008) vymezuje pojem Self-Esteem jako obecný pocit vnímání sebe sama nebo také konkrétněji jako sebe-úctu či sebe-hodnotu (Self-Worth). Dalším konstruktem zmiňovaným anglofonní literaturou je Self-Concept, neboli sebeпоjetí ve smyslu identity, a méně často se vyskytují označení jako self-confidence (sebedůvěra, sebevědomí, sebejistota) či self-assurance (sebevědomí). V německy mluvících zemích se pro popis sebeпоjetí používá das Selbstbild.

Pro potřeby naší práce se budeme věnovat dle rozdělení Vágnerové především sebeпоjetí sociálnímu – jak se jedinec vnímá a posuzuje jako spolužák, kamarád, jak vnímá a posuzuje své role ve společnosti (ve třídě). Zaměříme se také na sebeпоjetí školní – jak jedinec vnímá a posuzuje své školní schopnosti a dovednosti v porovnání s druhými (viz kap. 2.4 Školní sebeпоjetí).

## **2.2 Vývoj utváření sebeпоjetí**

Na sebeпоjetí je především nahlíženo jako na konstrukt, který jsme si osvojili v rámci socializace naší osobnosti (a stále se více či méně vyvíjí). Nejen, že je naše sebeпоjetí spjato s tím, *jak* jsme schopni na sebe nahlížet (z hlediska vrozených dispozic), ale také je spjato s tím, *podle čeho* na sebe nahlížíme, což je otázka hodnot a potřeb, které jsme od naší společnosti přijali a zvnitřnili si je. Tendence ke zvnitřňování pravidel, a tím normování vlastního chování, je jedním z hlavních rysů člověka a často se projevuje jako neuvědomělá, automatická potřeba člověka (Helus, 1973). Hlavní činitele (společenské instituce), kteří jsou z hlediska sebeпоjetí osobnosti a její socializace obecně významní jsou následující.

### 2.2.1 Počátky utváření sebepojetí v rodině

Raná zkušenost dítěte významným způsobem ovlivňuje rozvoj sociálně zaměřených vlastností. V poslední době se mluví o rané zkušenosti již v období prenatálním, kdy dítě po dvanácti týdnech růstu začíná reagovat na podněty zvenku a je schopen nejjednodušších forem učení. Po porodu mluvíme o rané zkušenosti nejčastěji v rodině, v tzv. primárně referenční skupině (Helus, 1973), kterou může být např. i dětský domov (jde o osoby zastávající výchovné funkce vzhledem k dítěti). Významné rané zkušenosti vyplývají především z charakteru vztahu matky a dítěte, na niž upozorňovali např. S. Freud, E. Erikson a další (Erikson, 1996).

První krok ke zdravému sebepojetí dělá matka (či pěstounka...), a to potvrzují i čeští psychologové J. Langmeier a Z. Matějček. Tento primární vztah dítěte s matkou je považován za zakladatele dalších kvalit vztahování se jedince ke světu. Z jejich výzkumů vyplývá, že jistý a spolehlivý vztah dítěte s matkou v budoucnosti posiluje u dítěte:

- „*schopnost uchovat si pocit vnitřní jistoty a vyrovnanosti,*
- *vytvořit si převážně pozitivní vztah ke světu i k sobě samému,*
- *udržovat stabilní a spolehlivé vztahy s jinými lidmi“* (Vágnerová, 2010, s. 246).

Sebepojetí se v kojeneckém věku vztahuje především na uvědomování si svého vlastního těla, začíná vnímat své citové prožitky jako součást sama sebe a v neposlední řadě začíná dítě chápat trvalost a kontinuitu sebe sama. V jednom roce bývá dítě schopno pochopit existenci vlastní bytosti jako odlišené od okolního prostředí, základně se orientovat v nejbližším prostředí a pochopit stabilitu vnějšího světa, ke kterému si vytvořilo základní vztahy. Nejdůležitějším krokem kojence je posílení pocitu jistoty ve vztahu k vlastní existenci a ke světu.

V batolecím věku (1 – 3 roky) si již dítě uvědomuje vnější kontrolu jeho činností nejbližšími lidmi v jeho okolí, je to období první emancipace, osamostatňování. Zásadní pro dítě je pocit ujištění nebo také pocit přijetí, který mu dává možnost uvědomovat si sebe jako autonomní jednotku. Dítě se již nechápe jako součást matky, ale začíná si uvědomovat své oddělení, dokáže vnímat sebe samo postupně i v prostoru a čase. „*Odlišit sebe sama od okolního prostředí je první nutný krok při utváření vztahu k sobě“* (Výrost, Slaměník, 1997, s. 186). Na jedné straně potřeba emancipace batolete a na druhé straně potřeba stability může při špatných prvotních zkušenostech z pokusů o emancipaci vyvolat pocit studu, ztrátu

sebedůvěry. Pocit studu, viny může mít dítě i v době činnosti něčeho zakázaného. Erikson upozorňuje na míru, která existuje ve vymezení „*hranice pro dítě i dospělého, pro kterou snáší požadavky pokládat sebe, své tělo a svá přání za zlá a hanebná a věřit v neomylnost těch, kteří takový soud vynášejí*“ (Erikson, 1996, s. 9). Pokud dítě toto období neprožije formou zkoušek fungování principů okolí, ale vyvine se u něj „předčasné svědomí“ a pocit pochybnosti o správnosti svých činů, může to do dospělosti přenést pocity až paranoidních obav z věcí, které nemáme pod kontrolou. Také Helus (1973) mluví o nebezpečí podmiňování přijetí dítěte podle nějakých striktních kritérií (očekávání), ve kterých se dítě neumí ještě vyznat. Sociální učení na základě kladného zpevňování žádoucích projevů jedince odměnami a záporného zpevňování nežádoucích projevů tresty, má v tomto raném dětském období jistě své nezastupitelné místo. V tomto stádiu se také zakládá poměr lásky a nenávisti v přístupu ke světu. Pokud bude dítě pociťovat sebekontrolu a z ní pramenící pocit sebeúcty, lze předpokládat, že se tyto pocity stanou základnou pro trvalý pocit dobré vůle a hrdosti. Naopak, pokud dítě trpí ztrátou sebekontroly, má současně pocit nadměrné cizí kontroly, což plodí pochybnosti a pocity studu.

Batole se již pojímá jako samostatná bytost, oddělená od okolního světa. Začíná období decentralizace, kdy si uvědomuje, že je jedním z objektů okolního světa a že veškeré dění není závislé na jeho aktivitě a přání. V interakci s vrstevníky získává nové sociální role a jeho sebepojetí je vystaveno novým pravidlům a porovnávání. Dítě ještě není schopno racionálně reflektovat svou pozici a uvažovat o své vlastní identitě, proto začíná hrát hry s přesunem sociálních perspektiv (Helus, 1973), prostřednictvím nichž se stylizuje do rolí členů jeho primární sociální skupiny a prostřednictvím nich přehrává pozice, které pomáhají k jeho vlastnímu sebeujasňování a sebeuchopování (např. batole „jakoby“ maminka a svou pozici promítá do panenky).

V období od 3 – 6 let přibývá k již založené autonomii dítěte puzení k iniciativě, k plánování, podnikání a zdolávání úkolů s cílem být aktivní a v pohybu. Dítě na jednu stranu chce instinktivně dávat najevo svá privilegia, na odiv svůj tělesný růst, soutěžit a být nejlepší ve vybrané činnosti, na druhou stranu v něm už ale také promlouvá část rodiče (superego), která podporuje větší sebevedení, sebepozorování i sebetrestání dítěte za nežádoucí cíle a činy a vede ho k pocitu viny. Nastolení rovnováhy mezi iniciativou a pocitem viny vede k pocitu odpovědnosti. Rodič, který je pro dítě vzorem a dárcem norem, by neměl tyto svoje vymezené hranice ani sám překračovat, protože pokud dítě zpozoruje, že pro něj zakázanou věc rodič

přestupuje, zakládá to v něm pocit podezřívavosti a vyhýbavosti vůči normám a morálním tradicím a to plodí nebezpečí pro jeho vlastní já a pro já jeho bližních (možné vyústění v nepřiměřeně tvrdé požadavky na dodržování pravidel nebo vyžadování těchto pravidel na ostatních). V tomto období dítě nejvíce samo sebe rychle a dychtivě motivuje do učení, roste u něj smysl sdílení závazků a je orientováno na výkon. Je „*schopné spolupracovat na úkolech, sdružovat se s ostatními dětmi, aby s nimi tvořilo a plánovalo, je ochotno těžit ze styku s učiteli a hledět se vyrovnat ideálním vzorům*“ (Erikson, 1996, s. 11).

Rozvíjí se obraz vlastního těla, dítě si sebe samo uvědomuje jako subjekt a vnímá nápadně významné znaky jiných lidí. Sebehodnocení je plně závislé na mínění jiných osob, rodičů (na objektivní sebehodnocení je dítě ještě nezralé), ti jej emočně formují svými požadavky a dítě je k nim nekritické. Tomuto jevu se také často říká tzv. zrcadlovité přejímání názorů na sebe sama ze svého nejbližšího okolí. Dochází k uvědomování si sociálních pohlavních rolí a jejich náplně, které utváří jeho okolí. V tomto věku se součástí sebepojetí stává také osobní teritorium, do kterého zahrnuje lidi, k nimž má vztah, vymezuje ho prostředí, ve kterém žije. Dítěti stále zůstává status dítěte, popř. i sourozence, ale s nástupem do mateřské školy (MŠ) přibývá nová sociální role, tj. vrstevníka (herního partnera). Dítě by se mělo umět chápat jako součást skupiny, nikoli ulpět na sebestředném chování, kdy má pocit, že se mu musí vše podvolovat. Pokud dítě v MŠ nezvládne přijmout pocit sounáležitosti k vrstevnické skupině, mluvíme o něm jako o sociálně nezralém dítěti, se kterým musí vyučující MŠ speciálně pracovat (rozvinout u něj respekt k potřebám druhých, reagovat adekvátně situaci apod.), aby mohlo postoupit do základní školy (ZŠ) a sžít adaptovat se na tamní kolektiv (Vágnerová, 2008).

### **2.2.2 Sebepojetí ve školním věku**

S nástupem do školy získává osobnost dítěte „nový rozměr“ svého bytí, stává se v ní žákem. Pokud dítě navštěvovalo MŠ, je zvyklé dodržovat pravidla výchovné instituce, pojímat se jako „žáček“. K roli „žáčka“ patří především očekávání her, zábavy, více volnosti, zatímco s nástupem do školy postoupíme jakoby na pomyslné sociální pyramidě výš, stane se z nás žák, s očekáváním učit se nové věci (číst, psát, počítat), přiblížit se tak světu dospělých. Škola má jistě stále velký vliv na utváření sebepojetí dítěte, ovšem „*nemůže v žádném případě nahradit vliv rodiny na formování citového života a charakterových vlastností dětí*“ (Michalová, 2001, s. 13). Nelze tedy pojímat žáka jako „tabulu rasa“, naopak škola je pro dítě jen dalším stupněm seberozvoje, nabývá v ní nových kvalit pro osobní vývoj.



Ve školním věku jsou pro utváření osobnosti dítěte důležité tři oblasti (Vágnerová, 2008):

Bazálním a emočním základem stále zůstává rodina (primární referenční skupina). Sebepojetí žáka ovlivňuje např. svými nároky nebo hodnocením výkonu dítěte ve škole. S rolí žáka se často mění i jeho postavení v rodině (přibývají práva a povinnosti).

Škola působí na rozvoj obecně sociálně požadovaných a ceněných kompetencí i způsobů chování. Helus (2009) upozorňuje na změny v životě dítěte, které škola a nová sociální role žáka přináší:

a) Dítě je vystaveno soustavnému vzdělávacímu působení, jenž má za důsledek integraci řízeného učení do organizace vlastního života dítěte. „Díky svému vzdělání a tím, že obšírněji a hlouběji rozumí světu a svému místu v něm, jedinec ze své pozice přejímá odpovědnost. Realizuje své poslání, plní své úkoly, dopracovává se své kompetence“ (s. 226).

b) Dítě je vstupem do školy uváděno do nových rytmů strukturování času. Nové hodnoty pro něj získává volný čas (svátky, prázdniny), rytmus vyučovacích hodin a školních přestávek, učí se vyčlenit si čas na úkoly, hru a odpočinek.

c) Prostřednictvím nového postavení, resp. statusu, se učí realizovat nové životní role a mezilidské vztahy. Dítě zaujímá roli žáka vůči učiteli, ale také vůči rodičům, příbuzným, známým, kteří dítě posuzují. Zastává nově také roli spolužáka vůči dětem ve třídě. Pod zorným úhlem pohledu okolí na nové sociální role dítěte se dívá i dítě samo na sebe a obohacuje tak své sebepojetí.

d) Dítě objevuje skrze nové aktivity nové skutečnosti („nové světy“). Dítě vstupuje do rozmanitějších životních situací, i mimo školu, a skrze ně se učí rozvíjet svou kompetenci jednat, řešit, poradit si.

e) Poznání vlastních kompetencí (např. v čem je dobré, co dokáže) je jedním z „dominantních zdrojů motivujícího zadostiučinění žáka, jednou z vůdčích hybných sil vývoje jeho osobnosti“ (Helus, s 228).

Významnější vliv na utváření sebepojetí zde začíná získávat vrstevnická skupina. Ta působí na rozvoj jiných vlastností a dovedností, které „jsou užitečné pro život v lidském společenství..“ dítě se s vrstevnickou skupinou „...postupně stále více ztotožňuje, rozvíjí se zde symetrické vztahy, vrstevníci představují dostupný model chování i výkonu, dítě se s nimi může srovnávat a snažit se dosáhnout stejné úrovně“ (Vágnerová, 2008, s. 267). S vrstevníky se dítě neseťkává jen ve škole, ale i v rámci kroužků a v přátelstvích, která navazuje mimo ni.

Role vrstevníka, spolužáka, kamaráda je důležitou rolí především pro další adolescentní období, kde slouží jako předpoklad pro rozvoj hlubších přátelských a intimních vztahů. Obvykle se kamarádí děti stejného věku a pohlaví, dítě si je vybírá a tyto kontakty mu poskytují určitou variabilitu v socializačním rozvoji (kompetencí a individuálně specifických rysů osobnosti). Identifikace s vrstevnickou skupinou nabízí dětem, které nežijí v harmonické rodině, pocit jistoty a bezpečí, emoční podporu v různých životních situacích. Často také vrstevnická skupina plní funkci získávání nových zkušeností (nových způsobů chování). Jak upozorňuje Piaget (in Vágnerová, 2005), vrstevnická skupina napomáhá i rozvoji kognitivních procesů právě proto, že dítě musí korigovat své jednání v rovnocenné interakci s vrstevníky. Tato interakce ho učí také seberegulaci a díky symetrickým vztahům může uspokojovat i potřeby seberealizace dítěte. Zatímco na počátku školní docházky vidí jako kamaráda toho, kdo s ním sdílí aktuální aktivity a má podobná očekávání, s přiblížením adolescentního období se důraz přesouvá na schopnost vzájemné solidarity, pomoci a porozumění. Vrstevnická skupina také dává dítěti příslušnost k určité instituci či partě, což rozšiřuje jeho identitu, sebepojetí.

Vedle hlavních faktorů (škola, rodina, vrstevnická skupina) mají na utváření sebepojetí žáka v posledních letech stále více vliv média. V každé reklamě, seriálu, časopisu či u přibývajících programů s takzvanými „celebritami“ (v současnosti převážně hudebními) si žák hledá své vzory, se kterými by se mohl ztotožnit, ale už nevidí obrovskou práci stylistů, grafické úpravy produktu nebo dokonce operace s účelem vypadat „krásně“. Tato vykonstruovaná krása, prezentovaná jako přirozená, dává mediím do rukou moc ovlivňovat především představy o tom, co je atraktivní – určují ideály tělesné krásy, jehož nedosažitelnost může jedince frustrovat (Smékal, Macek, 2002). V souvislosti s médii si ještě malou zmínku o narůstajícím fenoménu s názvem internet. Jeho vliv na sebepojetí spatřuji především v možnosti vytvořit si tzv. virtuální sebepojetí. Toto virtuální sebepojetí se nikdy nebude rovnat našemu skutečnému sebepojetí, ale v určité míře může sloužit jako svobodné a anonymní poznávání světa, společnosti i různých identit. Negativní vlivy na sebepojetí jedince, jako jsou agrese, hrubost a plochost vztahů na internetu, mohou pramenit také ze zmíněné svobody, relativní fyzické bezpečnosti a možnosti aktivitu na internetu kdykoli bez jakýchkoli vysvětlení svým virtuálním kamarádů vypnout (Plaňava, Pilát, 2002).

### 2.2.3 Adolescence jako vrchol pro utváření sebepojetí

I když je sebepojetí celoživotní proces zakládající se již od útlého věku dítěte, o období adolescence můžeme mluvit jako o jeho pomyslném vyvrcholení (Říčan, 1989). Termín adolescence je odvozen z latinského slova *adolescere* (dorůstat, dospívat, mohutnět) a v českém jazyce se volně zaměňuje s označením dospívání. Adolescence je podle anglosaského modelu období vymezována jako období 11 – 20 let života jedince. Dále ji můžeme rozdělit na časnou (11 - 13 let), střední (14 - 16 let) a pozdní (17 - 20 let). Macek (2003) upozorňuje na rozšiřující celosvětový trend této periodizace, i když v českých, převážně starších publikacích, se můžeme setkat ještě s vymezením části tohoto období jako s pubescencí (např. Helus, 2009), ovšem toto dělení má spíše biologickou povahu a pro naši práci není směrodatné.

S příchodem adolescence končí období vlastního dětství. Dochází k rozvoji kognitivních procesů, díky nimž adolescent přesněji vymezuje sebe sama, své schopnosti a možnosti. Musí znovu zvažovat již dříve nabyté zkušenosti a pro udržení kontinuity své identity označit některé lidi za své idoly (např. učitele, další vlivné dospělé, vzory a populární osobnosti prezentované v médiích), ke kterým bezmezně vzhlíží, a jiné (i neobjektivně) označit za protivníky. Učí se tímto „kastováním“ soudržnosti se skupinou a schopnosti udržovat si navzájem věrnost (soudržnost na základě vyhraněných emocí je zpočátku tohoto období častá). Názor blízkého okolí je pro něj určující k tomu, jak by se měl cítit, potvrzuje si tak svou hodnotu pro druhé. Především první etapa adolescence je spojena s narcismem, melancholií, náladovostí, jedinec potřebuje dojít ve vztahu s rodiči emočního uvolnění, což vede k posilování pocitu vlastní autonomie (Macek, 2004). Téměř všichni adolescenti reagují na příchod dospívání změnou svého vzhledu, kterou se vymezují vůči předchozí roli dítěte.

Mění se i způsob zpracování informací, zatímco dříve vyplývalo jejich sebepojetí především z konkrétních charakteristik, v adolescenci o sobě začínají uvažovat hypoteticky, přemýšlejí o tom, jací by mohli nebo měli být. Mysl adolescenta přechází z dětského stádia morálky do dospělého stádia etiky. Hrozbou tohoto období je tzv. konfuze (zmatení, propletení) životních rolí, což znamená neschopnost orientovat se v rozmanitých požadavcích, které jsou na něj od okolí kladeny (od rodičů, kamarádů, učitelů apod.). Aby adolescent zvládl požadavky rolí na něj kladených, musí mít již dost pevně vybudované vnitřní principy a zásady své osobnosti.

Jak ilustruje Taxová (1987) v adolescenci „*se osobnost mladého člověka strukturuje a vyhraňuje jako celek i v jednotlivých složkách a vlastnostech*“ (s.114). Tento proces se

tvoří na základě vztahu jedince k vlastnímu já, které se pro něj stává hodnotou i problémem. Pokud se dříve spokojil s názory, postoji a hodnocením dospělých, nyní nastupuje čas, kdy potřebuje adolescent obhájit svou osobnost před sebou samým a svými vrstevníky. Nadměrný zájem o vlastní já neboli *adolescenční egoismus* je pro toto období příznačný a přispívá k postupnému osamostatňování a nacházení vlastní identity.

Typické pro tento věk je hledání odpovědí na otázky „Kdo jsem?“, „Kým bych chtěl být?“, hledání vlastního Já. Zatímco mladší žáci se zaměřují především na zkoumání okolního světa a jejich vlastní existenci považují za samozřejmou, u adolescentů se bod zájmu přemísťuje na vlastní osobnost, která prochází řadou změn. Odpovědi adolescentů na otázku vlastní identity „Kdo jsem?“ se řídí podle následujících kritérií (Říčan, 1989). Spojujícím kritériem všech odpovědí adolescenta na tuto otázku by měl být systém výpovědí, které budou k sobě navzájem v *souladu*. Adolescent se snaží odhodit sám před sebou masky a vystoupit ze všech svých rolí (dítěte, žáka, kamaráda atd.) a najít jejich společné prvky, které v součtu tvoří smysluplný celek jeho osobnosti. Sebepojetí (neboli v širším významu identita) je také *kontinuální*, tj. má souvztažnost s tím, kdo byl adolescent včera, kým je dnes, a z toho odvozuje, jaký bude v budoucnosti (pohled do budoucnosti souvisí s hodnotovou orientací jedince). Shodně Balcar (in Matějček, Vágnerová, 1992) upozorňuje na obecnou tendenci člověka ke stálosti vjemů a představ k sobě vztahených a na určitou míru odporu vůči změně, která by mohla obraz vlastního já narušit. Dalším kritériem pro sebepojetí je jasné *vědomí sebe jako subjektu*, tj. v tomto věku již uvědomování si plné odpovědnosti za svoje jednání a rozhodování. Moje jednání vyplývá z vědomého Já, které se řídí rozumem a citem – ideálně by tyto složky měly osobnost směřovat společně a harmonicky. Posledním kritériem je vědomí *jedinečnosti*, které osobnosti přináší pocit originality sebe sama, adolescent nachází a objevuje smysl naplnění svého života.

Podle Macka (2004) není pro adolescenta důležité pouze to, jak se pojímá on (např. jako schopný, fyzicky přitažlivý), ale neméně důležité je, v jakém vztahovém interpersonálním kontextu o těchto charakteristikách uvažuje (např. představa, jak si myslím, že mě vidí moji kamarádi). Zmiňuje Evropský výzkum, kde čeští adolescenti preferovali především potřebu pozitivních vztahů s druhými, přání být pro druhé užitečný a od druhých oceňovaný jako osobně významnější než zbytek Evropy (viz Macek, 2003).

Na počátku adolescenčního období se člověk musí vyrovnat s fyzickými změnami svého těla (vzhled, síla, nové vlastnosti), které pozoruje i okolí a podrobuje ho srovnávání a zkoumání. Srovnáváním s jinými lidmi se adolescent snaží získat informace o sobě samém.

Vedle fyzických změn dochází i ke změnám psychickým (emočním – dávají svým pocitům pojmenování a význam) a sociálním (identifikace se skupinou, navazování prvních partnerských vztahů). Všeobecně rozšířený názor, že důležitost vztahu k rodičům v průběhu adolescence klesá a naopak posiluje vztah k vrstevníkům (kamarádům, přátelům, partnerům), není díky Durkinovým výzkumům (in Macek, 2004) z devadesátých let tak úplně pravdou. Spíše než konfrontačně je potřeba vnímat tyto dva typy vztahů komplementárně. Pro zdravé sebepojetí adolescenta ve vztahu k rodičům je stěžejní uznání jeho osobní hodnoty, autonomie a akceptace, zatímco ve vztahu k vrstevníkům jde adolescentům spíše o získání vlastní prestiže a hodnoty.

## ***2.3 Odlišnosti v sebepojetí u žáků se specifickými poruchami učení***

### **2.3.1 První stupeň ZŠ**

Obtíže ve čtení, psaní, počítání atd. jsou na I. stupni viditelným projevem selhávání dítěte ve výuce. Ve většině případů je dítěti s SPU „přířknuta“ role problémového žáka, což se negativně odrazí i na jeho sebepojetí. Obtíže způsobené SPU doprovází řadu psychosociálních selhání, která mohou vyústit v různé problémy. Nejtěžší a nejčastější jsou emocionální problémy jako je například úzkost související s permanentní frustrací ve škole. Časté jsou také deprese, které se projevují v tendenci k negativnímu sebepojetí, negativnímu vidění světa, negativnímu vidění své budoucnosti (Kocurová, 2002). Milzová (in Pokorná, 1997) uvádí výzkum, kde 74,4 % dětí s SPU mělo problémy v emocionální sféře, zatímco u dětí bez poruchy toto číslo bylo pouze 2,6 %. Jako příčina emocionálních problémů bývá právě často uváděna nízká úroveň sebevědomí dětí, které plynoucí z postojů, které vůči dítěti zaujímá okolí. Dále se objevují poruchy chování jako například agresivita, záškoláctví, útěk do snění (Pokorná, 1997, Zelinková, 1999), ale také komunikační problémy (Kocurová, 2002).

### **2.3.2 Druhý stupeň ZŠ**

Zatímco výkonové nedostatky na prvním stupni ZŠ vznikají jako součást primárního syndromu SPU, na druhém stupni začínají mít vliv i důsledky sekundárního syndromu SPU, jímž je stres způsobený žákovi jeho okolím v důsledku jeho odlišnosti (Kocurová, 2002). To konkrétně znamená, že pokud měl na prvním stupni ZŠ například žák s dyslexií potíže s písmeny a jejich skládáním, u stejného žáka na druhém stupni ZŠ už se tyto problémy se čtením a psaním projeví ve většině navštěvovaných předmětů. Ani vysoké rozumové

schopnosti mnohdy nestačí kompenzovat poruchu a i tento žák tak zažívá opakované neúspěchy a selhání, která jsou manifestována před třídním kolektivem, což negativní emoce umocní. Jak uvádí Zelinková (Zelinková, 2010 2), nejhorší jsou pro žáka pocity méněcennosti a negativní psychické zážitky, které jsou zakoušené především na druhém stupni ZŠ.

Na druhém stupni ZŠ začíná v nápravě SPU převažovat kompenzace přetrvávajících obtíží a důraz by měl být kladen na udržení zájmu žáka o práci ve třídě, naučení ho základním pracovním návykům a zamezení soustavnému snižování jeho sebevědomí (Zelinková, 1995). Žák bývá označován za lenivého či nepozorného, ale toto chování může být zapříčiněno poruchou a žák pak díky ní například přesně nechápe instrukce zadávané učitelem, neorientuje se v množství úkolů a často nerozumí přečtenému textu, z čehož jeho chování vyplývá. Roste proto potřeba zvládat běžné životní situace, do kterých se SPU promítá. Jde o činnosti spojené s organizací sebe sama (plánování času, rozhodování, posuzování vstupu či pozdržení v komunikaci apod.), organizací svého pracovního místa, přípravou do školy atd.

V tomto období mají na sebepojetí vliv především „*názory vrstevníků, zejména potřeba shody názorů, vyrovnanosti kompetencí a projevů chování. Pokud se některý spolužák nápadně liší nebo nárokům skupiny nestačí, může být snadno izolován, odmítán a někdy i šikanován*“ (Vágnerová, 2005). Názory vrstevníků jsou podle mne jistě důležitou součástí vlivu na sebepojetí adolescenta, ovšem v posledních letech se ukazuje, že i názory rodičů, které bývají z vývojového hlediska v toto životním období oslabovány, jsou pro současné adolescenty stále tím nejdůležitějším (Plaňava, Pilát, 2002).

Dle výzkumů Blatného (2003) i Kocurové (2002) vykazují žáci s SPU maladaptivní chování ve vrstevnické skupině, což je u žáků s SPU způsobeno nepochopením pravidel v sociálních vztazích. Tento jev vede k odmítání žáků s SPU skupinou, a to až ve 30 % případů (Kocurová, 2002). Nepochopení a nesplnění požadavků společnosti snižuje sebejistotu a sebehodnocení žáka. Jak uvádí britská autorka Katherine Kindersley<sup>5</sup>, žáci s SPU nejsou okolím často respektováni a jejich názory nejsou přijaté či jsou ignorované, což vede k jejich nízkému sebevědomí.

---

<sup>5</sup> BARTLETT, D.; MOODY, S.; KYNDERSLEY, K. *Dyslexia in the workplace : An Introductory Guide* [online]. UK : Wiley-Blackwell, 2010 [cit. 2011-04-01]. Dostupné z WWW: <[http://books.google.cz/books?id=kqfVXYwczFUC&pg=PA208&lpg=PA208&dq=Katherine+Kindersley+self+esteem&source=bl&ots=Ncps9fy1rv&sig=Ge-LDpIvWBOTNTuif9hxBwkDKNU&hl=cs&ei=r6bmTO24C4qbOsCHqKwK&sa=X&oi=book\\_result&ct=result&resnum=1&sqi=2&ved=0CBkQ6AEwAA#v=onepage&q&f=false](http://books.google.cz/books?id=kqfVXYwczFUC&pg=PA208&lpg=PA208&dq=Katherine+Kindersley+self+esteem&source=bl&ots=Ncps9fy1rv&sig=Ge-LDpIvWBOTNTuif9hxBwkDKNU&hl=cs&ei=r6bmTO24C4qbOsCHqKwK&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1&sqi=2&ved=0CBkQ6AEwAA#v=onepage&q&f=false)>.

Díky přetrvávajícímu psychosociálnímu selhávání se u žáků na druhém stupni také může projevit neurotizace (např. záškuby, neklid končetin) a sociálně nepřijatelné způsoby chování (např. záškoláctví, agresivita). Agresivita je typická především u chlapců a u dívek může převládat porucha příjmu potravy. V této situaci bychom měli selhávání včas rozpoznat a nabídnout odpovídající pomoc. Domnívám se, že je velmi důležité orientovat se na hledání silných stránek v jejich osobnosti, a tím podpořit jedince v přijetí neboli sebeakceptaci.

## **2.4 Školní sebepojetí**

Vzniká v procesu socializace v rámci školy (viz kap. 2.2.2 Sebeпоjetí ve školním věku) a navazuje tak na dosud vzniklé sebepojetí především v rámci rodiny. Odvíjí se od požadavků a očekávání rodiny, později učitelů, kamarádů a dítěte samotného. Poprvé tento pojem použil R. J. Shavelson, J. J. Hubner a G. C. Stanton, kteří ho vymezili vůči sebepojetí sociálnímu (vztahy s vrstevníky a významnými druhými), emocionálnímu (emocionální vztahy) a fyzickému (vzhled a tělesná zdatnost). Je to „*způsob, jak žák vnímá a hodnotí sám sebe v porovnání s vrstevníky*“ a „*východiskem je mu jednak racionální porovnávání výsledků školní práce, jednak je sebepojetí formováno prožitky a emocionálními stavy, které takové srovnávání vyvolává*“ (Krejčová, 2010, s. 17).

Žáci, kteří se vnímají jako sebevědomí a ve školní práci se hodnotí jako úspěšní, jsou většinou takto vnímáni i svým okolím. Tento jev působí také na vznik kauzálních atribucí. Jde o připisování příčin určitým situacím či výkonům, ať už ze strany žáka nebo ze strany učitele. Má-li žák pocit, že si ohodnocení svého výkonu zaslouží, uvědomuje si vlastní chyby a je schopen za ně převzít zodpovědnost, v takovém případě může žák na nápravě chyb cíleně pracovat a svůj výkon vylepšovat. Pokud by měl ovšem žák pocit, že mu ostatní svým hodnocením křivdí, že za neúspěch mohou vnější okolnosti, ale v žádném podílu sám žák, v této situaci je potenciál zlepšování výkonu a rozvoj jedince mizivý.

Do školního sebepojetí bychom mohli jistě zařadit také vnímání a hodnocení silných a slabých stránek osobnosti. Žáci na základní škole většinou na otázku po silných či slabých stránkách nediferencují jevy na konkrétní oblasti. Odpovídají, že jejich například slabá stránka je čeština – místo toho, aby uvedli konkrétní obtíže například ve čtení, či gramatických cvičení (Matějková, 2011). Do tohoto sebehodnocení bych ještě zařadila vědomí vlastní účinnosti, které vychází z teorie A. Bandury. Podle něj je vědomí vlastní účinnosti „*generativní způsobilost, která vzájemně maximálně efektivně kombinuje kognitivní, sociální, emocionální a behaviorální schopnosti a dovednosti, které slouží mnoha různým*

*záměrům. Nejedná se o míru dovedností, kterými jedinec disponuje, ale o jeho přesvědčení, co zvládne za různých podmínek s dovednostmi, které má“ (Krejčová, 2010, s. 36-37).*

Pokud u žáků s SPU mluvíme o sníženém výkonu ve školních dovednostech, měli bychom se zaměřit na rozpoznání jejich školního sebepojetí a následkem toho je efektivněji motivovat k činnosti a na konkrétních výsledcích společně pracovat.

Na utváření školního sebepojetí se podílí jak vnímání jedince samotného, tak jeho interakce s okolím. Pojďme se tedy zaměřit i na vnější faktory, na sociální sebepojetí, na sociální klima ve třídě.



### 3. Sociální klima ve třídě

Co představuje pojem sociální klima ve třídě? Kdo jsou hlavní aktéři tohoto klimatu? K čemu nám může být poznání sociálního klimatu třídy dobré?

#### 3.1 Terminologické vymezení pojmu sociální klima třídy

Poprvé tento fenomén zmínil ve své sociálně pedagogické práci v roce 1949 J. Withall. U nás na něj navázaly v 70. letech výzkumy J. Pelikána a J. Lukše (in Lašek, 2007), kteří se zajímali o žákovskou odezvu na učitelovo jednání a sledovali také, jak ovlivňují atmosféru ve třídě vyučující. Těžiště výzkumů se začalo rozšiřovat od zkoumání působení stylu učitele na žáky i k žákovskému jednání, které ovlivňuje učitele. V současnosti se výzkumům sociálního klimatu věnují především J. Mareš (1998), J. Lašek (2007), J. Kašparová (2007).

Sociální klima je sociálně-psychologickým jevem, který slouží k popisu a rozboru jevů ve školním prostředí. Řadíme ho mezi další sociálně-psychologické jevy, které můžeme dle klasifikace míry rozsahu, proměnlivosti, délky trvání a obecnosti rozdělit na (Mareš, 1998): prostředí, atmosféru, klima.

Nejobsáhlejším sociálně-psychologickým prvkem je prostředí třídy. Zahrnuje v sobě obecnější prvky jako jsou např. architektonické (rozložení, variabilita a úroveň jejího vybavení), hygienické (osvětlení, větrání, vytápění), ergonomické (uspořádání pracovního místa učitele, žáka, vhodnost nábytku pro soustředěnou práci), akustické (úroveň šumu a hluku, odraz zvuku) apod.

Naopak termínem atmosféra označujeme nejužší, proměnlivé, krátkodobé, situačně podmíněné jevy, které se mohou během vyučovací hodiny či dne až několikrát změnit. V souvislosti s atmosférou hovoříme také o tzv. kritické události, která je pro „žáky a (nebo) učitele impulzem ke změně vnímání a prožívání toho, co se děje ve třídě anebo je impulzem ke změně jejich jednání“ (s.4). Kritická událost se často týká atmosféry, ale může se objevit i u klimatu třídy.

Sociální klima třídy je jevem dlouhodobým, typickým pro konkrétní třídu a konkrétního učitele po několik měsíců či let. Obsahově zahrnuje ustálené postupy, prožívání, hodnocení a reagování všech aktérů (žáci celé třídy, skupinky žáků v dané třídě, jednotliví žáci, dále všichni učitelé vyučující v dané třídě a také učitelé jako jednotlivci) na to,

co se ve třídě odehrálo, právě odehrává nebo má v budoucnosti odehrát (Mareš, 1998). Jde o „subjektivní“ vnímání a interpretaci pohledu na školní třídu. Týká se rozpoložení pocitových i postojevých.

Všechny tři výše zmíněné termíny vnímám jako obsahově neutrální. Ponechávám jim takto potenciál zachovat celou škálu významů školního prostředí od pozitivních až po negativní. Vymezuji se tímto proti označení edukačního prostředí např. podle Heluse (1982), který tak vnímá jen to prostředí, které pozitivně ovlivňuje žákovské postoje, činnosti a výkony.

### ***3.2 Sociální role učitele ve třídě***

Nejprve se krátce zaměříme na vymezení pojmu role a pozice. Roli chápeme jako chování, které odpovídá dané pozici člena skupiny (a které členové skupiny od člověka na této pozici očekávají). Pozice je místo nebo také funkce člověka ve skupině. Člen skupiny je zodpovědný za výkon všech rolí (za „hraní“ těchto rolí), které odpovídají jeho pozici.<sup>6</sup>

Tradiční pojetí role učitele jako nositele vědomostí a žáka jako objektu edukačního působení v dnešní společnosti zdaleka nepostačuje. Těžiště ve vnímání výchovy a vzdělávání se přesouvá na žáka jako na subjekt, který má představy o svém směřování a hledá smysl svého jednání (Pelikán, 2007). Role učitele se z vyučování konkrétní látky přesouvá na naučení látky (různými přístupy a metodami) i pomoc při rozvoji celkové osobnosti žáka. Podle mého názoru měla na tomto posunu vliv především krize rodiny (konec 20. století), kdy její roli musela převzít částečně škola a učitelé. Netvrdím tím, že škola a učitelé mohou svým působením rodinu nahradit, ovšem mohou podle mého názoru přispět ke stabilizaci stavu dítěte a nabídnout mu bezpečné sociální prostředí, ve kterém se bude chtít seberealizovat.

Od role učitele dnes očekáváme také individualizovaný přístup k žákům (podle Zákona č. 561/2004 Sb.), což se odvíjí od vybavenosti učitele nejen teoretickými znalostmi, ale také uměním empatie a schopností diagnostikovat jev, jedince či situaci ve třídě a následně umět navrhnout řešení, která budou ku prospěchu všech zúčastněných. Vnímat žáka jako individualitu ovšem skrývá nadměrné úsilí ubránit se zobecnění určitých skutečností, na základě kterých si učitel vytvoří představu o žákovi a na jejímž základě pak jedná (Helus, 1982). Můžeme zde zmínit tzv. preferenční postoje učitelů, které „*zvýrazní či zesílí zaměřenost učitele na určité žáky ve třídě, kteří se tak více než ostatní stávají*

---

<sup>6</sup> Projekt Odyssea, o. s. Dostupný z:

[http://www.odyssea.cz/soubory/e\\_kurzy/jak\\_zlepsit\\_vztahy\\_v\\_nasi\\_tride\\_2\\_stupen\\_zs.pdf](http://www.odyssea.cz/soubory/e_kurzy/jak_zlepsit_vztahy_v_nasi_tride_2_stupen_zs.pdf)

*předmětem zvýšeného učitelova zájmu (ve směru kladném nebo záporném), jsou častěji nadhodnocováni nebo podhodnocováni...což má vliv na jejich školní činnosti a výkony, vztahy ve škole a k učiteli, na sebehodnocení aj. Výzkumy ukazují, že preferenční postoje učitelů významně ovlivňují kvalitu edukačního prostředí, klima třídy“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 177) .*

Učitel jako spolutvůrce sociálního klimatu ve třídě podporuje pozitivní sociální klima především následujícími prvky.

### **3.2.1 Podpora autonomie žáka**

Porozumění žakově motivaci napomáhá tomu, aby učitel s žákem jednal záměrně takovým způsobem, který podpoří žakovu vnitřní motivaci k jeho angažovanému učení. Ke zvýšení vnitřní motivace žáků používáme podle Connella (in Mareš, Man, Prokešová, 1996) tyto prostředky: 1. poskytnutí možnosti výběru, 2. snižování kontroly a neustálého vnějšího řízení, 3. projevení uznání žákovi, 4. umožnění žákům, aby měli dostupné informace, které potřebují pro své rozhodování při řešení úkolů.

Namísto klasicky výkonově orientovaných technik a metod ve vyučování by měl učitel umět hledat vhodné formy práce pro konkrétní děti. Dle mého názoru lze např. k podpoře vnitřní motivace žáků (můžeme se setkat i s termínem autodeterminace) použít kooperativní vyučování (Kasíková, 2007), otevřené vyučování (Václavík, 1997), projektové vyučování (Dvořáková, 2009), či osobnostně sociální výchovu (Valenta, 2006).

### **3.2.2 Podpora kompetentnosti žáka**

Učitel dává žákům pocit osobní úspěšnosti, zdatnosti při vykonávání různých cílů. Pokud například podpoříme žáka za výkon, kterého dosáhl díky sebevzdělávacím aktivitám, podpoříme v něm i pocit kompetentnosti (Mareš, Man, Prokešová, 1996) a zvyšujeme tak i pocit sebedůvěry (Helus, 1990).

Kompetentnost žáka je spojena i s možností autoregulace. Žák by měl podle jasných a předem daných pravidel vědět, co je jeho povinností, v čem může být kreativní, v čem musí dbát opatrnosti a co nedělat. Vytyčené hranice a pole působnosti dávají žákům jistotu a oporu v jejich jednání.

Dalším z nástrojů podpory kompetentnosti žáka je také zpětná vazba, která by měla následovat po činnosti. Z mého pohledu by měla být zpětná vazba vždy spíše popisná než hodnotící, vést žáka k uvědomění si nedostatků a možností, jak v budoucnu situaci řešit lépe.

Zpětná vazba by tedy měla být konkrétní, konstruktivní a ve správný čas (více např. [www.odyssea.cz](http://www.odyssea.cz)).

### **3.2.3 Podpora sounáležitosti mezi žákem a učitelem**

Žák by si měl umět odpovědět na otázky: Jaká je moje role ve skupině? Co je cílem naší činnosti? Jakou roli mohou mít ve skupině moji spolužáci? Pocitem sounáležitosti rozumím stav, kdy má žák pocit, že do skupiny patří, že má v ní určité úkoly a ví o úkolech ostatních členů. Ve třídě by měli mít žáci možnost o věcech diskutovat, otevřeně komunikovat, kriticky přemýšlet, podílet se na interních pravidlech chodu třídy apod. Učitel by měl tento pocit podporovat především partnerským přístupem k žákům. Měl by zajistit bezpečné prostředí pro tyto aktivity a jako partner v dialogu by měl pomáhat usměrňovat a motivovat činnosti k předem zvolenému cíli. Otevřenost ze strany učitele a pocit žáků, že i on je součástí celku, mohou napomoci k většímu vlivu podpory učitelem i v oblastech neškolních.

Na sociálním klimatu třídy se také podílí sociální klima učitelského sboru, jednotlivých učitelů mezi sebou i dalších pedagogických pracovníků.

### **3.3 Sociální role žáka ve třídě**

O roli učitele ve třídě se toho již napsalo mnoho, co ovšem očekáváme od role žáka? A očekáváme to samé, co od role žáka očekává on sám či jeho spolužáci? Je důležité si uvědomit, že vztahy ve třídě mají i určitou autonomii (svébytnost) a podle ní může být systém očekávání a hodnot žáků v nesouladu s očekáváním a hodnotami učitelů. Například učitel očekává od dobrého žáka dobré studijní výsledky, ovšem pro spolužáky může být dobrým žákem například ten, který se naopak manifestně o známky nezajímá a studijní výsledky má špatné. Na tento příklad upozorňuje Helus (1990) a dodává, že s touto třídou bude muset učitel začít pracovat nejprve na sociálním klimatu třídy a až pak se zaměřit na celkové zlepšení studijních výsledků.

Lze říci, že pokud je sociální klima ve třídě nastaveno příznivě, pak i očekávání učitele a žáků se ve většině shodují. S nástupem do školy se dítě učí roli žáka postupně. Nejprve dodržuje normy a pravidla v souvislosti s možným trestem od autority (učitele či rodiče), později je schopno svoje chování regulovat samo, i když ho právě nikdo nekontroluje. V rámci kolektivu se také učí odložit aktuální uspokojení své potřeby (sebeovládání), respektu názoru druhého, prosazovat svoje názory, přijímat hodnocení svých výkonů

od druhých apod. Rozvoj sociálních kompetencí žáka souvisí podle Vágnerové (2005) ovšem nejen s nápodobou či identifikací se s modelovou osobou, ale je nutné je systematicky rozvíjet výchovou jak v rodině, tak ve škole.

Žák si ve skupině najde svoji pozici, či mu je určitá pozice přidělena. Dle Nakonečného (2004) je častěji pozice přisouzena kolektivem a může mít tyto podoby:

❖ **Hvězda třídy**

Dítě, které je ostatními spolužáky vnímáno velmi pozitivně.

❖ **Outsider třídy**

Stojí na okraji kolektivu, stojí o začlenění do kolektivu, ale z nějakého důvodu se mu to nedaří a je ostatními odmítáný.

❖ **Antihvězda třídy**

Dítě, které je spolužáky vnímáno negativně.

❖ **Izolát třídy**

Skupina ho ignoruje a jemu to nevadí. „Existuje si sám pro sebe, mimo kolektiv.“

❖ **Jedinec s ambivalentním statusem**

Tento jedinec má komplikovanou pozici ve skupině, je jedněmi spolužáky uznáván a druhými odmítán

❖ **Šedá eminence třídy**

Nenápadný jedinec v pozadí třídy, který prostřednictvím Hvězdy třídy ovlivňuje skupinu.

### **3.3.1 Role problémového žáka**

Toto označení si mohou žáci „zasloužit“ vlastními projevy (chování, prožívání, zevnějšek), které se odlišují od aktuálně přijímané normy a nebo také na základě snížené míry tolerance učitele některých projevů žáka. Pokud žák dostane od učitele „nálepku“ problémového dítěte, často se fixuje a stává stereotypem, který je těžké odstranit. Jak uvádí Mertin (2007), v období neúspěchů si žák osvojuje „*poměrně pevné a současně nevhodné učební návyky, postoj, získává nechuť ke vzdělávání, snižuje se jeho sebehodnocení, vzrůstá odpor k dovednostem, které přes značné úsilí nezvládá apod.*“ (s. 8). Očekávání vůči takovému žákovi se ze strany rodičů a učitelů snižuje, což ovšem nemusí vždy ovlivňovat

sociální status dítěte v kolektivu spolužáků – obzvláště na II. stupni ZŠ, kde se žáci začínají vyhraňovat proti autoritě učitele.

Do role problémového žáka se často dostávají i žáci s SPU. Od svých spolužáků se liší některým z projevů selhávání v oblasti školních dovedností, a mohou být tak terčem ostatních spolužáků. Velmi důležitou roli hraje v této situaci hodnocení míry zavinění obtíží samotným žákem, vliv jeho motivace a chtění, což je spjata s informovaností učitelů, ale i s jejich osobnostními rysy (Vágnerová, 1997). Pokud se žákovi podaří naplnovat učitelova očekávání, bývá i jeho sebepojetí vysoké (Matějček, Vágnerová, 1992).

U problémového žáka (a u žáka s SPU obzvláště) se na zařazení do sociálního kolektivu spolužáků musejí podílet všichni účastníci výchovného procesu. Učitel by měl umět ostatní žáky seznámit s poruchou, kterou jejich spolužák má, učit je žákovo znevýhodnění respektovat, empaticky pochopit a citlivě vysvětlit jeho znevýhodnění v určité oblasti jeho nedostatků. S celou situací by měli být seznámeni i všichni vyučující, kteří v dané třídě učí. Důležitá je také komunikace rodiny a školy, kdy rodiče jsou stále ti, kdo mají za dítě zodpovědnost a měli by se podílet na jeho začlenění mezi běžné žáky. Společně s učitelem by měli rodiče monitorovat konkrétní pokroky žáka a společně konzultovat další cíle a postupy. V neposlední řadě je tu samotný žák. I žák s problémy se může podílet na utváření pozitivního klimatu ve třídě, pokud si například nenárokuje úlevy, které mu nepatří, nezneužívá své diagnózy a pečlivě přistupuje k reedukaci a kompenzaci své poruchy.

## **II. EMPIRICKÁ ČÁST**

## 4. Dosavadní výzkumy dané problematiky

Jaké poznatky zaznamenaly výzkumy sebepojetí žáků s SPU a výzkumy sociálního klimatu ve třídách? Existují již nějaké výzkumy zohledňující vliv sociálního klimatu na sebepojetí žáků s SPU?

### 4.1 Výzkumy sebepojetí žáků s SPU

Zahraniční literatura uvádí například výzkumy Chapmanna (in Turner, Rack, 2004), který se již v roce 1988 zabýval vztažností dyslexie a sebepojetí, ve kterých zjistil, že jedinci s dyslexií mají nižší sebepojetí (self-concept) než jejich vrstevníci. Kloomok a Cosden (in Turner, Rack, 2004) v roce 1994 prezentovali své výsledky, které ukázaly na možnost pozitivního sebepojetí u jedinců s dyslexií za předpokladu, že tyto jedinci zažívají úspěch v určité oblasti svého života (často mimo školu, např. ve sportu, ve společnosti). Další výzkumy provedli Smith a Nagle v roce 1995 (in Turner, Rack, 2004), kde zjistili, že se děti s dyslexií vnímají jako méně kompetentní, a to nejen v teoretických znalostech a inteligenci, ale také v chování a sociální přijatelnosti. Ruddock (in Turner, Rack, 2004) v roce 2000 v rámci Dyslektického institutu zkoumal sebepojetí u dyslektiků a došel k závěrům, že nejnižší sebepojetí a trýznivé vzpomínky na selhání ve škole mají dyslektici ve starším školním věku (tedy i na počátku adolescentního období). Turner a Rack (2004) upozorňují také na maladaptivní chování dyslektiků, kterým narušují své vnitřní vnímání reality, tím se rozvíjejí dysfunkční návyky s cílem zviditelnit se. Maladaptivní chování může způsobovat egoičnost jedince, což ho v rámci intervence s okolím často staví do nežádoucích rolí. Výzkumy sebepojetí se v poslední době zabývá také Burden, který vytvořil dotazník „Myself as a Learner Scale“, který do češtiny překládá a testu Krejčová (působící v současnosti na katedře psychologie FF UK).

V českém prostředí se výzkumy sebepojetí v kombinaci s SPU zabývaly například v roce 1999 Klégrová a v roce 2002 Kocurová. Kocurová poukazuje na dřívější výzkum Milzové (in Kocurová, 2002), která zjistila „mezi dětmi s problémy v emoční sféře 74,4 % dětí s deficitem dílčích funkcí, které jsou příčinou poruch učení, zatímco děti bez problémů s učením měly obtíže v emoční oblasti pouze v 2,6 %“(s. 2). Dále zmiňuje výzkum Niemeyera (in Kocurová, 2002), který poukazuje na znevýhodnění dětí s SPU především díky skutečnosti, že zažívají nepříznivé situace v rodině, negativní přijetí od učitelů či spolužáků



a v neposlední řadě samy sebe vnímají negativně - „*popisují se jako lehce unavitelné, smutnější, hůře přizpůsobivé, vznětlivé, méně výkonné, hloupé, postihované smůlou*“ (s. 3).

Zajímavé výsledky přinesl také výzkum H. Žáčkové v 90. letech, která zkoumala emocionalitu dětí s dyslexií v integraci a ve specializovaných třídách. Výzkumem nezjistila statisticky významné rozdíly mezi úzkostností a školní integrovaností, ale potvrdila nižší úroveň sebepojetí dětí s dyslexií, která korelovala se školním prospěchem (in Kocurová, 2002). Školním sebepojetím u žáků s SPU v 7. ročníku speciální třídy se zabývala Klégrová (in Kucharská, 1999). Dotazníkem B-J.E.P.I. na měření úzkosti zaznamenala u dyslektiků zvýšenou úroveň neuroticismu. Dotazníkem SPAS (Student's Perception of Ability Scale) zjistila významné snížení sebepojetí ve čtení, což snižuje celkový skóre sebepojetí.

Pro nás jsou podstatnější výzkumy Kocurové, která se v nich věnuje i emocionálním a sociálním aspektům SPU. V roce 2002 uveřejnila výzkum pomocí dotazníků SPAS a Rogersova dotazníku osobní přizpůsobivosti na výzkumné skupině dětí 3. – 7. ročníku ZŠ. Ze zmíněného dotazníku SPAS vyšel mimo jiné výsledek, kdy dívky s SPU vykazovaly nižší sebepojetí než stejně staří chlapci s SPU (Kocurová poukazuje na možný zdroj tohoto snížení ve viditelnosti

rozdílu mezi dívkami s SPU a dívkami bez tohoto handicapu a zároveň lepší reflexí dívek díky rychlejšímu dozrávání nervové soustavy obecně). Rodgersův dotazník zaznamenal u dětí s SPU výrazné maladaptivní sklony ve vrstevnické skupině a nespokojenost v sociálních vztazích. Překvapivě nízké procento vyšlo v korelaci mezi pocitem méněcennosti a sebepojetím. Naopak vysokému číslu, až 30 % dětí s SPU, byla přiřazena výrazně problematická pozice ve skupině, což se nejčastěji promítalo v odmítání dítěte s SPU skupinou.

## **4.2 Výzkumy sociálního klimatu ve třídě**

Na počátku třicátých let minulého století se zkoumáním sociálního klimatu zabývali např. K. Lewin, R. Lippitt, D. Thomasová. V roce 1978 zjistil Schmuck (in Lašek, 2007), že žák s dobrým statusem ve třídě používá svůj mentální potenciál více než žák skupinou odmítaný. Sociální pozice ve třídě tedy ovlivňuje i sebepojetí jedinců, což by pro nás měl být signál k maximální obezřetnosti a pomoci žákům s nižším sebepojetím, aby se nedostali do „začarovaného“ kruhu neúspěchů a neudržovali si tak svou pozici outsiderů. V témže roce Moos a Moos (in Lašek, 2007) uvádějí výsledky svých výzkumu, ve kterých se ukázalo, že „*žáci jsou spokojenější ve třídách, kde mají žáci dobré vztahy mezi sebou, kde učitel*

*používá nové metody a jasná pravidla, kde jsou zohledňovány potřeby a zvláštnosti každého žáka“* (s. 12). Kladné hodnocení získal ve výzkumech Dorhouta (1983) učitel, který se jevil jako přátelský, zabývající se sociálními a emocionálními skutečnostmi ve třídě, spíše než ten, který se jevil jako intelektuál zohledňující mentální výkonnost žáků (Lašek, 2007).

Jak uvádí Mareš (1998), v našich podmínkách existuje jen málo přehledových prací o klimatu školní třídy a učitelského sboru (Mareš, Křivohlavý, 1995, Průcha, 1997) či klimatu celé školy (Mareš, 1997). Zmíňme alespoň výzkumy J. Laška (1992), který zkoumal aktuální klima městských škol v porovnání s venkovskými. Výsledky ukázaly odlišnosti ve vnímání třenic (na venkově je vnímali více chlapci) a spokojenosti (na venkově byli chlapci méně spokojeni). Dále zkoumal vidění klimatu žáky a vyučujícími na I. stupni, kdy výsledky ve všech pěti sledovaných proměnných (soutěživost, soudržnost, třenice, obtížnost učení, soudržnost třídy) měli vyučující opačný názor na situaci než žáci. V roce 1992 M. Klusák a A. Škaloudová uskutečnili sondu na II. stupni ZŠ, která prezentovala vysokou míru třenic, soutěživosti, relativně nižší soudržnost tříd a dobré vztahy mezi učiteli a žáky. Dvojice také našla velkou shodu v přání žáků stanovit jasná a neměnná „pravidla hry“ ve třídě (in Mareš, 1998). Rozdíly mezi třídním klimatem na církevních a státních školách zkoumala D. Miegová, která uvádí lepší výsledky církevních škol ve vztazích žáků navzájem a zároveň menší potřebu orientovat se víc na školní práci a zlepšovat organizovanost výuky (in Mareš, 1998). Mareš ve své publikaci z roku 1998, ze které jsem čerpala řadu dat, vznáší požadavek na důkladné zmapování klimatu školních tříd. Jako aktuální výzkumy máme roku 2006 a 2007. V časopisu Psychologie dnes uvádí Němcová (2006) závěry z diagnostiky Opavských škol, že které vyplývá, že z 82 žáků (43 % z celého vzorku 190 žáků) si více než 70 % myslí, že *„je ve třídě někdo, komu ostatní občas ubližují“* (s. 20). Přitom podle autorky nejde o šikanu, ale o „špatné vztahy“, o nepříznivé sociální klima ve třídách (Němcová, 2006). Na závěr uvádím „poslední vlašťovku“ Kašpárkové (2007), která se zabývá především sestrojením výzkumného nástroje na evaluaci školního klimatu, kde klima třídy zastupuje jednou z částí.

V současné době je na měření sociálního klimatu třídy dostupný dotazník MCI (My Classroom Inventory), určený pro 3. – 6. třídu. Můžeme se s ním setkat také pod pojmem Naše třída. Výzkumné oblasti jsou 1) spokojenost, 2) třenice a 3) soudržnost ve třídě, 4) obtížnost učení a 5) soudržnost třídy. Pro žáky 8. – 9. tříd a studenty SŠ používáme dotazník CES (Classroom Environment Scale). Výzkumné oblasti jsou 1) angažovanost žáka a jeho zaujetí školní prací, 2) vztahy mezi žáky ve třídě, 3) učitelova pomoc a podpora,

4) orientace žáků na úkoly, 5) pořádek a organizovanost, 6) jasnost pravidel. Oba dotazníky zkoumají aktuální i preferovanou formu klimatu ve třídě.

### ***4.3 Dosavadní výzkumy vlivu sociálního klimatu třídy na sebepojetí žáků s SPU***

Okrajově můžeme zaznamenat zkoumání sociálního klimatu třídy v rámci sebepojetí žáků s SPU především u odborníků zabývajících se SPU. Například Kocurová (viz kap. 4.1 Výzkumy sebepojetí žáků s SPU) vznáší požadavek pomáhat žákům s SPU v sociálním zařazení v důsledku ověření vyskytujícího se rysu maladaptivity a nespokojenosti žáků s SPU v sociálních vztazích. Z jejího sociometrického šetření vykazovali žáci s SPU nadprůměrné výsledky neoblíbenosti u spolužáků.

Odborníci zkoumající sociální klima ve třídě (Mareš, Lašek apod.) se na žáky s SPU dle mého názoru zatím nezaměřovali (po důkladném hledání ve všech dostupných pramenech jsem toto výzkumné spojení nenašla). Jako důvod vidím možnou až přílišnou specifickou skupiny jedinců s SPU. Myslím však, že by nás tento fakt neměl odradit. Osobně se domnívám, že bude takovýchto výzkumů přibývat, především proto, že žáků s SPU v žákovském zastoupení přibývá (alespoň podle pedagogicko-psychologické diagnostiky, Zelinková, 2003 uvádí 4% žáků s SPU) a trend individualizace a inkluze k tomuto přispěje.

## 5. Výzkumná sonda k dané problematice

### 5.1 Realizace a cíl výzkumné sondy

Výzkumná sonda byla realizována ve školním roce 2010/2011 na II. stupni ZŠ ve Středočeském a Pražském kraji.

Na základě teoretického zpracování dané problematiky bylo cílem empirického šetření zjistit na konkrétním výzkumném vzorku především:

- vztah mezi sociálním klimatem ve třídě v hodinách českého jazyka a školním sebepojetím žáka s dyslexií v témže předmětu.

Dílčí cíle se pokusily zjistit

- pozici žáka s SPU v třídním kolektivu,
- školní sebepojetí žáka s dyslexií v předmětu český jazyk v porovnání se školním sebepojetím jeho spolužáků,
- vztah mezi hodnocením sociálního klimatu v hodinách českého jazyka žáky a učitelem.

### 5.2 Popis a výběr výzkumného vzorku

Výzkumná sonda byla provedena na vzorku 130 žáků (68 dívek, 62 chlapců) ze sedmi tříd čtyř ZŠ. Zároveň jsem do sondy zahrнула ke každé třídě i jejich vyučující českého jazyka, celkem v počtu 6 vyučujících.

*Tab. 1.1 Rozložení vyplněných dotazníků dle pohlaví.*

Pohlaví	Počet žáků	Počet žáků s SPU	Počet učitelů
muž	62 (48%)	5 (71%)	1 (10%)
žena	68 (52%)	2 (29%)	5 (90%)
<b>Celkem (100%)</b>	130	7	6

Dvě základní školy jsou ze Středočeského kraje a zbývající dvě jsou z Pražského kraje. Záměrným výběrem jsem přes e-mail oslovila ředitelky a ředitele ze šestnácti ZŠ,

kde jsem odhadovala přítomnost integrovaného alespoň jednoho žáka či žákyně s SPU v oblasti českého jazyka (žáka s dyslexií), který by navštěvoval 7. nebo 8. třídu. Z oslovených škol mi jen devět odpovědělo, a to pět škol kladně.

V průběhu dojednání jsem bohužel musela jednu školu vyřadit, protože kontaktní paní učitelka žákům sdělila záměr mého výzkumu, konkrétně nevhodně vyvolávala žáky s SPU se slovy „Vás přišla slečna zkoumat, příští týden jí všichni vyplníme dotazník...“. Zbyly tedy školy čtyři.

Spektrum SPU je široké a bez určitého zobecnění bychom se v této výzkumné sondě neobešli, proto jsem se zaměřila na nejčastější typ SPU (Kocurová, 2002, Selikowitz, 2000, Zelinková, 2003), žáka s dyslexií. Dyslexie se projevuje především v hodinách českého jazyka (ale toto oslabení se samozřejmě prolíná všemi výukovými předměty).

Zaměření na 7. a 8. třídu ZŠ bylo zvoleno v návaznosti na vstup žáků tohoto věku do adolescentního období, kde jsou již schopni uvědoměle vytříbovat a manifestovat své sebepojetí (viz kap. 2.2.3 Adolescence jako vrchol pro utváření sebepojetí).

Zkoumala jsem tedy v 7. a 8. třídách ZŠ reálný stav sociálního klimatu v hodině českého jazyka podle názorů žáků a jejich učitele českého jazyka. A zároveň školní sebepojetí žáků v předmětu český jazyk se zaměřením na integrovaného žáka s SPU, konkrétně žáka s dyslexií.

**Tab. 1.2** Anonymní označení zkoumaných tříd

Počet tříd	Anonymní označení tříd	Lokalita	Počet žáků
1.	S1	Středočeský kraj	9
2.	S2	Středočeský kraj	7
3.	S3	Středočeský kraj	24
4.	S4	Středočeský kraj	14
5.	P1	Pražský kraj	32
6.	P2	Pražský kraj	21
7.	P3	Pražský kraj	23

### ***5.3 Výzkumné hypotézy***

Z pohledu pedagogicko-psychologické diagnostiky lze z dotazníkového šetření usuzovat na určitou míru pociťovaného kladného či záporného školního sebepojetí a kladného či záporného sociálního klimatu ve třídě. Jednotlivé hypotézy vznikaly na základě cílů této práce s přihlédnutím k možnostem dotazníkového šetření.

**H1.** Kladné sociální klima ve třídě v hodinách českého jazyka pozitivně koreluje s kladným školním sebepojetím žáků s dyslexií v tomto předmětu.

**h1.** V hodnocení oblasti sociálního klimatu ve třídě v hodinách českého jazyka nejsou mezi názory učitele a žáků rozdíly.

**H2.** Spolužáky vyčleňovaní žáci s dyslexií mají v předmětu český jazyk záporné školní sebepojetí.

**H3.** Školní sebepojetí žáků s dyslexií v předmětu český jazyk se významně odlišuje od školního sebepojetí jeho spolužáků v témže předmětu.

### ***5.4 Použité metody a techniky zkoumání***

Pro sběr výzkumných údajů o sociálním klimatu ve třídě a sebepojetí žáků jsme použili explorační metodu. Vytvořili jsme vlastní nestandardizovaný dotazník, který vychází z údajů nastudované odborné literatury. Konkrétně jsme čerpali z dotazníků zaměřených na třídní klima (MCI a CES) a na sebepojetí (SPAS a Myself as a Learner Scale).

#### **5.4.1 Dotazník „Jaká je naše třída a jaký jsem já“**

Na základě údajů z prostudované literatury a za odborného vedení doc. Pelikána byl sestaven nestandardizovaný dotazník. Jeho cílem bylo na konkrétním vzorku:

- zjistit pozici žáka s SPU ve třídě
- získat představu žáků a učitele o sociálním klimatu ve třídě v hodinách českého jazyka
- získat představu žáků o svém školním sebepojetí v předmětu český jazyk

Dotazník se skládá ze tří částí – první část se ptá na sociální pozici žáka ve třídě technikou sociometrie, druhá část nabízí možnosti vnímání sociálního klimatu ve třídě v hodinách českého jazyka a konečně třetí část zjišťuje sebepojetí žáků, se zaměřením na školní sebepojetí v předmětu český jazyk. V dotazníku jsou použité 2 otevřené otázky, na které žák odpovídá vlastním výběrem (jmen spolužáků) a 43 tvrzení, která žák hodnotí na škále ano – spíše ano – spíše ne – ne.

### **1. Část - Sociální pozice žáka ve třídě**

Tato část se skládá ze dvou otázek. První otázka je formulována pozitivně a druhá negativně. Ke každé otázce má žák možnost napsat pět jmen (odpovědí) a navíc má prostor pro vysvětlení jejich výběru.

### **2. Část – Sociální klima ve třídě v hodině českého jazyka**

Týká se sedmnácti tvrzení (tvrzení 1. – 17.) zacílených na spokojenost žáků ve třídě (tvrzení 1. a 9.), soudržnost žáků ve třídě (tvrzení 2. a 10.), soutěživost žáků ve třídě (tvrzení 3. a 11.), třenice ve třídě (tvrzení 4., 12. a 15.), kamarádství (tvrzení 5.), učitelova pomoc a podpora (tvrzení 6., 13. a 16.), jasnost pravidel ve třídě (tvrzení 7. a 14.) a organizovanost ve třídě (tvrzení 8. a 17.).

### **3. Část – Sebepojetí žáka**

Skládá se z dvaceti šesti tvrzení (tvrzení 18. – 43.), zaměřujících se na školní sebepojetí a mimoškolní sebepojetí. Školní sebepojetí zahrnuje tvrzení o úspěšnosti ve škole (tvrzení 19. a 30.), obavy z posměchu (tvrzení 37.), významnosti školy (tvrzení 18., 27. a 40.), atribucích (tvrzení 22., 28., 33. a 39.), učebních strategiích (tvrzení 20., 21. a 24.), vědomí vlastní účinnosti (tvrzení 26., 35.). Mimoškolní zahrnuje tvrzení o vnímání sebe sama v oblasti kamarádství (tvrzení 34. a 38.), temperamentu (tvrzení 25. a 32.), mimoškolního úspěchu (tvrzení 29.), sebeprosazování (tvrzení 41.), sebelásky, sebeakceptace (tvrzení 43.), orientace na přijímání pomoci (tvrzení 31.), významnosti názoru rodičů (tvrzení 36.). Tvrzení 23. a 42. jsou kvalifikovány jako kontrolní, kterými zjišťují důvěryhodnost odpovědi respondenta, jejich pravdivost.

Pro vyhodnocení nestandardizovaného dotazníku „Jaká je naše třída a jaký jsem já“ jsem použila manuál vlastní konstrukce. Při jeho tvorbě jsem čerpala z odborné literatury a rad vedoucího práce.

Kritériem pro hodnocení kladného či záporného sociálního klimatu ve třídě v hodinách českého jazyka, tak i školního sebepojetí žáků v témže předmětu byla naměřená hodnota zobrazující se na číselné ose – orientována na plusovou neboli kladnou hodnotu, anebo na minusovou neboli zápornou hodnotu.

Pro zjištění platnosti h1. jsme pomocí mediánu určili možnou odchylku mezi tvrzením žáků a učitele, která se vyhodnocuje podle kritérií:

**Tab. 1.3** *Kritéria hodnocení rozdílu ve vnímání sociálního klimatu ve třídě v hodinách českého jazyka mezi žáky (medián ze všech tříd) a učitelem*

<b>Rozdíl</b>	<b>Hodnocení</b>
0	shoda
1 – 11	malý rozdíl
12 - 22	střední rozdíl
23 a víc	velký rozdíl

Vyhodnocení pojmu „vyčleňovaný žák“, použitého v H2., se bude řídit hodnotami součtu voleb z 1. části dotazníku přidělených jednotlivým žákům. Hodnoty budou posuzovány dle následujících kritérií.

**Tab. 1.4** *Tabulka hodnocení pozice žáka ve třídě*

<b>Součet voleb</b>	<b>Hodnocení žáka</b>
kladné	nevyčleňovaný
nulové	neutrální člen
záporné	vyčleňovaný

Pro ověření H3. budeme školní sebepojetí v předmětu český jazyk vypočítávat u spolužáků žáka s dyslexií pomocí mediánu, a ten následně porovnávat se školním



sebepojetím v předmětu český jazyk žáka s dyslexií. Vyhodnocení pojmu „významné odlišení“, použitého v H3., se bude řídit dle následujících kritérií.

**Tab. 1.5** Tabulka stupně odlišnosti školního sebepojetí žáků a žáka s SPU

<b>Rozdíl hodnot</b>	<b>Stupeň odlišený</b>
0 - 10	nevýznamné
11 - 20	významné
21 - 30	velmi významné

## 6. Zpracování výstupů výzkumné sondy

Použitými výzkumnými technikami jsme nashromáždili údaje, které jsme následovně především kvantitativně zpracovali. Kvalitativní analýzou části dat ze III. části dotazníku jsme se pokusili proniknout do dalších souvislostí, které nebyly při hrubším kvantitativním zpracování dat patrné.

Pro lepší přehlednost při prezentaci výstupů výzkumné sondy budeme pro pojem sociální klima třídy v hodinách českého jazyka používat zkrácený pojem „sociální klima třídy“ a pro pojem školní sebepojetí v předmětu český jazyk budeme používat zkrácený pojem „školní sebepojetí“.

### 6.1 *Ověřování hypotéz u jednotlivých tříd*

#### ❖ **Třída S1**

**H1. Kladné sociální klima ve třídě v hodinách českého jazyka pozitivně koreluje s kladným školním sebepojetím žáků s dyslexií v tomto předmětu.**

Sociální klima třídy vyšlo, po vyhodnocení součtu všech hodnot od jednotlivých žáků mediánem, 7 bodů. Školní sebepojetí u chlapce s dyslexií vyšlo -1 bod. Kladné sociální klima tedy v tomto případě pozitivně nekoreluje se školním sebepojetím žáka, které je v daném případě záporné.

H1. se v tomto případě nepotvrdila.

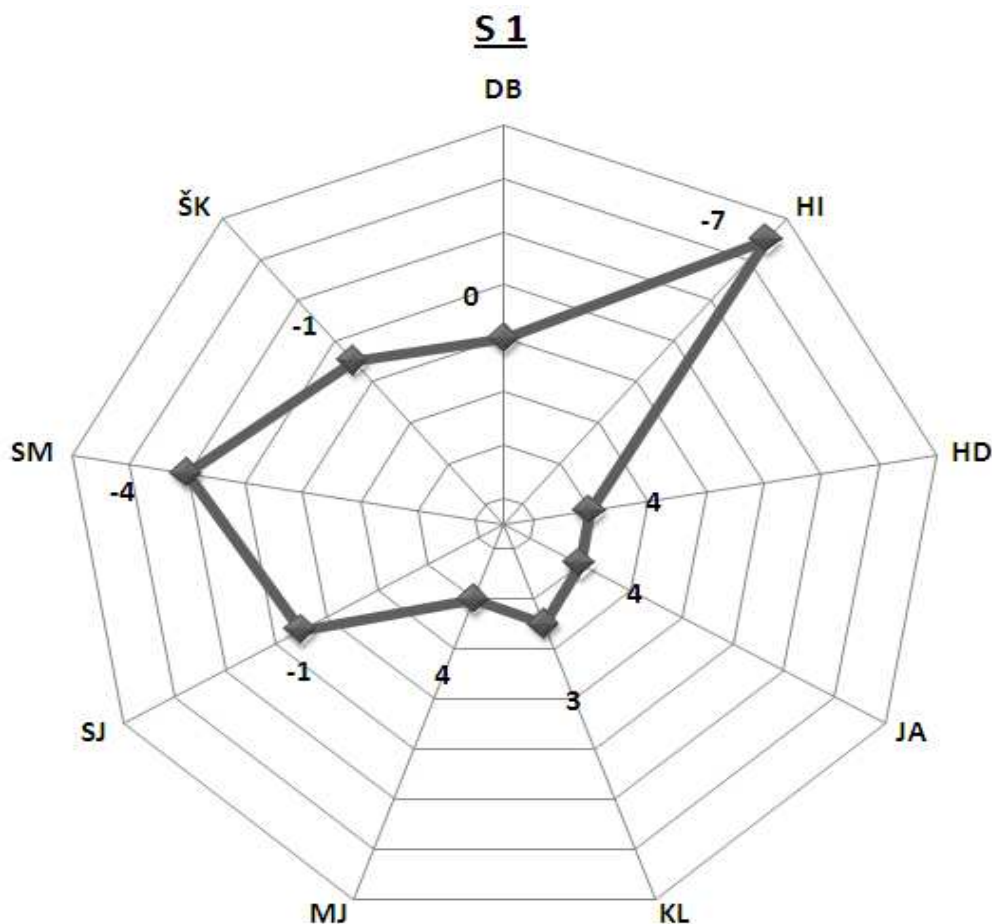
**h1. V hodnocení oblasti sociálního klimatu ve třídě v hodinách českého jazyka nejsou mezi názory učitele a žáků rozdíly.**

Medián sociálního klimatu třídy je 7 bodů. Vyučující hodnotila sociální klima 17 body 17. Rozdíl mezi oběma hodnotami je 10 bodů a dle námi stanovených kritérií ho lze označit jako „malý rozdíl“. Ke shodě ovšem nedošlo.

h1. se v tomto případě nepotvrdila.

**H2. Spolužáky vyčleňování žáci s dyslexií mají v předmětu český jazyk záporné školní sebepojetí.**

**Graf 1.1 Sociometrie třídy S1**



Z grafu vidíme žáka s dyslexií pod písmeny „HI“. Jeho pozice je značena -7 body. Tento žák přijal všech 7 záporných bodů a ani jeden bod kladný. Záporná hodnota tohoto čísla ukazuje dle námi stanovených kritérií na vyčleňování žáka s dyslexií z kolektivu. Jeho školní sebepojetí má hodnotu -1.

H2. se v tomto případě potvrdila.

**H3. Školní sebepojetí žáků s dyslexií v předmětu český jazyk se významně odlišuje od školního sebepojetí jeho spolužáků v témže předmětu.**

Školní sebepojetí žáka s dyslexií je v tomto případě -1 bod. Medián školního sebepojetí jeho spolužáků jsou 4 body. Rozdíl hodnot je 5 bodů. Dle námi stanovených kritérií lze tuto odlišnost klasifikovat jako nevýznamnou.

H3. se v tomto případě nepotvrdila.

Tento žák s dyslexií je dle výsledků z tvrzení respondentů naší výzkumné sondy vyčleňován z kolektivu a jeho školní sebepojetí je záporné. Při kvalitativním zkoumání dat jsme zjistili i jeho negativní mimoškolní sebepojetí, konkrétně manifestované pocity nespokojenosti sám se sebou samým (sebeakceptace, sebeláska) a vnímanou neschopnost být v něčem úspěšný.

## ❖ Třída S2

**H1. Kladné sociální klima ve třídě v hodinách českého jazyka pozitivně koreluje s kladným školním sebepojetím žáků s dyslexií v tomto předmětu.**

Medián sociálního klimatu třídy vyšel 19 bodů. Školní sebepojetí u chlapce s dyslexií vykazuje hodnotu 10 bodů. Kladné sociální klima tedy v tomto případě pozitivně koreluje se školním sebepojetím žáka.

H1. se v tomto případě potvrdila.

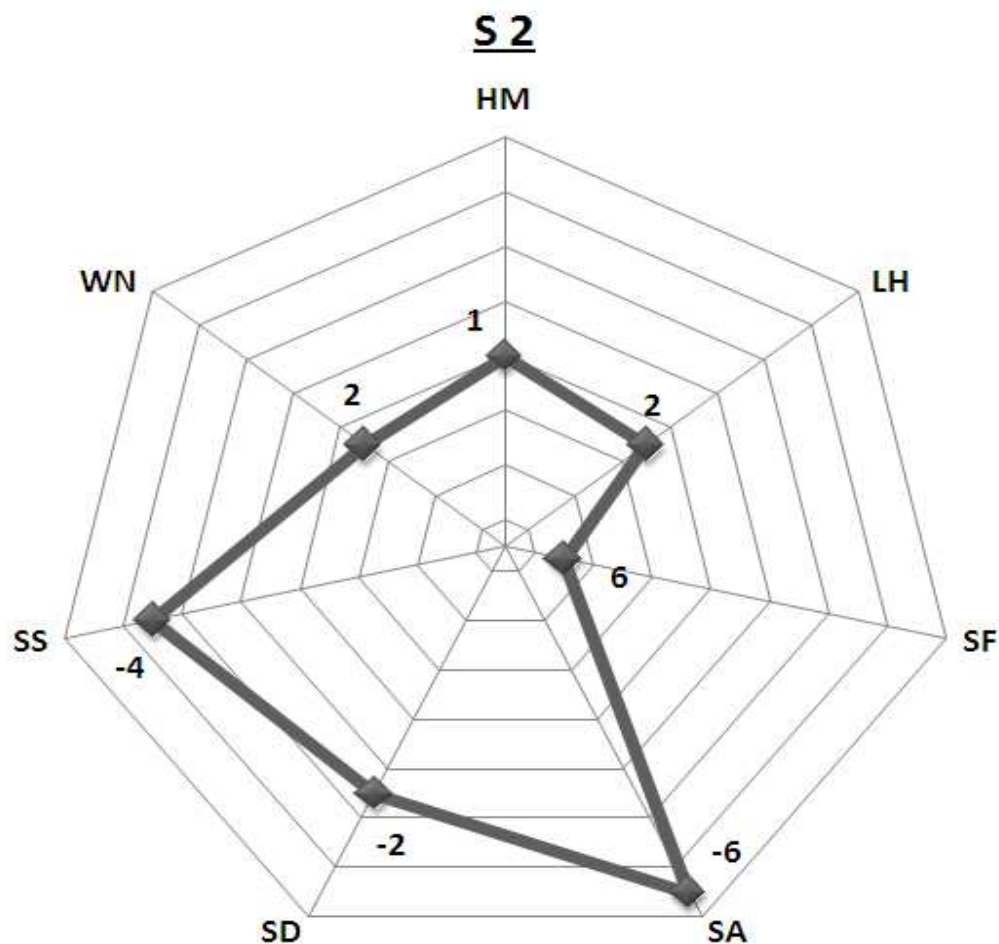
**h1. V hodnocení oblasti sociálního klimatu ve třídě v hodinách českého jazyka nejsou mezi názory učitele a žáků rozdíly.**

Vyučující hodnotil sociální klima 21 body a medián sociálního klimatu z názoru žáků je 19 bodů. Rozdíl mezi oběma hodnotami jsou 2 body. Dle námi stanovených kritérií ho lze označit jako „malý rozdíl“. Ke shodě ovšem nedošlo.

h1. se v tomto případě nepotvrdila.

**H2. Spolužáky vyčleňovaní žáci s dyslexií mají v předmětu český jazyk záporné školní sebepojetí.**

**Graf 1.2 Sociometrie třídy S2**



Z grafu vidíme žáka s dyslexií pod písmeny „SF“. Zaujímá pozici žáka s 6 body. Tento žák přijal všech 6 kladných bodů a ani jeden bod záporný. Kladná hodnota tohoto čísla ukazuje dle námi stanovených kritérií na nevyčleňování žáka s dyslexií z kolektivu. Jeho školní sebepojetí má hodnotu 10 bodů.

H2. se v tomto případě nepotvrdila.

**H3. Školní sebepojetí žáků s dyslexií v předmětu český jazyk se významně odlišuje od školního sebepojetí jeho spolužáků v témže předmětu.**

Školní sebepojetí žáka s dyslexií je v tomto případě 10 bodů. Medián školního sebepojetí jeho spolužáků je 11 bodů. Rozdíl hodnot je 1 bod. Dle námi stanovených kritérií lze tuto odlišnost klasifikovat jako nevýznamnou.

H3. se v tomto případě nepotvrdila.

Žák s dyslexií v tomto ročníku není dle výsledků z tvrzení respondentů naší výzkumné sondy vyčleňován z kolektivu. Jeho školní sebepojetí je kladné, a to i přes zvýšený faktor soutěživosti ve třídě (viz Příloha č. 5, Tab. 5.2). Při kvalitativním zkoumání dat jsme zjistili i pozitivní mimoškolní sebepojetí, a to především v oblastech kamarádství, mimoškolního úspěchu, sebelásce a sebeakceptaci.

### ❖ Třída S3

H1. Kladné sociální klima ve třídě v hodinách českého jazyka pozitivně koreluje s kladným školním sebepojetím žáků s dyslexií v tomto předmětu.

Hodnota mediánu sociálního klimatu třídy je 7 bodů. Školní sebepojetí u chlapce s dyslexií vykazuje hodnotu -6 bodů. Kladné sociální klima tedy v tomto případě nekoreluje pozitivně se školním sebepojetím žáka.

H1. se v tomto případě nepotvrdila.

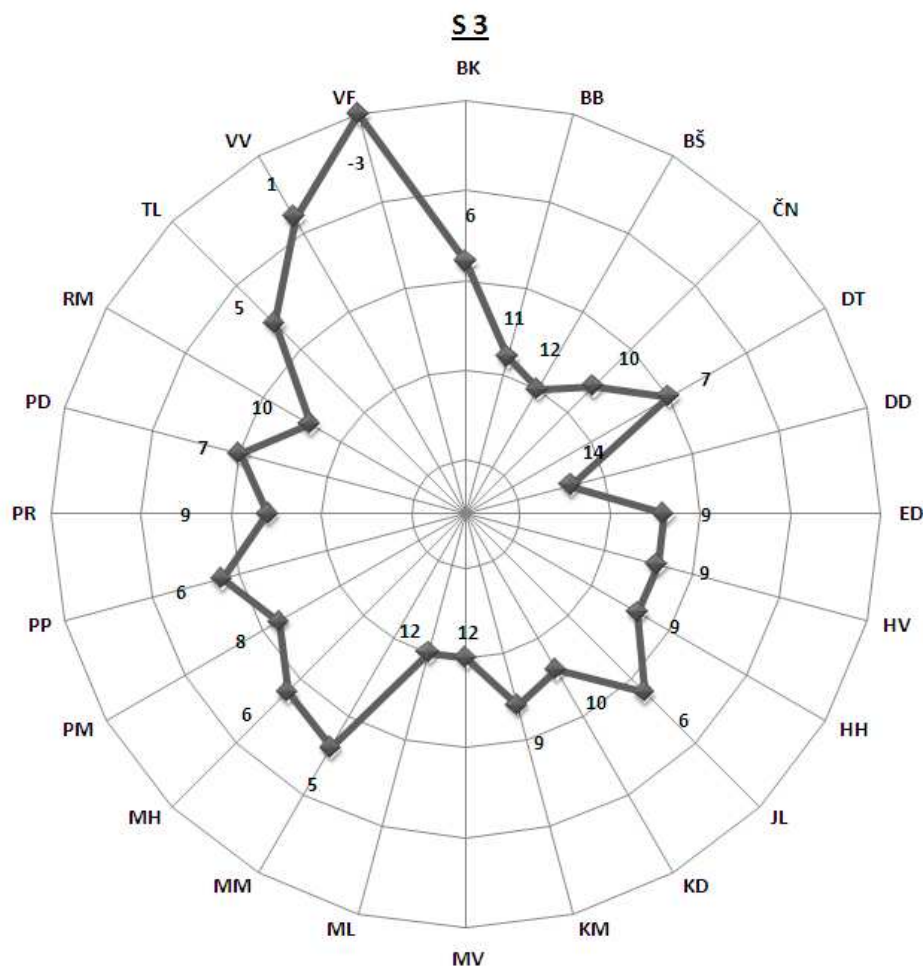
h1. V hodnocení oblasti sociálního klimatu ve třídě v hodinách českého jazyka nejsou mezi názory učitele a žáků rozdíly.

Vyučující hodnotila sociální klima 25 body a medián sociálního klimatu z názoru žáků je 7 bodů. Rozdíl mezi oběma hodnotami je 18 bodů. Dle námi stanovených kritérií ho lze označit jako „střední rozdíl“.

h1. se v tomto případě nepotvrdila.

**H2. Spolužáky vyčleňování žáci s dyslexií mají v předmětu český jazyk záporné školní sebepojetí.**

**Graf 1.3 Sociometrie třídy S3**



Z grafu vidíme žáka s dyslexií pod písmeny „VF“. Zaujímá pozici žáka s -3 body. Tento žák přijal 6 kladných a 9 záporných bodů. Záporná hodnota pozice žáka ve třídě ukazuje dle námi stanovených kritérií na vyčleňování žáka s dyslexií z kolektivu. Jeho školní sebepojetí má hodnotu -6 bodů.

H2. se v tomto případě potvrdila.

**H3. Školní sebepojetí žáků s dyslexií v předmětu český jazyk se významně odlišuje od školního sebepojetí jeho spolužáků v témže předmětu.**

Školní sebepojetí žáka s dyslexií je v tomto případě -6 bodů. Medián školního sebepojetí jeho spolužáků je 6 bodů. Rozdíl hodnot je 12 bodů. Dle námi stanovených kritérií lze tuto odlišnost klasifikovat jako významnou.

H3. se v tomto případě potvrdila.

Žák s dyslexií v tomto ročníku získal sice 9 záporných bodů, ale také 6 bodů kladných a můžeme tedy říci, že patří ve třídě k určité skupině spolužáků a není všemi zcela vyčleněn. Jeho školní sebepojetí vykazuje zápornou hodnotu především díky sníženému pocitu úspěchu v oblasti učebních strategií. V této oblasti právě žáci s dyslexií zažívají obtíže spojené s poruchou. Při kvalitativním zkoumání dat jsme zjistili pozitivní mimoškolní sebepojetí, především v oblasti mimoškolních úspěchů a sebelásky, sebeakceptace.

#### ❖ Třída S4

H1. Kladné sociální klima ve třídě v hodinách českého jazyka pozitivně koreluje s kladným školním sebepojetím žáků s dyslexií v tomto předmětu.

Hodnota mediánu sociálního klimatu třídy je 10 bodů. Školní sebepojetí u dívky s dyslexií vykazuje hodnotu 4 body. Kladné sociální klima tedy v tomto případě koreluje pozitivně se školním sebepojetím žáka.

H1. se v tomto případě potvrdila.

h1. V hodnocení oblasti sociálního klimatu ve třídě v hodinách českého jazyka nejsou mezi názory učitele a žáků rozdíly.

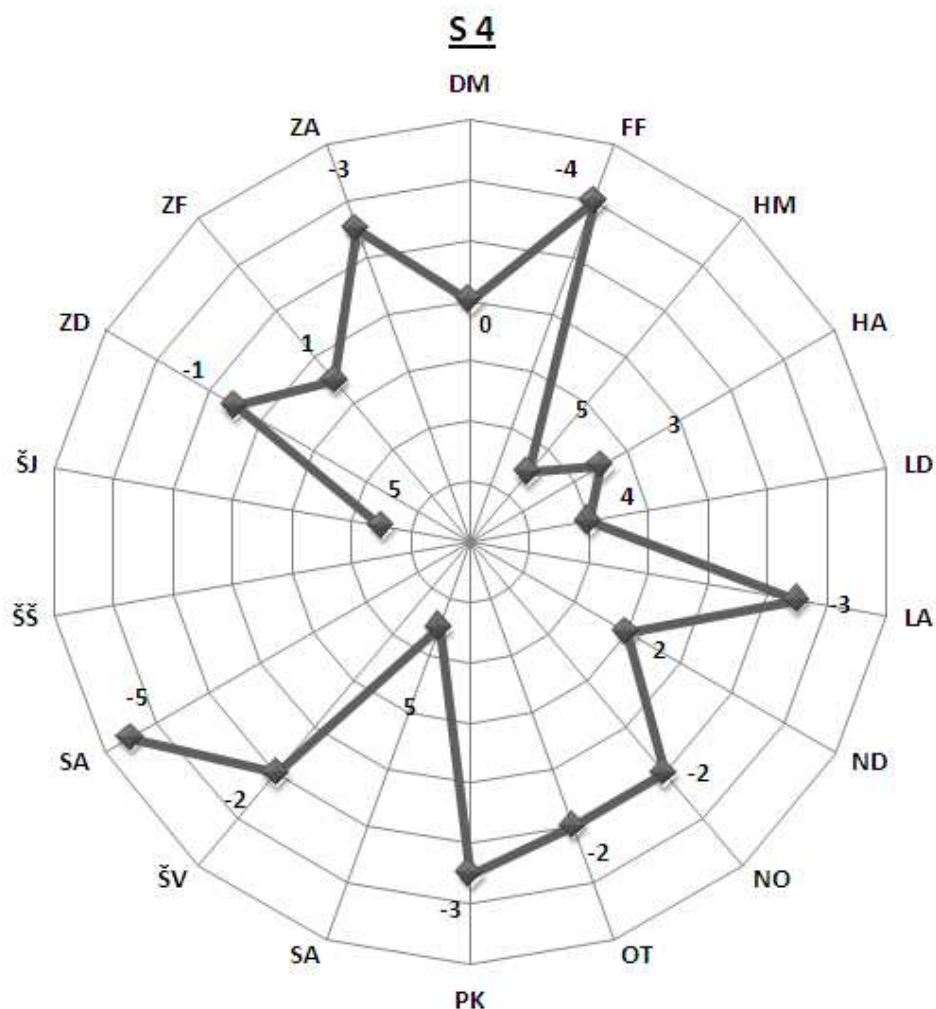
Vyučující hodnotila sociální klima 25 body a medián sociálního klimatu z názoru žáků je 10 bodů. Rozdíl mezi oběma hodnotami je 15 bodů. Dle námi stanovených kritérií ho lze označit jako „střední rozdíl“.

h1. se v tomto případě nepotvrdila.



**H2. Spolužáky vyčleňování žáci s dyslexií mají v předmětu český jazyk záporné školní sebepojetí.**

**Graf 1.4 Sociometrie třídy S4**



Z grafu vidíme žákyni s dyslexií pod písmeny „ZD“. Zaujímá pozici žákyně s -1 bodem. Tato žákyně přijala 3 kladné a 4 záporné body. Záporná hodnota pozice žákyně ve třídě ukazuje dle námi stanovených kritérií na vyčleňování žáka s dyslexií z kolektivu. Její školní sebepojetí má hodnotu 4 bodů.

H2. se v tomto případě nepotvrdila.

**H3. Školní sebepojetí žáků s dyslexií v předmětu český jazyk se významně odlišuje od školního sebepojetí jeho spolužáků v témže předmětu.**

Školní sebepojetí žákyně s dyslexií jsou v tomto případě 4 body. Medián školního sebepojetí jejích spolužáků je 7 bodů. Rozdíl hodnot jsou 3 body. Dle námi stanovených kritérií lze tuto odlišnost klasifikovat jako nevýznamnou.

H3. se v tomto případě nepotvrdila.

Žákyně s dyslexií získala o jeden bod více záporných než kladných hlasů, ovšem na jejím školním sebepojetí se to nijak významně neprojevalo. I když pociťuje určitou míru soutěživosti ve třídě, je v ní maximálně spokojená (viz Příloha č. 8, Tab. 7.2). Při kvalitativním zkoumání dat jsme zjistili pozitivní mimoškolní sebepojetí, pociťování především v mimoškolních úspěších, vnímání sebe jako dobré kamarádky a pocitu spokojenosti se sebou samou.

#### ❖ Třída P1

**H1.** Kladné sociální klima ve třídě v hodinách českého jazyka pozitivně koreluje s kladným školním sebepojetím žáků s dyslexií v tomto předmětu.

Hodnota mediánu sociálního klimatu třídy je 10 bodů. Školní sebepojetí u chlapce s dyslexií vykazuje hodnotu 21 bodů. Kladné sociální klima tedy v tomto případě koreluje pozitivně se školním sebepojetím žáka.

H1. se v tomto případě potvrdila.

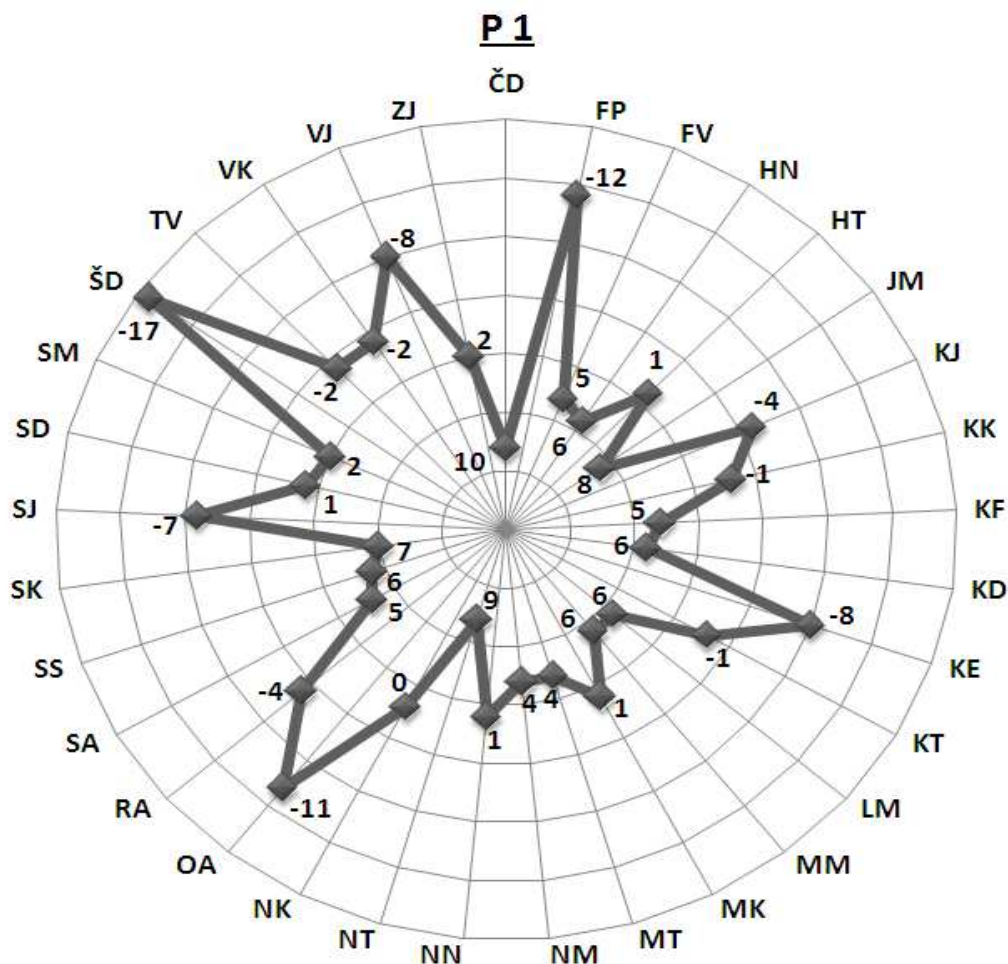
**h1.** V hodnocení oblasti sociálního klimatu ve třídě v hodinách českého jazyka nejsou mezi názory učitele a žáků rozdíly.

Vyučující hodnotila sociální klima 24 body a medián sociálního klimatu z názoru žáků je 10 bodů. Rozdíl mezi oběma hodnotami je 14 bodů. Dle námi stanovených kritérií ho lze označit jako „střední rozdíl“.

h1. se v tomto případě nepotvrdila.

**H2.** Spolužáky vyčleňování žáci s dyslexií mají v předmětu český jazyk záporné školní sebedojetí.

**Graf 1.5 Sociometrie třídy P1**



Z grafu vidíme žáka s dyslexií pod písmeny „TV“. Zaujímá pozici žáka s -2 body. Tento žák přijal 6 kladných a 8 záporných bodů. Záporná hodnota pozice žáka ve třídě ukazuje dle námi stanovených kritérií na vyčleňování žáka s dyslexií z kolektivu. Jeho školní sebedojetí má hodnotu 21 bodů.

H2. se v tomto případě nepotvrdila.

**H3.** Školní sebedojetí žáků s dyslexií v předmětu český jazyk se významně odlišuje od školního sebedojetí jeho spolužáků v témže předmětu.

Školní sebedojetí žáka s dyslexií je v tomto případě 21 bodů. Medián školního sebedojetí jeho spolužáků je 7 bodů. Rozdíl hodnot je 14 bodů. Dle námi stanovených kritérií lze tuto odlišnost klasifikovat jako významnou.

H3. se v tomto případě potvrdila.

Žák s dyslexií v tomto ročníku získal sice o dva záporné hlasy více než kladných, ovšem na jeho školním sebepojetí se to nijak negativně neprojevilo. Vykazuje hodnotu školního sebepojetí 3x vyšší, než je mediánem počítaná hodnota školního sebepojetí jeho spolužáků. Ve třídě zaznamenává zvýšenou míru soutěživosti, což se na jeho spokojenosti v ní neodráží (viz Příloha č. 11, Tab. 8.2). Při kvalitativním zkoumání dat jsme zjistili pozitivní mimoškolní sebepojetí, především v oblasti mimoškolních úspěchů a sebelásky, sebeakceptace.

## ❖ Třída P2

**H1.** Kladné sociální klima ve třídě v hodinách českého jazyka pozitivně koreluje s kladným školním sebepojetím žáků s dyslexií v tomto předmětu.

Hodnota mediánu sociálního klimatu třídy je -3 body. Školní sebepojetí u chlapce s dyslexií vykazuje hodnotu 6 bodů. V tomto případě záporného sociálního klimatu nemůžeme hovořit o pozitivní korelaci se školním sebepojetím žáka s dyslexií.

H1. se v tomto případě nepotvrdila.

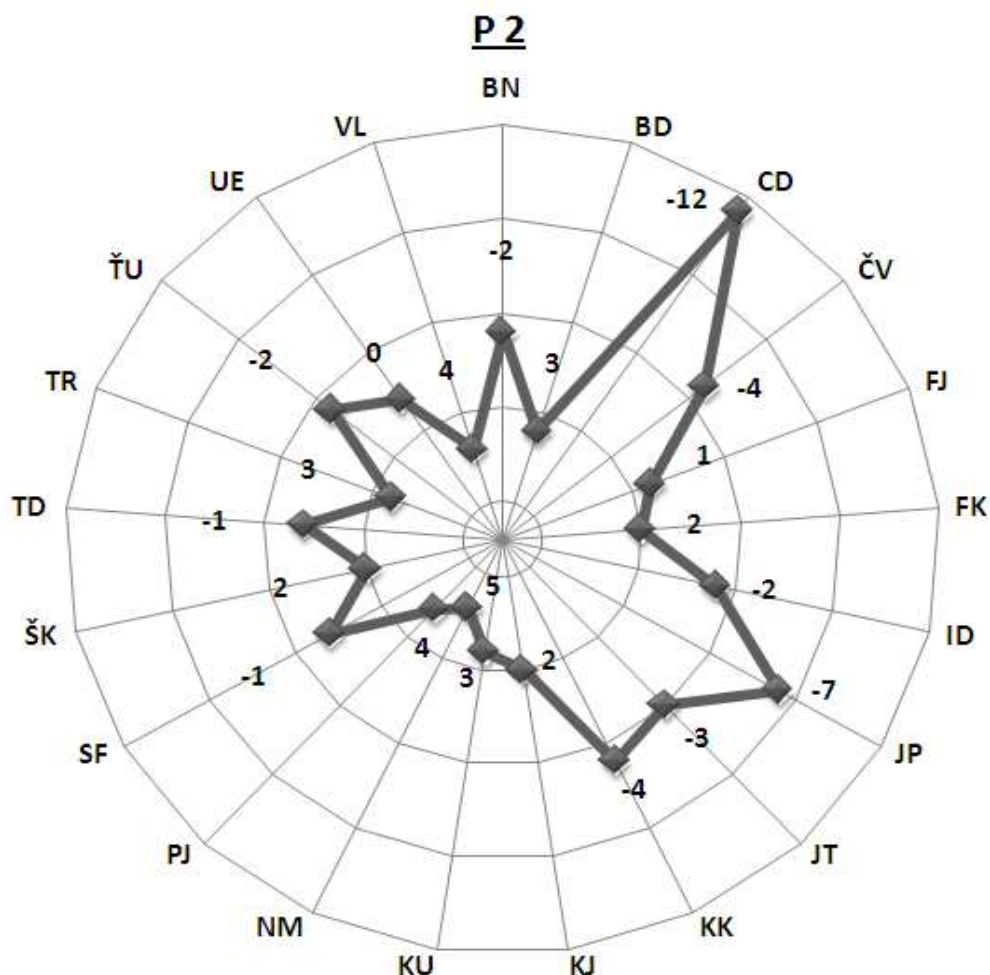
**h1.** V hodnocení oblasti sociálního klimatu ve třídě v hodinách českého jazyka nejsou mezi názory učitele a žáků rozdíly.

Vyučující hodnotila sociální klima 10 body a medián sociálního klimatu z názoru žáků je -3 body. Rozdíl mezi oběma hodnotami je 13 bodů. Dle námi stanovených kritérií ho lze označit jako „střední rozdíl“.

h1. se v tomto případě nepotvrdila.

**H2.** Spolužáky vyčleňování žáci s dyslexií mají v předmětu český jazyk záporné školní sebepojetí.

**Graf 1.6** Sociometrie třídy P2



Z grafu vidíme žáka s dyslexií pod písmeny „TD“. Zaujímá pozici žáka s -1 bodem. Tento žák přijal 1 kladný a 2 záporné body. Záporná hodnota pozice žáka ve třídě ukazuje dle námi stanovených kritérií na vyčleňování žáka s dyslexií z kolektivu. Jeho školní sebepojetí má hodnotu 6 bodů.

H2. se v tomto případě nepotvrdila.

**H3.** Školní sebepojetí žáků s dyslexií v předmětu český jazyk se významně odlišuje od školního sebepojetí jeho spolužáků v témže předmětu.

Školní sebepojetí žáka s dyslexií je v tomto případě 6 bodů. Medián školního sebepojetí jeho spolužáků jsou 2 body. Rozdíl hodnot jsou 4 body. Dle námi stanovených kritérií lze tuto odlišnost klasifikovat jako nevýznamnou.

H3. se v tomto případě nepotvrdila.

Žák s dyslexií v tomto ročníku přijal od svých spolužáků pouze dva negativní hlasy a jeden pozitivní. Z těchto výsledků soudím, že žák není výrazně vyčleňován, spíše k němu většina spolužáků nezaujímá žádné silnější emoce. Jeden kladný hlas získat od spolužačky, kterou náš žák s dyslexií ovšem za svého „kamaráda“ nazpět neoznačil – z toho se dá usuzovat na stav, kdy žák s dyslexií v tomto případě nenavázal významnější přátelské či nepřátelské vztahy v rámci jeho třídy. Školní sebepojetí žáka s dyslexií je kladné, dokonce vyšší, než je medián školního sebepojetí jeho spolužáků. Co se týká mimoškolního sebepojetí žáka s dyslexií, z kvalitativního zkoumání dat jsme zjistili, že je překvapivě nízké. Zkoumaný žák se necítí být dobrým kamarádem (což by odpovídalo jeho pozici ve třídě a jeho názor možná také z této zkušenosti vyplývá), necítí se být v něčem úspěšný a již vůbec necítí spokojenost se sebou samým.

### ❖ Třída P3

**H1. Kladné sociální klima ve třídě v hodinách českého jazyka pozitivně koreluje s kladným školním sebepojetím žáků s dyslexií v tomto předmětu.**

Hodnota mediánu sociálního klimatu třídy je 12 bodů. Školní sebepojetí u dívky s dyslexií vykazuje hodnotu -3 body. V tomto případě kladného sociálního klimatu a negativního školního sebepojetí nemůžeme hovořit o pozitivní korelaci obou prvků.

H1. se v tomto případě nepotvrdila.

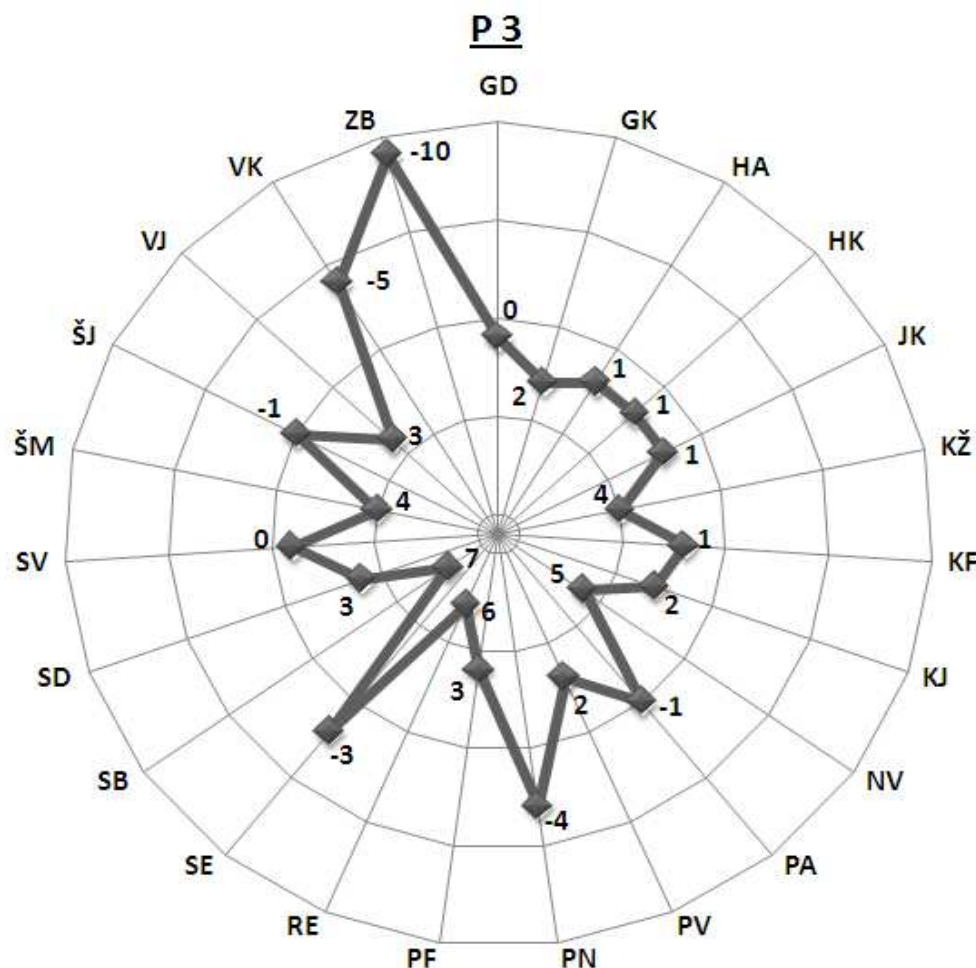
**h1. V hodnocení oblasti sociálního klimatu ve třídě v hodinách českého jazyka nejsou mezi názory učitele a žáků rozdíly.**

Vyučující hodnotila sociální klima 12 body a medián sociálního klimatu z názoru žáků je 12 bodů. Rozdíl mezi oběma hodnotami je 0 bodů, a tudíž dle námi stanovených kritérií ho lze označit jako „shodu“.

h1. se v tomto případě potvrdila.

**H2. Spolužáky vyčleňovaní žáci s dyslexií mají v předmětu český jazyk záporné školní sebedojetí.**

**Graf 1.7 Sociometrie třídy P3**



Z grafu vidíme žákyni s dyslexií pod písmeny „GK“. Zaujímá pozici žákyně s 2 body. Tato žákyně přijala 2 kladné a žádný záporný bod. Kladná hodnota pozice žákyně ve třídě ukazuje dle námi stanovených kritérií na nevyčleňování žákyně s dyslexií z kolektivu. Její školní sebedojetí má hodnotu -3 bodů.

H2. se v tomto případě nepotvrdila.

**H3. Školní sebedojetí žáků s dyslexií v předmětu český jazyk se významně odlišuje od školního sebedojetí jeho spolužáků v témže předmětu.**

Školní sebedojetí žákyně s dyslexií jsou v tomto případě -3 body. Medián školního sebedojetí jejích spolužáků je 6 bodů. Rozdíl hodnot je 9 bodů. Dle námi stanovených kritérií lze tuto odlišnost klasifikovat jako nevýznamnou.

H3. se v tomto případě nepotvrdila.

Žákyně s dyslexií je v tomto ročníku nevyčleňována, a přesto manifestuje své školní sebepojetí jako záporné. Selhávání vidí v oblasti učebních strategií, které jsou u žáků s dyslexií obecně nižší, a také vnímá určité obavy z prezentování své osobnosti před spolužáky (viz Příloha 14, Tab. 10.2). Z kvalitativního zkoumání dat jsme zjistili, že se dívka vnímá jako dobrá kamarádka, ale v sebehodnocení je kritická, nevidí žádné své úspěchy v mimoškolní oblasti a zároveň vykazuje nespokojenost se sebou samou, nízká hodnota sebeakceptace, sebelásky.

## 6.2 Vyhodnocení celé výzkumné sondy

I když se naměřené hodnoty váží ke konkrétním žákům, vyučujícím a jejich vzájemné interakci, pokusím se na tomto místě zhodnotit stanovené hypotézy a za pomoci určitého zobecnění vyvodit konkrétní závěry.

**H1.** Kladné sociální klima ve třídě v hodinách českého jazyka pozitivně koreluje s kladným školním sebepojetím žáků s dyslexií v tomto předmětu.

H1. byla ověřena u tří tříd (S2., S4., P1.).

**Tab. 3.1** Přehled sociálních klimat a sebepojetí žáků s SPU

Třída	Sociální klima	Sebepojetí žáka s SPU
S1	7	-1
S2	19	10
S3	7	-6
S4	10	4
P1	10	21
P2	-3	6
P3	12	-3



**h1.** V hodnocení oblasti sociálního klimatu ve třídě v hodinách českého jazyka nejsou mezi názory učitele a žáků rozdíly.

h1. byla potvrzena jen v jedné třídě, a to P3. V ostatních třídách byl rozdíl hodnot klasifikován u dvou tříd jako „malý“ (S1, S2) a u zbylých čtyř tříd jako „střední“ (S3, S4, P1, P2).

**Tab. 3.2** Hodnocení soc. klimatu vyučujícím a žáky

Třída	Medián z hodnot soc. klimatu žáků	Vyučující	Bodový rozdíl
S1	7	17	10
S2	19	21	2
S3	7	25	18
S4	10	25	15
P1	10	24	14
P2	-3	10	13
P3	12	12	0

**H2.** Spolužáky vyčleňovaní žáci s dyslexií mají v předmětu český jazyk záporné školní sebepojetí.

H2. se potvrdila ve dvou třídách (S1, S3).

**Tab. 3.3** Pozice a školní sebepojetí žáka s SPU

Třída	Pozice žáka ve třídě	Školní sebepojetí žáka s SPU
S1	-7	-1
S2	1	10
S3	-3	-6
S4	-1	4
P1	-2	21
P2	-1	6
P3	2	-3

**H3.** Školní sebepojetí žáků s dyslexií v předmětu český jazyk se významně odlišuje od školního sebepojetí jeho spolužáků v témže předmětu.

H3. se potvrdila ve dvou třídách (S3, P1).

**Tab. 3.4** Odlišen školního sebepojetí žáků a žáka s SPU

<b>Třída</b>	<b>Školní sebepojetí žáka s SPU</b>	<b>Školní sebepojetí spolužáků</b>	<b>Rozdíl hodnot</b>
S1	-1	4	5
S2	10	11	1
S3	-6	6	12
S4	4	7	3
P1	21	7	14
P2	6	2	4
P3	-3	6	9

## Shrnutí – závěrečná diskuze

Cílem diplomové práce bylo uvést čtenáře do problematiky žáka se specifickou poruchou učení, nastínit konstrukt sebepojetí s důrazem na sebepojetí žáka s SPU a v neposlední řadě představit tohoto žáka jako člena sociálního klimatu školní třídy a pokusit se zmapovat specifika jeho pozice a školního sebepojetí ve třídě.

Na základě teoretického zpracování dané problematiky jsem provedla empirické šetření. Šetření bylo uskutečněno jako výzkumná sonda ke konkrétnímu výzkumnému vzorku. Výzkumným vzorkem mi byla 7. či 8. třída ZŠ s integrovaným žákem s dyslexií. V důsledku zaměření se na žáka s dyslexií jsem zkoumala sociální klima třídy v hodinách českého jazyka a v zastoupení učitelů oslovovala právě učitele tohoto předmětu. Každá třída je svým způsobem individuální živý organismus, v němž vystupují jedinečné osobnosti, které svým nezaměnitelným způsobem vytvářejí sociální klima této třídy. Formulované hypotézy jsem proto ověřovala na každé konkrétní třídě a jejich výsledky jsem jim na přání ředitelů a ředitelek škol, kde byla sonda uskutečněna, zaslala.

Pokud bychom ovšem chtěli nějakým způsobem přistoupit k určitému zobecnění a vyvodit konkrétní závěry ověřovaných hypotéz, zjistili bychom, že:

- H1.: Kladné sociální klima ve třídě v hodinách českého jazyka pozitivně korelovalo se školním sebepojetím žáků s dyslexií v tomto předmětu u oslovených tříd přibližně v 43 %.
- h1.: V hodnocení oblasti sociálního klimatu ve třídě v hodinách českého jazyka učitelem a žáky došlo ke shodě jen u jedné třídy (tedy přibližně ve 14 % tříd). V dalších dvou třídách byl rozdíl hodnot klasifikován jako „malý“ (přibližně u 29 % tříd) a u zbylých čtyř tříd klasifikován jako „střední“ (přibližně u 57 % tříd).
- H2.: Spolužáky vyčleňovaní žáci s dyslexií, kteří měli v předmětu český jazyk záporné školní sebepojetí byli ve dvou třídách (přibližně v 29 % tříd).
- H3.: Školní sebepojetí žáků s dyslexií se v předmětu český jazyk významně odlišovalo od školního sebepojetí jeho spolužáků v témže předmětu ve dvou třídách (přibližně u 29 % tříd). V ostatních pěti třídách byl rozdíl klasifikován jako nevýznamný (přibližně u 71 % tříd).

Z výsledků výzkumné sondy jsem zjistila, že se hodnocení sociálního klimatu ve třídě z pohledu žáků a učitelů často až významně odlišuje. Naopak mile mě překvapilo zjištění, že ne vždy má žák s SPU ve třídě pozici „antihvězdy“ (v našem vzorku jen u dvou tříd: S1, S3). Dva žáci a jedna žákyně s SPU zaujímali pozici „jedince s ambivalentním statutem“ a dokonce jedna žákyně s SPU získala nejvíce kladných hlasů od svých spolužáků a zastávala pozici „hvězdy třídy“!

Překvapilo mne také, že jsem se u dvou vyučujících setkala s dotazem: „Co to je sociální klima třídy?“. A v návaznosti na toto zjištění připojuji ještě jednu zkušenost s vyučující, která ani po opakovaném vyzývání k vyplnění a vysvětlování, že mi jde pouze o její názor, nevyplnila u dvou svých tříd, kde je vyučující českého jazyka, I. část – sociometrii, s odkazem na to, že neví, jaké jsou vztahy ve třídě, protože není jejich třídní učitelkou...

Moc bych si přála, aby v závěru uvedené komentáře vyučujících se z našich škol ztratily, aby se vyučující více zabývali sebepojetím svých žáků a podíleli se na utváření kladného sociálního klimatu ve třídě. A to platí jak u tříd, kde je integrovaný žák s SPU, tak i u tříd, kde jsou „jen“ běžní žáci. Jako pedagogičtí pracovníci bychom se dle mého názoru měli pokoušet o komplexní rozvoj osobnosti jedince, s individuálním přístupem, avšak bez ohledu na to, zda jedinec nějakou diagnózu má (a musí se s ním „speciálně“ pracovat) či ne.

Osobně bych uvítala po menších úpravách standardizaci našeho dotazníku, aby mohl sloužit rovnou učitelům, kteří by si sami mohli zjistit aktuální stav sociálního klimatu, pozice žáků a jejich sebepojetí ve třídě a následně s těmito výsledky pracovat.

Doufám, že tato práce poslouží jako počátek pro uvažování a zkoumání problematiky specifických poruch učení v kontextu sebepojetí žáka a jeho života v sociálním klimatu třídy.

## Použité zdroje

### Monografie

BALCAR, K.: *Úvod do studia psychologie osobnosti : Celostátní vysokoškolská učebnice pro studenty filozofických fakult studijního oboru psychologie*. Praha, SPN, 1983.

BANDURA, A. *Self-Efficacy : The Exercise of Control*. 9. vyd. New York: W. H. Freeman and Company, 1997. ISBN 0-7167-2850-8.

BENDL, J. *Přehled statistických metod zpracování dat : Analýza a metaanalýza dat*. Praha : Portál, 2004. 584 s. ISBN 80-7178-820-1.

BLATNÝ, M.; PLHÁKOVÁ, A. *Temperament ; inteligence ; sebezpojetí : nové pohledy na tradiční témata psychologického výzkumu*. Brno a Tišnov : Psychologický ústav AV ČR, Sdružení SCAN, 2003. 150 s. ISBN 80-86620-05-0.

BURDEN, R. *Dyslexia and Self-Concept : Seeking a Dyslexic Identity* . Guernsey (United Kingdom) : John Wiley & Sons Inc, 2005. 98 s. ISBN 9781861564832.

ERIKSON, E., H.: *Životní cyklus rozšířený a dokončený*. Praha, NLN, 1999.

FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi : Příručka pro učitele*. Praha : Portál, 1997. 383 s. ISBN 80-7178-063-4.

FROMM, E. *Umění milovat*. Praha: Nakladatelství Josefa Šimona, 1996. 125 s. ISBN 80-85637-26-X.

HELUS, Z. *Pedagogicko-psychologické zdroje účinného vyučování*. Praha : Ústřední ústav pro vzdělávání pedagogických pracovníků, 1990. 125 s.

HELUS, Z. *Pojetí žáka a perspektivy osobnosti*. Praha : SPN, 1982. 196 s.

HELUS, Z. *Psychologické problémy socializace osobnosti*. Praha : SPN , 1973. 259 s.

HENDL, J. *Přehled statistických metod zpracování dat : Analýza a metaanalýza dat*. Praha : Portál, 2004. 584 s. ISBN 80-7178-820-1.

JANOŠOVÁ, P. *Dívčí a chlapecká identita - vývoj a úskalí*. Praha : Grada, 2008. ISBN: 978-80-247-2284-9.

KAPROVÁ, Z. *O problémech žáků s poruchami učení v současné škole a cestách k jejich řešení : Metodický text pro učitele základních a speciálních škol*. Praha : TECH-MARKET, 1997. 68 s. ISBN 80-86114-13-9.

KAŠPÁRKOVÁ, J. *Výzkumný nástroj pro evaluaci školního klimatu : Konstrukce a aplikace v praxi*. Olomouc : Univerzita Palackého, 2007. 192 s. ISBN 978-80-244-1852-0.

KOCUROVÁ, M. *Komunikační kompetence jako téma inkluzivní školy : specifické poruchy učení z pohledu vzdělávacích šancí : monografie*. Dobrá Voda : Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2002. 416 s. ISBN 80-86473-23-6.

- KOCUROVÁ, M. *Specifické poruchy učení a chování*. 1. vyd. Plzeň : Pedagogické centrum Plzeň, 2002. 50 s. ISBN 80-7020-102-9.
- KREJČOVÁ, L. *Dítě s dyslexií v prostředí školy*. [s.l.], 2005. 169 s. Rigorózní práce. Karlova Univerzita, Filozofická fakulta.
- KŘÍŽ, P. *Kdo jsem ; jaký jsem : aktivity pro osobnostní a sociální výchovu k podpoře sebepoznání a sebepojetí*. Kladno : AISIS (sdružení), 2005. 132 s. ISBN 80-239-4669-2.
- KUCHARSKÁ, A. et al. *Specifické poruchy učení a chování*. 1. vyd. Praha : IPPP, 2006. 224 s. ISBN 80-8656-13-5.
- LAŠEK, J. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové : Gaudeamus, 2007. 162 s. ISBN 978-80-7041-980-9.
- MACEK, P. *Adolescence*. Praha : Portál, 2003. 141 s. ISBN 80-7178-747-7.
- MAREŠ, J. *Sociální klima školní třídy : přehledová studie*. Praha : IPPP, 1998. 36 s. ISBN 80-86856-27-5.
- MAREŠ, J. *Styly učení žáků a studentů*. Praha : Portál, 1998. ISBN 80-7178-246-7.
- MATĚJČEK, Z.; VÁGNEROVÁ, M. *Dotazník sebepojetí školní úspěšnosti dětí : příručka*. Bratislava : Psychodiagnostické a didaktické tesy, N.P., 1992. 50 s.
- MATĚJČEK, Z. *Praxe dětského psychologického poradenství*. Praha : SPN, 1991. 336 s. ISBN 80-04-24526-9.
- MATĚJKOVÁ, V. *Specifické poruchy učení a jejich náprava (bakalářská práce)*. Praha : FF UK, 2009.
- MAREŠ, Jiří. *Sociální klima školní třídy : přehledová studie*. Praha : IPPP, 1998. 36 s. ISBN 80-86856-27-5.
- MICHALOVÁ, Z. *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních : materiál určený učitelům a rodičům dětí s dyslexií ; dysgrafií ; dysortografií...* Havlíčkův Brod : Tobiáš, 2004. 114 s. ISBN 80-7311-021-0.
- NAKONEČNÝ, M. *Sociální psychologie*. Praha : Academia, 2004. 287 s. ISBN 80-200-0690-7.
- NAKONEČNÝ, M. *Základy psychologie osobnosti*. Praha : Management Press, 1993. 232 s. ISBN 80-85603-34-9.
- PELIKÁN, J. *Hledání těžiště výchovy*. Praha : Karolinum, 2007. 175 s. ISBN 978-80-246-1265-2.
- PELIKÁN, J. *Pomáhat být. Otevřené otázky teorie provázející výchovy*. Praha : Karolinum, 2002. 159 s. ISBN 80-246-0345-4.

- PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha : Karolinum, 2007. 270 s. ISBN 978-80-7184-569-0.
- PLAŇAVA, I.; PILÁT, M. *Děti, mládež a rodiny v období transformace : sborník prezentací na sympoziu pořádaném ve dnech 19.-21. září 2002 Fakultou sociálních studií Masarykovy univerzity Brno*. Brno : Barrister & Principal, 2002. 290 s. ISBN 80-86598-36-5.
- POKORNÁ, V. *Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení* . 1. vyd. Praha : Portál, 1997. 312 s. ISBN 80-7178-135-5.
- PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 3. aktualizované vyd. Praha : Portál, 2003. 322 s. ISBN 80-7178-772-8.
- REID, G., et al. *The Sage Handbook of Dyslexia*. India : Replika Press Pvt. Ltd, 2008. 528 s. ISBN 978-1-4129-4513-4.
- ŘÍČAN, P. *Cesta životem*. Praha : Panorama , 1990. 435 s. ISBN 80-7038-078-0.
- ŘÍČAN, P.; KREJČÍŘOVÁ, D. *Dětská klinická psychologie*. Praha : Grada Publishing, 2006. 603 s. ISBN 80-247-1049-8.
- SEDLÁČKOVÁ, D. *Rozvoj zdravého sebevědomí žáka*. Praha : Grada, 2009. 123 s. ISBN 978-80-247-2685-4.
- SELIKOWITZ, M. *Dyslexie a jiné poruchy učení*. Praha : Grada Publishing, 2000. 136 s. ISBN 80-7169-773-7.
- SINDELAROVÁ, B. *Předcházíme poruchám učení : Soubor cvičení pro děti v předškolním roce a první třídě*. 4. vyd. Praha : Portál, 2007. 63 s. ISBN 978-80-7367-262-1.
- SMÉKAL, V.; MACEK, P. *Utváření a vývoj osobnosti : psychologické ; sociální a pedagogické aspekty*. Brno : Barrister & Principal, 2002. 264 s. ISBN 80-85947-83-8.
- TAXOVÁ, J. *Pedagogicko-psychologické zvláštnosti dospívání*. Praha : SPN , 1987. 273 s.
- VÁGNEROVÁ, M. *Psychologie problémového dítěte školního věku*. Praha : Karolinum, 1997. 170 s. ISBN 80-7184-488-8.
- VÁGNEROVÁ, M. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha : Karolinum, 2005. 432 s. ISBN 80-246-1074-4.
- VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I. : dětství a dospívání*. Praha : Karolinum, 2008. 468 s. ISBN 978-80-246-0956-0.
- VÝROST, J.; SLAMĚNÍK, I. *Sociální psychologie*. Praha : Grada Publishing, 2008. 404 s. ISBN 978-80-247-1428-8.

ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program : Nástroje pro prevenci, nápravu a integraci*. 2. vyd. Praha : Portál, 2001. 208 s. ISBN 978-80-7367-326-0.

ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení : Specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností*. 11. přeprac. vyd. Praha : Portál, 2003. 264 s. ISBN 978-80-7367-514-1.

ŽÁČKOVÁ, H.; JUCOVIČOVÁ, D. *Metody hodnocení a tolerance dětí s SPU : pro 1. stupeň ZŠ*. Praha : D + H, 2006. 44 s. ISBN: 80-903579-4-6.

### **Články z časopisů**

ČAPEK, R. Měření třídního klimatu : užiteční dovednost učitele II. . *Moderní vyučování : Časopis pro nové programy v českém základním školství*. 2007, 13, 10, s. 8-9.

JEDLIČKA, R. Psychoanalytické zamyšlení nad výchovou vedoucí k problémům v sebepojetí u dospívajících. *Pedagogika*. 2002, 52, 3, s. 321-336.

KASÍKOVÁ, H. Měření třídního klimatu : užiteční dovednost učitele I. . *Moderní vyučování*. 2007, 13, 9, s. 13-14.

KOCUROVÁ, M.: Emocionální a sociální aspekty specifických poruch učení, in: *Speciální pedagogika*, 2002, č. 1, roč. 12, ISSN 1211-2720.

KREJČOVÁ, L. Diferenciace v základním vzdělávání z psychologického hlediska : nejčastější témata poradenství ve víceletých gymnáziích a na druhém stupni základních škol. *Autorský článek H.Kasíkové*. Vytvořeno 23.11.2010, s. 12-27.

MACEK, P. Adolescenti a jejich rodiče : důležitost vzájemné percepce pro sebehodnocení dospívajících. *Pedagogika : časopis pro vědy o vzdělávání a výchově*. 2004, 54, 4, s. 342-354. ISSN 0031-3815.

MAREŠ, J.; LAŠEK, J. Známe sociální klima ve výuce?. *Výchova a vzdělání*. 1991, 1, 8, s. 173-176.

MICHALOVÁ, Z. Vliv pobytu ve specializované třídě na rozvoj sebehodnocení dítěte se specifickou poruchou chování a učení. *Výchovné poradenství*. 2001, 28/29/2, s. 10-22.

NĚMCOVÁ, P. Nepodceňujme sociální klima ve třídách. *Psychologie Dnes*. 2006, 12, 9, s. 20-22.

ZELINKOVÁ, O. Co je nového ve světě dyslexie. *Rodina a škola*. 2004, 51, 5, s. 11.

ZELINKOVÁ, O. Dyslexie na 2. stupni. *Rodina a škola*. 1995, 42, 10, s. 19.



### **Elektronické publikace**

BARTLETT, D.; MOODY, S.; KYNDERSLEY, K. *Dyslexia in the workplace : An Introductory Guide* [online]. UK : Wiley-Blackwell, 2010 [cit. 2011-04-01]. Dostupné z WWW:

<[http://books.google.cz/books?id=kqfVXYwczFUC&pg=PA208&lpg=PA208&dq=Katherine+Kindersley+self+esteem&source=bl&ots=Ncps9fy1rv&sig=Ge-LDpIvWBOTNTuif9hxBwkDKNU&hl=cs&ei=r6bmTO24C4qbOsCHqKwK&sa=X&oi=book\\_result&ct=result&resnum=1&sqi=2&ved=0CBkQ6AEwAA#v=onepage&q&f=false](http://books.google.cz/books?id=kqfVXYwczFUC&pg=PA208&lpg=PA208&dq=Katherine+Kindersley+self+esteem&source=bl&ots=Ncps9fy1rv&sig=Ge-LDpIvWBOTNTuif9hxBwkDKNU&hl=cs&ei=r6bmTO24C4qbOsCHqKwK&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1&sqi=2&ved=0CBkQ6AEwAA#v=onepage&q&f=false)>.

F81. : Specifické vývojové poruchy školních dovedností. In *MKN-10 I. díl Tabelární část* [online]. ÚZIS ČR : [s.n.], 2008 [cit. 2011-03-16]. Dostupné z WWW: <<http://www.uzis.cz/cz/mkn/index.html>>. ISBN 978-80-904259-0-3.

TURNER, M.; RACK, J. *The Study of Dyslexia* [online]. New York : Kluwer Academic / Plenum Publishers, 2004 [cit. 2011-04-01]. Dostupné z WWW:

<<http://books.google.com/books?id=oE3gqiIH56AC&printsec=frontcover&hl=cs#v=onepage&q&f=false>>.

### **Elektronické zdroje**

*Česká školní inspekce* [online]. 2009 [cit. 2011-04-01]. Kritéria hodnocení. Dostupné z WWW: <<http://www.csicr.cz/cz/dokumenty/kriteria-hodnoceni>>.

*DYS-centrum* [online]. 2008 [cit. 2011-03-10]. Dostupný z WWW: <<http://www.cerny-ps.cz/dyscentrumzdar/>>.

MŠMT. Vyhláška č. 73/2005 Sb. In *Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných* [online]. [s.l.] : [s.n.], 2005 [cit. 2011-03-16]. Dostupné z WWW: <<http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-73-2005-sb-1>>.

Projekt Odyssea, o. s. [online]. 2007 [cit. 2011-06-10]. Dostupný z WWW: [http://www.odyssea.cz/soubory/e\\_kurzy/jak\\_zlepsit\\_vztahy\\_v\\_nasi\\_tride\\_2\\_stupen\\_zs.pdf](http://www.odyssea.cz/soubory/e_kurzy/jak_zlepsit_vztahy_v_nasi_tride_2_stupen_zs.pdf)

Zákon č. 561/2004 Sb. In *Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)* [online]. [s.l.] : [s.n.], 2005 [cit. 2011-03-16]. Dostupné z WWW: <<http://www.msmt.cz/dokumenty/novy-skolsky-zakon?highlightWords=%C5%A0kolsk%C3%BD+z%C3%A1kon+561%2F2004>>.

### **Přednášky**

ZELINKOVÁ, O. *Práce s rizikovými skupinami obyvatel II.* (přednáška) Praha : HTF UK, 29. 10. 2009 1

ZELINKOVÁ, O. *Práce s rizikovými skupinami obyvatel III.* (přednáška) Praha : HTF UK, 8. 4. 2010 2

ZELINKOVÁ, O. *Práce s rizikovými skupinami obyvatel III.* (přednáška) Praha : HTF UK, 18. 3. 2010 3, 4