

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta

Katedra psychologie



Školní úspěch a sebepojetí pohledem dospělých
se specifickými poruchami učení

Autor: Monika Schenková

Vedoucí práce: PaedDr. PhDr. Anna Kucharská, Ph.D.

Praha 2010

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně pod vedením PaedDr. PhDr. Anny Kucharské, Ph.D. a použila pouze prameny, které cituji a uvádím v seznamu použité literatury.

V Praze dne 31. března 2010



Monika Schenková

Tímto děkuji za odborné vedení, konzultace a cenné připomínky při zpracování mé diplomové práce PaedDr. PhDr. Anně Kucharské, Ph.D.

Obsah

1.	Anotace	strana 6
2.	Annotation	7
3.	Teoretická část	8
3.1	Vědomí jako podmět	9
3.2	Vědomí jako předmět	10
3.3	Identita a sebepojetí	15
3.4	Erikson a jeho osm věků člověka	16
3.5	Heinz Kohút	20
3.6	Současnost a zkoumání sebepojetí	22
3.7	Metody zkoumání sebepojetí	24
3.8	Specifické poruchy učení	25
3.8.1	Vymezení pojmu, definice, etiologie	25
3.8.2	Diagnostika	28
3.8.3	Zdůraznění psychologického pozadí reedukace jedinců se specifickými poruchami učení	29
	Deficity dílčích funkcí a fáze kognitivní činnosti	29
	Zóna nejbližšího vývoje	31
	Náprava a práce s chybou	32
3.8.4	Specifická úskalí při utváření sebepojetí jedinců s SPU	35
	SPU a kognitivní zpracování sebepojetí	35
	Školní úspěšnost	37
	Dopady školní neúspěšnosti na sebepojetí	37
4.	Empirická část	44
4.1	Metodická část	45
4.1.1	Postup výzkumu - použité metody, výběr a charakteristika respondentů ..	45
4.1.2	Popis výzkumného vzorku	48
4.2	Zpracování dat	48
4.2.1	Vztah respondentů ke škole	49
4.2.1.1	Nuda a lhostejný postoj vůči škole	49
4.2.1.2	Stres ve školním prostředí	51
4.2.1.3	Místo k získávání zajímavých informací	54

4.2.14	Synonymum pro velkou námahu	54
4.2.1.5	Příležitost být s kamarády	55
4.2.2	Percepce přístupu rodiny respondentů k jejich školním výkonům	57
4.2.3	Percepce postoje kamarádů a spolužáků ke školnímu úspěchu ve vztahu k respondentům.....	61
4.2.4	Retrospektivní sebereflexe respondentů z období školních let	62
4.2.4.1	Vnímání vlastní školní úspěšnosti respondentem	62
4.2.4.2	Čemu připisují respondenti svoji školní neúspěšnost?	63
4.2.4.3	Jak se respondenti dívali na svá omezení vyplývající z SPU	67
4.2.4.4	Hodnocení respondentů svého postavení ve třídě	68
4.3	Shrnutí	72
5.	Diskuze	76
6.	Závěr	82
7.	Použité zdroje	85
	Příloha č. 1	
	Příloha č. 2	
	Příloha č. 3	

Název: Školní úspěch a sebepojetí pohledem dospělých se specifickými poruchami učení

1. Anotace

Předmětem zkoumání této diplomové práce je kvalitativní výzkum týkající se školní úspěšnosti a sebepojetí pohledem sedmi dospělých jedinců se specifickými poruchami učení. Těchto sedm dospělých jedinců ve věku 24, 38, 24, 26, 26, 35, 26 let bylo ochotno vyplnit dotazník, poskytnout strukturovaný rozhovor a být k dispozici v souvislosti s dalším upřesňováním jejich výpovědí, a to v rozmezí 16-ti měsíců. K analýze a následnému zpracování byly využity všechny sebrané materiály.

Dotazník byl pro všechny respondenty jednotný. Otázky ke strukturovanému rozhovoru byly vytvořeny na základě sebraných odpovědí z dotazníku. Analýza a explanace byla vedena v duchu fenomenologického přístupu, šlo o zjišťování podstaty a souvislostí u prožitků respondentů z období jejich školní docházky, jež se týkaly zejména jejich školní úspěšnosti.

Cílem bylo zjistit odpovědi na následující otázky: Co znamená školní úspěch pro žáky s SPU? Považují školní úspěch ve smyslu klasifikace za úspěch a školní neúspěch za neúspěch? Co znamená školní úspěch pro rodiče těchto žáků? Mají děti s SPU pocit, že je jejich rodiče vidí jako školně úspěšné či neúspěšné? Jaký vliv má na sebepojetí skutečnost, že je žákem s SPU? Jaký postoj mají žáci s SPU ke svojí diagnóze? Vidí žáci s SPU příčinu svého školního neúspěchu v SPU? Je školní úspěch či neúspěch u žáků s SPU významným činitelem při utváření sebepojetí? Jsou u dětí s diagnózou SPU nějaké specifické okolnosti mající vliv na vývoj sebepojetí?

KLÍČOVÁ SLOVA:

sebepojetí, specifické poruchy učení, školní úspěšnost, sebereflexe, sebehodnocení

TITLE

School success and self-approach in view of adult with a learning disability

2. Annotation

The subject of research in this diploma thesis is qualitative investigation reflecting school success and self-approach in view of seven mature individuals with learning disability. These seven mature individuals aging 24, 38, 24, 26, 26, 35, 26 were free to fill checklist, offer structured interview and be at hand to clarify more their answers in period of 16 months. All gathered materials were used for analysis and further process.

Checklist was unified for all respondents. Questions for structured interview were made based on gathered checklist answers. Analysis and elucidation were led with the spirit of fenomenologic access, concern was to find the root and context in respondents' experiences from school attendance, especially respecting their school success.

The goal was to find answers for these questions: What is the meaning of school success for pupils with a learning disability? Do they rate school success (as classification) as success and school failure as failure? What means school success for students' parents? Do children with a learning disability have feeling that their parents see them as school successful or unsuccessful? What impact on self-approach has the fact the student has a learning disability? What position hold students with a learning disability to their diagnosis? Do students with a learning disability see the reason of their school failure in a learning disability? Is school success or unsuccess of students with a learning disability significant factor in self-approach formation? Are there any specific conditions in children with a learning disability, which have influence to self-approach development?

KEYWORDS

self-approach, learning disability, school success, self-reflection, self-rating

3. Teoretická část

Vědomí si své vlastní existence a zkoumání tohoto psychického konstruktů je z hlediska celých lidských dějin velmi diskutovaným tématem, a to z pohledu náboženského, filozofického a později i psychologického. Nutno však podotknout, že v historii zdaleka ne vždy byla individualita jedince, jež je s vědomím vlastní existence spjata, chápána jako hodnota, kterou je žádoucí podporovat a rozvíjet. Až v 19. století dochází k tomu, že individualita je ceněna, ve 20. století je pak pod vlivem humanistického smýšlení v různých teoriích rozmanitých vědních disciplín, tedy nejen v psychologii, stavěna individualita jedince do popředí (např. v pedagogice v podobě pedocentrismu).

Vzhledem k tomu, že sebepojetí v psychologii začali zkoumat američtí sociálně kognitivní psychologové, pochází mnoho termínů z anglického jazyka, přičemž ne vždy máme k takovým výrazům český ekvivalent. Z toho může pramenit v rámci různých překladů terminologická nejednotnost. Proto se dále zaměřím na vysvětlení podstaty pojmů v rámci jednotlivých teoriích.

V psychologii je počátek zkoumání JÁ nebo-li self, spojen se jménem W. Jamesem, který se zajímal o vztah uvědomování si sebe a osobnosti. Rozlišil self (v češtině běžně překládané jako sebepojetí) na 2 kategorie. Tyto kategorie je možné zkoumat z různých pohledů a na některé se ve své práci zaměřím. Pro názornost následuje tabulka, která naznačuje myšlenkové schéma, které budu postupně rozvíjet. (Hříbková, 2005)

Tabulka č. 1

SELF

Vědomí jako podmět	Vědomí jako předmět
I (angl.)	me (angl.)
Vědomí čí	Vědomí čeho
Subjekt	Objekt
čisté Já	empirické Já

3.1 Vědomí jako podmět

Ve smyslu podmětu můžeme vědomí označit jako I = I self. Tento termín označuje vědomí a oddělenost od druhých, uvědomování si sebe v časové kontinuitě a vlastní jedinečnosti, nebo-li mluvíme o subjektu, který je aktérem vnímání, cítění, prožívání. Je to „čisté JÁ“ – agens duševního života, aktivní činitel, jde o „místo“ vzájemného setkání všech prožitků, pocitů, které vznikají na základě impulzů z vnitřního i vnějšího prostředí. V psychologii je tomuto „čistému JÁ“ věnováno zatím velmi málo pozornosti. Spíše se vyskytuje jako atribut psychiky, východisko duševní činnosti (kognice, mentální reprezentace) ne jako předmět zkoumání.

Já jako subjekt se objevuje například v následujících teoriích psychologické konceptualizace:

Vědomí sebe jako kognice (Kihlstrom a Cantor, 1984, In Blatný, Plháková, 2003, str. 99)
Tato teorie vychází z předpokladu, že představa o sobě samém je v podstatě mentální reprezentace a je tedy výsledkem naší kognitivní činnosti. I-self je zde **kognitivní proces**, (= procesuální znalosti) a Me-self je kognitivní struktura (= deklaratorní znalosti).

Vědomí sebe jako paměťový systém (Greenwald, Pratkanis, 1984, In Blatný, Plháková, 2003)

V této teorii jsou předmětem zájmu vzájemné vztahy mezi Já a pamětí. Jejich vztahovou provázanost můžeme doložit i z patologických nálezů, kdy poruchy paměti přímo souvisí s poruchami Já, kdy je ohrožen pocit osobní jednoty. I-self zde zastupuje výraz **činné Já**. Činné já je pak charakterizováno zejména procedurálními znalostmi, egocentrickou pamětí a sklony k sebesposuzování, které plní úlohu ochrany vlastního Já. Naopak pro Já jako objekt jsou typické deklaratorní znalosti, vytváření sebepojetí a sebeobrazu, vědomá zkušenost a shromažďování empirických dat o Já. Činné Já pak slouží k ochraně psychické integrity, která je východiskem pro adaptivní chování. Proto se nabízí úvaha, jež je zde uvedena jako třetí psychologická konceptualizace činného Já, že k udržení osobní jednoty je člověk primárně motivován.

I-self jako úroveň motivace

Teorie zabývající se výzkumem motivů ve vztahu k sebeprožívání vychází z primární potřeby kherence a integrity osobnosti. Tato potřeba se projevuje ve dvou typech motivů

(Já-motivy). První se týkají motivů souvisejících s uchováním si konzistentního pohledu sám na sebe. Druhý typ motivů se týká vyhledávání pozitivních informací o sobě. Oba typy motivů přímo souvisí s nevědomou potřebou konzistentního sebepojetí, jež je zásadní pro prožívání duševní pohody, jinými slovy můžeme je vnímat jako obranné mechanismy Já. Naproti tomu prožívání inkonzistentního sebepojetí je původcem vnitřních konfliktů a stresu. Důraz na konzistenci Já můžeme nalézt například u následujících teoretiků psychologie osobnosti – Epstein, Kelly, Lecky, Rogers, Swann aj.

3.2 Vědomí jako předmět

V psychologii se nejčastěji setkáme se zkoumáním vědomí sebe jako objektu, kdy Me-self jsou výsledné obsahy vědomí sebe, a to zejména z těchto hledisek:

3.2.1 Ontogenetické hledisko (Blatný, Plháková, 2003)

Pro každého jedince jsou charakteristická období, ve kterých dochází k vytvoření typických psychických konstruktů. Tedy i sebepojetí prochází vývojem, který je v počátku typický svojí konkrétností vázanou na tělesné schéma, má spíše kvantitativní charakter, a později kvalitativní, kdy si jedinec začíná uvědomovat svoje dovednosti, schopnosti, charakter atd. Na vývoji sebepojetí z tohoto pohledu se podílejí následující proměnné a psychické procesy:

- 1) faktory jeho utváření (empirické) – jedná se o dispozice jedince a vlivy prostředí, ať už přímé či nepřímé, které jsou základem pro pozdější kognitivní zpracování vlastní identity,
- 2) vytváření vlastní identity (teoretické) – jde zejména o kognitivní zpracování zpětných vazeb na vlastní jednání od důležitých dospělých.

Osobnost v tomto pojetí je specificky lidská forma organizace fungování psychiky, jež se utváří od raného dětství. Geneze osobnosti je spojena se vznikem Já a jeho vývojem k sebepojetí (egu). Nejprve u dítěte dochází k vývoji vědomí tělového Já. Posléze se díky kontaktu s druhými lidmi u dítěte vyvíjí vědomí sociálního Já, a to ve smyslu vědomí své jedinečnosti, kontinuity a identity. Toto vědomí se stává důležitou základnou duševního života člověka. Dítě k němu dospívá ve věku asi dvou a půl roku. Důležitou podmínkou vývoje vědomí Já je porovnávání sebe s druhými lidmi, což se stává základem pro sebehodnocení. Člověk si totiž už jako dítě připisuje určité vlastnosti, a tak si vytváří vedle

obrazu sebe samotného i sebepojetí, které obsahuje soudy o sobě samém. Svou identitu člověk nachází tak, že si některé vlastnosti připisuje, přijímá a jiné odmítá. Pojetí sebe sama se v psychologii označuje jako ego.

Schéma utváření Já

1. Já jako zážitková struktura: (sebeobraz)	a) vědomí tělového Já a b) vědomí sociálního Já
2. Já jako činitel: organizace a dynamiky osobnosti (sebepojetí)	sebehodnocení , které vede k sebepojetí (reálné a ideální ego)

3.2.2 Produkt sebepojetí (Blatný, Plháková, 2003)

Produktem sebepojetí je sebeuvědomění se znaky psychické struktury, tedy produktem sebepojetí není jen obsah ve smyslu souhrnu různých informací o sobě, ale i struktura, která se vytvořila v interakci se sociálním prostředím, stejně jako jeho obsah. Tato struktura je kognitivní organizací obsahu sebepojetí, což mimo jiné znamená, že determinuje zpracovávání nových přicházejících informací. Dále vyjmenované teorie rozebírají různé klíče k vytváření této struktury. Patří sem koncepce Já jako schématu (Markus, 1977, 1980 In Blatný, Plháková, 2003), jako prototypu (Kihlstrom a Cantor, 1984 In Blatný, Plháková, 2003), jako hierarchické kategoriální struktury (Rogers, 1981 In Blatný, Plháková, 2003) a jako asociativního systému (Bower a Gilligan, 1979 In Blatný, Plháková, 2003).

3.2.3 Funkce sebepojetí

Funkcí sebepojetí rozumíme zpracování a hodnocení informací relevantních pro Já. Jedná se často a většinou o neuvědomovaný proces. Funkce sebepojetí však již velmi prolíná s psychologickou konceptualizací I-self na úrovni motivace. Rozdíl je v tom, kterou roli sebepojetí zdůrazníme. Zde mluvíme o funkci sebepojetí spíše v souvislosti se seberegulací, v případě I-self šlo převážně o adaptační úlohu sebepojetí.

3.2.4 Kognitivní aspekt dle G.W. Allporta (Hall, Lindzey, 2002)

Pod vlivem zejména gestalt psychologie a W. Jamese, G.W.Allport, jako spoluzakladatel humanistického hnutí, zdůrazňuje ve svém idiografickém přístupu k osobnosti její jedinečnost, soudržnost, komplexnost a jednotu (přesněji – člověk je stále v procesu stávání se větší jednoty). Za základní aspekt osobnosti považuje „proprium“, tím označuje Self ve smyslu objektu (jiní teoretici tento aspekt osobnosti nazývají „Ego“ nebo „Self“). Proprium zahrnuje pocit tělesného Self, pocit stále se utvářející sebeidentity, dále zahrnuje sebeúctu anebo hrdost, sebeextenzi (vztahy k vnějšímu světu a rozšiřování sebeangažovanosti), sebeobraz a sebekontrolu, jejíž součástí jsou intence, dlouhodobé cíle a ambice. Poslední část propria je Self jako „znalec“, jedná se o část identity, která si sama sebe uvědomuje v čase, prostoru a místě.

3.2.5 Reálné vs. ideální Já

Představitelem tohoto teoretického proudu je především C. R. Rogers a A. H. Maslow, a také někteří psychologové s psychoanalytickým vzděláním, ke kterým patří E. Fromm a E. Erikson. C. Rogers (Atkinson, 2003) říká, že z člověka vychází vlastní tzv. aktualizační tendence, což je vrozená tendence ke směřování k růstu, zralosti a pozitivní změně. Došel k závěru, že základní silou, která motivuje organismus člověka, je snaha po uplatnění a naplnění všech svých možností, a člověk v průběhu života přirozeně směřuje k vlastnímu zdokonalení a růstu.

Nejdůležitějším pojmem jeho teorie osobnosti je Já – self ve smyslu sebepojetí. Toto Já – self zahrnuje myšlenky, prožitky a hodnoty, které představují Já reálné. Reálné Já pak ovlivňuje, jak člověk vnímá a hodnotí svět i své chování. Zároveň však má člověk potřebu konzistence v oblastech mezi vnímáním, zkušenostmi a pocity, a je-li Já – Self nastaveno nepřesně, vzhledem k určité objektivní realitě, dochází u jedince ke zvýšené tenzi až úzkosti, která pramení z potlačování nekonzistentních pocitů, a následně se snižuje jeho schopnost adaptability.

Další částí Já-self dle C. Rogerse je ideální Já, představa o tom, jakým člověkem bychom chtěli být. Čím blíže je ideální Já k reálnému Já, tím je člověk spokojenější a šťastnější, tento stav nazývá kongruencí, v opačném případě mluví o inkongruenci, jež je dalším zdrojem úzkosti a následně negativního sebepojetí či sebeobrazu jedince.

3.2.6 Sebepojetí jako postoj, postoj k sobě (Blatný, Plháková, 2003)

Zajímavým pohledem na sebepojetí je vnímání objektu sebepojetí ve smyslu postoje. Z toho vyplývá, že můžeme definovat tři složky sebepojetí, stejně jako u postoje, kognitivní, afektivní a konativní složku, a z těchto pohledů ho zkoumat.

a) Kognitivní aspekt

Kognitivní aspekt má deskriptivní charakter. Kognitivní složka sebepojetí je tvořena obsahem a strukturou sebepojetí. Tato složka sebepojetí je dána jednak sumou veškerých informací o sobě, které stále narůstají, tedy obsahem, a stále více diferencovanější strukturou mentálních reprezentací Já, tedy strukturou. S rozvojem této složky je spojena zvyšující se schopnost abstraktního myšlení a chápání se jako činitele a autora chování. Z toho logicky vyplývá, že kognitivní aspekt sebepojetí je zásadně ovlivněn vývojem řeči a pochopením významu slov, přímo tak souvisí s vývojem jedince a jeho kulturou.

b) Emoční aspekt (afektivita)

Emoční aspekt Já je dán emocionálními prožitky vůči sobě v dimenzi hodnocení - pozitivity či negativity. Součástí těchto emocí je sebeúcta, sebehodnocení, sebevědomí, sebedůvěra. Zásadní rozdíl mezi kognitivním a emočním aspektem je v tom, že emoční aspekt je globálním pocitem sám ze sebe, přičemž je zohledněna základní percepce celkové kompetence a sebpřijetí jedince.

Jedna ze složek vytvářející emoční aspekt sebepojetí je sebehodnocení. Rozlišujeme tři významné zdroje pro sebehodnocení.

První z nich je posílení z prostředí a to zejména od významných druhých.

Za další zdroj je považována pozitivní a negativní afektivita (prosím nezaměňovat za předchozí dimenzi hodnocení, tam se jedná o hodnocení globálního emočního pocitu jednotlivce). Zde není chápána jako důsledek ale jako dispozice určitého druhu prožívání. Jde o určitý druh osobnostního přednastavení, jež úzce souvisí s temperamentem. Opodstatněnost tohoto pohledu, kdy emotivita je dispozicí pro kognitivní zpracování, můžeme nalézt v patologii. Například deprese dokáže velmi zkreslit kognitivní vnímání sebe sama i životních okolností bez ohledu na objektivní skutečnosti. Je však dobré si uvědomit, že tento druh afektivity není dvěma póly jedné dimenze temperamentového rysu, ale že pozitivní afektivita z tohoto pohledu je spojena s extravertí (míra sociální otevřenosti) a negativní afektivita s neuroticismem (míra emoční stability). Tento druh

afektivity tedy ovlivňuje, jak prožíváme svojí přítomnost, hodnotíme svoji minulost a ovlivňuje vidění osobní budoucnosti.

Někteří odborníci se domnívají, že sebepojetí a sebehodnocení je totožný pojem. Já se přikláním k názoru, že sebepojetí zahrnuje kromě emoční hodnotící složky, která je zahrnuta v sebehodnocení, i ryze deskriptivní složku, nicméně mezi těmito pojmy je úzká spojitost. Tuto provázanost můžeme postřehnout na faktu, že bez ohledu na vrozené naladění jednotlivce, jež je součástí sebehodnocení, tedy z pohledu afektivity jako dispozice, je možné kognitivním zpracováním ovlivnit subjektivní prožívání. A zde se kruh uzavírá, afektivita se stává důsledkem kognitivního zpracování, ale zároveň dispozicí pro další zpracovávání prožitků, na tomto principu staví i psychoterapie.

Třetím zdrojem pro sebehodnocení je pak diskrepance mezi ideálním Já a aktuálním Já. Vlivem této diskrepance v sebepojetí se zabýval E. Tory Higgins (Higgins, 1987), profesor na katedře psychologie Kolumbijské univerzity v New Yorku, který svoji teorii založil na teorii kognitivní disonance. Podle této teorie o kognitivní disonanci se jedinec snaží diskrepanci v jakémkoli postoji či názoru vědomě či nevědomě snížit. Tato teorie byla například využita pro výzkum, který sledoval vztah mezi mírou diskrepance v sebepojetí a úzkostnými a depresivními emocemi

c) Konativní aspekt

Tento aspekt vyjadřuje tendenci ke konání způsobem přiměřeným poznání a hodnocení sebe sama. Je vnímán též jako motivační a stává se hlavním faktorem psychické regulace chování. K výkladu seberegulace přispěli zejména tito jedinci:

M. Snyder se zabýval vztahem **sebemonitorování a citlivosti k situačnímu kontextu** a vlivem na změnu chování. Carver a Scheier popsali kontrolní model seberegulace. Zkoumali jakým způsobem si lidé nastavují osobní standardy, tedy normy pro hodnocení vlastního chování, jak je kontrolují, jak je splňují, a kdy diskrepance mezi aktuálním stavem a standardy vede ke změně chování, a jakou roli hraje soukromé či veřejné sebeuvědomění. **E.T. Higgins** přichází s **teorií diskrepance v sebepojetí** a **A. Bandura** se **sociálně-kognitivním pojetím seberegulace**, kde významnou roli zastávají psychické procesy, jakými jsou sebepozorování, sebehodnocení a reakce na vlastní chování. Bandura ve svém pojetí seberegulace vyzdvihuje zejména aktivní roli jedince při stanovení standardů.

Tolik k nejfrektovanějším teoriím zkoumání sebepojetí z pohledu Já ve smyslu objektu. Na závěr této části bych jen připomněla, že schéma „Já“ v tabulce č. 1,

vycházející z původní teorie „Jáského systému“ dle W. Jamese, je pouze teoretické rozdělení. Globální vědomí sebe není ve skutečnosti takto jednoduše oddělitelné na dvě zmíněné kategorie (vědomí jako podmět, vědomí jako předmět), což můžeme vytušit z výše popsaných teorií. Tohoto omezení si byl vědom i W. James. Tyto dvě složky se totiž navzájem prolínají a doplňují, jsou neoddělitelné, jelikož jsou součástí proudu vědomí, proto je v současné terminologii dáváno přednost termínu „Jáský systém“ (self-systém), ve kterém je zahrnuta procesuální a strukturální stránka Jáství ale i dynamika jejich vzájemného ovlivňování.

3.3 Identita a sebepojetí

Posunem ve zkoumání sebepojetí byl nový přístup k pochopení podstaty identity, jakožto součásti sebepojetí. Dříve byla identita vnímána jako věc, která sídlí v jedinci, jako to, co musí člověk objevit, a jako to, co tam existuje apriori, mluvíme zhruba o 20. a 30. letech 20. století.

Mezníkem v psychologii osobnosti je přínos dvou významných osobností a jejich teorií. S. Freud a jeho teorie psychosexuálního vývoje a psychoanalýza a Jungova analytická psychologie. Teoretické práce obou významných mužů bezesporu zvýšily zájem o zkoumání self jedince, a to z pohledu jeho dynamiky. Analogickou podobnost v souvislosti s pohledem na sebepojetí ve smyslu postoje můžeme vidět ve Freudově strukturálním modelu osobnosti, kde kognitivní složka zastupuje „ego“, emoční „id“ a konativní složka superego. V Jungově teorii osobnosti se setkáváme s topografickým rozdělením osobnosti, a to na vědomí, osobní nevědomí a nevědomí (Freud v topografickém modelu rozděluje osobnost na vrstvy - nevědomí, předvědomí, vědomí). Z hlediska sebepojetí je zajímavý Jungův význam pojmu osobní nevědomí, kde jsou zážitky, které jsou potlačené nebo zapomenuté, anebo jen ty, co se nedostali do vědomí, nicméně dají se snadno vyvolat do vědomí (podobnost s Freudovým předvědomím). Do osobního nevědomí patří ale i „komplexy“, což jsou dle Junga, trsy spojených pocitů, myšlenek a vzpomínek, které mají silný emoční vztah, a částečně se podílejí na našem budoucím fungování.

Pro potřeby této práce je pro mne důležitý pohled psychologů, jež na Freuda navazují, nebo z něho vycházejí. Mluvíme o teoriích zhruba 60. a 70. let 20. století, kteří

přicházejí s tím, že jedinci si postupně vytvářejí smysl toho, kdo a čím jsou, a že se jedinci konstruují, což souvisí s větším důrazem na ego spíše než na id. Jejich identita se formuje díky interakcím a činnostem, které vykonávají. Jedinci si tak vytvářejí vlastní existenci. Pro takové sebekonstruování je typický konflikt s okolím, bez konfliktu by nebylo reálné. Tuto myšlenku do zkoumání sebepojetí zavedl E. Erikson ve své teorii psychosociálního vývoje, pro něhož je identita jedince průsečíkem osobní a kulturní roviny jeho života (Erikson, 1963).

3.4 Erikson a jeho osm věků člověka

(Erikson, 1963, Hall a kol., 2002, Drapela, 1998)

Podle Eriksona je ontogenetický vývoj a fungování člověka ovlivňováno, jak genetickými dispozicemi, tak sociálními a kulturními zkušenostmi. Vymezil osm epigenetických stádií, kdy každé stádium je popsáno nějakou psychologickou krizí, která obsahuje dva konfliktní póly, a každé stádium tak obsahuje jak možnosti růstu, tak možná ohrožení. V případě vyřešení psychického konfliktu, dochází k růstu. Jeho vyřešení přináší ego novou sílu, kterou Erikson nazývá ctnost.

Stádia jsou uvedena v určitém pořadí. Toto pořadí je dle Eriksona fixní, to znamená, že pokud v některém ze stádií není umožněno vzniknout určité psychické kvalitě, není možné předpokládat, že vzniknou kvality následující. Toto je v souladu i s názvem „epigenetická“ stádia, kdy epi znamená „na“ a geneze je „vznik“, epigeneze tedy znamená, že jeden prvek vzniká na podkladě jiného. Nicméně Erikson neurčuje fixní věk pro zvládnutí konkrétních období. Jedinec může těmito stádii projít rychlejším nebo pomalejším tempem. Věk, který Erikson uvádí, je pouze orientační a jde o předpokládaný a obvyklý průběh s tím, že samozřejmě je možné chybějící kvalitu či kvality si správným přístupem v průběhu života vytvořit, například psychoterapií, a následně pokračovat v získávání dalších kvalit jednotlivých epigenetických stádií.

I. Orálně-senzorické stádium, nemluvně, od narození do 1 roku, **důvěra proti nedůvěře**

Psychosociální krize se týká základní důvěry. Vzhledem k tomu, že dítě je čím dál více v bdělém stavu, zažívá první senzorické zkušenosti a poznává, co je mu příjemné a co ne. Je zde zážitek nejprve s vlastním tělem a pocity, jež signalizuje, týkající se spánku, jídla a vyprazdňování, zažívá pocity naplnění i vyprázdnění, a s tím i jejich příjemnost či

nepříjemnost. Přičemž nezanedbatelná je i jejich předvídatelnost. Postupně dochází ke stále větší diferenciaci mezi vnitřními prožitky a vnějším prostředím, zejména v souvislosti s péčí matky. Pokud jsou reakce matky adekvátní k jeho potřebám a stávají se mu předvídatelnými, může se dítě začít učit důvěřovat svým zkušenostem. Také se naučí spoléhat na to, že pokud se matka vzdálí, zase se vrátí, a že ono samo její nepřítomnost zvládne. Začíná se učit mít důvěru sám v sebe a svoje schopnosti. Také tento vztah vnímá jako stálý a umožňuje mu to vybudovat si důvěru v tento vztah. Později se tato zkušenost přenáší i na budoucí vztahy. **Ctností** tohoto stádia je **naděje** jako víra v to, že jedinec může dosáhnout svých potřeb a tužeb.

Pokud však dojde k nepříznivým okolnostem a k separaci od matky dochází náhle, příliš rychle, nebo její péče není dost citlivá či kontinuální, je vývoj psychické kvality k základní důvěře ohrožen a vzniká prototyp základní nedůvěry

II. Svalově-anální stádium, rané dětství, 1. – 3. rok, **autonomie proti studu a pochybám**

V tomto období dítě začíná pociťovat, co je to mít možnost volby se všemi jejími důsledky (akt zadržení a pouštění). Podřizuje se kontrole druhých, ale zároveň se učí kontrolovat a usměrňovat samo sebe, učí se sebekontroly, to mu dává pocity hrdosti nebo selhávání. Toto stádium se stává rozhodujícím pro poměr lásky a nenávisti, spolupráce a svéhlavosti, svobody sebevyjádření a jejího potlačení. Z pocitu sebekontroly bez ztráty sebeúcty pramení trvalý pocit dobré vůle a hrdosti. Z pocitu ztráty sebekontroly a z pocitu nadměrné cizí kontroly vzniká trvalý sklon k pochybám a studu. Krize tedy spočívá v intrapersonálním rozporu mezi vyjádřením autonomie a prožíváním studu a pochyb, jež vyvolávají v dítěti pečovatelé v roli vnější kontroly. **Ctností** tohoto stádia je tedy **vůle**, kdy vůle představuje schopnost realizovat svobodný výběr, kontrolovat a uplatňovat sám sebe.

III. Lokomotor-genitální stádium, předškolní věk, věk hry, 3. – 6. rok, **iniciativa proti vině**

V tomto období iniciativa přidává k autonomii kvalitu podnikání, plánování a úsilí o zdolání úkolu s cílem být aktivní a v pohybu tam, kde předtím svévole nejčastěji inspirovala činy vzdorovitosti, nebo alespoň dosvědčovala svou nezávislost. Jde o to, že člověk potřebuje pocit iniciativy, utváří se modalita „dělání“, doslova jde o libost z úsilí. **Ctností** tohoto stádia je **rozhodnost**, naopak jeho nebezpečím je pocit viny nad zamýšlenými cíli a činy.

Tento pocit viny je důsledkem vnější kontroly v podobě pečovatelů, ale též v tomto období mocně se vyvíjecího „nadjá“ dítěte (jež se vytváří na principu internalizace vnější kontroly), které může být primitivní, kruté a nekompromisní a má potlačovat veškeré touhy, jež jsou podle dítěte špatné. Kvalitě „nadjá“ hrozí modalita „všechno nebo nic“, kdy dítě po sobě a po druhých vyžaduje ještě více než samotní rodiče. Tato extrémní modalita „nadjá“ může být do budoucna nebezpečím pro dítě samotné ale i pro jeho okolí. Neustálé potlačování přání a tužeb, ať už jako důsledek přehnané vnější kontroly nebo už utvořeného „nadjá“ dítěte, se pak totiž mohou manifestovat jako hysterická popření, houževnaté moralistické dohlížení či útěk do psychosomatické nemoci.

IV. stádium latence, školní věk, 6. -12. rok, **snaživost proti méněcennosti**

Během tohoto období dítě musí krotit svoji představivost a je nuceno se podřizovat novým zákonům souvisejících se školním životem. Učí se získávat uznání tím, že vyrábí věci. Hranice jeho „já“ zahrnují nyní jeho nástroje a dovednosti, učí se získávat potěšení z práce a jejích výsledků jako důsledku své pozornosti, svých schopností a píce. Pokud však dítě nezvládá, nebo má pocit, že nezvládá zadané úkoly, může u něj vzniknout pocit méněcennosti. Naopak **ctností** je pocit **kompetence**, která představuje schopnost využívat své fyzické a psychické schopnosti pro úspěšné dokončení své práce. Pro vytvoření této ctností je metodicky nutné, aby nejprve dítě pochopilo u zadaného úkolu instrukci, pak se dozvědělo postup, a při plnění úkolu mělo možnost využít vlastní inteligenci a svoji energii. Jedině tak zabráníme tomu, aby se u dítěte vytvořil pocit, že je méně schopné než druzí. Též tímto přístupem můžeme zabránit vytvoření postoje, kdy člověk začne svoji práci pokládat za svůj jediný závazek, za jediné kritérium své hodnotnosti, a může se tak nakonec stát nemyslícím otrokem a konformistou. Je tedy životně důležité pochopit smysl svojí práce a vykonávaných technologií.

V tomto stádiu je dítě, jako již nikdy více ve svém vývoji, připraveno učit se rychle a dychtivě, stávat se větším ve smyslu sdílení závazků, přijmout disciplínu, dosahovat výkonů a přijmout povinnost. Stává se tak sociálně nejdůležitějším stádiem. Snaživost znamená dělat věci po boku ostatních a spolu s nimi, vyvíjí se v této době první pocit dělby práce a společenské sounáležitosti.

V. stádium, puberta a adolescence, 12. – 20. rok, **identita proti konfúzi rolí**

Pocit jedinečnosti, touha po smysluplné roli a místě ve společnosti a úsilí definovat sám sebe a svoje cíle vede k budování vlastní identity, naproti tomu fakta, že tímto stádiem

končí období vlastního dětství, že většina skutečností, na které dítě ve svém životě doposud spoléhalo, přestává platit, ať už je to změna tělového schématu spojená s pohlavním dospíváním, nebo nové sociální role, které je ve světě dospělých čekají a kterých by se postupně měli ujmout, a svoje přání tak musí upravit na realizovatelné plány, způsobuje u mladých lidí zmatení a tápou nad tím, kým vlastně jsou. Často tak dochází k tomu, co Erikson nazval psychosociálním moratoriem, tedy potřeba doby odkladu před tím, než převezmou závazky a rozhodnutí dospělých s vědomím, že toto chtějí. V různých kulturách má psychosociální moratorium různé podoby, v naší kultuře je nám blízká představa toho, kdy šel mladý člověk do světa na zkušenou, dnes je to například odchod za studiem do cizí země nebo cestování někdy spojené s prací.

Nenalezení vlastní identity má pak za následek konfúzi nebo-li zmatení rolí a průvodním jevem je myšlení, které je typické svojí stereotypizací, projekcí toho zlého ze mě do druhých nebo naprostá identifikace s hrdinou či vybranou skupinou, to jsou extrémy. Nicméně například identifikace s vybranou skupinou může být zároveň předzvěstí schopnosti unést loajalitu jako svobodný závazek (mladí tak totiž testují svojí kapacitu loajality), to pak Erikson nazývá **věrností**, ctností tohoto stádia.

VI. stádium, časná dospělost, 20. - 30. rok, **intimita proti izolaci**

Přání spojit vlastní identitu s identitou druhých vede jedince k hledání intimity. Cílem je využít příležitost prožívat skutečnou intimitu s vědomím vlastní identity. Ovšem pokud si jedinec neujasní vlastní identitu, stává se toto období pro něj zatěžkávací zkouškou. Někteří ze strachu ze ztráty vlastního „já“ volí raději izolaci a pohroužení se do vlastního nitra. Někdy je taková rozkolísaná identita kombinována se strachem ze zodpovědnosti, a ten pak jedinci brání vytvořit skutečně blízký vztah. Až když se u člověka vyvine jasný pocit toho, co chce v životě dokázat, může se vyvinout **ctnost lásky**. Tuto lásku Erikson definuje jako „vzájemnou oddanost“, která umožňuje překonat nevyhnutelné konflikty mezi lidmi, kteří se liší svými osobnostními charakteristikami, zkušenostmi a rolemi.

VII. stádium, dospělost, 30. – 65. rok, **generativita proti stagnaci**

Potřeba a zájem vytvářet věci, ať už jsou to děti, ideje, produkty, je projevem generativity (synonyma: produktivita, tvůrčí schopnost, tvořivost). Jde o postupné rozšíření zájmů „já“ a k investování libida do toho, co se rodí. Pokud nedojde k naplnění této potřeby, osobnost takového člověka riskuje stagnaci a ochuzení. Naproti tomu

starostlivost je schopnost starat se a vést to, co člověk vytvořil, a je tak ctností tohoto stádia.

VIII. stádium, zralost, 65 let a více, **integrita „já“ proti zoufalství**

Jde o integritu ve smyslu celistvosti „já“ a k tomuto pocitu integrity vede zpětný pohled na život člověka, který je provázený pocitem uspokojení z toho, že život měl v rámci širšího pořádku svůj řád a smysl. Je to přijetí vlastního jedinečného životního běhu jako něčeho, co muselo být a co nezbytně nemohlo být jinak, a jsou připraveni bránit důstojnost vlastního života, i přestože jsou si vědomi, že druzí žili odlišně. Naproti tomu pochybnosti a nesplněné touhy mohou být příčinou zoufalství a pocitu nesmyslnosti. Moudrost, jež je poslední ctností v životě člověka, uchovává a odevzdává lety nahromaděné vědomosti a zkušenosti druhým. Pro mladé tak mohou představovat pocit úplnosti, který může být v protikladu k pocitu bezmocnosti, závislosti a konci života.

3.5 Heinz Kohút

Zhruba ve stejnou dobu jako Erikson přichází Rakušan **Heinz Kohút** (Vavrda, 2005), rovněž egopsychoanalytik či neopsychoanalytik, se svojí teorií, jež se zabývá afektivním hodnocením self. Jeho hledisko je tedy nejen vývojové, ale stejně jako u Eriksona, je zohledněn psychosociální vliv s důrazem na sebeprožívání.

Ve své práci se zabýval empatickými rozměry u pacientů s narcismem. Došel k názoru, že lidé s narcismem se vlastně nemají přehnaně rádi, ale dochází u nich k afektivnímu obsazení self, z tohoto poznání pak vyplýval jeho odlišný způsob práce s nimi. Svůj názor podpořil tím, že vymezil **tři vývojová stádia self** z hlediska afektivního hodnocení self

1. **Grandiózně exhibicionistické self**

V tomto období dominuje představa o vlastní dokonalosti. Tuto představu umožňuje totální schválení dítěte rodiči, základem je „zřítelnice oka matčina“, to znamená, že matka je zrcadlem od počátku života dítěte s tím, že konec tohoto postoje není vymezen. Jedná se o období, kdy organizace života rodiny se řídí především podle potřeb dítěte, a dítě tak zprvu nenaráží na žádné limity. Pokud rodiče fungují adekvátně, dítě žije ve světě, který umožňuje, že to, co požaduje, je možné dostat. Záhy pak přichází v podobě výchovy

tzv. selektivní schvalování a dítě se učí novému fungování. Nicméně vývojové období dítěte „zřítelnice oka matčina“ je pro jeho další zdravý vývoj nezbytnou fází.

2. Idealizované rodičovské imágo

Tento proces je velmi pozvolný, jelikož nejprve se dítě cítí všemocným a zažívá pocit bezpečí. Posléze si začne uvědomovat, že není všemocné a jeho pocit bezpečí saturuje dokonalý rodič. Princip je: ty jsi dokonalý, ale já k tobě patřím, jsem tedy dokonalý také. Dítě žije v iluzi o dokonalosti rodiče. Nicméně rodič musí dopustit, aby si ho dítě mohlo takto idealizovat. Dítě svoji hodnotu odvozuje od toho, že ho miluje tak skvělý rodič. V případě, že tento druh myšlení u dítěte přetrvává, stávají se z nich dospělí, kteří například říkají, s kým vším se znají, s kým slavným se znají, a tím dokazují svoji hodnotu.

Uvědomění si, že není všemocné a jeho rodiče nejsou dokonalí, by mělo být postupné. Rodič pak zase musí být schopen dopustit, aby se v něm dítě postupně zklamávalo. A závislost na rodiči je tak nahrazována postupnými kompetencemi dítěte. Když rodič nedokáže dopustit toto zklamávání, a staví se stále jako dokonalý, dítě se nikdy neosamostatní, popřípadě si začne idealizovat někoho ze svého okolí. Pokud je tento přechod velmi rychlý, dítě se přestane cítit bezpečně a vyloží si to tak, že když není všemocný, je tedy bezmocný, anebo druhý extrém, kdy neústupně trvá na svém, že je dokonalý. V dospělosti takový člověk působí nadutě, může být chladně arogantní, nebo naopak je velmi citlivý na upozornění své nedokonalosti a snaží se podávat obrovské výkony potvrzující jeho hodnotu. Vyhýbá se kontaktu s vlastní neschopností ale o druhých to říká rád.

3. Transformace primitivních jader self do zralého self

Toto období probíhá zhruba kolem 6 až 7 roku, tedy období, kdy dochází k řešení oidipovského komplexu. Dítě vystupuje z vazby jeden na jednoho, vstupuje do vztahových sítí. Malé děti mají pouze výlučné vztahy, se všemi je vztah bezprostřední a ostatní mají mít vztah pouze k nim, říkáme tomu hvězdicový styl, tento postoj má za následek žárlení dítěte. A právě výhradní vztahy a jejich ustupování pomáhá určit školní zralost (ve škole bude totiž 1 učitelka na mnoho dětí a to by dítě mělo ustát). Dochází tedy postupně k transformaci do zralého, více samostatného self.

3.6 Současnost a zkoumání sebepojetí

Současný pohled na sebepojetí, na rozdíl od 60. let 20. století, kde byl kladen důraz na celistvost, globálnost, konzistentnost a stabilitu v čase a v situacích, je dnes naproti tomu spíše zdůrazňována jeho multifacetovost, hierarchicky uspořádaná struktura a dynamika fungování v závislosti na Já-motivech i na situačním kontextu. Nicméně tento aspekt sebepojetí zmiňoval již W. James, v současnosti je však více zdůrazňován. Dnes je také možné díky širokému teoretickému výzkumu sebepojetí lépe tento psychický konstrukt testovat a dokládat empirickými důkazy.

Multifacetové sebepojetí – předkládá sebepojetí jako soubor mentálních reprezentací Já, což jsou strukturované percepce, schémata nebo prototypy (záleží na autorovi) a jsou pro ně typické kategorie jako je centralita, pozitivita, nebo negativita, časová lokalizace a možnost uskutečnění (např. ideální Já) (Markus a Wurf, 1987 In Blatný, Plháková, 2003)

Hierarchické sebepojetí obsahuje generalizované poznatky, které jsou hierarchicky uspořádány, a to podle míry abstrakce od konkrétních specifických prvků až po obecné kategorie. Jde tedy opět o určitý druh struktury jako u multifacetového sebepojetí. Toto pojetí je spojeno se jmény – A. Bandura, M. W. Baldwin, Ch. D. Cooley, G. H. Mead.

Pro můj výzkum zajímavý rozbor sebepojetí vymezil současný americký psycholog Richard J. Shavelson (in Boxtel, Mönks, 1992). Jde o popis zejména z pohledu struktury sebepojetí s důrazem na školní věk a dospívání. Přehledně ukazuje na možné zdroje saturace sebepojetí školních dětí a adolescentů. Sebepojetí rozděluje na dvě hlavní části na akademické a neakademické. Akademická část sebepojetí se dál nedělí a zahrnuje školní výkony. Rozdělení neakademického sebepojetí je dobře vidět v následující tabulce č. 3.

Shavelsonův teoretický koncept sebepojetí

	akademické sebepojetí	
sebepojetí	sociální	důležití druzí spolužáci
	neakademické sebepojetí	afektivní emocionální stavy
	fyzické	fyzické schopnosti fyzický vzhled

Dynamické sebepojetí – tento model doplňuje modely předchozí, jež zdůrazňovaly strukturu sebepojetí, a zdůrazňuje především jeho dynamickou stránku. Byla vytvořena koncepce tzv. **aktivovaného sebepojetí** (working self-concept; Marukus a Wurf, 1987 In Blatný, Plháková, 2003). Říká, že v závislosti na odlišných situacích je aktivizována některá z reprezentací Já, která v daném okamžiku plní funkci centrální, řídicí struktury sebepojetí.

Pro hlubší pochopení dynamické funkce osobnosti se musíme vrátit k psychoanalytické teorii, z níž vyplývá, že hybnými silami v chování jedince jsou motivy nebo-li pudy, jež se uplatňují v rámci uzavřeného systému osobnosti, který obsahuje tři subsystemy. Ty jsou pak v neustálém vzájemném konfliktu. Těmito subsystemy je Id – fungující na principu slasti a vyhnutí se nepříjemným pocitům, což je spojeno s principem rovnováhy na biologickém základě, a dochází k tomu na nevědomé úrovni, Ego – fungující na principu reality na úrovni vědomé a předvědomé a Superego, jež je zosobněním osobní morálky a uplatňuje princip dokonalosti, a to ve vědomé i nevědomé rovině.

Ego, jako centrální síla osobnosti, má dvojí funkci organizuje osobnost jako jednotně fungující systém prvků – rysů a propůjčuje jí tím její jedinečnou identitu a dává osobnosti její individuální dynamiku. Tato dynamická funkce je vyjadřována vůlí, jež je spojena s určitým plánem chování a je přítomno v imperativu „já chci“ a aktivně se uplatňuje „volní kontrolou chování“. Vůle je pak společným rysem pro Ego i Superego.

Za jádro Ega se považuje sebepojetí (self-concept). Jedinec se snaží o expanzi Ega, tj. kladné sebecítění, sebeúctu, být hrdým na své činy atd. Pokud dojde k pocitu ohrožení objevuje se potřeba obrany Ega. Obranných mechanismů je několik: kompenzace, přemístění, útěk do fantazie, identifikace, projekce, racionalizace, regrese, represe, fixace, útěk, rezignace, agrese, sebeobviňování (Drapela, 1997).

Poslední směr v současném výzkumu sebepojetí nám pak uzavírá myšlenkový kruh a vracíme se zpět k původní teorii W. Jamese, který rozlišil sebepojetí z hlediska toho, kdo zkoumá a co je předmětem zkoumání (viz tab. č. 1). Současná sociálně kognitivní teorie tohoto systému zachovává pojmové odlišení, ale zároveň zdůrazňuje zážitkovou neoddělitelnost a vzájemnou propojenost obou aspektů Já. Mluví o dynamickém systému vzájemně provázaných a doplňujících se funkcí (Bandura, 1999 In Blatný, Plháková, 2003). Terminologicky se tento přístup odráží v preferování pojmu „**Jáský systém**“ (self systém), který zahrnuje jak procesuální, tak strukturální stránku Jáství a dynamiku jejich vzájemného ovlivňování. U nás toto označení propaguje Macek (1997 In Blatný, Plháková, 2003) a překládá ho jako „sebesystém“.

3.7 Metody zkoumání sebepojetí

V následujícím stručném rozboru zmíním nejvíce rozšířené metody pro zkoumání sebepojetí. Patří sem různé třídící techniky a sebeposuzovací škály, metoda volné výpovědi, sledování reakčního času na podnětová slova a strukturované dotazníky.

Nejznámější technika třídění je **Q-třídění**, kterou používal například C. Rogers. Respondent při ní třídí sebepopisné výroky do kategorií, a to podle toho, jak moc je takový popis pro jeho sebeposouzení výstižný.

Sebeposouzení na adjektivních škálách – při této metodě jsou respondentovi předkládány různé výroky a on na pěti až devítibodových škálách hodnotí tyto výroky. Škály mohou být jednopólové, často jsou ale též se dvěma póly s protikladnými významy. Můžeme se též pro tyto škály setkat s označením sémantický diferenciál (vytvořen Ch. E. Osgoodem). Nebo sem můžeme zařadit sebehodnotící škály, zjišťující globální vztah k sobě, např. Rosenbergova škála sebehodnocení.

Obě uvedené metody však mají nevýhodu v tom, že škály, na nichž se respondent posuzuje, jsou voleny výzkumníkem a nemusí tedy odpovídat skutečně existujícímu sebeobrazu respondenta.

Metoda volné výpovědi – respondent má za úkol v určeném čase o sobě sdělit libovolnou výpověď. Tato výpověď je pak vyhodnocena buď se zaměřením na její obsah anebo je vyhodnocena statisticky, kdy jsou předtím jednotlivé výroky kategorizovány.

Metoda sledování reakčního času při odpovědi na podnětová slova je při výzkumu sebepojetí jednou z používanějších. Slouží především k validizaci výsledků získaných pomocí sebeposuzovacích škál a volných výpovědí.

Další metodou jsou **strukturované dotazníky**. K této metodě mají odborníci zásadní výhradu. Je pro ně diskutabilní zda takový dotazník postihne skutečné sebepojetí, kdy je sebepojetí respondenta omezeno nejen zvolenými výroky, ale též oblastmi, ke kterým se vztahují (interpersonální vztah, školní úspěch atd.).

Nyní se můžeme věnovat dalšímu stěžejnímu tématu, a to jsou specifické poruchy učení. Zaměřím se nejprve na vymezení pojmu, definice a etiologii těchto poruch, zmíním něco o diagnostice, stručně popíšu psychologické pozadí reedukace ve vztahu ke specifickým poruchám učení a zmíním některá úskalí při utváření sebepojetí jedinců s SPU vzhledem k jejich školní úspěšnosti.

3.8 Specifické poruchy učení

3.8.1 Vymezení pojmu, definice, etiologie

Specifické poruchy učení (dále jen SPU) jsou v dnešní době v souvislosti se školním prospěchem často zmiňovaným tématem a mnoho lidí má pocit, že ví, o čem je řeč. Nicméně SPU jsou nehomogenní skupinou ve smyslu symptomatologie a částečně i etiologie. Tento fakt se promítá do značné terminologické nejednotnosti. Setkáváme se tak s výrazy – vývojové poruchy učení, specifické poruchy učení, specifické vývojové poruchy nebo deficity dílčích funkcí – tyto výrazy jsou nadřazeny pojmům jako je dyslexie či vývojová dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkule, a někdy v české literatuře používané termíny dyspinxie a dyspraxie. SPU jsou tak velmi širokou oblastí, a proto nyní uvedu jen podstatné informace z této oblasti, jež se vztahují k mé práci.

Stejně jako existuje celá řada názvů pro poruchy, které v této práci budu označovat specifickými poruchami učení (SPU), což je v souladu s českou odbornou literaturou, existuje i celá řada různých definic těchto poruch. Z těchto definic jsem vybrala následující shrnutí: specifické poruchy učení **nejsou způsobeny** nízkou inteligencí, poruchami vývoje v oblasti zraku a sluchu (není zde orgánový ani funkční deficit těchto smyslových orgánů) či motorickým nebo jiným zdravotním postižením, ani nejsou přímo způsobeny prostředím s nedostatečnými podněty.

Jistě nás upoutá, že shrnutí definic SPU je spíše negativním vymezením toho, čím SPU nejsou. Pokusy vymezit tento pojem pozitivně se odráží ve snaze odhalit etiologické hledisko těchto poruch. Nicméně prozatím nejsou známy přesné příčiny vzniku SPU, a tak byla a jsou předmětem zkoumání různá etiologická hlediska.

Z **etiologického hlediska** jsou zkoumány tyto přístupy:

- 1) **Deskriptivní přístup.** V počátcích se etiologie omezovala pouze na deskriptivní výčet specifických chyb, kterých se děti s dyslexií dopouštějí.
- 2) **Funkční přístup.** Jiné práce se snaží postihnout funkční etiologii v rovině kognitivní diferenciacce (zejména vizuální a auditivní percepce), vizuo-motorické koordinace a mimokognitivní oblasti (emoce, motivace). Sem bych přiřadila termín deficity dílčích funkcí (Sindelar, 2000).
- 3) **Kauzální přístup.** Další přístup hledal kauzální vlivy, kdy SPU je vnímán jako důsledek drobného organického poškození mozku (s ohledem na funkčnost mozku, struktura je totiž jako u zdravého jedince) nebo-li LMD (lehká mozková dysfunkce, dříve často používáno; LMD však již není vázána na organický nále, jako tomu bylo ještě v době, kdy se používalo označení LDE – lehká dětská encefalopatie, jejíž diagnostikování bylo vázáno na prokázané organické poškození mozku, s ohledem na změněnou strukturu mozku). Při vzniku LMD hraje roli dědičně zvýšené riziko rozvoje poruch s odchylkami funkce centrálního nervového systému na základě genetických variací a biochemických nepravidelností nebo na základě perinatálních poškození či onemocnění v průběhu rozvoje a zrání CNS (například jako důsledek horečnatého onemocnění do dvou let věku dítěte). Zjistilo se ale, že ne každé dítě s LMD má SPU a obráceně, tedy nepodařilo se prokázat souvislost mezi rizikovými faktory pre, peri, postnatálního období a SPU.
- 4) **Neurologický přístup.** Nejnovější výzkum se zaměřuje na specifickou funkci mozkových hemisfér a jejich propojení, jde o neurologický základ pro vysvětlení

dyslexie, kdy je nutné vnímat dítě v celém jeho životním kontextu, nezaměřovat se jen na symptomatiku, nebo-li deskripci. S touto etiologií jsou spojena jména jako D.J. Bakker, u nás pak Z. Matějček, O. Zelinková.

Přesný původ vzniku SPU tedy není dosud znám. Ať už jsou však příčiny jakékoli, je zcela nezvratné, že zde fenomén SPU je. Někdy se můžeme setkat pro tyto poruchy s názvem deficity dílčích funkcí¹, který zavedla, spolu s vlastní obsáhlou metodikou, německá psychologka B. Sindelar. Na základě jejího přístupu pak vybuodovala svoji teorii dílčího oslabení výkonu (DOV)² J. Scharingerová (1999).

Omezení vyplývající z SPU výrazně nepříznivě ovlivňují vzdělávací i osobnostní vývoj dětí, takže mají vliv i na jejich celoživotní orientaci a adaptaci ve společnosti. Etiologie je sice vždy mimointelektového charakteru, nicméně SPU negativně ovlivňují i rozvoj kognitivních a intelektových funkcí jedince. (Pokorná, 2001)

V praxi je též u jedinců s SPU často diagnostikována porucha ADHD (attention deficit hyperactivity disorder, porucha pozornosti s hyperaktivitou) nebo ADD (attention deficit disorder, porucha pozornosti bez hyperaktivity). Nejčastějšími příznaky těchto poruch jsou hyperaktivita, poruchy pozornosti, impulzivita, emoční labilita, infantilní chování, zvýšená vzrušivost a poruchy učení. Z hlediska terminologie se dá říci, že označení ADHD a ADD nahrazují starší termín LMD s tím rozdílem, že pojem LMD zohledňuje etiologické hledisko (s důrazem na organicitu) a ADHD, ADD je označení z hlediska behaviorálního, tedy s důrazem na chování (primární symptomatologii).³ Nicméně je nutné si v souvislosti s SPU uvědomit, že nelze rozlišit, zda je v tomto případě ADHD, ADD primární nebo až sekundární diagnózou.

3.8.2 Diagnostika

SPU se projevují napříč celým spektrem rozložení inteligenčního kvocientu (Sindelar, 2000), k tomuto názoru se přikláním navzdory tomu, že v souvislosti s diagnostikou je v naší zemi diagnostikováno SPU dle Mertina od cca 70 bodů IQ výše a

¹ tomuto pojetí dává přednost v Česku V. Pokorná

² u nás poměrně rozšířenou i v rámci náprav pedagogicko-psychologických poraden

³ Uvědomuji si, že ze z výše zmíněného vysvětlení těchto pojmů je patrné, že tyto dva významy totožné nejsou. To nás nemusí nijak zneklidňovat, jelikož je to jen důsledek mnoha nových poznatků, které danou problematiku zkoumají do hloubky, a stará označení již plně nevystihují danou realitu tak, aby byla v souladu se všemi novými poznatky.

dle Zelinkové až od cca 90 bodů IQ výše (záleží na tom, v jaké pedagogicko-psychologické poradně se klient ocitne a kterou autoritu tato poradna bere v potaz) s odůvodněním, že není možné u mentálně retardovaných rozlišit, co je čeho důsledkem, a SPU tak nejsme schopni diagnostikovat. Z mého pohledu je diskrepance zhruba 20 bodů IQ natolik významná a zároveň uměle vytvořená, že mě vedla k bližšímu zkoumání a úvahám nad podmínkami, při kterých je dětem stanovován inteligenční kvocient a následně udělena či neudělena diagnóza SPU.

Například někteří autoři zpochybňují objektivitu zjištěných výsledků na základě inteligenčních testů. „Výkony, které dítě musí podávat při řešení jednotlivých úkolů testu inteligence, nemusejí být objektivní. Nedostatečný rozvoj kognitivních schopností dítěte, který má příčinu v jeho specifické poruše učení, může totiž negativně ovlivnit i výkon v testu inteligence“ (Müller, 1974 In Pokorná, 2001).

Jak v testování zohledníme jiné, v tu chvíli neměřitelné, vlivy? Například při administraci standardizovaných testů je manuálem přesně dáno, jak mají být kladeny otázky⁴. Představíme-li si, že pracujeme s dítětem, které dává přednost přístupu vyhnutí se neúspěchu před strategií dosažení úspěchu, je velmi pravděpodobné, že tato situace způsobí dítěti stres a jeho soustředění a schopnost přemýšlet klesne. Navíc má-li poruchu pozornosti, je v konečném důsledku výkon takového jedince v oblasti myšlení velmi oslaben, dochází tak k nevyhnutelnému, ke zhoršenému výsledku v podobě dosažených bodů IQ, a to jak ve verbální tak názorové části. Pokud se budeme v této situaci striktně držet požadavku na dosažení minimálního počtu bodů IQ pro udělení diagnózy SPU, může se stát, že nachází-li se jedinec například někde v hraničním pásmu, nedostane diagnózu SPU, bude označen za mentálně retardovaného a nedostane se mu speciální péče pro zhodnocení jeho potenciálu. Tuto situaci záměrně vyhrocuji, abych poukázala **ne** na to, že je takové testování apriori špatné, ale že **má svá omezení**, a každý examinátor by proto měl být schopen přemýšlet v souvislostech o klientovi a brát v úvahu relevantní okolnosti mající vliv na testování.

V současnosti je tedy poskytována speciální péče jedincům s SPU na základě zjištění některých anomálií při výkonu, a to za určitých podmínek. Výkon je nejprve měřen pomocí testů inteligence, při nichž klient musí dosáhnout určeného minimálního počtu

⁴ Živě si vybavuji situaci, kdy dítě nechápe přesné znění otázky a rádo by dostalo od examinátora nějakou zpětnou vazbu, zda dobře pochopilo, a místo očekávané odpovědi v podobě nějaké pomoci, mu examinátor přečte otázku naprosto stejným tónem a způsobem. To nejistého jedince ještě více znejistí, protože nechápe, popř. ho začne zaměstnávat představa, jak je neschopný, když to nedokáže pochopit, a jeho slabý výkon, ještě od této chvíle o něco klesne, sice na přechodnou dobu, nicméně její délka je přímo úměrná schopnosti jedince snášet frustraci a vyrovnávat se s ní.

bodů. Tato podmínka vychází z předpokladu, že prokáže-li se být klient úspěšný při řešení inteligenčního testu, měl by být též úspěšný v situacích, které tyto mentální operace využívají, tedy ve škole, a pokud je úspěšný v testech, ale ve škole ne, usuzujeme na specifické problémy s tím, že je klienta třeba podrobit podrobnějšímu testování zaměřeném na odhalení SPU. Při dalším vyšetření se examinátor zaměřuje především na výrazné rozdíly mezi výsledky verbálních a názorových subtestů, nebo jsou zjištěny výrazné rozdíly mezi výsledky testů a výkony ve škole, nebo je významný rozdíl mezi IQ a ČQ (čtenářský kvocient), nebo je pomocí testů zjištěna nezralá percepce (sluchová, zraková), nebo je za pomoci dalších testů odhalena zhoršená pozornost a unavitelnost. Po vyhodnocení všech testů a jejich interpretací, může jedinec dostat diagnózu SPU.

3.8.3 Zdůraznění psychologického pozadí reedukace jedinců se specifickými poruchami učení

Pokud je porucha zjištěna, je zahájena intervence v podobě specifických náprav. Tyto nápravy spadají zejména do kompetence speciálního pedagoga, který za použití speciálních cvičení, rozvíjí nevyzrálé funkce. Obvykle to znamená rozvíjení nevyzrálé percepce, která přímo ovlivňuje kognitivní výkony. Jedná se zejména o oblast sluchové a zrakové analýzy, syntézy a diferenciací.

Deficity dílčích funkcí a fáze kognitivní činnosti (Pokorná, 2008)

V rámci komplexní terapie se v praxi můžeme setkat s přístupem, kdy speciální pedagog nebo psycholog zmapuje jednotlivé fáze kognitivní činnosti znevýhodněného jedince a vysleduje deficity dílčích funkcí. Tento přístup vychází z neuropsychologického konceptu funkčního systému, kdy dojde ke zmenšení výkonu jednotlivých faktorů nebo jejich částí uprostřed většího funkčního systému, který je potřebný k zvládnutí určitého komplexního úkolu adaptace (Lempp, 1980 In Pokorná, 2001, str. 96). To znamená, že poruchy nejrůznějšího druhu mohou být zaviněny selháním nebo nedostatečností jednoho prvku a že nápravu nelze zjednat z vnějšku (tedy pokud dítě selhává ve čtení není řešením s ním dokola procvičovat čtení), řešením je náprava systému, a to zevnitř, přesně zacílenou nápravou na problematickou psychickou funkci (u dítěte s poruchou čtení například zjistíme, že má problém v diferenciaci, takže tu pak procvičujeme).

Z tohoto pojetí také vyplývá, že při nápravách je důležité zaměřovat se nejen na samotnou percepci ale na celou kognitivní činnost jedince, která je ovlivňována emocemi, myšlením i vůlí. V dále uvedeném rozboru si blíže přiblížíme fáze kognitivní činnosti a její specifika u jedinců s SPU z pohledu deficitu dílčích funkcí.

Kognitivní činnost můžeme rozdělit na fázi inputu (vstupu), elaborace (zpracování) a outputu (výstupu).

První problém často vzniká již ve **fázi vstupů nebo-li inputu**. Mezi deficity dílčích funkcí, projevující se v první fázi, patří nezřetelné a povrchní vnímání, impulsivní, nesystematické chování (neví, kde začít, nepromyslí si to, co je nápadné, nepřemýšlí o strategii), mají omezené „receptivní verbální prostředky“, to znamená, že neumí vyjádřit to, co chtějí označit, nemají „ostrý“ nástroj v podobě řeči (nemají dostatečnou slovní zásobu, neznají významy některých, zejména abstraktních, slov), z tohoto nedostatku vyplývá, že úkol nemohou promyslet. Dále mají nedostatečnou orientaci v prostoru, neschopnost či omezení orientovat se v čase (myslet historicky), může mít nedostatečné schopnosti zachovat a udržet konstantnost jevu navzdory jejich variabilnosti (je omezeno analytické myšlení), mají nedostatečnou potřebu pracovat přesně, s tím souvisí, že se spokojují s nápadnými náhodnými informacemi, které jim zapadnou do systému. Také se setkáváme s nedostatečnou schopností vnímat dvě nebo více zdrojů informací současně. Jedinec tak postupně shromažďuje data, ale nespojuje je, nechápe význam a není tak schopen vyvozovat vztahy.

Druhá fáze kognitivní činnosti je **elaborace nebo-li zpracování**. V této fázi dochází k následujícím deficitům. Jedinec není schopen určit problém, neví, co je cílem, není schopen vybrat významné znaky, co je a není důležité. Má nedostatečnou schopnost spontánního porovnávání, dětem takové porovnávání má okamžitě nabíhat, cítit potřebu. Nebo porovnávání neumí aplikovat, to vede k povrchnímu zpracování informací. V této fázi je problémem zúžené mentální (psychické) pole jako důsledek toho, že jedinec neměl příležitost nebo potřebu rozšířit své zájmy. Často mají jen epizodické uchopení reality, z toho vyplývá, že necítí potřebu přijít věcem na kloub (jak co funguje). Mají nedostatečnou potřebu sledovat logické důkazy. Mají deficit v nepřiměřené interiorizaci, často nedochází ke zvnitřnění jevů, pochopení vztahů. A je zde absence hypotetického myšlení nebo je zkreslené, což vede k neschopnosti předvídat následky.

Třetí fáze kognitivní činnosti je **output, nebo-li fáze výstupu**. Setkáváme se pak s následujícími deficity.

1. Egocentrické komunikační modalita (způsoby) – takový jedinec je schopen se vyjadřovat většinou jen slovně a ještě ne přesně, jelikož s ničím jiným se nesetkal. Nedovede graf, tabulku, kvalitní písemný zápis. Zjistíme velké odlišnosti mezi písemným zápisem a mluveným projevem, jelikož není samozřejmostí to, že kdo se umí vyjadřovat slovně, umí se ve stejné kvalitě vyjadřovat písemně. Tohoto rozdílu si můžeme všimnout u potíží, které mají děti při řešení slovních úloh v matematice, kde jde vlastně o vyjádřený vztah ale slovně.
2. Obtíže ve vyjadřování myšlenkových vztahů.
3. Zablokování – situace, kdy nám nějaká percepční chyba zablokuje další (například z toho, co slyším, si vytvořím něco jiného).
4. Odpovědi na úrovni pokus omyl – pokud jedinec používá tento způsob odpovědi, nemusí to nutně znamenat, že se jedná o důsledek jeho impulzivnosti, odpověď může jen zkoušet, jelikož došlo k nedokonalému mentálnímu zpracování, tedy chybí-li fáze zpracování, projeví se to v této poslední fázi.
5. Absence nebo omezení potřeby v oblasti přesnosti – jedinci mají oslabenou potřebu odpovídat obsahově a formálně přesně. R. Feuerstein požaduje i od limitovaných dětí přesnou práci, právě proto, aby získaly potřebu pak odpovídat obsahově a formálně přesně.
6. Obtíže ve vizuálním přenosu – jedinec není schopen si podržet v mysli obraz řešeného úkolu (například nedostatečnou percepcí), tento stav si však jedinec neuvědomí, ale projeví se to tak, že nechápe vztahy.
7. Impulzivní chování – stav, kde je velmi krátká latentní doba mezi vstupem a výstupem, nedochází ke zpracování, nebo jen v omezené míře. V ideálním případě by měl být output na závěr zkontrolován inputem.

Jak jsem v úvodu k této části uvedla, jsou dílčí funkce součástí většího funkčního systému. Z toho vyplývá, že náprava v jedné dílčí oblasti způsobí změnu v celém systému. A pokud tyto body shrneme obsahově, zjistíme, že cílem a zároveň důsledkem nápravy výše uvedených deficitů je zvládnutí řeči (zejména v oblasti pochopení významů), a to s přímým vlivem na schopnost přemýšlet a lépe se adaptovat.

Zóna nejbližšího vývoje (Vygotskij, 2004)

V souladu s výše uvedeným můžeme navázat požadavkem na rozpoznání skutečného potenciálu jedince, aby nedošlo k další zbytečné frustraci, nebo aby se jedinec

nenudil, a to v souladu s teorií **Vygotského o zóně nejbližšího vývoje**. Z tohoto pohledu při práci s dítětem pedagog neposuzuje pouze to, co už dítě samostatně umí a zvládá, ale též zjišťuje, co je ještě schopno udělat s minimální pomocí druhého – dospělého, učitele, staršího sourozence atd., a to se pak stává cílem dalšího směřování. Takový pedagog pak průběžně stanovuje plán odstupňované pomoci dítěti, a podporuje tak vývojový pohyb vpřed, kdy tím přirozeně podporuje zainteresovanost a motivovanost samotného dítěte (Helus, 2004).

A jak se dívat na chyby, které jedinci s SPU často dělají? V následujícím rozboru si můžeme všimnout, jak postoj k chybám výrazně ovlivňuje vývoj sebepojetí.

Náprava a práce s chybou

Chyba je „nesprávnost; rozdíl dvou hodnot tj. hodnoty skutečné od zjištěné; výkony, tj. reakce, odpovědi, řešení problémů, výtvary, které se odchyľují od zadaného průběhu či cíle;“ (Hartl, Hartlová 2000). Chybu také vnímáme jako opomenutí, selhání, nedostatek, omyl, nedokonalost. Chyba může znamenat selhání, jestliže někdo neudělá to, co je správné, také odpovědnost za selhání nebo za provinění. Společnost, ve které žijeme, je především orientována na výkon, a tak první asociace se slovem chyba bude zřejmě spojena s něčím negativním, nežádoucím. Protože chyba nutně zpomaluje, bezprostředně snižuje výkonnost, a proto je třeba chyby odstraňovat. Tento názor se promítl do mnoha teorií učení, paměti, myšlení, dovedností, motivace aj., kde se s pojmem chyba operuje.

V tradičním pojetí funkce chyby a vyučování nám chyba slouží jako kritérium naučení, kdy opakujeme látku nebo nějakou dovednost tak dlouho, až je dosaženo dokonalé reprodukce, a tím se stává měřítkem dosaženého výsledku učení (z tohoto principu vychází například Ebbingausova křivka efektivnosti učení v závislosti na opakování v různém čase). A tak v tradiční kultuře vyučovacího postupu v hodině se udržovalo, a mnohdy stále udržuje, rozdělení na výklad, procvičování a hodnocení, kdy chyba je pro učitele a rodiče jen informací o celkových znalostech a dovednostech žáka, kterou zjišťujeme dosažení či nedosažení cíle (naučení). V tomto pojetí málokdy chyba představuje informaci důležitou v samotném průběhu učení pro učící se subjekt i pro systém, který jeho učení řídí. V podstatě je v pedagogice snahou organizovat učivo tak, aby docházelo k nejmenšímu počtu chyb.

Tento přístup je za jistých podmínek velmi efektivní, nicméně má i svá úskalí a může podporovat negativní sebepojetí dítěte, zejména když není úspěšné tak, jak jeho okolí (především rodiče) očekává. Orientace jen na výkon může vyústit v touhu po dokonalosti,

což vede často ke zklamání. Mluvíme tedy o nebezpečí perfekcionismu a jeho nezdravém účinku, kdy tlak ze strany rodiny, společnosti, sdělovacích prostředků, ale i vlastní osobnosti, nerealistické vzory a cíle vedou některé lidi k tomu, že se celý život trápí obavami, mají strach z posměchu, trápí se pocity viny a nedokáží pociťovat hrdost z dobře vykonané práce i přesto, že velmi tvrdě pracují.

Jiné psychologické teorie chyb se nezaměřují přímo na výkon jako na jediný cíl, ale spíše na okolnosti, za kterých chyby vznikají. Například Spearman, přední teoretik měření inteligence, se pokusil ve svém článku O původu chyby (1928, In Kulič, 1971) vysvětlit vznik chybné odpovědi na základě záměny kontextu, čili tendence reprodukovat nějaký obsah. C. Brigham ve své Studii o chybě (1932, In Kulič, 1971) jde však hlouběji a vznik chyby vysvětluje jako záměnu, posunutí úlohy např. z úzkého kontextu do kontextu příliš širokého. P.J. Lawrence (1957, In Kulič, 1971) nakonec na základě takovýchto teorií vymezuje „kognitivní chybu“, kterou lze podle jeho názoru posuzovat jako informaci, které může být využito k zvýšení výkonu nápravným vyučováním, nebo nepřímo k lepšímu porozumění procesům, jež ji podnítlily. Proto je dobré hodnotit chybu kvalitativně, nikoli jen „dobře“ nebo „špatně“. Tento závěr je pro nás velmi zajímavý zvláště ve spojení s níže uvedenými novějšími koncepcemi o funkci chybného výkonu.

Tyto novější koncepce umožnila moderní psychologie, která chápe učení jako činnost. A to činnost nejen vnější (chování, manipulace) ale i vnitřní (poznávací a rozumová činnost, řešení problémů, rozhodování, zaujímání postojů atd.). Tato koncepce chápe proces učení jako určitou dynamickou operační strukturu, která je složena z jednotlivých aktivit, jejichž výsledek se stává aktem učení i aktem diagnózy, to znamená, že je informací o tom, jak proces učení probíhá a jaký je jeho výsledek. Výsledky činností se však ihned do další činnosti zapojují jako její další předpoklady. Jde tedy o vázanost nejen zpět (feed back), ale i vpřed (feed – forwards) z hlediska anticipace jeho významu v celém dalším kontextu činnosti. V tomto kontextu je pak možné sledovat využití a místo chybného výkonu v procesu učení, kdy chyba může k učení přispět.

Podle V. Kuliče (1971) lze chyby také třídit podle dalších hledisek, zejména podle

- a) kognitivní hodnoty: smysluplné – nesmysluplné,
- b) organizovanosti: pravidelné – nahodilé,
- c) nositele: individuální – hromadné,
- d) typičnosti: běžné – neobvyklé,
- e) závažnosti: podstatné – nepodstatné,

- f) charakteru nedostatku: deklarativní – procedurální,
- g) příčiny aj.

Už takovéto samotné třídění nám jednoznačně udává směr práce s chybou. Především v tom, že pedagog nebo jiný člověk, který koriguje učební proces, se zamýšlí nad okolnostmi výskytu chyb, dává je do souvislostí, usuzuje na možné příčiny a tyto interpretace si ověřuje v další komunikaci s žákem, kdy tyto chyby zohledňuje a dál s nimi pracuje.

Při práci s chybou by tedy měl pedagog nejprve určit vzdálenost žáka v jakékoli dovednosti od cílového stavu, nebo-li velikost požadované změny. Je-li rozdíl mezi aktuálním stavem a žádoucím cílovým stavem příliš veliký, žákovi se nebude příliš do změn chtít. Propast mezi tím, co umí, a tím, co se po něm chce, je pro něj příliš veliká. Dokonce ani v případě, že se odhodlá něco se sebou udělat a učitel snahu zaregistruje, nemusí být vyhráno. Učitel jej začne povzbuzovat, dává mu drobné a lehké úkoly, začne ho chválit. Vzdálenost od cíle je však příliš veliká a žák považuje sám sebe za nedostatečně úspěšného. Přestává se snažit, přestává reagovat na zpětnou vazbu. Podobně může dopadnout i zdánlivě výhodnější situace, kdy je žákova vzdálenost od cíle už velmi malá. Rozdíl mezi tím, co umí, a tím, co se po něm ještě chce, může být ovšem pro daného žáka nepodstatný. Cítí se dostatečně úspěšný, nevidí důvod, proč by se měl dále ještě namáhat. Z toho můžeme vyvodit, že je užitečné poskytnout žákovi v jeho procesu učení vhodně zvolené záchytné body, kdy sám může sledovat jakého pokroku a za jak dlouho určité dovednosti dosáhl. Dávat mu tedy přiměřené cíle, jež se průběžně mění zároveň s vidinou jednoho velkého cíle, ke kterému se žák tak systematicky přibližuje.

Situaci, kdy žák udělá chybu, tedy odchýlí se od stanoveného cíle, může pedagog popř. rodič, využít k tomu, aby žáka povzbudil k obhájení svého řešení. Nejenže se tak žák učí obhájit svůj názor, i když nemusí být pravdivý, ale také rozvíjí svoji slovní zásobu. Nakonec takový přístup může vést ke zvýšení sebevědomí žáka, kdy ho dospělí bere vážně, a v důsledku toho i on je schopen brát vážně dospělého, a dítě se tak stává citlivější a ochotnější ke spolupráci v problematických oblastech svého vývoje.

Dalším vodítkem při práci s chybou je pochopení žákova hodnotového systému. Je pochopitelné, že hodnotový systém dospělých osob (rodičů, učitelů) je věkově, zkušenostně atd. vždy v něčem odlišný od hodnotového systému žáků. Žák, na rozdíl od dospělých, nemusí shledávat nic užitečného na určitém vyučovacím předmětu, na určitých tématech, nemusí si cenit studia z učebnic a odborných publikací, nenadchne ho řešení

úloh. Na rozdíl od sportovních aktivit nemusí nalézat nic přitažlivého na vynakládání času, námahy a úsilí při učení. A pro žáka už vůbec není logické, proč by měl dělat činnosti, které dobře neovládá a nemůže v nich tak získat uznání od svých vrstevníků, jejichž hodnocení pro něho bývá významným zdrojem hodnocení pro utvářející se sebevědomí a pocit úspěšnosti.

Záleží potom na učitelích i rodičích, aby dokázali žákům přiblížit učivo i cesty k jeho poznávání. V praxi to znamená předvést žákům užitečnost, zajímavost (např. pomocí zážitkového učení), překvapivost učiva, nadchnout žáky pro radost z poznávání, radost z objevování, ze spolupráce s jinými, naučit je motivovat sami sebe, povzbudit jejich sebedůvěru, sebepojetí, aby byli na sebe hrdí, když samostatně zvládnou složitější úkoly. Připravit je tedy na to, že chyby dělat určitě budou, protože je to přirozená součást každé lidské činnosti a zejména činnosti, které se teprve učíme, a že chyby, které případně budou dělat, nemají negativní vliv na vztah k nim.

V následující části se zaměřím na teoretické propojení tématu sebepojetí, specifických poruch učení a školní úspěšnosti, jež mi umožnilo zaměřit se při výzkumu na důležité oblasti jedinců s SPU.

3.8.4 Specifická úskalí při utváření sebepojetí jedinců s SPU

- **SPU a kognitivní zpracování sebepojetí**

Jak jsem již dříve popsala je kognitivní zpracování jedním ze základních pilířů sebepojetí. To nejsou jen pocity zprostředkované smyslovým vnímáním jako u sebeobrazu, ale jde o proces myšlení, který probíhá za pomoci řeči. Úzkou souvislost mezi těmito dvěma kognitivními procesy, jakým jsou myšlení a řeč, zdůraznil například Vygotskij (Výbor z díla, 2004). Zabýval se nejen vývojem řeči z ontogenetického hlediska, ale též vztahem mezi myšlením a řečí. Jeho teoretická východiska metodického postupu pro zkoumání myšlení a řeči a jejich vzájemného vztahu, nám mohou pomoci pochopit specifika myšlení jedinců s SPU a jeho dopady na sebepojetí.

Vygotskij podrobil myšlení (přesněji verbální myšlení; například k instrumentálnímu myšlení řeč nepotřebujeme) a řeč vědeckému zkoumání za pomoci analýzy, přičemž zastával názor, že tyto dva psychické procesy nemůžeme zkoumat odděleně, jelikož řeč je předpokladem pro verbální myšlení a verbální myšlení pro řeč, ale ani je nemůžeme považovat za totožné jen s tím rozdílem, že myšlení je řeč bez zvuku.

Naopak Vygotskij byl přesvědčen, že jsou to dva psychické procesy v obousměrném vztahu. Tento závislostní vztah si můžeme uvědomit, když si připomeneme základní funkce řeči. Základní funkce řeči jsou dvě - řeč za účelem sociálního styku a řeč jako základ verbálního myšlení. Jedno bez druhého nemůže existovat v té podobě a s typickými vlastnostmi, které známe. Dorozumívání (tedy funkce sociálního styku) předpokládá schopnost zobecnění, což je produkt myšlení. Tato provázanost vylučuje možnost tyto dva psychické procesy od sebe oddělit. Vygotskij předpokládal, že analýza každého psychického procesu zvláště, by mohla vést k tomu, že již nezkoumáme vlastnosti původního celku ale jednotlivostí, které již vlastnosti celku nemají, jelikož ztratily vztahy a souvislosti. Neprováděl tedy analýzu na elementy, ale analýzu na jednotky celku. Tuto situaci si můžeme znázornit. Představme si, že chceme prozkoumat vlastnosti vody. Jestliže ji rozdělíme na jednotlivé prvky, jakým je vodík a kyslík, zjistíme, že zkoumáme vlastnosti ale pouze těchto jednotlivých prvků (elementů), které mají naprosto odlišné vlastnosti než voda. Musíme tedy zkoumat tu nejmenší část vody, která ještě má vlastnosti vody, a tou je molekula vody. Pokud tento princip přeneseme, je pro myšlení a řeč společnou podstatou, která má stále ještě vlastnosti celku, nikoli slovo, ale **význam** slova. Tím se dostáváme k jádru problému jedinců s SPU. Význam slova je dán souvislostmi a vztahy, správné pochopení řeči a přesné myšlení tedy předpokládá, že si těchto souvislostí a vztahů všimneme a zpracujeme. U jedinců s SPU je však průběh kognitivní činnosti specifický, jak jsme si mohli všimnout v části „fáze kognitivní činnosti“. Ve svém důsledku to pak znamená, že jedinci s SPU mohou mít odlišné pochopení situací, jelikož je vyhodnotili na základě nepřesných informací. Jejich adaptabilita je snížena a v sociálním kontaktu mohou mít problémy. Schází jim totiž „ostrý nástroj“ myšlení, tedy význam slov, a jejich představa sebepojetí je tvořena na základě zkreslené kognice. V důsledku jsou pak více odkázáni na zpětnou vazbu od ostatních důležitých lidí. Pro jejich další život se tak vnímání jejich sebepojetí stává nadměrně závislé na hodnocení druhých a jsou snadným objektem pro manipulaci a využívání.

Pokud je zpětná vazba vůči jedinci převážně negativní, dochází k obrazu sníženého sebepojetí, to má přímé důsledky i v afektivní oblasti. Jedinec pak tedy při představě o sobě pracuje se zkreslenými kognitivními mapami a s negativním afektivním naladěním vůči své osobě. Uvědomíme-li si, že každou informaci, která se k nám dostává, nejenom přijímáme, ale především ji na základě předchozích zkušeností konstruujeme, roztáčí se nám začarovaný kruh sníženého sebepojetí jedince s SPU.

- **Školní úspěšnost**

Školní úspěšnost, z perspektivy, kterou formuloval Z. Helus (1979), chápeme jako rozvoj žákovy osobnosti pod vlivem jeho určenosti, a to prostřednictvím cílů a prostředků výchovně vzdělávacího systému. Též ji chápeme jako „soulad vytvářený v průběhu výchovně vzdělávacích kooperací a řešící rozpory mezi požadavky školy na straně jedné a výkony, činnostmi a vývojem žákovy osobnosti na straně druhé.“ (Helus, 1979) Rozpory, které žák v souvislosti se školou musí překonávat, jsou různého druhu a není samozřejmě ani snadné všechny rozpory úspěšně uvést v soulad.

Žák se setkává s představou školy, která určuje, jaké výkony by měl podávat, aby mohl být považován za školně úspěšného. Je tu také tlak rodiny, která většinou s ohledem na budoucnost vidí ve školním úspěchu, přesněji řečeno v hodnocení v podobě známek, klíč ke kvalitnějšímu vzdělání a následně k finančně výhodnějšímu a prestižnějšímu zaměstnání. A pak jsou tu potřeby, přání a možnosti samotného žáka. Takový stav, pokud není pedagogy a rodiči vhodně regulován, navozuje atmosféru, která se zaměřuje především na výkon. S tím pak souvisí nadměrné porovnávání případně soutěživost mezi žáky, zaměření se na výkon za každou cenu, nebo naproti tomu vede k rezignaci a apatii. V takovém klimatu můžeme snadno sklouznout k velmi úzkému pojetí školní úspěšnosti, tedy – školně úspěšný je ten, kdo má vysoké tempo a bezchybně a spolehlivě zvládá náročné úkoly, tedy – má dobré známky, nejlépe samé jedničky. Ale je tomu skutečně tak?

Zamyslíme-li se nad smyslem školního vzdělávání, docházíme k tomu, že dobré známky by neměly být cílem sami o sobě. Školní prostředí sehrává z vývojového hlediska jedince důležitou roli zejména v následujících oblastech. Jedná se především o socializaci (schopnost navazovat vztahy a udržovat je, kamarádství, postoj k autoritám, spolupráce aj.), rozvoj adaptability dítěte, s tím úzce souvisí schopnost snášet zátěž a frustraci, naučení se zpracovávat neúspěch a chybu, posílení volných vlastností, zároveň dochází k rozvoji kognitivních schopností, a v neposlední řadě jde ve škole o získání nových dovedností a nabytí informací a přehledu o světě, ve kterém žijeme. To je mnoho oblastí, ve kterých je možné sledovat úspěšnost dítěte.

- **Dopady školní neúspěšnosti na sebepojetí**

Jak se cítí školně neúspěšné dítě a proč? Co určuje, že má školní neúspěšnost na vývoj sebepojetí negativní dopad? Podívejme se na tyto otázky z pohledu ovlivňujících faktorů.

Žijeme v kultuře, pro kterou je školní výkon důležitý a je hodnocen. Je hodnocen učiteli, rodiči, vrstevníky. Nicméně školní úspěšnost a neúspěšnost je potřeba chápat v souvislostech, a neznamená to, že každý školní neúspěch má za následek negativní sebepojetí dítěte. To jak dítě svoji neúspěšnost zpracuje, bude záležet na několika faktorech, zejména na postojích rodiny, učitelů, vrstevníků a samotného jedince.

Dítě a rodina

Je pochopitelné, že dítě, které bylo v mateřské školce bystré, přiměřeně adaptabilní a všeobecně dobře prospívalo a které přijde do první třídy a začne zažívat ještě v době, kdy ostatní děti většinou potíže ve škole nemají, školní neúspěchy, je pro rodiče velkým zklamáním. Nedokážou pochopit, jak je to možné. Existuje samozřejmě celá řada osvědčených rodičů, kteří vyhledají odborníka a nechají si poradit, ale samozřejmě takový postup není. Navíc během školní docházky dítěte může nedůvěra rodičů k odborníkům v oblasti výchovy a vzdělávání ještě vzrůstat jako důsledek zkušenosti se školou, kdy opakovaně na třídních schůzkách slýchají na své dítě především kritiku. Oni však nechápou, proč je jejich dítě neúspěšné, když se s ním přece učí, a umocňuje to v nich pocit beznaděje, úzkosti a selhání. Důležité je neroztočit kruh vzájemného nepochopení a dát prostor pro hledání možností nápravy bez obviňování učitele, rodičů nebo dítěte.

Právě autorita, učitel nebo rodič, jsou těmi, kteří určují do budoucna pohled a postoj dítěte ke svým omezením, a způsob, jakým se naučí na svých nedostacích pracovat a případně je odstraňovat. Utvářejí v dítěti základ pro budoucí sebehodnocení a autoregulaci. Někdy se totiž stává, že neúspěšné dítě je označováno jako líné, jež nemá dostatečnou vůli a chuť pracovat. A tak není negativně posuzován pouze jeho výkon ale i jeho povahové vlastnosti a charakter. Často se situace stává ještě komplikovanější ve chvíli, kdy do školního procesu vstupuje sourozenec, který specifické poruchy učení nemá. Ten je pak školně úspěšný, relativně bez problémů a jde mu všechno snáz. Pokud takového sourozence dávají autority neúspěšnému dítěti za vzor, může tak být nevědomě podporována sourozenecká nevraživost, jež může do budoucna vážně ohrozit rodinné vztahy. V takové situaci je spíše efektivnější nepodporovat porovnávání vůči druhému, ale spíše porovnávání vlastních minulých výkonů a toho, kam se dítě na své cestě ve vzdělávání posunulo vzhledem k sobě samému. Je nutné, aby dítě pochopilo, že je v jeho moci něco zlepšit a že snaha má smysl.

V dnešní náročné době také není ničím neobvyklým, že rodiče nemají čas na problémy svých dětí se školou. Mohou žít v přesvědčení, že když oni měli ve škole

problémy, tak to také museli sami nějak zvládnout, a nakonec přece také vystudovali, a jsou v životě úspěšní. Takový postoj rodičů vede k tomu, že problémy dítěte jsou bagatelizovány a není zde výrazná snaha problémy řešit. Jedinci pak nezbyvá než se smířit se svojí neúspěšností. Velmi zaměstnaní rodiče se také ale mohou ocitnout v situaci, kdy si udělají čas na nápravy s dítětem, ale na víc už jim čas nezbyvá. Během takto stráveného času, ale často dochází mezi rodičem a dítětem k napjatým stresujícím situacím prodchnutých nepohodou, rozladěním, popř. neúspěchem. Dítě tak zažívá velmi málo příjemných chvil se svými rodiči. Oba tyto modelové přístupy ve výchově znesnadňují jedinci cestu ke zdravému sebepojetí. V tuto chvíli však může nabývat pro dítě na důležitosti přístup širší rodiny, která může i kompenzovat nedostatečnou podporu rodičů.

Dalším úskalím při výchově dítěte s SPU se může stát samotná upřímná snaha rodiny dítěti pomoci, kdy si zvolí jako cestu k nápravě některou z alternativních nápravných metod. V tomto bodě není mým cílem popsat jednotlivé alternativní přístupy, se kterými se můžeme setkat v rámci náprav SPU, ani není mým cílem zpochybňovat jejich účinnost či některou z metod vyzdvihnout, ale spíše zdůraznit jeden jejich společný rys, který je jejich úskalím z pohledu psychického vývoje jedince právě v oblasti sebepojetí.

V našich podmínkách se můžeme nejčastěji setkat s alternativními nápravnými metodami jako je biofeedback, kineziologie, psychorelaxační cvičení. Když pomínu fakt, že jejich míra úspěšnosti je značně individuální, je v tuto chvíli ve středu mého zájmu hledisko, do jaké míry se jedinec stává objektem péče a do jaké míry je podílníkem na utváření svého úspěchu. Je pochopitelné, že bezradní rodiče nebo nešťastný jedinec jsou často rádi za jakoukoli naději na zlepšení. Jaký je však základní psychologický princip těchto metod? Od klienta se vyžaduje přijít na smluvené místo a nechat se sebou něco dělat. Tento přístup může navodit představu, že nikoli já, ale něco nebo někdo způsobí, že moje problémy najednou zmizí. Tento náhled nám není až tolik cizí, jelikož většina lidí takto ke svému tělu a nedostatkům přistupuje, nicméně je mnoho onemocnění nebo poruch, a zvláště to platí u poruch, které nemají jednoznačnou etiologii, kde přístup přesunutí odpovědnosti za mé zlepšení, přesunem na někoho jiného, není pro jedince z dlouhodobého hlediska výhodný. Tím nechci říct, že tyto alternativní metody nejsou účinné nebo vhodné, jen bych chtěla zdůraznit, že se nejedná o samospasitelný přístup a že při využívání těchto metod je nutný „přesný návod k použití“, který zejména rodiče upozorní na limity těchto metod, ne z důvodu odrazení, ale spíše z důvodu pochopení správného místa alternativních metod při nápravách SPU. Jinak hrozí, že jedinec s SPU se

cítí lépe po dobu, kdy na takovou terapii dochází, ale při jejím skončení se mohou problémy vrátit anebo se začnou manifestovat v jiné specifické oblasti a jedinec bude ve stejné situaci jako na začátku, nebude si vědět rady co s tím.

Dítě a učitelé

Je přirozené, že učitelé mají raději bezproblémové děti, patrně všichni jsme raději ve společnosti vychovaného, chytrého a milého dítěte spíše než ve společnosti obtížně zvladatelného. Nicméně i méně úspěšné děti potřebují zájem, dokonce ještě větší než děti úspěšné, ale mluvíme zde o vhodném zájmu, který je ujišťuje a podporuje v jejich hodnotě. Z výzkumu Niemejera (1974 In Pokorná, 2001) vyplývá, že učitelé častěji než ostatní děti hodnotí děti s dyslexií jako málo nadané, zmiňují nedostatečnou schopnost vyjadřovat se, říkají, že těžce chápou a pomalu myslí, že projevují málo zájmu o školní práci a jsou bez fantazie. Jejich výkony posuzují učitelé hůře než u ostatních dětí. Děti s dyslexií jsou označovány za nepozorné, líné, nepořádné při psaní úloh, neovládající se, jsou vzpurné, uzavřené, lhostejné, nesamostatné, rychle se unaví a jednájí bezhlavě. To je mnoho negativních charakteristik, které se nutně musí promítat do každodenní komunikace s takovým dítětem. Nemusíme nutně dítěti říkat, že je neschopné, ono to z našeho jednání vycítí, pokud se tak na něho díváme. Z takového naladění vyplývá přístup k dyslektickému dítěti a učitel se snadněji může dostat do nebezpečí extrémů při vzdělávání takového dítěte. Může dítě buď záměrně přehlížet s pocitem, že při snaze ho zapojit se stejně lepších výsledků nedočká, anebo může mít nerealistická očekávání a v dobré víře dítě podrobuje drilu a s neustálým dohledem a kontrolováním.

Jestliže chceme, aby dítě mělo sebeúctu, musíme být schopni mu projevovat úctu, ne tím, že mu všechno dovolíme, ale tím, že mu ukážeme, že věříme jeho schopnostem, to platí pro rodiče i učitele. Měli bychom projevovat důvěru v jeho možný pokrok, který může vlastními silami ovlivnit. To je pak základ pro zdravý vývoj sebepojetí, na který mají učitelé ve významné míře vliv. Naopak převládá-li trestající způsob vedení, výčitky, poznámky rodičům, napomenutí, vyhrožování přeřazením do jiné školy, izolace, nevyvine se v jedinci touha po zlepšení a úspěšnosti, ale naučí se způsobům směřujícím k vyhnutí se neúspěchu. Takový postoj pak snižuje pocit vlastní hodnoty.

Dítě a vrstevníci

Postavení jedince s SPU ve skupině spolužáků nebo vrstevníků primárně vychází z obecných principů fungujících v jakékoli skupině. Odlišnost je často chápána jako něco

divného popřípadě ohrožujícího a jedinci s SPU tak mohou být častěji vystaveni posměchu než ostatní, častěji se mohou cítit osamoceni nebo se jim nemusí podařit navázat pozitivní vztah k některému ze spolužáků, nicméně jsou zde zákonitosti, které mohou odlišnost povýšit na přednost, anebo má jedinec jiné žádoucí atributy, které tuto odlišnost natolik zastíní, že ji druzí ani nevnímají a berou ji jako samozřejmou součást jedince.

Pozitivní přijetí jedince SPU skupinou závisí na tom, jak výrazně se manifestují symptomy poruchy při běžném styku, do jaké míry se projevuje sekundární symptomatologie (poruchy chování), jaké sebepojetí má tento jedinec, zda on sám se dokáže přijímat pozitivně, jaké má charakterové vlastnosti (například schopnost být kamarádem – zájem o druhé, loajalita, solidarita aj), jaký má jedinec temperament, a také naladění skupiny pro spolupráci, což často ovlivňuje učitel při práci se skupinou, který zároveň dětem zprostředkovává hodnoty společnosti a postoje společnosti k odlišnostem.

Většina výše zmíněných žádoucích kvalit dítěte pro skupinu je tvořena již v rodině, kde hrají roli následující vlivy - výběr výchovného stylu, celkové převládající naladění v rodině, vztah rodiny k dítěti, postoj k poruše dítěte, postoj k úspěchu a neúspěchu, vztahy v širší rodině, hodnoty rodiny atd. Tyto vlivy se přímo podílí na sebepojetí dítěte a na jeho sebehodnocení a sebevědomí, které velkou měrou predikují, zda bude dítě skupinou přijato.

Nesmíme ale zapomínat, že vztah spolužáků a vrstevníků k jednotlivci není zdaleka saturován pouze výkony ve škole. Spolužáci jsou více kritičtí k výkonům, které se školního výkonu netýkají. Dítě, které je rodiči nuceno, aby většinu svého volného času trávil nad učebním, byť by se to týkalo kvalitního učení zohledňující potřeby dítěte, má pak minimum příležitostí být s druhými dětmi venku a hrát si. Nejenom, že je ochuzeno o odpočinek nutný k regeneraci sil, ale též má v omezené míře možnost pěstovat a udržovat vztahy se svými vrstevníky a učit se dovednostem, které vrstevníci oceňují. Dítě tak může přicházet o pozitivní hodnocení své osoby. Taková izolace v něm pak vzbuzuje při sociálním kontaktu nejistotu a oslabuje již tak snížené sebehodnocení a sebevědomí.

Dítě a sebehodnocení

Všechny zmíněné skupiny lidí (rodiče, učitelé, vrstevníci, spolužáci) mají na vývoj sebepojetí jedince bezesporu vliv, liší se v míře vlivu, dle důležitosti pro jedince, a také podle vývojového období, ve kterém se jedinec nachází. Pro názornost připomínám ontogenetická stádia vývoje dětské reflexe - sebeuvědomování a sebehodnocení (Teyshl, Brunecký, 1959):

Stádium sugesce: dítě o sobě nepřemýšlí a přejímá názor dospělých o sobě (do 6-ti let),
Stádium situační: dítě si uvědomuje svou osobnost stále více, ale nevšímá si svých zážitků,
nýbrž jen vztahů své osoby k určité situaci (6 až 10 let),
Stádium akční: dítě si všímá své vlastní činnosti (10-12 let),
Stádium hodnocení: dítě se hodnotí, tj. oceňuje své vlastnosti (12-15 let) .

Z těchto stádií je patrné, jak velký vliv má na jedince pozitivní nebo negativní hodnocení vlastní osoby od důležitých dospělých, a to zejména do 10-ti let věku, přičemž postupně převládá důležitost zpětné vazby od dospělých i vrstevníků související s konkrétní činností jedince, která ovlivňuje všechny tři oblasti důležité pro vývoj sebepojetí – kognitivní, afektivní, konativní.

Kromě toho jedinec s diagnózou SPU, v naprosté většině případů, zažívá větší míru školní neúspěšnosti než druzí, a to při srovnatelné snaze. To jim samozřejmě při jejich inteligenci nemůže uniknout, navíc z vývojového hlediska, jak je výše uvedeno, je přirozené a pro určité období typické srovnání svých výkonů s vrstevníky. Pokud tyto informace nejsou za pomoci důležitých dospělých korigovány, může se stát, že u jedince začne převládat pocit frustrace. Ta pak může vést k agresi a hyperaktivitě nebo k apatii a k hypoaktivitě, protože dítě potřebuje zažívat pozitivní zpětnou vazbu od druhých v souvislosti se svojí osobou. Jedinec musí mít příležitost zažít, že má schopnosti a dovednosti, které ho mohou vést k úspěchu, aby v něm nevznikl pocit méněcennosti. Pokud se jedinec bude cítit kompetentní v různých oblastech své činnosti, bude mít kladný vztah k práci a ke vzdělávání vůbec. Bude schopen dobře pochopit smysl povinnosti a závazku a nebude mít problém přijmout s přicházející dospělostí odpovědnost nejenom za sebe a důsledky svého jednání ale i za druhé. Bude mít základ pro vytvoření zdravé identity a přijmutí se a posléze se zvnitřněním sociálních rolí.

Dítě a profesní budoucnost

Jedinci s SPU se také postupem času musí vyrovnávat se svým problematickým profesním uplatněním, jež přímo souvisí s dovednostmi, které si ve škole osvojili nebo neosvojili. Žáci, kteří mají vážné obtíže v tak důležitých dovednostech jako je čtení, psaní, počítání, je v naší společnosti, která tyto dovednosti považuje za samozřejmé, velmi handicapován. Často tyto jedince jejich špatný školní prospěch předurčuje pro zaměstnání s menším sociálním statusem, jelikož se dostanou na školy, které takový prospěch tolerují, nezřídka to bývají učební obory. Tyto jedinci si ale naneštěstí, díky své inteligenci, velmi dobře uvědomují svoji školní neúspěšnost a mnohdy ani nerozumí, proč když se snaží, to

k výrazně lepším výsledkům nevede, zažívají pocit bezmoci a neadekvátní hodnocení z jejich okolí, stává se, že pak na školu rezignují zcela. Mnohdy si ani příliš nerozumí s lidmi na těchto školách a posléze v zaměstnání, a v práci se nudí. Oni totiž mají větší potenciál, než dokážou sami bez pomoci využít.

V dospělosti u takových jedinců tedy už nestačí jen náprava specifických poruch učení popř. naučení se kompenzačních mechanismů pro úspěšné zvládnutí základních školních dovedností, ale je nutné pracovat i s narušeným sebepojetím. Tedy musí jít o nápravu terapií (systémový přístup), nejen o nápravu zaměřenou na SPU. Součástí takové terapie je pak nutná i podrobná rodinná anamnéza, kde se sleduje rodinná konstelace a vzájemné vztahy mezi jednotlivými členy. Je žádoucí zjistit důvěryhodnou osobu z klientova okolí, která ho bude podporovat a která bude ochotná v případě potřeby spolupracovat s terapeutem.

Viděli jsme, že výkon jedinců s SPU je velmi ovlivněn mnoha osobnostními i vnějšími vlivy. A to jak při diagnostice, tak při podávání školních i jiných výkonů, zejména pokud jsou nějakým způsobem hodnoceny. Hodnocení jejich výkonu patří mezi aspekty, jež mají přímý vliv na sebepojetí takových jedinců. Zpětně je jejich sebepojetí determinantou pro kognici a afektivní hodnocení, ale je také základním motivačním činitelem, který je důležitým předpokladem pro to, aby jedinec chtěl spolupracovat při odstraňování svých obtíží. Je tedy žádoucí lépe pochopit prožívání školní úspěšnosti a neúspěšnosti jedinců s SPU právě v souvislosti s jejich sebepojetím. Jedině tak je možné v rámci intervence následně poskytnout komplexní terapii, která se zaměřuje na rozvoj potenciálu jedince.

4. Empirická část

V předchozích částech této práce jsme měli možnost seznámit se s některými okolnostmi, provázejícími vývoj identity a sebepojetí jedince. Mezi ně patří i zážitek a interpretace úspěchu či neúspěchu během vývoje, přičemž neúspěch není zdaleka vždy pro vývoj negativní, jak by se na první pohled mohlo zdát. Záleží především na tom, jakou důležitost pro jedince má oblast, ve které neúspěch zažívá, a jak se na samotný neúspěch dívá a zda si výkon ztotožňuje se svojí hodnotou či nikoli. Důležitost této oblasti pro jedince a pohled na úspěch či neúspěch je určen mnoha faktory. Uvědomění si tohoto faktu je předpokladem pro poskytování účinnější pomoci dětem se specifickými poruchami učení (dále jen SPU). Proto se ve svém výzkumu chci zaměřit na následující otázky:

- 1) Co znamená školní úspěch pro žáky s SPU? Považují školní úspěch ve smyslu klasifikace za úspěch a školní neúspěch za neúspěch?
- 2) Co znamená školní úspěch pro rodiče těchto žáků? Mají děti s SPU pocit, že je jejich rodiče vidí jako školně úspěšné či neúspěšné?
- 3) Jaký vliv má na sebepojetí skutečnost, že je žákem s SPU? Jaký postoj mají žáci s SPU ke svojí diagnóze?
- 4) Vidí žáci s SPU příčinu svého školního neúspěchu v SPU?
- 5) Je školní úspěch či neúspěch u žáků s SPU významným činitelem při utváření sebepojetí?
- 6) Jsou u dětí s diagnózou SPU nějaké specifické okolnosti, které by mohly mít dopad na sebepojetí?

Vzhledem k tomu, že existuje řada studií, které mapují sebepojetí žáků, studentů tady a teď, rozhodla jsem se využít retrospektivní pohled na školní léta dospělých jedinců s diagnózou SPU s cílem lépe pochopit jejich zpracovávání prožívání školní úspěšnosti ve vztahu k sebepojetí. Pro tato zjištění jsem zvolila metodu kvalitativního rozhovoru s fenomenologickými rysy, jež klade důraz na porozumění, jak jedinci vnímají svoji zkušenost zpětně.

4.1 Metodická část

4.1.1 Postup výzkumu - použité metody, výběr a charakteristika respondentů

Pro potřeby svého výzkumu jsem zvolila přístup fenomenologický (Hendl, 2008), a to pro tři funkce fenomenologické orientace.

1. Kritická funkce.

Automaticky předpokládáme, že děti s SPU budou více školně neúspěšné, než děti bez této diagnózy, a z toho pak odvozujeme přístup k nim. Například někteří pedagogové automaticky předpokládají, že vývoj takových jedinců je více ohrožen, a proto jim možná apriori nekriticky ulevují v některých školních povinnostech. Nebo snad předpokládáme, že žáci s diagnózou SPU, hodnotí svůj školní neúspěch fatálněji než školně neúspěšné děti bez této diagnózy? Je tedy vhodné pochopit fenomén školního neúspěchu pro tyto děti, aby bylo možné na ně lépe reagovat a přijmout určitá opatření.

2. Heuristická (objevná) funkce

Předpokládám, že díky výzkumu lépe pochopím, jak lidé s SPU vnímají školní neúspěch, a jak je pro ně důležitý i v časovém odstupu. Mám za to, že většina současných výzkumů o žácích s SPU se zaměřuje zejména na zjištění, jaké je jejich sebepojetí tady a teď, zda je spíše negativní či pozitivní, a dále jsou pak tyto výsledky porovnávány s běžnou populací. Já bych ráda u těchto jedinců zjistila něco více o způsobu vnímání svého sebepojetí v souvislosti s diagnózou SPU.

A s tím již souvisí 3. funkce fenomenologické orientace, a to

3. Popisná funkce

Fenomenologickým přístupem jsem se chtěla dostat k podstatě prožívání respondentů, (fenomenologická psychologie vychází ze světa, jak se jeví vnímajícímu subjektu). Typickými otázkami pro mě během výzkumu byly otázky typu: „Jaký je význam určité zkušenosti?“ nebo otázka směřující k poznání analogie – „Čemu je tato zkušenost podobná?“ Cílem tedy bylo prozkoumat význam prožité zkušenosti jedince a porozumět mu.

Volbě věku respondentů, tedy dospělých, předcházela můj předvýzkum, kdy jsem se pokoušela vést kvalitativní rozhovor na výše zmíněné téma s žáky 4. a 5. třídy ZŠ, kteří

měli diagnózu SPU, z mého pohledu nepřinesl žádoucí informace. Všimla jsem si zejména toho, že takto malé děti vnímají svoje úspěchy a neúspěchy ještě velmi odděleně, tedy jednotlivě, a neumí je vyhodnotit v souvislostech s dalšími událostmi a vyjádřit tak svůj globálnější pocit.

Vzhledem k tomuto způsobu myšlení bylo nutné klást otázky, které byly velmi konkrétní, výsledkem byly velmi stručné odpovědi. Při snaze nechat otázku více otevřenou, nevěděli, co mají odpovědět, jedna dívka se mi dokonce rozplakala. Měla jsem pocit, že průběh takového rozhovoru, který byl dán pokládáním mých otázek, je velmi ovlivněn také tím, co předpokládám, že uslyším. Proto jsem chtěla využít strukturovaného rozhovoru, který jsem nakonec po zvážení vlivu určitých dramatických vývojových období jako je puberta a adolescence, uskutečnila s dospělými jedinci, u nichž jsem předpokládala, že své sebepojetí mají pevněji zakotvené, s minulostí propojené a jsou schopni abstraktněji přemýšlet.

Ve svém okolí jsem si vytipovala 11 dospělých osob, které dle mého názoru, vykazovaly ve svém chování symptomy SPU. Tyto symptomy bych rozdělila na oblast hlavní, výkonového typu a oblast vedlejší osobnostního typu.

Mezi výkonové charakteristiky, kterých jsem si ve fázi výběru respondentů zejména všimla, patřily problémy se čtením nebo pravopisem (ten vyplýval z emailové komunikace).

Oblast osobnostní, jež byla vedlejším určujícím kritériem, není typická jen pro osoby s SPU, a proto tuto osobnostní charakteristiku zmiňuji s vědomím, že se nejedná o hlavní znaky a specifické projevy jedinců s SPU. Jde spíše o projevy ve smyslu komorbidity či sekundární symptomatologie SPU. Jednalo se o následující projevy - snížená schopnost navazovat důvěrnější vztahy, vyšší míra úzkostnosti a uzavřenosti, zaměření se na výkon, menší slovní zásoba, snížené chápání abstraktních pojmů, negativní vztah ke škole, negativní vztah ke čtení, problémy se strukturací a vypracováváním úkolů a všeobecně problém s organizací času, snížená adaptabilita, sklony k rigiditě, problematický vztah k autoritě, silná potřeba nezávislosti, větší citlivost na kritiku svojí osoby a snížená koordinace v hrubé motorice.

Vytipované jedince jsem poté oslovila s tím, zda by byli ochotní věnovat mi zhruba hodinu svého času, abych s nimi mohla mluvit na téma školní úspěšnost a neúspěšnost pro potřeby mojí diplomové práce. U některých jsem zaznamenala nechuť k rozhovoru, to se projevilo neurčitým příslibem ke spolupráci. Proto jsem změnila svůj původní úmysl a místo rozhovoru jsem nabídla alternativu ke spolupráci a to, že by případně bylo možné mi

vyplnit **dotazník** (příloha č. 1), který bych jim zaslala e-mailem. S tímto návrhem souhlasili bez problémů všichni oslovení, jen někteří se dopředu omlouvali, že jim odpověď bude chvíli trvat.

Nato jsem všem 11 respondentům e-mailem rozeslala dotazník spolu s prosbou, zda bych se na ně případně ještě mohla obrátit pro upřesnění, či pokud bych něčemu v odpovědích nerozuměla. Postupně se mi vrátilo 10 vyplněných dotazníků s dodatkem, že pokud budu potřebovat, mohu se na ně ještě obrátit. Z vyplněných dotazníků vyplynulo, že diagnostikovanou nějakou specifickou poruchu učení má z oslovených 7 respondentů. V rámci osobního setkání jsem těchto 7 vybraných respondentů požádala o rozvedení některých odpovědí z dotazníku a připravila jsem si pro ně devět dalších otázek, které jsem využila při následném **strukturovaném rozhovoru** (příloha č. 2).

Respondenti jsou označeni kódováním A, B, C, D, E, F, G. Odpovědi získané během strukturovaného rozhovoru jsem si během setkání s respondentem z velké části zaznamenávala do počítače (technicky to nebyl problém, neboť respondenti se skutečně snažili vybavovat si situace ze školních let, dobu jejich přemýšlení jsem tak využívala k zápisu) a ihned po skončení rozhovoru jsem si doplnila zbytek, podle toho, co jsem si zapamatovala. Diktafon jsem nepoužila, jelikož při dotazu na jeho použití, respondenti raději dali přednost tomu, že si odpovědi budu zapisovat, diktafon by jim nebyl příjemný. Celý sběr dat od sedmi respondentů probíhal v období od září 2008 do prosince 2009.

V e-mailovém dotazníku je též zakomponován v jedné otázce nestandardizovaný sociometrický test. Obecně se sociometrické testy hojně využívají v sociální psychologii pro zjištění statusu jedinců ve skupině. Já jsem použila nestandardizovaný sociometrický test „postavičky na stromě“. Tento test jsem však nepoužila s cílem zjistit status žáka ve třídě na základě typických charakteristik⁵ pro jednotlivé postavičky, ale pro snadnější vybavení pocitů respondentů a možnosti uvažovat o abstraktních pojmech i ve vizuální rovině.

Instrukce zněla: „V příloze tohoto dotazníku je list, na kterém jsou „postavičky“, prosím, prohlédněte si jej. Pak vyberte tu postavičku, která nejlépe vystihuje, jak jste se ve škole většinou cítili (předpokládám, že ve výběru budete zohledňovat období, které v tomto dotazníku zmiňujete nejčastěji). Pak vybranou postavičku stručně charakterizujte – její postavení ve třídě, jak se cítí, co chce, co nechce, jestli je spokojená se svým postavením apod.“

⁵ Například závěrečná práce M. Švadlenové obsahuje interpretace dětí k jednotlivým postavám – Švadlenová, M. Diagnostika školní třídy – SO-RA-D. Závěrečná práce VP. PedF UK, Katedra pedagogiky, Praha 2007

Po druhé jsem tento sociometrický test použila při druhém setkání s respondenty, kdy jsem se jeho použitím chtěla alespoň částečně ujistit, že respondenti se snažili při výběru postavičky v prvním dotazníku vzpomínat a nevycházeli ze současného pocitu a postavení, které mají ve svém životě v současnosti. Instrukce tentokrát zněla: „Prosím, pokuste se vybrat a definovat postavičku, která nejlépe vystihuje pocit, jak se cítíte být se svým životem spokojeni v současnosti. Můžete zohlednit jakoukoli oblast svého života.“

4.1.2 Popis výzkumného vzorku

Všichni respondenti jsou plnoletí. Jsou zaměstnaní nebo podnikají. Všechny respondenty znám osobně z běžného společenského styku ze svého okolí. Mají společné to, že jsem si je vytipovala na základě jejich chování, ve kterém jsem spatřovala symptomy, typické pro SPU, jež jsou uvedeny výše.

Vzdělání respondentů je různorodé. Jeden respondent má střední odborné učiliště bez maturity, tři respondenti střední školu, jedna respondentka vyšší odbornou školu a dva respondenti jsou vysokoškoláci.

4.2 Zpracování dat

Zaznamenaná data jsou v této části roztríděna a analyzována v základních třech oblastech – popis vztahu respondentů ke škole, percepce přístupu rodiny respondentů k jejich školním výkonům, percepce postoje kamarádů a spolužáků ke školnímu úspěchu a neúspěchu v souvislosti ve vztahu k respondentům. Tyto tři oblasti jsem zvolila, jelikož předpokládám, že školní prostředí, rodina, kamarádi a spolužáci ve významné míře ovlivňují sebepojetí jedince, a v souladu s tímto předpokladem jsem sestavovala i otázky použitého dotazníku.

V těchto třech oblastech jsem diferencovala další skupiny a podskupiny, které mi umožnili zřetelněji vidět, a posléze pochopit, jednotlivé okolnosti, které se mohly podílet na sebepojetí respondentů. Na základě tohoto rozboru jsem pak vytipovala pro respondenty důležitá témata, pomocí nichž jsem analyzovala restrospektivní sebereflexi respondentů z období školních let.

4.2.1 VZTAH RESPONDENTŮ KE ŠKOLE (vyplývá především z odpovědi na otázku č. 1 a 2 z dotazníku)

Vztah ke škole není respondenty prožíván jednoznačně a globálně. V následující části se tak pokusím zmapovat zmiňované pocity respondentů, které se u nich objevily v souvislosti se školním prostředím. Kategorie, do kterých jsem pocity respondentů roztrídila, nutně nejsou charakteristické jen pro žáky s SPU, ale tyto pocity jsou často důsledkem školního neúspěchu, který žáci s SPU také zažívají, mým cílem je tyto pocity zachytit, a to v souvislostech, ze kterých může posléze být patrné, zda jsou tyto pocity typické jen pro žáky s SPU či nikoli.

4.2.1.1 Nuda a lhostejný postoj vůči škole

Nejednou opakovaný výrok, který zazněl v souvislosti s hodnocením období školní docházky je například D: „*hodiny prosezené ve školních lavicích*“ nebo F: „*docela nuda.*“ K takovým výrokům má blízko i respondenty zmiňovaný postoj lhostejnosti vůči škole - A: „*důležitý je povinnost zvládat s co nejmenším úsilím a to škola byla, zájmy jsem měl jinde to škola a práce je ztráta času.*“, F: „*Mně stačilo, že projdu, nepřikládal jsem mu takovou důležitost... Projít školou s co nejmenší námahou. Raději se trochu pobavit než se namáhat v učení.*“ Vzhledem k tomu, že nuda a lhostejnost spolu mohou souviset, zaměřím se v následující části na okolnosti, které postoj nudy a lhostejnosti vůči škole u respondentů doprovázely.

Nízká motivovanost pro využívání svého potenciálu

V následujícím výroku respondent popisuje, jak rodiče nepřímo ovlivňovali jeho motivaci, výkony ve školním prostředí a případné chťení využívat své potenciální schopnosti. E: „*Jsem dyslektik, toto jsem občas slyšel. Ale spíš ne ve smyslu vyčítání, ale abych z toho nebyl zklamáný. Mysleli to dobře, ale řek bych, že to bylo spíše na škodu. Nenutilo mě to s tím nějak bojovat a snažit se lépe zvládat ČJ, NJ, AJ (10).*“

Jiný respondent popisuje, jak někdy řešil školní situace, kdy jeho výkon nebyl v souladu s očekáváním rodičů, zároveň zmiňuje aspekt při hodnocení rodiči, který se týká pořadí narození mezi sourozenci, nicméně tuto skutečnost si uvědomil až v dospělém věku. D: *Jinak já mám dislexii a byla to určitá dobrá forma na vymlouvání se na neúspěchy v Čj a jazycích. © (7-20 let)... byl nejmladší, tak mi bylo víc odpouštěno než jim v tom věku, ve kterým jsem byl pak já.*

Tento respondent nevykazuje sice úplnou lhostejnost, jelikož doufá, že problém se špatným prospěchem z ruského a českého jazkyka se časem nějak vyřeší, tedy není mu to jedno, ale není motivován k tomu, aby problémy chtěl řešit nějakou svojí vlastní aktivitou, F: „*problém jsem neřešil/a a doufal/a jsem, že se vyřeší časem sám*“, později uvedl - *Tak časem jsem prostě dělal chyb míň, něco jsem se občas naučil nazpaměť, a to stačilo abych se celkem s dobrýma známkama dostal do vyššího ročníku.*“, jeho snahu ve vztahu k prospěchu bych označila spíše za nahodilou, když už není zbytí, než za průběžnou a cílevědomou.

Pocit nízkých kompetencí

Někteří respondenti měli pocit, že mohli ve škole málo ovlivnit. To se promítá do následujícího výroku. A: „*Na začátek střední školy protože tam byl najednou jiný přístup a nebrali nás už jako děti ale jako dospělý studenty kteří mají vlastní názor a respektovali ho.od té střední to začalo mít aspoň trochu úroveň a měl jsem pocit, že i sám něco můžu ovlivnit.*“ Pro přesnější pochopení následovalo moje doptávání, zda má něco konkrétního na mysli – „*Ticho... asi po půl minutě.. Ne, nevím, nevzpomínám si, tak všeobecně.*“ Zaznamenala jsem neurčitou touhu po možnosti se vyjádřit, ale bez konkrétních obsahů. Touhu po větší míře samostatnosti spatřuji i ve výroku dalšího respondenta, který je rád za možnost, kdy až na vysoké škole mohl přidat vlastní invenci. E: „*Nejvíce mně vyhovovalo studium na VŠ, protože zde nebyla jen teorie, jako do té doby, ale bylo to propojeno s pokusy, měřením, vlastními pracemi, dala se tam přidat vlastní invence.*“ Oba respondenti se shodně vyjadřují o touze po sebevyjádření a oba zaznamenali, že tato touha byla uspokojena až na vyšším stupni vzdělávání, jeden mluví o střední škole a druhý až o vysoké škole, základní škola tak tuto jejich touhu neuspokojila.

Absence pocitu smysluplné práce

Další možnou příčinnou nudy a lhostejnosti může být **nepochopení smyslu** vyučované látky, **problém je tak v motivaci k procesu vzdělávání**. A: „*Nuda, ztráta času protože většina toho co sem se za těch x let ve škole dozvěděl jsem nepotřeboval a to co jsem potřeboval jsem se naopak ve škole nenaučil*“ Tento respondent svůj pocit ohledně bezsmysluplnosti vyučované látky velmi generalizuje a vztahuje ho k celému průběhu vzdělávání. Nepochopil, proč se určité dovednosti ve škole učil, nevidí v nich pro sebe žádný užitek. Podobný pocit vyjádřil i další respondent. F: „*jsem musel poslouchat i věci, co už jsem dávno znal, málokdy sem se tam dozvěděl něco nového. Prostě mě to tam*

nebavilo. Zajímavost školní látky spatřoval v tom, že informace, které se dozvídal, měly být pro něho nové.

4.2.1.2 Stres ve školním prostředí

Určitá míra stresu je samozřejmě prospěšná a dokonce zvyšuje výkon, ale jen za určitých okolností. Vzhledem k tomu, že se u respondentů vyskytuje zmínka o pocitech stresu⁶ pouze v negativních souvislostech, nebude se v mém rozboru objevovat téma stresu prospěšného ale naopak. Obecně a zjednodušeně můžeme říci, že pokud se stres stává stále přítomným a je v kvalitě, kdy se objevují typické reakce na stres, jako například úzkost, vztek, agrese, deprese, oslabení kognitivních funkcí, můžeme tento stres považovat za škodlivý. S tímto vědomím nyní rozeberu vyjádření respondentů. Pokusím se odhalit jednotlivé okolnosti, které respondentům způsobovaly během školní docházky stres.

Hodnocení (potenciální či skutečné)

B: „*Stres z toho, že něco nebudu umět, že si nevzpomenu na to, co jsem se učila*“....., *Chybovost při stresu, tedy hlavně při testech a strach z toho, že něco důležitého zapomenu*“ Tyto výroky jsou výroky stejné respondentky, vyjadřují úzkost z vlastního selhání, zejména v oblasti paměti. Respondentka nepocituje zdravou víru ve své schopnosti, a to predikuje snižování jejího výkonu. Je zde fixována nejistota v situacích, které souvisí s hodnocením, a to ať už domnělým či skutečným. „*Pak sem měla furt pocit, že už to nemůžu stihnout a to mě stresovalo*“ Zde se jednalo o konkrétní situaci v souvislosti s očekávaným hodnocením. V následujícím výroku můžeme vidět též přetrvávající nejistotu zasahující i do běžných školních povinností, kdy respondentka odpovídá na otázku, zda si myslí, že byla během školní docházky líná – B: „*Ne, to sem si nemyslela, ze školy sem měla docela stres, takže sem si všechno radši několikrát překontrolovala, abych to jo měla v pořádku.*“ Častější kontrolou své práce si tak chce zajistit snížení stresu a nabýt větší jistoty, aby při hodnocení druhými uspěla. Vzhledem k tomu, že píše o tom, že kontrolovala „všechno“, musela být taková snaha, mít vše pod kontrolou, velmi náročná nejen časově ale i psychicky.

⁶ Symptomy stresu „v mentální oblasti“ dle EVERARD, K.B., MORRIS, G. jsou: „ztráta koncentrace, častější zapomínání, častější chybování, častější zamyšlení během dne, chybné rozhodování, méně racionální uvažování, nerozhodnost, váhavost; v emoční oblasti: deprese, napětí, podráždění, výčitky svědomí, myšlenky na sebevraždu, pláč, agresivní chování, pocity strachu a úzkosti; v tělesné oblasti: bolesti hlavy, žaludeční obtíže, závratě, pocení a třes rukou, vyrážka na kůži, poruchy vidění, bušení srdce, suchá ústa, vysoký krevní tlak, bolesti zad nebo šíje, nechutenství; v oblasti chování: ... nespavost, roztěkanost, nervozita, neobvyklá neobratnost, letargie, omezení komunikace, netečnost.“

Dokonce ani dobré známky u této respondentky nesnižovaly stres z budoucího hodnocení: „...*první je stres a přitom velmi dobrý prospěch...*“ Respondentka zde popisuje období základní školy, kde z objektivního hlediska nadměrný stres ze školního hodnocení ještě nebyl opodstatněný, neboť výsledky u ní byly jen výborné.

Tato respondentka vyjadřuje stres v souvislosti s možností, že bude muset číst nahlas na veřejnosti, tedy ve třídě. Stres ji přiměl k tomu, aby si dopředu předpokládanou část přečetla. G: „*Nejtěžší pro mě byl problém se čtením. Ne, že bych měla strach z ČJ obecně, ale když jsem věděla že budu číst, nebo stačilo vědět, že bych mohla číst, text jsem si raději četla dopředu, protože mě to stresovalo.*“

Velké množství látky

B: „*Nevěděla jsem, jak se mám učit a když jsem si to četla, tak jsem tomu moc nerozuměla a nešlo mi si to zapamatovat, protože toho bylo hodně.*“ Respondentka se snaží porozumět, proč ji učení nejde tak snadno, jak by chtěla, její vysvětlení je v tom, že nemá ty správné strategie při učení, také vidí nedostatek ve svém porozumění látce. Neschopnost zapamatovat si látku připisuje jejímu velkému množství. Další respondent sice připouští, že látka by se zvládnout dala, ale musel by jí věnovat všechny svůj volný čas, a to se mu nechce. C: „*když jsem se něco hodně učil, tak jsem měl výsledky lepší, ale protože by to znamenalo učení věnovat všechny svůj volný čas, a to se mi nechtělo, tak jsem měl radši ty horší známky...*“ Také dává do souvislosti neporozumění látce a jejímu množství „...*Těžký mi připadaly, hlavně čeština, matika, cizí řeči nerozuměl jsem tomu a bylo toho moc.*“

Jiný respondent má celkově pocit, že školních povinností bylo velmi mnoho, zmiňuje potíže v organizování těchto povinností. Jeho výkonnost byla významně ovlivňována obavou z toho, že všechno, co má, nestihne. D: „*Profesoři nám učení a různých úkolů nakládali spousty. Z toho pak pramenilo, když jsem nestíhal....úzkost. pocit, že to všechno nestíhám.....nevěděl jsem co dělat dřív... musel řešit a to vše pod časovým a duševním stresem....Jo a na střední taky stres z učení. A čím větší ročník tím větší.*“

Bezradnost, nedostatek strategií

Někteří respondenti popisují bezradnost a nedostatek strategií jako důvod, proč jim učivo připadalo obtížné a ve výsledku jim tento stav způsoboval stres. Z rozboru uvidíme oblasti, ve kterých respondenti pociťovali bezradnost.

- Jak se učit

B: „*Nevěděla jsem, jak se mám učit a když jsem si to četla, a to ne jednou, tak jsem tomu stejně moc nerozuměla a nešlo mi, si to zapamatovat.*“ Respondentka uvádí mnoho pro ni neznámých, neví, jak se efektivně učit, jen opakované čtení nevede k porozumění a už vůbec není v jejích silách si pro ni nesrozumitelný obsah zapamatovat.

- Jak provádět účinnou kontrolu

B: „*ze školy sem měla docela stres, takže sem si všechno radši několikrát překontrolovala, abych to jo měla v pořádku.*“ Chybí přehled o jednotlivých krocích myšlení, chybí metakognice a následně strategie k ovládnutí situace, neustálé kontrolování muselo být zároveň časově velmi náročné, navíc nemělo na respondentku uklidňující efekt, jelikož mluví o několikanásobném kontrolování téhož.

- Jak zvládnout těžký úkol

D: „*Taky když jsem potom řešil nějaký zadaný úkol, se kterým jsem si nevěděl rady*“ Těžký úkol je určitá bariéra, jak dále uvádí, vnímá ho jako něco nepřekonatelného. Nějak ho nakonec vždy vyřešil, ale už dopředu se toho úkolu bál a byla mu taková situace velmi nepříjemná. „*nebo jsem nemohl pohnout s některým technickým problémem (něco jako hlavolam) a pak to člověk prostě nějakým způsobem vyřešil a čekal na další nepřestavitelný problém, který musel řešit a to vše pod časovým a duševním stresem. Takový pocit, že jsem přežil katastrofu.*“

- Co dělat dřív a v jakém pořadí

D: „*a do toho zas starosti, jak se co naučit, kdy co udělat a pocit, že to všechno nestíhám u mě vyvolávalo depresivní náladu...nevěděl jsem co dělat dřív*“

Opakem těchto postojů je vyjádření respondentky G, která ačkoli vyjadřuje obavu v oblasti, ve které si nevěří, není stresem paralyzována a používá strategii na snížení stresu. „*když jsem věděla že budu číst, nebo stačilo vědět, že bych mohla číst, text jsem si raději četla dopředu, protože mě to stresovalo.*“ U této respondentky byl stres vnímán jen v souvislosti s jednou oblastí a neobjevoval se jako celkové nastavení ve spojitosti se školním prostředím. Je zde také vidět zkušenost se strategií přečíst si pasáž dopředu, kdy tato strategie umožňovala následné zvýšení výkonu. Takový aktivní přístup, jí umožňoval mít situaci pod kontrolou s důvěrou, že situaci může za určitých okolností úspěšně zvládnout.

4.2.1.3 Místo k získávání zajímavých informací

Následující citace ukazují, co respondenti ve škole hodnotili v souvislosti s učením za pozitivní. Jednalo se o různorodost látky, která nebyla povrchní a umožňovala, aby se dozvěděli něco nového (C: „*k pestrosti probírání látky a hloubky.*“), objevuje se také zalíbení v konkrétních předmětech, jež jsou předmětem osobního zájmu respondentů (D: „*Jinak mě bavil a dodneška baví dějepis resp. historie a ekonomika*“), (G: „*Na SŠ a VOŠ zase ráda vzpomínám na praktické předměty, protože jsem si školu sama vybrala a bavila mě, bylo to pro mě v tom výsledkovém směru jednodušší než konec ZŠ.*“) Dále byla kladně hodnocena možnost učit se zážitkovou formou, kdy byla učební látka zprostředkovávána a založena na praktických cvičeních (E „*bylo to propojeno s pokusy, měřením, vlastními pracemi, dala se tam přidat vlastní invence*“). Jedna z respondentek pak uvádí ve velmi pozitivním světle osobnost učitele. Jeho klady spatřuje ve srozumitelnosti výkladu. Ten byl natolik přehledný, že si ho respondentka zapamatovala a doma se již nemusela skoro učit (B: „*na matematiku jsme měli bezvadnou učitelku, všechno mi bylo jasné z hodiny, takže jsem se nemusela doma skoro nic učit.*“) To, že respondenti oceňovali srozumitelnost výkladu, je patrné i z výroku dalšího respondenta, byť je to výrok, který tuto skutečnost vymezuje negativně („*Nebo taky učitelé, kteří mi nedokázali dostatečně vysvětlit látku, ale chtěli abych jí perfektně uměl. To mi strašně moc vadilo.*“).

4.2.1.4 Synonymum pro velkou námahu

Respondenti často popisují školu jako velkou zátěž. Její náročnost vidí respondenti v různých věcech:

- Mnoho domácích úkolů

Respondent popisuje zahlcení svého myšlení školními povinnostmi i po vyučování a zároveň vyjadřuje obavu z toho, že by na něco důležitého mohl zapomenout. (D: „*neustále přemýšlení po škole co musím doma do školy udělat*“).

- Nutnost sebeovládání

Zde popisuje, že je pro něho potřeba vynaložit velké úsilí, aby se vůbec k učení doma přinutil (D: „*sebeovládání, abych se učil*“).

- Velké množství látky k naučení

Látky je příliš mnoho a systém známkování způsobuje stav, kdy se studenti musí naučit velké množství látky v krátkém časovém úseku, zejména před vysvědčením, kdy se žáci snaží si na poslední chvíli svůj prospěch vylepšit. V této době pak mají málo času na svoje zájmy (G: „*hodně učení, dohánění známek na konci roku*“).

Respondenti hodnotí obtížnost předmětu podle toho, jak dlouho musí nad úkoly přemýšlet, časová náročnost, je z jeho pohledu zátěž, kterou považuje za nepříjemnou (A: „**Těžký** byly z matiky, tam jsem musel moc přemejšlet a to bylo časově **náročný**.“), (D: „Protože abych to uměl, tak jsem se tomu musel vyloženě **dost věnovat**.“).

- Nepochopení zvyšuje obtížnost

Respondent potřebuje k naučení látku pochopit, neupřednostňuje využití mechanické paměti

(D: „*Němčinu jsem neměl rád a vůbec jsem jí nerozuměl, a tak mi úkoly připadali **strašně těžký**..... Matematika nebo jakýkoliv logický předměty, **pokud jsem je nepochopil, tak těžký**, když jsem je pak pochopil, tak lehký... Čeština po gramatické stránce mi přišla **vždycky těžká**.“)*

- Nedostatečná schopnost zobecnění

Obtížnost je dána nedostatečnou orientací, kdy chybí potřebné dovednosti k uchopení obtížného úkolu a na první pohled nepřehledného úkolu. Respondent, jak vyplývá z jeho ostatních výpovědí, pracoval metodou pokus omyl, a tím pro něho nebylo možné, v budoucnu využít u podobného úkolu analogicky stejnou strategii (D: „*Pamatuju si, že jsem nikdy **nevěděl jak začít***“).

- Nezajímavá povinnost

Učení je pro respondenta spojeno se slovem povinnost, a to v negativní konotaci (D: „*Povinnost, kterou jsem neměl rád, protože jsem chtěl dělat cokoli jiného, ale ne se učit.*“)

- Volný čas vs. známky

Dobré známky by byly pro tohoto respondenta možné, ale jen za cenu oběti v podobě veškerého volného času ve prospěch učení, a to pro něho bylo nepřijatelné. Je u něho zřejmá obava, že pocit uspokojení ze známek by nebyl dostatečnou kompenzací za vynaloženou námahu (C: „*Asi jo, protože když jsem se něco hodně učil, tak jsem měl výsledky lepší, ale protože by to znamenalo učení věnovat všechn svůj volný čas, a to se mi nechtělo, tak jsem měl radši ty horší známky. Takže bych řek, že jsem asi línej byl.*“)

4.2.1.5 Příležitost být s kamarády

Tato část je velmi rozporuplná, jelikož respondenti velmi zřídka spontánně zmiňovali vztahy se spolužáky. V případě, že jsem se nedotázala přímo, většinou vztahy se spolužáky vůbec nezmínili, ani pozitivně ani negativně. Výjimku tvoří v podstatě jen jeden zcela pozitivně vyznívající spontánní výrok (G: „*Ráda vzpomínám na konec ZŠ, byli jsme*

jako třída dobrý kolektiv, uměli jsme se jeden druhé zastat, asi je to tím, že to bylo nejdelší školní období, vytvářeli jsme si přátelství a tak mi kamarádství se spolužačkou drží do dnes.“).

V jednom případě respondent spolužáky zmínil spontánně ale jen velice obecně, žádné bližší vyjádření ani emoční angažovanost v dalších výrocích v souvislosti se spolužáky již nepopisuje (D: *„banda přátel (spolužáků) na které se dobře vzpomíná.“*).

Na přímý dotaz ohledně spolužáků je pozitivních odpovědí několik. Dále citovaný respondent zmiňuje, že mu kamarádství ze školy vydrželo až do dospělosti, i po ukončení školní docházky, a že s některými bývalými spolužáky se občas vidá dodnes. Během období základní školy se viděl být tím, který spíše druhým pomáhá a sám za to nic neočekává, připadá mu tak samozřejmé a je s tím spokojen (E: *„Kamarády z každého stupně studia mám, ……………, s kterými se vádám, cca jednou za půl roku....Základní škola = dole co pomáhá vylézt na horu tomu druhému.“*) Jiný respondent hodnotil kamarády jen na vysoké škole, základní školu v tomto ohledu vynechává (F: *„Vysoká škola. Byla tam docela dobrá parta lidí.“*), při dalším doptávání uvedl, že setkávání této party bylo za účelem společného učení (F: *„měli jsme tam docela podobné zájmy a když bylo potřeba se učit, tak jsme koupili basu piv a společně jsme se třeba do rána učili.“*).

Jediný respondent (přesněji respondentka) uváděl popis kamarádství se spolužáky na základní škole, které bylo typické společně stráveným časem a určitou mírou sdílení, a zároveň popisuje svoje postavení mezi spolužáky, ze kterého je zřejmé, že se cítí být uprostřed kolektivu, což hodnotí jako příjemné, ale zároveň nemá potřebu být středem pozornosti (G: *„Vybrala bych si jednu ze dvou postaviček, které se drží kolem ramen. Má dobrého kamaráda, se kterým tráví hodně času, mají v sobě vzájemnou oporu. Není ve třídě středem pozornosti, ale má ráda lidi.“*).

Mezi mnohem častější výroky patří ty, které spíše naznačují jako by respondenti byli raději, že nejsou úplně součástí ostatních, cítí se na okraji, ale jsou s tímto stavem, dle svých slov, spokojeni. Výroky respondentů uvedené v tomto odstavci byly součástí sebereflexe vlastního postavení ve třídě pomocí „postaviček na stromě.“

Uvádějí, že jsou rádi, když si jich ostatní tolik nevšímají (A: *„Je stranou stromu a je v pohodě.žije si vlastním životem a celkem jí nic nechybí“*, B: *„postavička poměrně vysoko na stromě a od nikoho pomoc nepotřebuje“*, D: *„jako, že je součástí kolektivu, ale není zas tak přímo s ním spojena.“*). Také se objevilo vyjádření, které naznačuje, jako by respondent nebyl zcela pánem situace a jeho postavení nějak samo vyplynulo, aniž by on sám, to tak vědomě chtěl (E: *„Základní škola = dole co pomáhá vylézt na horu tomu*

druhému. Každému pomůže, možná až moc hodná, ale ani si to asi neuvědomuje.“). V poslední citaci je vidět lhostejnost, která byla v souvislosti se školou velmi výrazná, a to i vůči spolužákům (F: „*Ležící postavička.“*).

Proč respondenti často vyjadřují touhu a spokojenost s tím, když nemusí být v kolektivu? Proč se cítí lépe sami? Je tato sociální izolace způsobena malými sociálními dovednostmi nebo sníženým sebezpojetím? Je to proto, že na kamarády kvůli učení nemají čas? Nebo proto, že je spolužáci považují za divné? Nebo jsou více nedůvěřiví vůči ostatním lidem tedy i dětem například ze strachu, že je někdo bude zase hodnotit, vyhýbají se i proto mimoškolním aktivitám? Nebo jim spolužáci připomínají neúspěšné školní prostředí? Na tyto otázky nelze z výroků respondentů nalézt jednoznačné odpovědi. Jediné, co z výpovědí vyplývá je, že ani jeden respondent nepopisuje žádný druh šikany vůči své osobě, ani v podobě průběžného posmívání. Z výroků respondentů je jen ve většině případů patrný určitý nedefinovaný pocit odlišnosti, se kterým jsou jakoby smířeni.

Celkově se dá říci, že respondenti vnímali školní období jako náročné, které jim vůbec nechybí, a jsou rádi, že ho již mají za sebou.

4.2.2 PERCEPCE PŘÍSTUPU RODINY RESPONDENTŮ K JEJICH ŠKOLNÍM VÝKONŮM

(vyplývá především z odpovědí na otázky z dotazníku č. 3, 5, 10, 11 a z otázky č. 6 strukturovaného rozhovoru)

Každý rodič přirozeně očekává a chce, aby jeho dítě bylo nadané, šikovné a úspěšné, a to i ve škole. Pokud má jejich dítě inteligenci v pásmu průměru a jeho chování se v předškolním období výrazně neodchyluje od běžné normy, nejsou na obtíže svých dětí ve škole připraveny rodiče ale ani děti samotné, které se do školy většinou těší. Obvykle při prvních problémech v souvislosti se školními požadavky přichází rozčarování a určitá bezradnost.

Jak rodina nastalé nesnáze zvládne a jak velký dopad budou mít obtíže dítěte na vývoj jeho sebezpojetí, bude z velké míry ovlivněno dosavadními vztahy v rodině, v jejím obvyklém způsobu komunikace, schopnosti rodičů chválit a jejich postoji k chybám.

Následující část zachycuje souvislosti a jemné nuance vztahového rozpoložení v rodinách respondentů v kontextu školního výkonu.

Z následujícího rozboru vyplývá, že rodiče za úspěch ve škole považují dobré známky, mají z nich radost, a také je u svých dětí očekávají (C: „*spíš jsem měl radost kvůli rodičům. Mně stačilo, abych prošel*“), (C: „*Jednoznačně rodiče*“ měli radost z dobrého prospěchu), (E: „*Nejvíce asi rodičům*“), (F: „*Mně stačilo, že projdu, nepřikládal jsem mu takovou důležitost. Rodičům udělal rozhodně větší radost.*“), popřípadě se těšili z dobrých známek i prarodiče (D: „*školní prospěch udělal radost „rodičům a dokud žila babička tak ještě babičce*“), (G: „*Nejvíce potěšená byla nejbližší rodina. Rodiče, babičky, děda.*“), (D: „*rodičům a dokud žila babička tak ještě babičce*“).

Tento respondent zájem rodičů v souvislosti s jeho prospěchem vnímá velmi úzce, zajímali je známky, za dobré známky byl většinou oceněn a u špatných je zajímalo, jak si je opraví, podle toho o jaké šlo známky, byla rozvíjena i následná komunikace mezi dítětem a rodičem (D: „*Co si dostal z písemky?... jaký způsobem si chci zlepšit známku.... ocenili dobré vysvědčení nebo jedničku z písemky....Jo a podepisovali známky v žákovský. ☺ A od toho ho se odehrávala buď pochvala nebo spousta řečí*). Jako nespravedlivou vnímal situaci, kdy se mu podařilo přinést dvě známky z různých předmětů, a ta jedna byla velmi špatná, zájem rodičů se soustředil jen na ni a již se nedočkal ocenění za tu známku dobrou („*A kupodivu na ně nepůsobily takový fakta, jako že jsem sice dostal z diktátu pětku, ale že mám ze zkoušení z dějepisu jedničku.*“). Nebo rodiče svému dítěti poskytovali velký prostor pro vlastní odpovědnost, byli u něho zvyklí na výborný prospěch, a tak pokud respondent sám nic neříkal, považovali to za stav, kdy je vše v pořádku (E: „*Informačně se čas od času ptali (na známky), ale věděli, že pokud nic neříkám, tak je vše v pořádku.*“).

Při zhoršení prospěchu, nebo při pocitu, že výkon dítěte neodpovídá jeho možnostem, považovali rodiče za samozřejmé, že dítě zvýší doma čas strávený nad učením. V opačném případě se snaží zjednat nápravu a přimět dítě k učení různými způsoby:

Rodič se s dítětem učí

Typická jsou vyjádření, kdy se rodič s dítětem učí, a to nejen až ve chvíli, kdy dítě přinese špatnou známku (F: „*Učili se se mnou, podporovali mě ve studiu.*“), (G: „*mamka se se mnou hodně učila, zkoušela mě z předmětů které byly známkovány formou zkoušení, také si pamatuji, že jsem doma nahlas četla...*“). V následujícím citátu je pak vidět určité

zohlednění rodičem, konkrétně matkou, při učení s dítětem vzhledem k diagnostikované dyslexii (A: „*Matka se mnou větší trpělivost než se ségrou, když se se mnou učila*“).

Ve chvíli, kdy dítě přinese horší známky, než je pro rodiče přijatelné, zvyšuje se doba strávená rodiče s dítětem nad učením nebo vůbec nad školním problémem (G: „*Když byl ve škole problém, tak se s náma rodiče prostě víc učili... Tím že mi mamka pomáhala, tak mi to těžké nepřišlo.*“), (A: „*hlavně matka semnou všechno vždycky pořešila*“).

Důslednější zájem o učení dítěte, větší přísnost

D: „*co se týče učení se do školy, že jsou na mě rodiče trochu přísnější... vždy se zajímali, a neprojevovalo se to jen tím že yse po příchodu domu optali co je noveho ve škole ale chteli i videt co probírame, jak tomu rozumim*“

C: „*víc přísnosti v souvislosti s učením.*“

A: „*Na základní škole ... nutili mě se učit.*“

Výčitky

Ve výroku jedné respondentky se objevila kritika, dalo by se říci, citové vydírání ze strany matky (B: „*jak je se mnou nespokojená... nebo mi říkala, že kdybych jí měla ráda, tak bych jí nemohla takhle tejrát.*“), kdy nevyrovnané výkony své dcery hodnotí až jako naschvály vůči svojí osobě. Školní výsledky dává matka do roviny vztahů mezi ní a dcerou.

Strašení nepříjemnou budoucností

Tento argument začali rodiče používat zhruba až na druhém stupni nebo na střední škole. I z vývojového hlediska pro velmi malé děti takový argument nemá žádnou váhu, jedná se o moc vzdálenou budoucnost a nebyl by tak dostatečnou motivací ke změně (A: „*Na základní škole ano (nutili mě se učit) na střední prakticky ne (opakovali mi že to dělám pro sebe když jsem to věděl*“), zároveň byly dítěti nepřímo předávány signály o tom, které práce jsou prestižnější a které ne (D: „*na střední opakovali mi že to dělám pro sebe... že s takový vysvědčením se nikam nedostanu a budu kopáčem či dlaždičem.*“).

„Dusná“ atmosféra spojená s negativní osobnostní charakteristikou dítěte

Respondentka uvádí, že matka byla zaměřena na neúspěch. Dobré výsledky zůstávaly bez povšimnutí, tedy i bez pochvaly, naproti tomu horší prospěch byl velmi komentován a matkou řešen. Školní neúspěch velmi negativně ovlivňoval naladění matky

vůči dítěti. Dílčí neúspěchy matka generalizovala a vyjadřovala se pak o schopnostech dcery celkově negativně (B: „*Tak mamina se zajímala, ale úspěch byl samozřejmost, teda jako dobrý známky ve škole, a když to bylo od trojky veš, tak byla našťvaná a myslela si, no a někdy i říkala, jak jsem blbá...No, občas to i řekla, ale spíš dělala takový to dusno, jako jak je se mnou nespokojená...když mi něco nešlo, tak na mě máma dost křičela, když mi to vysvětlovala, a když mi to šlo, tak to byla samozřejmost...Někdy máma, že jsem úplně blbá a že to snad není možný“).*

Rodič si obtíže dítěte nepřipouští

Rodič se chová a hodnotí své dítě, jako by žádné obtíže nemělo. (B: „*Táta spíš automaticky předpokládal, že mám dobré známky, protože jsem přece jasně chytrá, a nikdy ho to konkrétně nezajímalo.*“) Respondentka si je vědoma, že má obtíže, a tak důvěra v její schopnosti, kterou má otec vůči ní, aniž by projevoval skutečný zájem o její konkrétní výsledky a obtíže, necítí jako úlevné. Má tendenci takovému hodnocení nepřikládat váhu, není pro ni důvěryhodné.

Diagnóza SPU je omluva

Diagnostikovaná specifická porucha učení je pro rodiče akceptovatelnou omluvou pro jinak nepřijatelný prospěch jejich dítěte. Pokud dítě projevilo dostatečnou snahu a výsledky nebyly odpovídající, byli ochotni se s jeho výsledky smířit a dítě přesto povzbudit (A: „*občas pronesli, jako že je to hold těžký, když jsem ten dyslektik, ale spíš mi to nevadilo, protože to vysvětlovalo proč se mi některé předměty nedaří zvládat stejně s přehledem jako ostatním.*“), (E: „*Jsem dyslektik, toto jsem občas slyšel. Ale spíš ne ve smyslu vyčítání, ale abych z toho nebyl zklamáný...Mysleli to dobře*“), (D: „*byla to určitá dobrá forma na vymlouvání se na neúspěchy v Čj a jazycích...Každopádně však byly pro mě rodiče oporou, když viděli, že už to lépe nejde.*“).

Lenost

Lenost je pro rodiče přijatelnější charakteristika než že by mohlo být jejich dítě málo inteligentní (D: „*že nejsem blbej, ale jen strašně línej se učit...když se zas kouknu zpětně, tak bych řek, že tam ta lenost byla.*“). Jinými slovy respondent má reálnou naději na případné zlepšení, stačí jen chtít (C: „*vedel sem že bych mohl udelat více a občas s lenosti která men pronasledovala jsewmse spokojil s postavenim které zastavam.*“).

Viděli jsme, že rodiče kladli velký důraz na výkon a kladné hodnocení v akademické oblasti. Svým dětem tak předávali systém hodnocení. Témata, která dítě s rodičem probírá v souvislosti se školou, jsou často zaměřena na školní výsledky a jejich zlepšení.

Ve výpovědích tedy nenajdeme jednoznačné černobílé kategorie přístupu rodičů k dětem s SPU. Často se jedná o nekonzistentní přístup rodiny, do kterého se promítají vztahy a postoje jednotlivých rodinných příslušníků, fází, kterými rodina prochází v souvislosti s pochopením problému jejich dítěte ale i momentální nálady a rozpoložení rodičů či dítěte.

4.2.3. PERCEPCE POSTOJE KAMARÁDŮ A SPOLUŽÁKŮ KE ŠKOLNÍMU ÚSPĚCHU VE VZTAHU K RESPONDENTŮM

(vyplývá především z odpovědí na otázky z dotazníku č. 7, 8, 14 a z otázky č. 5, 6, 7 strukturovaného rozhovoru)

Výpovědi respondentů se v této části velmi shodují. Jednoznačně z nich vyplývá, že nezaznamenali ze strany svých spolužáků kvůli školnímu prospěchu nějaké stigma, které by mělo vliv na zařazení do kolektivu. Následující výroky vyjadřují percepci respondentů, jakou roli si myslí, že hrál jejich prospěch, pro jejich kamarády či spolužáky.

A: *„Pro kamarády žádnou a pro ty co nebyli kamarády těch jsem si nevšímal.“*

B: *„myslim, že jim to bylo jedno“*

C: *„Při výběru přátel ve škole, pro mne prospěch nehrál žádnou roli a ani jsem nikdy nepocítil že by tomu bylo někdy tak vůči mně...jsem se necítil nějak meneceně...nedostatek kamarádů jsem nikdy řešit nemusel.“*

D: *„postavení ve třídě je asi tak nějak neutrální“*

E: *„Myslím, že prospěch neměl vliv v této sféře. (prospěchově jsem byl průměrný)“*

„7. Jakou roli hrál Váš prospěch pro Vaše kamarády a vztahy s nimi? Žádnou.“

F: *„Žádnou.“*

G: *„Nepocítovala jsem, že by to hrálo nějakou roli, vždycky jsem měla kamarády. Byli jsme ve třídě s tímto problémem tři, takže to nebylo nic neobvyklého. A ani pro mě nehrál prospěch roli ve výběru kamarádů.“*

Děti s SPU bývají často v inteligenci v pásmu průměru až nadprůměru a tím, že jim všechno nejde tak hladce, mohou tak být ostatním sympatičtější, než kdyby měli samé jedničky. Mít „samé jedničky“ je dokonce považováno za nepopulární – *„protože už mě*

nebavilo sedět pořád mezi tzv. „šprtama“, jak nám ostatní říkali, tak jsem si sedla k jedné trojkařce všichni se tomu divili včetně učitelů.“ - takže diagnóza SPU může být naopak z tohoto pohledu do určité míry výhodou a jedincům umožňuje mít průměrné známky s různými výkyvy. Následující respondent zmiňuje, jaká informace se dá z průměrných výsledků ve škole odvodit *„že nejsem úplně hlupák, ale ani extrémně chytrý. Zkrátka asi, že se dá semnou normálně mluvit. spíše kamarádi hodnotily jak se k nim chovám a jak se chovám i v běžném životě a k ostatním.“* Děti velmi rychle odhadnou, zda je jejich spolužák tzv. „normální“ nebo „hloupý.“ Děti s SPU nejsou většinou špatné ve všem, jen v některých předmětech, a tak si o nich ostatní nemyslí, že by byli „hloupé“ (E: *„Ne, mně ne. Posmívali se spíš spolužákům, který byli jako celkově hloupí.“*), nejsou prostě klasicky špatní či hloupí žáci, tedy nejsou celkově podprůměrní.

Samozřejmě tyto výše zmíněné postřehy zdaleka nemusí platit, pokud se u jedince zároveň vyskytuje nějaká forma poruchy chování, a to ať už sekundárně vzniklá či jako primární diagnóza. Sociálně nežádoucí projevy mohou spolužáky dokonce odpuzovat a vyvolávat nepřátelské chování. Dítěti je tak dávana jednoznačná zpětná vazba vzhledem k jeho sociální nežádoucnosti. Tyto jevy jsem však ve výpovědích respondentů neobjevila.

Shrneme-li tuto část, dá se říci, že občasné problémy ve školních dovednostech jsou považovány za přirozenou součást života ve škole, není to nic neobvyklého. Znamky nejsou významnou složkou při hodnocení ostatními.

4.2.4 RETROSPEKTIVNÍ SEBEREFLEXE RESPONDENTŮ Z OBDOBÍ ŠKOLNÍCH LET

4.2.4.1. Vnímání vlastní školní úspěšnosti respondentem

(vyplývá především z odpovědí na otázky z dotazníku č. 3, 4, 5, 6, 14 a z otázky č. 3 strukturovaného rozhovoru)

V případě otázky na školní úspěšnost je u respondentů shoda v pojetí školní úspěšnosti s rodiči, a to v tom, že okamžitě otázku chápou jako dotaz na známky, tedy hodnotí školní úspěšnost pouze v akademické oblasti. To vidíme z následujících citací, které jsou odpověďmi na obecnou otázku, která se zaměřovala na to, komu jejich školní úspěch udělal vždy největší radost.

A: „Můj prospěch nebyl nikdy zvlášť radostnej © Byl jsem rád když nebyly čtyřky“

B: „Nevím, byla to samozřejmost, asi babičce, teda mluvím o základce. Pak už těch jedniček moc nebylo.“

C: „Já jsem ho moc neprožíval, spíš jsem měl radost kvůli rodičům. Mně stačilo, abych prošel“

E: „Nejvíce asi rodičům a až pak mně, neprožíval sem nějak extrémně, úspěchy či neúspěchy...jsem si ještě tolik nepřipouštěl, že můj prospěch bude mít nějaký větší vliv na moji budoucnost, takže tu radost měli větší rodiče a já jsem spíš byl rád, že je to těší, když mam dobrý známky, na SŠ to bylo hlavně abych se dostal na vysokou, takže mi na známkách začalo záležet, no a na vysoký mi šlo o ty znalosti a ty dobrý známky už byly jenom důsledek.“

F: „Rodičům. Mně stačilo, že projdu, nepřikládal jsem mu takovou důležitost. Rodičům udělal rozhodně větší radost..Byl jsem spokojen s tím co bylo...Projít školou s co nejmenší námahou. Raději se trochu pobavit než se namáhat v učení.“

Ve výpovědích mi připadá nápadné, že to vypadá, jako by respondenti ani neměli radost z dobrých známek, mezi respondenty převažuje lhostejnost k tomuto školnímu hodnocení.

Následující respondentka sice není lhostejná ke svému výkonu, ale nedokáže mít z úspěchu radost. O dobrý prospěch se snaží, tedy lhostejný jí není, ale i přesto, že má velmi dobrý prospěch, jedničky a dvojky, pouze v jednom ročníku došlo k výraznému zhoršení prospěchu, se nepovažuje za úspěšného žáka. Pokud došlo ke zhoršení v prospěchu, uváděla problémy velmi generalizovaně, bez schopnosti je na požádání blíže upřesnit (B: „Chybovost při stresu, tedy hlavně při testech a strach z toho, že něco důležitého zapomenou.“).

4.2.4.2. Čemu připisují respondenti svoji školní neúspěšnost?

(vyplývá především z odpovědí na otázky z dotazníku č. 1, 4, 10, 11, 12 a z otázky č. 3, 4 strukturovaného rozhovoru)

Respondenti velmi zřídka připustili, že by za jejich školním akademickým neúspěchem stály specifické poruchy učení. Obtíže v učení mají dle jejich názoru následující níže uvedené příčiny:

1. Negativní osobnostní charakteristiky

- **Nedostatek sebeovládání a pílě, lenost, nedbalost**

A: „já vím, že jsem líný ale zase jak v čem, důležitý je povinnost zvládat s co nejmenším úsilím a to škola byla, zájmy jsem měl jinde to škola a práce je ztráta času

C: „Spíš si vzpomínám, že strejda nebo ségry nebo i rodiče mi říkali nebo jsem je slyšel o mě říkat, že nejsem blbej, ale jen strašně líný se učit....když jsem se něco hodně učil, tak jsem měl výsledky lepší, ale protože by to znamenalo učení věnovat všechn svůj volný čas, a to se mi nechtělo, tak jsem měl radši ty horší známky. Takže bych řek, že jsem asi líný byl.“

D: „když se zas kouknu zpětně, tak bych řek, že tam ta lenost byla.“

Další respondent uvádí, že si myslel, že byl ve škole líný, neboť prý vše nechával na poslední chvíli (E: *To jsem si myslel, ono to tak totiž bylo, všechno sem nechával na poslední chvíli.*“)

C: „Staršímu bratorvi jsem zavidel ,že ma lepčí prospěch,ale to je zapříčineno jeho pýlí postojem k učení , tomto je zodpovědnější a pečlivější(studijní typ)“

D: „docílení určitého sebeovládání, abych se učil a nedělal cokoliv jiného....Snažil bych si dávat menší cíle, ale za to vytrvaleji. Snažil bych si určit určitý řád, tj. rozdělil bych si učení nějakým způsobem, který byl by účinný. Hledal různé způsoby učení – třeba byslování sloviček.“

Následující respondent ani na přímou otázku, neříká, že by problémy byly způsobeny obtížností látky, ale jeho sebeovládáním (E: „*Nepřipadali mi těžký, spíš se k nim dokopat bylo obtížný (smích)...Nenutilo mě to s tím nějak bojovat a snažit se lépe zvládat ČJ, NJ, AJ*“).

D: *Občas se dala za to schovat i nedbalost při učení, špatná známka při zkoušení a tak...Zpětně asi docílení určitého sebeovládání, abych se učil a nedělal cokoliv jiného.*“

B: „*Já teda nevím, mě spíš přišlo, že sem na školu začala víc kašlat, mě nepřide, že by to bylo nějakou dyskalkulii nebo dyslexii*“

C: „*vedel sem že bych mohl udelat více a občas s lenosti která men pronasledovala jsewmse spokojil s postavenim které zastavam*“

- **Snížené kognitivní schopnosti – zhoršené porozumění a paměť**

B: „*Chybovost při stresu, tedy hlavně při testech a strach z toho, že něco důležitého zapomenu...někdy sem nerozuměla zadání*“

C: „*Tak já nevím, jestli vyloženě trestán, prostě jsem měl problémy ve škole já, brácha ne, takže spíš víc přísnosti v souvislosti s učením, ale zase uznávám, že jsem to potřeboval. Protože abych to uměl, tak jsem se tomu musel vyloženě dost věnovat.*“

2. Chybí určité dovednosti - problém s plánováním, strategické obtíže

Někdy byly úkoly vnímány jako neřešitelné či velmi obtížné, a to ve chvíli, kdy respondent nevěděl, kde s řešením začít (D: „*v tu chvíli to sice bylo „peklo“, nevěděl jsem co dělat dřív nebo jsem nemohl pohnout s některým technickým problémem (něco jako hlavolam) a pak to člověk prostě nějakým způsobem vyřešil a čekal na další nepřestavitelný problém, který musel řešit a to vše pod časovým a duševním stresem....Pamatuju si, že jsem nikdy nevěděl jak začít“*), (B: „*protože jsem ani nevěděla, jak s tím mám něco udělat...nikdy nestihla konec. Pak sem měla furt pocit, že už to nemůžu stihnout a to mě stresovalo. No prostě to bylo takový divný.“*). Nedostatečná organizace práce pak mohla mít za následek i vnímání školních úkolů, co do jejich množství, jako nepřiměřených (D: „*Profesoři nám učení a různých úkolů nakládali spousty. Z toho pak pramenilo, když jsem nestíhal, úzkost. Taky když jsem potom řešil nějaký zadaný úkol, se kterým jsem si nevěděl rady a do toho zas starosti, jak se co naučit, kdy co udělat a pocit, že to všechno nestíhám u mě vyvolávalo depresivní náladu.“*).

Problém jak se co učit, tento problém uvádí další respondentka. Nebylo jí jasné, jak se má učit, aby si látku zapamatovala. Zároveň se pokouší o mechanické zapamatování látky, což jí nejde, a vidí v tom svoji nedostatečnost (B: „*Nevěděla jsem, jak se mám učit a když jsem si to četla, tak jsem tomu moc nerozuměla a nešlo mi si to zapamatovat.“*).

3. Vnější okolnosti

1) Velké množství učiva

D: „*Všichni učitelé chtěli maximální věnování se jejich předmětu a člověk na to neměl čas...to vše pod časovým a duševním stresem...Profesoři nám učení a různých úkolů nakládali spousty. Z toho pak pramenilo, když jsem nestíhal, úzkost.“*

2) Problém je v učiteli, učitelce

Respondentka porovnává přístupy a styl učení dvou učitelů, první vyznívá pozitivně pro pedagoga a druhý negativně. Oceňuje přehlednost látky při výkladu, jež je umocněna nadiktovanými poznámkami, které si žáci do sešitů napsali, a byly pak dostačujícím materiálem pro zkoušení. Nutno podotknout, že první učitelka byla na základní škole a druhý pedagog na střední škole, tedy rozdíl v přístupu ke studentům byl částečně dán i úrovní studia (B: „*na základce jsme měli bezvadnou učitelku a chemie mě moc bavila a rozumněla jsem jí, vůbec jsem se doma nemusela učit, stačilo dávat pozor při hodině. Psala nám totiž i zápisky na tabuli, takže si to pak stačilo případně zopakovat podle sešitu a nebyl*

žádný problém. Ale na střední ten učitel neměl žádný systém, povídal pátý přes devátý, teda aspoň mně to tak připadalo, ostatní sice taky říkali, že mu moc nerozumí, ale pak to vždycky při testech věděli, tak nevím... Stejně jsme měli matiku a chemii jen do druháku, pak jsem přešla na jinou školu, kde chemie a matika už nebyla, takže pak už problémy nebyly. No teda vlastně byla tam chemie i matika, ale ne tak složitá a hlavně tam byla mnohem lepší učitelka, který sem rozuměla.“).

Respondent popisuje problém s učitelkou, kdy se nejprve snažil přizpůsobit se jejím požadavkům a po té, co měl pocit, že se nic nezměnilo, řešil tento problém nejprve s rodiči, s vedením školy, až nakonec školu opustil, a tam již problémy neměl (C: „na střední škole profesorka NJ ona mne neměla rada a ja ji, ale s tím rozdílem že ona se mi dochazku snažila co nejvíce znepríjemnit a ja se snažil, aby k tomu nemela duvod...problem jsem nejprve řešil(s pomocí rodču) jako muj problem za který si mohu svoji nedostatečností,tudiš jsem se cele hodiny učil to co bylo potřeba, když se dostavili zdanlivě kladné výsledky, profesorky si vymyslela zase něco jineho ,to už jsem řešil se zastupkyni ředitele – jedine možné řešení jsem videl a to – odchod ze školy a přestup na jinou, zastupkyně mne přemluvila abych to ještě zkusil dal (kvuli bezproblemovosti u jinych kantoru a v jinych předmětech) zkusil jsme to dal tedy ,ovšem žádné změny od kantorky sem se nedočkal – tudiš (i když to zní hloupě a nesmyslně),prospěch jsem si zařídil tak abych školu mohl bezproblemu a přemlouvání opustil“).

Další výroky jsou méně konkrétní, obecně zde respondenti zmiňují některé jimi negativně vnímané přístupy pedagogů (F „Jen jsem měl pocit, že se učitel vždy řídil v postupu v látce podle nejlepšího ve třídě a ne podle nejhoršího.“), (D: „učitelé, kteří mi nedokázali dostatečně vysvětlit látku, ale chtěli abych jí perfektně uměl. To mi strašně moc vadilo.“).

3) Předmět je příliš těžký

Náročnost na přemýšlení a s tím související nutnost velké časové investice, dostatečné neporozumění, tak viděli respondenti některé předměty (A: „Na žádný problém si nevzpomínám kromě Matematiky, ta mě fakt nebavila a nešla...Těžký byly z matiky, tam jsem musel moc přemejšlet a to bylo časově náročný.“), (D:„Těžký mi připadaly, hlavně čeština, matika, cizí řeči nerozuměl jsem tomu.“)

4) Problém je v SPU

Jen jeden z respondentů (respondentka) vnímá svůj problém zcela jednoznačně a izolovaně, vidí problém ve čtení, zejména ve čtení nahlas, jinak se považuje za úspěšného žáka, který má jedničky a dvojky. (G: „*Nejtěžší pro mě byl problém se čtením. Ne, že bych měla strach z ČJ obecně, ale když jsem věděla že budu číst, nebo stačilo vědět, že bych mohla číst, text jsem si raději četla dopředu, protože mě to stresovalo.*“).

5) Příčinu neúspěchu respondent nezná

V následujících dvou odstavcích uvidíme dva odlišné přístupy. V prvním případě si respondent připouští svůj horší prospěch, nicméně tvrdí, že po příčině nepátrá, a jeho prospěch je mu dost lhostejný. Druhý respondent (respondentka) naopak špatný prospěch objektivně nemá, ale přesto se cítí velmi nedostatečná, a navíc neví proč, a trápí ji to.

Respondent si uvědomuje nezdary v českém a ruském jazyce (F: „*Špatný prospěch z českého a ruského jazyka*“), ale nedokáže konkrétněji specifikovat druhy chyb. Problém s prospěchem si nepřipouští, neřeší ho, dokonce ho nevidí jako problém, se kterým je potřeba něco dělat, v nejhorším případě se občas něco naučí nazpaměť, a to k dalšímu studiu stačí (F: *Tak časem jsem prostě dělal chyb míň, něco jsem se občas naučil nazpaměť, a to stačilo abych se celkem s dobrýma známkama dostal do vyššího ročníku.*).

Naproti tomu tato respondentka sice též nezná příčinu svých obtíží, ale je tím znepokojena a svoji nedostatečnost, kterou si uvědomuje, promítá do celkového hodnocení, jak sama sebe vidí (B: „*No, na tý střední, nějak sem nemohla pochopit, jak to že druhý to chápou a já ne a pořád sem přemejšlela, jestli sem tak blbá nebo čím to je, protože jsem ani nevěděla, jak s tím mám něco udělat...někdy sem nerozuměla zadání... Sem si připadala, jak pitomec.*“).

4.2.4.3 Jak se respondenti dívali na svá omezení vyplývající z SPU

Myslí si, že kdyby jen trochu chtěli, mohli by své školní výkony změnit k lepšímu, což je patrné z následujících výroků:

D: „*Jinak já mám dislexii a byla to určitá dobrá forma na vymlouvání se na neúspěchy v Čj a jazycích. ☺ (7-20 let)...Občas se dala za to schovat i nedbalost při učení, špatná známka při zkoušení a tak.*“

E: „*Vyloženě jeden velký problém si nepamatuji. Byl sem dyslektik, byl sem s tím i u lékaře, ale neoznačil bych to přímo jako vážný problém, spíš sem byl línej.*“

B: „*Já teda nevim, mě spíš přišlo, že sem na školu začala víc kašlat, mě nepříde, že by to bylo nějakou dyskalkulií nebo dyslexií.*“

Je také zajímavé, že respondenti nepovažují předměty, které by měly být jejich specifickou poruchou negativně ovlivněny, za obtížné, a dokonce je ani neuvádějí jako problematické při dotázání se přímo na jejich případné problémy se školou, a to i přesto, že specifické poruchy byly většinou středně těžké (A: „*Na žádný problém si nevzpomínám kromě Matematiky, ta mě fakt nebavila a nešla.... (problém jsem) Neřešil, matiku skoro nepoužívám a vystačím si se základní☺*“ Nutno upozornit, že tento respondent měl často čtyřky (A: „*Těžký byly z matiky, tam jsem musel moc přemejšlet a to bylo časově náročný.*“), (E: „*Vyloženě jeden velký problém si nepamatuji. Byl sem dyslektik, byl sem s tím i u lékaře, ale neoznačil bych to přímo jako vážný problém*“), (C: „*Na ZŠ problém s abstraktním učivem (matematika), na střední škole profesorka NJ ona mne neměla rada a ja ji, ale s tím rozdílem že ona se mi dochazku snažila co nejvíce znepríjemnit a ja se snažil, aby k tomu nemela duvod.*“). Samozřejmě, že dyslexie a dysortografie se u tohoto posledního respondenta musela projevovat i v němčině, nicméně vzhledem k těžké dysortografii je pozoruhodné, že respondent nezmínil žádné obtíže v českém jazyce.

Respondenti se často vnímali jako ti, co mají rezervy, a že lenost či nedbalost jim brání v tom, aby jich využívali a měli lepší výkony v akademické oblasti. Kromě jedné respondentky, která vnímala problém konkrétně, zcela diferencovaně, a viděla ho jako důsledek své diagnózy SPU (G: „*Nejtěžší pro mě byl problém se čtením. Ne, že bych měla strach z ČJ obecně, ale když jsem věděla že budu číst, nebo stačilo vědět, že bych mohla číst, text jsem si raději četla dopředu, protože mě to stresovalo.*“).

4.2.4.4. Hodnocení respondentů svého postavení ve třídě (s ohledem na jejich prospěch, pokud v něm hrál roli) (vyplývá především z odpovědí na otázky z dotazníku č. 1, 2, 7, 8, 11, 14 a z otázky č. 2, 5, 6, 7 strukturovaného rozhovoru)

V této části budu rozebírat dva druhy dat, přímé výpovědi a data získané pomocí projektivního sociometrického testu „postavičky na stromě“, jehož použití jsem si přizpůsobila pro potřeby tohoto výzkumu. Test „postavičky na stromě“ jsem využila jako prostředek pro vybavení si vzpomínek respondentů na školní období. Směrodatná pro mě byla verbalizovaná charakteristika respondenta u vybrané postavičky, nikoliv srovnávání jejich odpovědí s obecnými charakteristikami postaviček, získaných na základě generalizací

a psychologických předpokladů. Respondenti sice tuto část dotazníku často považovali za nejobtížnější, nicméně verbalizace jejich pocitů za pomoci obrázku, jim pomohla lépe si vybavit zážitky, jež měli se školou spojeny.

Následující rozbor se týká toho, jakou roli hrál prospěch pro ně a jejich kamarády, jak se respondenti cítili v kolektivu třídy a co ovlivňovalo podle jejich názoru postavení ve třídě.

Jak prospěch ovlivňoval výběr kamarádů

Respondenti často uváděli, že pro výběr kamaráda nebyl prospěch nijak důležitý (A: „Pro kamarády žádnou a pro ty co nebyli kamarády těch jsem si nevšímal.“), (B: „Roli nehrál, jen jsem chtěla, aby nebyla hloupá, byla upřímná a férová, moje kamarádky měly různé známky.“), (C: „Při výběru přátel ve škole, pro mne prospěch nehrál žádnou roli a ani jsem nikdy nepocítil že by tomu bylo někdy tak vůči mně... nedostatek kamarádů jsem nikdy řešit nemusel.“)

Prospěch je vnímán jako nedostatečná informace o žákovi, důležitější jsou konkrétní schopnosti (D: „No asi spíš jen takovou, že nejsem úplně hlupák, ale ani extrémně chytrý. Zkrátka asi, že se dá semnou normálně mluvit. Ale to stejně u některých nebyla pravda. Ono spíše kamarádi hodnotily jak se k nim chovám a jak se chovám i v běžném životě a k ostatním.. Spíš jsem řešil jestli se sním dá normálně mluvit... Jen v extrémních případech, kdy jsem zjistil, že mě „nerespektuje“ a má špatný nebo velmi dobrý prospěch tak jsem se s ním nesnažil navázat kontakt... Jsou určití lidé, kteří jsou pro život nepoužitelný, ale měli dobrý vzdělání a na opak.“)

Ti, co za kamarády považování nejsou, však využívali školní prospěch (přesněji neprospěch) k určitému druhu posměchu (A: „některý měli někdy blbý poznámky, ale řek bych, že nic výjimečného.“), (G: „Jednou jsem poznámku slyšela od spolužáka, už nevím co řekl, ale příjemné to nebylo, to je znát ž z toho, že si to do dnes pamatuji. Ale vím, že jiný spolužák ho hned usadil. Tak mě potěšilo, že mám zastání.“)

Jak se respondenti cítili v kolektivu třídy

ODDĚLENĚ

- a) Fyzicky – spojeno se spokojeností
- b) Psychicky – spojeno s nespokojeností

UPROSTŘED DĚNÍ

Nyní jednotlivé pocity respondentů utřídím a zároveň uvedu konkrétní příklady, jak se jejich pocity vůči kolektivu třídy projevovaly, zda se angažovali a jak, či nikoli.

ODDĚLENĚ

a) Odděleně - fyzicky

Ve dvou případech, kdy respondenti popisovali tento druh oddělenosti, byla zároveň vyjadřována spokojenost s tímto stavem.

Tento respondent často zdůrazňoval potřebu vlastní nezávislosti a ocennění pro tuto hodnotu. Vůči kolektivu je pasivní a netouží kolektiv ovlivňovat. Chrání si svojí pohodu i na úkor vztahů. Vztahuje se spíše sám k sobě než ke kolektivu třídy (A: *„Tak asi první jsem si všimal toho postavení, třeba jak je blízko u stromu a jestli je spíš sama a nezávislá a jestli je v pohodě, takže pak asi ten výraz obličej.“*) Svoji malou angažovanost v kolektivu třídy se respondent snažil popsat pomocí vzdálenosti „postavičky“ od stromu (A: *„Asi je mi blízka postavička vpravo třetí od spoda. Je stranou stromu a je v pohodě. žije si vlastním životem a celkem jí nic nechybí a o nic extra ve spojení se stromem se nesnaží. Není jí pomáháno, ani nikomu se nesnaží zvlášť pomáhat. Je prostě jinde. Se svým postavením je spokojená a netouží se šplhat někam výš. Tady je jí dobře“*) U respondenta F je patrné, že sice oceňuje dobrou partu lidí, ale jen v souvislosti s konkrétním účelem (F: *„Vysoká škola. Byla tam docela dobrá parta lidí...Byl jsem na koleji, měli jsme tam docela podobné zájmy a když bylo potřeba se učit, tak jsme koupili basu piv a společně jsme se třeba do rána učili...Ne, od školy jsme se neviděli.“*), jelikož zároveň připouští, že bylo pro něho obtížnější kamarády nalézt, i když poznamenává, že žádné nehledal (F: *„Ano. Ale bylo to dáno spíš tím, že jsem je nehledal.“*)

b) Odděleně – psychicky

Psychická oddělenost sebou nesla zároveň nespokojenost respondentů s tímto stavem (B: *„Zároveň se cítí být sama, je přátelská ke všem, ale vnitřně je od ostatních daleko, je jí to líto a neví proč.“*), (D: *„Zdá se mi jako, že je součástí kolektivu, ale není zas tak přímo s ním spojena. Ale přesto je v určité duševní pohodě, protože se směje. Pozoruje své okolí. Možná s ním i komunikuje, ale nezúčastňuje se přímo různých probíhajících dějů kolem ní. Ale kdyby bylo potřeba nebo kdyby byla vyzvána a asi po nějaké úvaze tak bych se byla možná se jich i zúčastnit. Postavení ve třídě je asi tak nějak neutrální. Táhne provaz, ale nemusí být všude, kde jsou ostatní. Nestarání se však kolektivu. Naopak však není ani na*

pomyslném konci řebříčku oblíbenost). Tuto nespokojenost vyjadřovali různě – touhou po uznání, zaměřením se na výkon, nespokojeností v sociální oblasti.

Touha po uznání

B. *„Kamarádila jsem se většinou s dětmi, které měli dobré známky, ale protože už mě nebavilo sedět pořád mezi tzv. „šprtama“, jak nám ostatní říkali, tak jsem si sedla k jedné trojkařce...(ostatním) to bylo jedno.“*

Tento respondent se vyjádřil, že následující věci záviděl svým sourozencům, že jim šly snadněji (D: *„Obliba kamarádu. Snadnější navazování kontaktů“*).

Výkon

Zde je patrná stálá nespokojenost s výkonem, i když je objektivně dobrý, zároveň vyjadřuje touhu po větší vnitřní jistotě vzhledem ke svým schopnostem, kterým nedůvěřuje (B: *„Známky jsem měla velmi dobré, to vyjadřuje ten úsměv i to, že je postavička poměrně vysoko na stromě a od nikoho pomoc nepotřebuje. Ale stojí na lávce, která nevypadá moc stabilně, její postoj zároveň odráží vnitřní nejistotu, není si jistá, že výborné výsledky dokáže obhájit i přesto, že její výsledky jsou důsledek její péle a není nic, co by ve škole nechápala (mluvím o ZŠ)...ráda by byla výš a hlavně jistější si sama sebou.“*) U dalšího respondenta vidíme tendenci porovnávat svoje schopnosti a výkony v akademické oblasti (D: *„Že není pro ně (mám dva sourozence) složitý se tak učit cizí jazyk atd...Jinak jsem byl běžnej a průměrnej žák a pak student.“*)

Nespokojenost v sociální oblasti

Respondent poukazuje na svůj nedostatek v oblasti komunikace, která podmiňovala jeho další nejistotu při navazování vztahů (D: *„Nebyl jsem tolik komunikativní jako třeba ostatní moji spolužáci...jsem měl dřív poruchu mluvy a s tím souvisela určitá nejistota a někdy i zadržování, takže jsem komunikaci aktivně nevyhledával, asi jsem byl kvůli tomu víc uzavřenější.“* Svoje nedostatky popisuje i dále. D: *„Obliba kamarádu. Snadnější navazování kontaktů.“*) Tato respondentka zmiňuje sice kamarádky, ale z popisu vyplývá, že „kamarádit“, ještě nemusí znamenat důvěrnější kontakt, může jít jen o společné sezení v lavici (B: *„Kamarádila jsem se většinou s dětmi, které měli dobré známky, ale protože už mě nebavilo sedět pořád mezi tzv. „šprtama“, jak nám ostatní říkali, tak jsem si sedla k jedné trojkařce všichni se tomu divili včetně učitelů.“*)

UPROSTŘED DĚNÍ

Tito respondenti se cítili být plnohodnotnými členy kolektivu a aktivně se podíleli na dění v kolektivu včetně vybírání si kamarádů (C: „*Své přátelé jsme si nikdy nevybral podél prospěchu, spíše podle zájmů a vlastností...nedostatek kamarádů jsem nikdy řešit nemusel*“), (E: *Vysoká škola = sedící na větvi hned pod vrcholkem koruny. Má přehled, přiměřeně extrovertní. Mohla by být na vrcholu, ale tahle pozice jí vyhovuje.*) Oceňovali hodnoty jako je přátelskost a komunikativnost (G: „*konec ZŠ, byli jsme jako třída dobrý kolektiv, uměli jsme se jeden druhé zastat, asi je to tím, že to bylo nejdelší školní období, vytvářeli jsme si přátelství a tak mi kamarádství se spolužačkou drží do dnes...Jednou jsem poznámku slyšela od spolužáka, už nevím co řekl, ale příjemné to nebylo, to je znát ž z toho, že si to do dnes pamatuji. Ale vím, že jiný spolužák ho hned usadil. Tak mě potěšilo, že mám zastání.*“), schopnost spolupráce a mít co nabídnout (E: „*Základní škola = dole co pomáhá vylézt na horu tomu druhému. Každému pomůže, možná až moc hodná, ale ani si to asi neuvědomuje. S tímto postavením je více méně spokojená...My sme měli často skupinový práce, takže já jsem byl rád ve skupině s holkama, protože oni to načetly, sepsaly a protože se jim to nechtělo veřejně přednášet, tak to jsem udělal já, a byli sme všichni spokojení.* (spokojeně se usmívá“), (G: „*Vybrala bych si jednu ze dvou postaviček, které se drží kolem ramen. Má dobrého kamaráda, se kterým tráví hodně času, mají v sobě vzájemnou oporu. Není ve třídě středem pozornosti, ale má ráda lidi.*“)

4.3. Shrnutí

Výše vymezené vztahy a intervenující proměnné vyskytující v souvislosti se školní úspěšností a sebepojetím u oslovených respondentů mi nyní umožní odpovědět na úvodních šest otázek uvedené na začátku výzkumné části.

- 1) Co znamená školní úspěch pro žáky s SPU? Považují školní úspěch ve smyslu klasifikace za úspěch a školní neúspěch za neúspěch?

Všichni respondenti ztotožňovali školní úspěch se systémem známkování, tedy školní klasifikací. Hodnocení bylo spojováno pouze s výkonem v akademické oblasti. Tento druh výkonu a tedy i důležitost známek nabýval u jednotlivých respondentů různé důležitosti. Postoje jednotlivých respondentů k výkonu a školnímu hodnocení bych pro

názornost rozřadila do třech skupin a u každé skupiny vyjádřím společně se vyskytující vztahy.

První skupina zahrnuje lhostejný postoj ke školnímu hodnocení. Společně se vyskytoval lhostejný postoj ke škole, a z toho vyplývající i vyjadřovaný nezájem o školní hodnocení, a to ať už bylo toto hodnocení pozitivní či negativní (respondenti A, E, F). Tito respondenti měli rodiče, kteří se o prospěch pravidelně zajímali a při problémech se s nimi učili. Kontakt se spolužáky klasifikovali jako uspokojující, kamarádské vztahy měli, ale bez konkrétnějších obsahů, zároveň po větší blízkosti se spolužáky netoužili s tím, že jim to takhle vyhovovalo.

Ve druhé skupině jsou respondenti (respondenti B, D), kteří ve svých vyjádřeních vykazovali strach z neúspěchu a trpěli pocity nedostatečnosti i při získání pozitivního školního hodnocení. Podporu rodiny vnímali nejednoznačně, pocíťovali různou míru nepochopení ze strany rodiny vzhledem k jejich problémům se školními výkony. Toužili po uznání od rodičů, ale i od vrstevníků, byli zaměřeni na výkon a zároveň uváděli nespokojenost v sociální oblasti i přesto, že fyzicky nebyli na okraji kolektivu, ale cítili se oddělení psychicky.

Třetí skupina (respondenti C, G) je typická postojem, kdy mají respondenti radost z úspěchu, a v případě horšího hodnocení se snaží o nápravu zvýšeným úsilím v učení se doma, a to ať už sami nebo s rodiči, kteří se zároveň o jejich školní výsledky pravidelně zajímali. Jsou si vědomi svých limitů a svůj problém vnímají naprosto konkrétně. Jsou schopni na svém problému pracovat a případně využívat strategie, které snižují pravděpodobnost jejich neúspěchu. Při vynaložené snaze, která však není korunována úspěchem, jsou schopni si říct, že se prostě nedá nic dělat a problém přestat řešit. Popisují uspokojivé vztahy se spolužáky a mají mezi nimi i kamarády.

Z charakteristik jednotlivých postojů vyplývá, že kvalitativní prožívání školních výkonů respondenty je determinováno pocity vlastní hodnoty, které jsou formovány již v rodinách. Přičemž za nejméně úspěšné se považují ti respondenti, jejichž rodiče používají generalizované soudy o jejich schopnostech, mají vysoké nároky na své dítě, jsou zaměřeni na neúspěch a ten často řeší bez ohledu na ostatní výborné výkony dítěte, chybí pochvala.

- 2) Co znamená školní úspěch pro rodiče těchto žáků? Mají děti s SPU pocit, že je jejich rodiče vidí jako školně úspěšné či neúspěšné?

Rodiče respondentů jednoznačně považují za školní úspěch dobré známky, tedy úspěch v akademické oblasti. Z výpovědí respondentů není patrné, že by si byli vědomi, že by je jejich rodiče posuzovali jako školně úspěšné. Často se vyskytuje pocit, že když už to, i přes snahu, lépe nešlo, byli rodiče ochotni akceptovat průměrné nebo horší školní výkony (až na respondentku B, kde percepce respondentky o tom, jak prožívala její matka školní úspěšnost vlastní dcery, hovoří o generalizaci, že je „*neschopná*“ či „*blbá*“). A čím starší respondenti byli, tím více rodiče přenášeli odpovědnost na ně samotné s tím, že to dělají pro sebe.

3) Jaký vliv má na sebepojetí skutečnost, že je žákem s SPU? Jaký postoj mají žáci s SPU ke svojí diagnóze?

Respondenti ani v jednom případě nevykazovali pocit, že by pro ně diagnóza něco znamenala. Nepopisovali žádné pocity vzhledem k tomu, že by byli diagnózou nějak „zaškatulkováni“ ve smyslu, že by se cítili nějak jinak, odděleně či znevýhodněně. Jako by svoje školní neúspěchy a diagnózu vnímali odděleně (kromě jedné respondentky „G“, která vnímala svůj problém s hlasitým čtením jednoznačně jako důsledek SPU, a také na zlepšení pracovala společně s matkou zcela konkrétně, dle doporučení z poradny). Diagnózu často vnímali jako dobré vysvětlení pro rodiče, proč jim něco nešlo. Pokud si svoje školní neúspěchy připouštěli, spíše měli tendenci je vysvětlovat jinými důvody, než jako důsledek diagnózy SPU. Odlišný přístup od učitelů nezaznamenali i přesto, že u některých respondentů byly potíže v důsledku SPU výrazné a učitelé museli být nutně k jejich výkonům tolerantnější. Nepopisují, že by se se spolužáky v oblasti školních výkonů srovnávali.

4) Viděli respondenti příčinu svého školního neúspěchu v SPU?

Respondenti, kromě respondentky „G“, svoje školní neúspěchy diagnóze SPU nepřipisovali. Příčinu viděli v následujících okolnostech či osobnostních předpokladech a pracovních návycích: nedostatek sebeovládání, nedostatek píle, lenost, nedbalost, nižší porozumění, snížená kapacita paměti, problém s plánováním ke zvládnutí všech úkolů, strategické obtíže (rozfázování obtížnějších úkolů, postup), velké množství učiva, schopnosti učitele, obtížnost předmětu, nebo uvedli, že příčinu neznali.

5) Je školní úspěch či neúspěch u žáků s SPU významným činitelem při utváření sebepojetí?

Školní úspěch, jak ho respondenti vnímali, tedy ve smyslu samotných známek, významný vliv neměl. Byl zde patrný postoj určité rezignace s tím, že někdy se to prostě povede a někdy ne. Nicméně výrazný vliv na sebepojetí mělo prožívání pocitu vlastní schopnosti či neschopnosti, což respondenti odvozovali ani ne tak ze známek ale spíše z hodnocení jejich výkonů rodinou či z pocitu, jak moc se podle jejich názoru snažili a zda měli k tomu odpovídající výkon. U jednoho školně úspěšného respondenta („E“) jsem dokonce zaznamenala snížený pocit z vlastní úspěšnosti, jelikož se cítil rodinou kvůli diagnóze omlouván, a nenutilo ho to využívat svoje schopnosti a snažit se o zlepšení.

Obecně se dá říci, že klasifikace (známky), diagnóza SPU a vlastní schopnosti byly prožívány respondenty odděleně, přičemž prožívání vlastních schopností a realizovatelných možností mělo na jejich sebepojetí největší vliv.

6) Jsou u dětí s diagnózou SPU nějaké specifické okolnosti, které by mohly mít dopad na sebepojetí?

Při rozhovorech s respondenty jsem si uvědomila, že je rozdíl mezi školně neúspěšným žákem z důvodu nízkého intelektu, sociálního znevýhodnění nebo zdravotního handicapu a žákem s SPU. Rozdíl spatřuji především v tom, že tyto jedinci ne vždy mají vzhledem ke svým schopnostem pravdivou zpětnou vazbu svého okolí. Prochází obdobím neúspěchu, než dojde k diagnóze a pak obdobím neúspěchu po diagnóze. Bohužel mnohdy mají tato období podobné znaky.

Ve chvíli, kdy si rodiče připustí školní neúspěchy svého dítěte, má zásadní vliv na budoucí sebepojetí dítěte, jak si jeho neúspěchy budou vysvětlovat a jaké výchovné a edukační prostředky budou používat, aby došlo ke zlepšení, a tím pádem jaká kritéria pro hodnocení budou pro dítě rodinou nastavena. Rodiče navíc nemusí mít přesné představy o symptomatice a reálných možnostech nápravy těchto poruch, tak se snadno může stát, že dítě mohou přetěžovat. Z pohledu dítěte to pak vypadá, jako by se stále muselo učit a trénovat, aby vůbec obstálo a bylo pro rodiče dobré. Druhým extrémem je pak postoj, kdy

rodiče svoje dítě nekriticky omlouvají a nemotivují je k úsilí, které by vedlo ke zlepšení. Tyto děti jsou však často průměrně nebo nadprůměrně inteligentní, takže se stejně neubrání vnitřnímu pocitu, že „tady něco nehraje“ a se svojí „neschopností“ si vlastně neví rady. Jako důsledek této bezradnosti, bych viděla respondenty výše uvedenou pestrou škálu důvodů, jak si vysvětlovali svoje školní neúspěchy, kdy jen jedna respondentka za důvod označila SPU.

U respondentů jsem také zaznamenala nápadně nízkou schopnost či ochotu k sebereflexi a neschopnosti práce s chybou. Nízká sebereflexe samozřejmě mohla být způsobena tím, že šlo o retrospektivní hodnocení školní docházky a tím pádem hrála roli schopnost vybavovat si vzpomínky. Dále pokud vzpomínky byly nepříjemné, dá se předpokládat, že respondent nechce takové pocity přirozeně sdílet. Důvody nízké sebereflexe neznám a ani nemohu na základě svého výzkumu tvrdit, že jde o specifické znaky pro jedince s SPU, nicméně všimla jsem si korelace mezi schopností sebereflexe a schopností vidět problém více konkrétně s čímž souviseli konkrétnější postupy a opatření, jak svůj výkon zlepšit.

Celkově se dá říci, že si respondenti nebyli vědomi svých skutečných akademických možností a schopností a všichni byli rádi, že už mají školu za sebou.

5. Diskuze

V této části vyzdvihnu některé, podle mého názoru, zajímavé momenty, které se objevily ve výpovědích respondentů, a pokusím se je interpretovat za přispění odborné literatury.

Ve výpovědích respondentů jsem se snažila najít jimi nejčastěji zmiňovaný věk, ve kterém si řešili nebo uvědomovali obtíže se školním výkonem. Nejčastěji se ve výpovědích objevovalo období zhruba druhého stupně, případně první roky na střední škole. Z tohoto důvodu mi připadá přínosné zmínit Eriksona (1993) a jeho čtvrté epigenetické stádium „snaživost proti méněcennosti“ jeho psychosociální teorie.

Školní věk, zejména období mezi 6. až 12. rokem, je z vývojového období tím nejvhodnějším, kdy se člověk rád dozvídá nové informace, něco nového se učí, má přímo potřebu zažít pocit dobře zvládnuté práce (dovednosti), být tím užitečný, a to mu přináší

uspokojení. Erikson toto vývojové období mezi 6. až 12. rokem charakterizuje zásadním konfliktem mezi snaživostí a ohrožujícím pocitem méněcennosti. Označuje toto období jako sociálně nejdůležitější, neboť se zde buduje důležitý pocit sounáležitosti s lidskou společností prostřednictvím smysluplné práce, kterou jedinec může sám úspěšně zvládnout. Sounáležitost, hrdost na nově zvládnutou dovednost, smysluplnost vlastního úsilí, školní úspěch – to jsou pocity, které mohou být nedostatečně prožívány u jedinců s diagnózou SPU, což pro jejich sebepojetí může být ohrožující. Je tak naprosto pochopitelné, když má jedinec stále pocit, že zvládnout školní povinnosti je nad jeho síly a zažívá často pocit neúspěchu, a bere mu to chuť do další podobné práce. Chybí mu pak v této souvislosti pocit radosti ze zvládnutí něčeho nového a obtíženého. Tak se sice dobrovolně, ale často z nevědomosti daných příčin, může dostat do stavu, kdy se preventivně vyhýbá situacím, kde si myslí, že pravděpodobně neuspěje, můžeme pak slyšet například od něj věty typu: „mě to nebaví, nechce se mi.“ Nepochopení této situace je zřejmé z používaných výroků některých vychovatelů z okolí takového dítěte, kdy říkají – „kdyby jsi chtěl, tak by to šlo“, nicméně u dětí s SPU spíše platí věta – „kdyby mohl, tak by chtěl.“ (Sindelar, 2000) Každý člověk přece dělá rád to, co mu jde, a činnost, ve které je nejistý se naopak raději vyhýbá. To je přirozená reakce. Tento aspekt přístupu k dětem s SPU můžeme charakterizovat jako jeho přeceňování.

V následujícím výroku můžeme vidět opak, tedy podceňování dítěte, a to na příkladu, kdy rodiče jsou nevědomky překážkou růstu dítěte s SPU. E: „*Jsem dyslektik, toto jsem občas slyšel. Ale spíš ne ve smyslu vyčítání, ale abych z toho nebyl zklamáný. Mysleli to dobře, ale řek bych, že to bylo spíše na škodu. Nenutilo mě to s tím nějak bojovat a snažit se lépe zvládat ČJ, NJ, AJ* (10).“ Takové dítě je vlastně neúmyslně podceňováno, nejsou na něho kladeny nároky přiměřené jeho schopnostem a není zde příležitost zažít pocit úspěchu ze zvládnutí něčeho obtíženého, a to navzdory tomu, že to rodiče myslí velmi dobře. Takové dítě není motivováno k osobnímu pokroku, jelikož rodičům dosavadní úroveň stačí. U inteligentního dítěte tento postoj brání v rozvoji jeho schopností a má omezené příležitosti zažít pocit úspěchu, ačkoli je potenciálně velmi schopné.

Ať už je tedy dítě přeceňováno nebo podceňováno, brání to rozvoji čtnosti, jež je typická pro toto vývojové období, kompetentnosti. Jedinec v tomto období do svého „já“ totiž začíná zahrnovat svoje nástroje a dovednosti. Princip práce ho učí získávat potěšení z práce dovršené díky stálé pozornosti a vytrvalé pili. Pokud jedinec tyto kvality neprožije, ustrne psychicky na tomto vývojovém stupni a jsou vytvořeny podmínky pro rozvoj pocitu méněcennosti a pocitu nedostatečných kompetencí

Na nebezpečí takového nevhodného výchovného působení poukazuje i Helus (2004), když mluví o tzv. „naučené bezmoci“, kdy dítě nevěří tomu, že by něco vlastními silami mohlo změnit. Dětem s SPU mohou totiž být přisuzovány **nízké kompetence**, malá očekávání, nikdo jim nevěří, že by byly schopny lepšího výkonu, a přitom je právě možnost zažít pocit kompetence ve školním období z vývojového hlediska tím nejdůležitějším. Stav nízkých kompetencí dítěte může být umocňován i výchovou protektivní, která přes svoji úzkostnost zamezuje předávat dítěti nové kompetence.

Naučená bezmocnost má během ontogeneze jedince různé modifikace. Nezřídka je bezmoc schovávána za výroky, že něco nejde a že kdyby to šlo, tak by s tím dotyčný určitě něco udělal. Bývá obvyklé odvolávání se na okolnosti. Takový postoj například můžeme vycítit z následujícího výroku „*od té střední to začalo mít aspoň trochu úroveň a měl jsem pocit, že i sám něco můžu ovlivnit.*“ Pro přesnější pochopení následovalo moje doptávání „*Máš něco konkrétního na mysli? Ticho... asi po půl minutě.. Ne, nevím, nevzpomínám si, tak všeobecně.*“ Můžeme zde tak vidět velkou touhu po sebevyjádření, ale bez konkrétních obsahů.

Za zajímavý, v souvislosti s mým tématem, považuji rukopis Learning disabled/gifted children (Nadané děti a SPU) od současných autorů Fox, Brody, Tobin (1983). Tito američtí psychologové se zaměřili na zmapování postavení nadaných jedinců s SPU v historii a současné společnosti. Vysvětlují, že Terman v roce 1925 předpokládal, že vysoké skóre v inteligenčních testech, rovná se výborné výsledky ve škole. To byl však počátek mylného stereotypu. Bylo nepochopitelné, jak by nadané dítě mohlo mít špatné výsledky ve škole. Z těchto důvodů dlouho přetrvával názor, že buď jsou to nadaní jedinci anebo mají SPU, jinými slovy – nadaný člověk, nemůže mít symptomatologii SPU. Dnes už je tento postoj minulostí. Společnost uznává, že nadané dítě může být neúspěšné v akademickém vzdělávání. Nicméně v praxi je získání diagnózy pro nadané dítě strastiplnou cestou, a tak vytváří nadaní jedinci s SPU tři podskupiny:

1. jsou označováni za lenochy, případně získávají další negativní charakteristiky,
2. mají vážné problémy s učením a dostanou diagnózu SPU, ale jejich nadání zůstává bez povšimnutí a bez poskytnutí speciálních služeb v souvislosti s jejich nadáním,
3. kompenzují a do určité doby a obtížnosti nikdo nic nepozná, někdy celý život, jsou označováni za průměr, ale jejich potenciál není využíván.

Proto pro identifikaci nadání někteří psychologové spíše než jen IQ testy doporučují behaviorální pozorování či strukturované rozhovory. Celé svoje bádání shrnují autoři zjednodušenou definicí nadaných s SPU dle současného pojetí: nadaní s SPU = diskrepance mezi potenciálem a výkonností. Říkají však, že bohužel pro mnoho lidí stále přetrvává názor, že vysoká inteligence rovná se vysoký výkon a ne jen potenciál, zejména pokud je student nadaný v akademické oblasti a přesto má v této oblasti slabé výkony, to je pro veřejnost obtížně pochopitelné.

I přesto, že v současné době v naší zemi velmi vzrostlo povědomí laické veřejnosti ohledně problematiky SPU, některé nevhodné postoje, jež nápadně připomínají postoj americké veřejnosti z výše uvedeného článku, ještě přetrvávají. Dokladem toho mohou být i výpovědi respondentů z mého výzkumu, kde se často objevovaly výroky ve smyslu, že se považují a jsou považováni za líné.

Autoři též zmiňují využívání kompenzačních strategií. Kromě toho, že nadaným žákům s SPU sloužily kompenzace k maskování jejich obtíží, byť nevědomému, vzniká otázka: zda jsou spojeny s využíváním těchto strategií nějaké obtíže i pro diagnostikované jedince, ať už průměrné či nadané?

Kompenzační strategie jsou využívány velmi často. Každý z nás někdy použije nestandardní postup u nějaké činnosti, aby se vyhnul dovednosti, kterou plně neovládá. Na první pohled se dokonce může zdát, že jsou velmi výhodné. Výhodné bezesporu jsou, ale kompenzace vždy znamená, že se musí vydat více energie, než by bylo nutné v podmínkách harmonicky vyvrálených funkcí, a tak kompenzace znamená zároveň více stresových situací. Zde si snadno můžeme domyslet, že čím víc stresorů, tím snadněji dochází k přetížení. Bohužel v případě kompenzací může dojít i k tomu, že přílišná okamžitá zátěž může způsobit dekompenzaci. (Sindelar, 2000) V praxi to pak znamená, že kompenzační strategie jsou pro děti s SPU dalším stresujícím faktorem a že to vypadá, jako by se nemohly spolehnout na své schopnosti a prožívat své kompetence.

Doposud jsme v empirické části hovořili v souvislosti se sebepojetím zejména o školním výkonu, jeho prožívání respondenty a vlivu na jejich sebepojetí. Hodnocení vlastní osoby s ohledem především na výkon, byl pravděpodobně ovlivněn jednostranným vnímáním jejich okolí, důležitými dospělými. Co ale ostatní složky sebepojetí a jejich saturace? Názorně tyto složky rozdělil Shavelson (popsáno v teoretické části této práce). Ten u žáků a studentů poukazuje kromě akademického sebepojetí, jež je výsledkem prožívání se ve školní výkonové oblasti, ještě na neakademické sebepojetí, které souvisí se

sociální, afektivní a fyzickou oblastí jedince. Zaměřím-li se na významnou oblast neakademického sebepojetí, a to na sociální, zjišťuji, že respondenti poskytovali velmi málo kvalitativních informací o svých vztazích ve škole i mimoškolou. Ve strukturovaných rozhovorech jsem se snažila respondenty více povzbudit ke vzpomínkám týkajících se sociální oblasti, dotazy na kamarády a spolužáky, přesto se mi málokdy podařilo získat nějaké konkrétnější vzpomínky a zážitky na sociální vazby a jejich postavení ve třídě. Rovněž se ukázalo, že vybrat „postavičku na stromě“ jako symbol pro postavení ve třídě respondenta, bylo pro ně velmi náročné a do tohoto úkolu se jim nechtělo. Dokonce se někteří respondenti vyjadřovali, že po sociálních kontaktech ve škole ani netoužili. Proč tomu tak bylo, se mi zjistit nepodařilo, nicméně si připomeňme jedno z vyjádření respondentů. Jako častá příčina jejich školního neúspěchu bylo uváděno zahlcení množstvím vyučované látky. Nyní se pokusím popsat možné vztahové souvislosti zmíněné příčiny a jejího vlivu na sociální kontakty.

Je těžké objektivně určit jaké množství látky je už příliš mnoho nebo málo, to je velmi individuální. Je však zajímavé, že respondenti, kteří vyjadřovali celkově větší úzkost v souvislosti se školou, měli i tendenci mluvit v nějakém smyslu o množství látky, domácích úkolů apod. Tento stav přetížení může být způsoben různými vlivy, když pomineme důvod skutečně nadměrných požadavků učitelů, hraje například roli doba potřebná pro jedince s SPU k zafixování znalostí. Jedinci s SPU potřebují více času k zafixování znalostí, může tak snadno nastat situace, kdy žák po určité době získává dobré hodnocení, nicméně se potýká s tím, že naučené informace se často po vyzkoušení vytrácí a při dalším navazujícím učivu si musí předchozí základ obtížně připomínat a někdy i znova učit. A tak učivo pomalu narůstá a jedinec může mít pocit zahlcení. Tento stav je ještě umocňován sníženou schopností jedince plánovat si činnost a využívat efektivní strategie, jako jednoho z dalších symptomů SPU. Zároveň školně neúspěšné dítě z důvodu diagnózy SPU je vedeno rodiči i učiteli k tomu, aby svoje nedostatky související s SPU odstraňovalo dalším specifickým procvičováním. Což je pro dítě další psychická i časová zátěž. Jedinec se tak může dostat do nezáviděníhodné situace, kdy stále dělá něco pro něj nepříjemného, má málo volného času jen pro sebe, který je potřebný i pro navazování sociálních kontaktů, a veškerý čas, který tráví s rodiči je zredukován na přípravu do školy.

Rovněž jsem si všimla toho, že respondenti velmi zřídka uměli popsat konkrétněji, co jim nešlo. Chyby pro ně byly velice nekonkrétní a spíše o nich ani mluvit nechtěli. Pokud jsme zaměřeni na výkon, jsou chyby negativní a nežádoucí. Vzniká tak touha po

dokonalosti, to je neuskutečnitelný cíl, a následuje zklamání. Výhodnější pro jedince by bylo, naučit se s chybou pracovat. Tuto dovednost respondenti většinou postrádali. S tím souvisel respondenty často zmiňovaný stres spojený zejména s možným hodnocením. Báli se udělat chybu, a vedlo je to ke strategii vyhýbání se neúspěchu. Stres přitom nebyl závislý na skutečně dosažených známkách ale na možném hodnocení obecně, jako by zde nefungovalo poučení ze zkušenosti ve smyslu – podařilo se mi to zvládnout, v budoucnu se mi to podaří opět. Zde můžeme vzpomenout úzkou souvislost mezi kognicí a emocí z teoretické části této práce. Kognice a emoce jsou v podstatě dvě strany téže mince. Pokud nejsou tyto dvě strany v souladu, ať už z jakéhokoli důvodu, nemůžeme predikovat a očekávat logické jednání ve smyslu poučení ze zkušenosti a opravení kognice, pokud to není též emočně zpracováno, což stresové naladění znemožňuje. Stres má tak přímý vliv na sebepojetí, neumožňuje sebepojetí dostatečně korigovat a upravovat dle nových zkušeností. Stres tak snižuje adaptabilitu.

Všechny zmíněné souvislosti bych nyní stručně shrnula do podnětů, které by například mohly sloužit v budoucnu, jako možné oblasti zkoumání v problematice školní úspěšnosti jedinců s SPU a jejich sebepojetí.

Opomíjení významu sociálních dovedností důležitými dospělými respondenty (popřípadě snížení příležitostí v sociální oblasti v důsledku přetížení), zaměření okolí výrazně na akademickou oblast, nevyrovnaný postoj k chybě a neschopnost pracovat s chybou, nedostatek znalostí jak se učit a nedostatek znalostí účinných strategií pro zvládnání těžkých úkolů – to jsou všechno okolnosti, které se ve výpovědích respondentů objevily a které, podle mého názoru, mají negativní vliv na rozvoj vyrovnaného akademického sebepojetí jedinců s SPU a zabraňují dostatečné saturaci sebepojetí v sociální oblasti.

Zároveň rozsah této práce a zvolená metoda mi neumožnily přesněji rozlišit, co je skutečně obrazem SPU a co se týká spíše neúspěchu, který může mít i jiné důvody. Rovněž zůstává otázkou do jaké míry výsledky mého zkoumání byly ovlivněny faktem, že respondenti vyrůstali zhruba před deseti lety, a pohled na jedince s SPU mezi tím prošel určitými proměnami, a tak může vyvstat otázka, zda by například výzkum provedený na současných školácích, neukázal větší propojenost dianózy SPU a školního úspěchu s identitou jedinců.

6. Závěr

V této práci jsem zkoumala u sedmi respondentů, kteří měli diagnostikované SPU, okolnosti a postoje, které se vyskytovaly v souvislosti s jejich školní úspěšností a sebezpojetím. Tyto okolnosti a postoje jsem získala z dotazníků a strukturovaných rozhovorů, jež vyplývaly ze vzpomínek těchto jedinců.

Kvalitativně jsem si výpovědi rozdělila na základní tři oblasti. První oblast se týkala vztahu respondentů ke škole.

V této první oblasti jsem zaznamenala několik výrazných postojů či pocitů. Postoj nudy a lhostejnosti vůči škole byl saturován různými vlivy. Tyto vlivy jsem popsala jako nízkou motivovanost pro využívání svého potenciálu, kde byla diagnóza považována za dobrou výmluvu pro neúspěchy zejména před rodiči, dále byl postoj nudy a lhostejnosti ovlivňován pocitem nízkých kompetencí a absencí pocitu smysluplné práce. Vztah ke škole byl negativně ovlivňován stresem ve školním prostředí, který pramenil zejména z hodnocení (a to ať už skutečného či potenciálního), ze zahlcení množstvím učební látky a též pramenil z bezradnosti a nedostatku strategií, konkrétně žáci nevěděli jak se mají učit, jak provádět účinnou kontrolu, jak zvládnout těžký úkol, co dělat dřív a jaké volit strategie při plnění různých úkolů. Poněkud příznivější pocit se u respondentů vůči škole objevil, když se zmiňovali o škole jako o místě, kde mohli načerpat zajímavé a nové informace, popřípadě hlubší informace k tématům, které je osobně zajímaly. Často se ale vyskytoval pocit, kdy školu prožívali jako místo, pro něž je typické, že se musí velmi namáhat, a to popisovali jako nepříjemné a zatěžující. Nakonec zmiňovali, většinou však jen okrajově, že škola byla dobrá jako příležitost pro setkávání se s kamarády.

Druhá oblast byla zaměřena na percepci přístupu rodiny respondentů k jejich školním výkonům. Ukázalo se, že rodiče, popřípadě prarodiče, za školní úspěch považovali výhradně dobré známky a větší pozornost byla věnována horšímu prospěchu. Pokud se u respondentů objevily horší známky, než bylo pro rodiče přijatelné, iniciovali změnu a chtěli od dítěte aktivitu, která by směřovala ke zlepšení. Tento zájem rodičů se projevoval několika způsoby; rodič se s dítětem více učil, byl více přísný v souvislosti s délkou času stráveným dítětem nad učením, více se o prospěch dítěte zajímal. Objevilo se i vyčítání a citové vydírání, negativní projevy vůči dítěti v podobě domácí nepříjemné atmosféry a vztahování špatného školního prospěchu k osobnostní charakteristice dítěte. Jiní rodiče si zase obtíže svých dětí nepřipouštěli a popírali je. Jindy byla rodiči SPU zmiňována jako

omluva, stav se kterým se tím pádem nedá nic dělat. A v neposlední řadě označovali své děti za lenochy. Někdy obojí najednou, záleželo na situaci a okolnostech.

Třetí oblast se týkala percepce postoje kamarádů a spolužáků ke školnímu úspěchu ve vztahu k respondentům. Respondenti se shodně vyjadřovali, že školní prospěch ve vztazích se spolužáky nehrál téměř žádnou roli. Znamky podle nich nebyly významnou složkou při hodnocení ostatních a ostatními.

Na základě výše uvedených sebraných dat jsem dále vymezila několik oblastí pro zkoumání sebereflexe respondentů z období jejich školních let. Zkoumala jsem vnímání vlastní školní úspěšnosti respondentem a čemu připisovali svoji školní neúspěšnost. Velmi zřídka viděli příčinu v diagnóze SPU, příčiny viděli ve vlastním nedostatku sebeovládání a péle, lenosti, nedbalosti. Popisovali, že měli pocit zhoršeného porozumění, že jim chyběly dovednosti jako je schopnost plánování a používání různých strategií při řešení úkolů, a v neposlední řadě poukazovali i na vnější okolnosti – velké množství učiva, problém s učitelem anebo příčiny obtíží neznali. V závěru této části o sebereflexi respondenti hodnotili své postavení ve třídě během školní docházky. Postavení ve třídě hodnotili v následujících oblastech. Jakou roli hrál prospěch pro ně a jejich kamarády, jak se respondenti cítili v kolektivu třídy a co ovlivňovalo podle jejich názoru postavení ve třídě. Zjistila jsem, že si respondenti myslí, že prospěch pro ně ani pro jejich kamarády významnou roli ve vztazích nehrál. V kolektivu se respondenti cítili různě. Popisovali se uprostřed dění a spokojení s tímto stavem, jako oceňované hodnoty uváděli přátelskost, komunikativnost, spolupráci, aktivitu, vstřícnost, mít co nabídnout druhým. Jiní zmiňovali fyzickou oddělenost. Ta byla spojena též se spokojeností, či psychickou odděleností, která však souvisela s vyjadřovaným pocitem nespokojenosti těchto respondentů. Toužili po uznání, byli nespokojeni s vlastním výkonem a nespokojeni v sociální oblasti.

Poté jsem v rámci diskuze použila několik odborných pramenů a s jejich pomocí jsem hledala význam okolností, které respondenti popisovali. Zajímalo mě prožívání vlastních kompetencí jedinců s SPU v souvislosti s epigenetickou teorií Eriksona. Zmínila jsem článek současných amerických autorů Fox, Brody, Tobin, kteří mapovali postavení nadaných jedinců s SPU a popsali jejich nesnadnou cestu k získání diagnózy. Jejich práce mi pomohla uvažovat nad kritickými okamžiky ve vývoji v souvislosti s diagnózou SPU. Nad významem saturace sebepojetí z akademické a neakademické oblasti jsem uvažovala pomocí členění Shavelsona. Dále jsem se věnovala problematice kompenzačních strategií, jejichž využívání souvisí s prožíváním stresu, problematice přetížení v důsledku nadměrného množství učební látky či práce s chybou.

Na závěr bych ráda připomněla, že cílem mojí práce bylo, všimnout si co nejrozmanitějších vlivů, které se objevují u jedinců s SPU ve vztahu k prožívání jejich sebepojetí, a popsané závěry by tak mohly pomoci poskytovat efektivnější komplexní terapii těmto osobám.

7. Použité zdroje

BARTOŇOVÁ, M. *Kapitoly ze specifických poruch učení I*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2004.

BOXTEL, H. W.; MONKS, F. J. *General, Social, and Academic Self-Concepts of Gifted Adolescents*. *Journal of Youth and Adolescence*, 1992, 21, no. 2, s. 169-186.

BLATNÝ, M. a kol. *Sebepojetí v současné kognitivní a sociální psychologii*. *Československá psychologie* 5, 1993, s. 444-454.

DRAPELA, V. *Přehled teorií osobnosti*. Praha: Portál, 1997.

ERIKSON, E. H. *Dětství a společnost*. Z angl. originálu *Childhood and society*, New York: W. W. Norton, 1993, přeložil Jan Valeška. 1. vyd. Praha: Argo, 2002.

ERIKSON, E.H.: *Childhood and Society*, 2. vydání, New York: W.W. Norton & Co., Inc., 1963 (kapitola „Eight Ages of Man“).

EVERARD, K.B.; MORRIS, G.; *Effective school management*. London: Paul Chapman Publishing Ltd, 1996.

Dostupný z www <http://www.fek.zcu.cz/cz/cecev/mes_mat/stres/symptomy.htm> ze dne 23.3.2010

FOX, L. H.; BRODY, L. & TOBIN, D. *Learning disabled/gifted children: Identification and programming*. Austin, TX: PRO-ED, 1983.

HALL, C. S.; LINDZEY, G.; LOEHLIN, J. C.; MANOSEVITZ, M. *Úvod do teorií osobnosti*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladatel'stvo, 2002.

HARTL, P; HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000.

HELUS, Z.; HRABAL, V. ml.; KULIČ, V.; MAREŠ, J. *Psychologie školní úspěšnosti žáků*. Praha: SPN, 1979.

HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál, 2004.

HENDL, J. *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál, 2008.

HIGGINS, E.T. *Self-discrepancy: Type of self-discrepancy and relationships to components of the tripartite model of emotional distress*. *Psychological Review*, 1987, 94, s. 319-340.

HŘÍBKOVÁ, L. Přednáška *Jáství*. Pedagogická fakulta UK v Praze, ze dne 21.3.2005.

KULIČ, V. *Chyba a učení*. Praha: SPN, 1971.

LANGMEIER, J. *Vývojová psychologie pro dětské lékaře*. Praha: Avicenum, 1983.

LECHTA, V. *Symptomatické poruchy řeči u dětí*. Praha: Portál, 2002.

MAREŠ, J. *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál, 1998.

MATĚJČEK, Z. *Dyslexie, specifické poruchy čtení*. 3.vyd., Jinočany: H&H, 1995.

POKORNÁ, V. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Praha: Portál, 2001.

POKORNÁ, V. Přednáška *Deficity dílčích funkcí a fáze kognitivní činnosti*. Pedagogická fakulta UK v Praze, kurz Reuvena Feuersteina, FIE – 1, únor 2008.

ŘÍČAN, P.; KREJČÍŘOVÁ, D. a kol. *Dětská klinická psychologie*. 3. vyd. Praha: Grada Publishing, s. r. o., 2000.

SHAVELSON, R. J. a kol. *Self-concept: Validation of construct interpretations*. *Review of Educational Research*, 46, 1976, s. 407-441.

SCHARINGEROVÁ, J. *Dílčí oslabení výkonu*. Speciální pedagogika, 1999, č.1, s. 20-28.

SINDELAR, B. *Teilleistungsschwächen Ursachen kindlicher Lern – und Verhaltensstörungen*. Wien: Verlag Austria Press, 2000. Přel. Pokorná, V. *Deficity dílčích funkcí. Příčiny poruch učení a chování u dětí a jejich náprava*. Teoretická část, Bratislava – Brno: Psychodiagnostika, 2007.

TEYSCHL, O.; BRUNECKÝ, Z. *Duševní vývoj a výchova dítěte*. Praha: Orbis, 1959.

VAVRDA, V. *Otázky soudobé psychoanalýzy*. Praha: Nakladatelství lidové noviny, 2005.

VYGOTSKIJ, L.S. *Psychologie myšlení a řeči*. Přel. Jan Průcha. Praha: Portál, 2004.

WHO: Mezinárodní klasifikace nemocí – 10. revize. *Duševní poruchy a poruchy chování, Popisy klinických příznaků a diagnostická vodítka*. 2. vyd. Praha: Psychiatrické centrum Praha, 2000.

Příloha č. 1

Dotazník

Co budete potřebovat: asi půl hodiny času, psací potřeby (popřípadě PC) a ochotu vzpomínat.

Účelem tohoto dotazníku je zjistit, jakým způsobem Vás ovlivnily školní úspěchy či neúspěchy. Jak se promítly do vztahů s Vašimi kamarády, rodiči případně sourozenci a jaké máte dnes pocity v souvislosti s Vaší školní docházkou. Otázky jsou postavené tak, aby Vás podnítily k přemýšlení v souvislostech, zároveň pro přesnost ve Vašich odpovědích je žádoucí, číst uvedené otázky pozorně. Rovněž doporučuji uvedené otázky nepřeskakovat a odpovídat dle stanoveného pořadí (pokud tedy máte v úmyslu na danou otázku odpovědět). Pokud se Vám při psaní objeví nějaký pravopisný problém, nedělejte si s ním starosti, nejde mi o gramatickou bezchybnost ale o obsah.

Získaná data budou anonymně vyhodnocena a interpretována s cílem pochopit, jakým způsobem nás zkušenost se školním prostředím formuje a do jaké míry ovlivňuje naše budoucí fungování. Je tedy žádoucí, pokud se Vám to podaří, odpovědi více rozepsat. V případě, že některou otázku budete považovat za příliš intimní, pak jednoduše takovou otázku přeskočte.

Pohlaví:

Věk:

Vzdělání (nejvyšší ukončené):

Jaké pocity se Vám jako první objeví, když se řekne „škola“, „školní docházka“ a proč?

Dá se říci, na které období ve škole vzpomínáte rádi (první stupeň, druhý stupeň, SŠ apod.) a proč, popřípadě na jaký školní předmět či na kamarády?

Komu Váš školní úspěch udělal vždy největší radost?

Který školní problém Vám nejvíce znepríjemňoval období Vaší školní docházky?

Vyhledal/a jste někdy ohledně výše uvedeného problému pomoc a u koho?: (vyberte vhodnou odpověď)

a) kamarádi, b) rodiče, c) odborník, d) nikoho jsem o pomoc nežádal/a, pomohl/a jsem si sám/sama, e) problém jsem neřešil/a a doufal/a jsem, že se vyřeší časem sám, f) žádnou pomoc jsem nehledal, bylo mi to jedno, g) jiné řešení – uveďte, prosím, jaké

Řešil/a byste v současné době, se svými nynějšími zkušenostmi, výše uvedený problém jinak, případně jak?

Jakou roli hrál Váš prospěch pro Vaše kamarády a vztahy s nimi?

Jakou roli hrál při výběru kamarádů pro VÁS školní prospěch potenciálního kamaráda (ať už jeho lepší či horší prospěch)?

Mělo nebo má Vaše dosažené vzdělání vliv na výběr partnera?

Zajímali se rodiče o Váš prospěch, jak se to projevovalo?

Zaslechli jste v souvislosti se svojí osobou poznámky typu: Ty seš ten dyslektik (lenoch apod.), ty to stejně líp neuděláš. Co od tebe můžu vlastně čekat. Případně jiné poznámky podobného typu, porosím uveďte jaké, včetně toho, která blízká osoba Vám to říkala a jak to na Vás působilo.

Záviděl jste někdy sourozenci, že se mu ve škole lépe dařilo. O co konkrétně šlo? (prospěch, kamarádi, obliba u učitelů, chování apod.)

Na základě Vašich předešlých odpovědí, dá se říci, ze kterého období školní docházky Vaše dojmy převážně pocházely? Pokud se dá říci, že některé období převažovalo, prosím, uveďte, které, případně, které otázky se k jakému období vztahují (stačí k příslušné otázce za Vaši odpověď dopsat do závorky věk)

V příloze tohoto dotazníku je list, na kterém jsou „postavičky“, prosím, prohlédněte si jej.

Pak vyberte tu postavičku, která nejlépe vystihuje, jak jste se ve škole většinou cítili (předpokládám, že ve výběru budete zohledňovat období, které v tomto dotazníku zmiňujete nejčastěji).

Pak vybranou postavičku stručně charakterizujte - její postavení ve třídě, jak se cítí, co chce, co nechce, jestli je spokojená se svým postavením apod.

Čtete rádi (nemám na mysli, zda hodně čtete, ale zda RÁDI čtete, nezáleží na množství)?

Prosím uveďte co (stačí žánr a zda se jedná o knihy či časopisy):

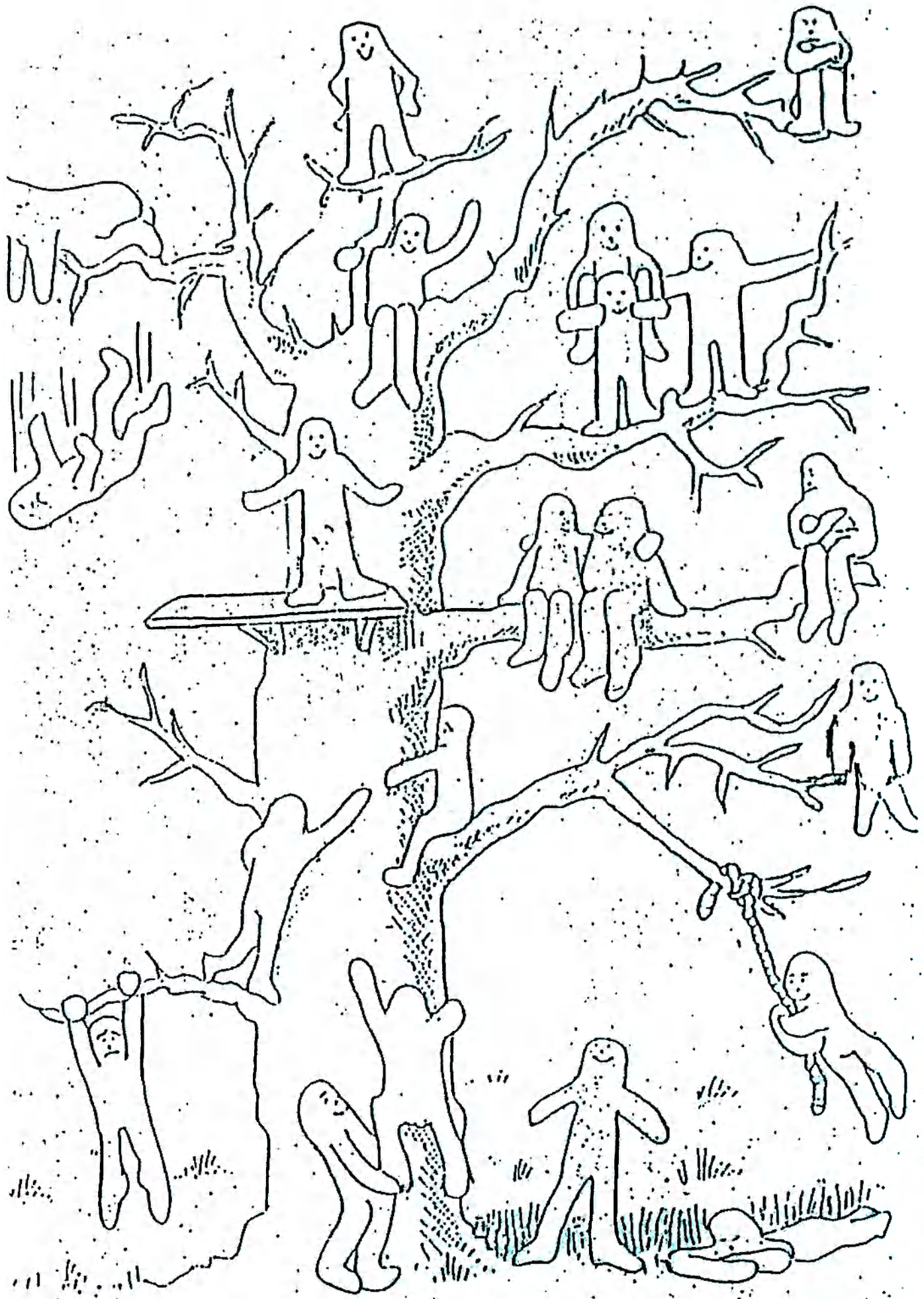
Jaký vliv měla škola na Vaši chuť si něco mimoškolního přečíst?

Byl pro Vás osobně tento dotazník obtížný? Pokud ano, uveďte, prosím, proč.

Závěrem Vám chci velmi poděkovat za strávený čas nad dotazníkem a zároveň bych si přála, aby pro Vás tato miniexkurze do vlastního dětství mohla být přínosem, například v tom, že třeba lépe pochopíte vlastní děti, jelikož je velmi pravděpodobné, že se budou potýkat s podobnými pocity :-)

Pokud jste při vyplňování dotazníku narazil/a na něco, k čemu byste chtěl/a ode mě nějakou zpětnou vazbu, klidně se na mne odbracejte.

Přeji Vám příjemný zbytek dne.



Příloha č. 3

Strukturovaný rozhovor

1. Máš pocit, že jsi byl v souvislosti se školními výsledky častěji trestán než sourozenec, pokud ano, uveď za co?
2. Měl jsi pocit, že učitel nadržoval ostatním dětem a tobě ne, jak se to projevilo?
3. Myslel sis během školní docházky, že jsi líný, pokud ano, proč?
4. Připadali ti školní úkoly těžké, pokud ano uveď jaké?
5. Bylo pro tebe v porovnání se spolužáky těžší najít si kamarády?
6. Zaregistroval jsi vůči své osobně odlišný přístup od rodičů, učitelů, spolužáků ve chvíli, kdy byla oficiálně diagnostikována dyslexie či jiná porucha učení a jak se to projevilo? (pokud diagnostikována nebyla, tuto otázku vynechej)
7. Začal sis připadat v určitém období v souvislosti se školní úspěšností a učením vůbec nějaký jiný než ostatní, kdy to bylo a v jaké souvislosti sis to nejvíce uvědomoval?
8. Ve srovnání s ostatními dětmi měl jsi pocit, že jsou u tebe častější změny nálad, výbuchy hněvu či podrážděnost?
9. Máš pocit, že jsi v dětství častěji pociťoval následující emoční stavy?
- pocit, zoufalství, strach, stud, rozpaky, pocity viny, úzkost a nedostatek sebedůvěry, nízké sebevědomí, skleslost, beznaděj, deprese, pocity chaosu, zmatku, někdy zničenosti
dobrá nálada „chtít objímat celý svět“ a na druhé straně častá depresivita výsledkem těchto emočních stavů mohli být odlišnosti v chování například lhostejnost, přehnaná obrana nebo agresivita (vůči druhým, ale i vůči sobě) – byla z toho něco pravda i o tobě, uveď, prosím co a v jaké souvislosti.

Ostatní přílohy, vyplněné dotazníky a zaznamenané strukturované rozhovory s respondenty, jsou oddělenou přílohou této diplomové práce z důvodu zachování důvěrnosti poskytnutých informací.